

Organización Internacional del Trabajo

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

**Comisión conjunta OIT/UNESCO  
de expertos en el cumplimiento  
de la recomendación relativa a la situación  
del personal docente**

Cuarta reunión, Ginebra, 29 de noviembre - 7 de diciembre de 1982

**Informe**

Copyright © Organización Internacional del Trabajo 1983

Las publicaciones de la Oficina Internacional del Trabajo gozan de la protección de los derechos de propiedad intelectual en virtud del protocolo 2 anexo a la Convención Universal sobre el Derecho de Autor. No obstante, ciertos extractos breves de estas publicaciones pueden reproducirse sin autorización, a condición de que se mencione la fuente. Para obtener los derechos de reproducción o de traducción hay que formular las correspondientes solicitudes al Servicio de Publicaciones (Derechos de autor y licencias), Oficina Internacional del Trabajo, CH-1211 Ginebra 22, Suiza, solicitudes que serán bien acogidas.

---

ISBN 92-2-303350-0

*Primera edición 1983*

---

Las denominaciones empleadas, en concordancia con la práctica seguida en las Naciones Unidas, y la forma en que aparecen presentados los datos en esta publicación no implican juicio alguno por parte de la Oficina Internacional del Trabajo sobre la condición jurídica de ninguno de los países o territorios citados o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras.

La responsabilidad de las opiniones expresadas en los artículos, estudios y otras colaboraciones firmados incumbe exclusivamente a sus autores, y su publicación no significa que la OIT las sancione.

Las publicaciones de la OIT pueden obtenerse en las principales librerías o en oficinas locales de la OIT en muchos países o pidiéndolas a: Publicaciones de la OIT, Oficina Internacional del Trabajo, CH-1211 Ginebra 22, Suiza, que también puede enviar a quienes lo soliciten un catálogo o una lista de nuevas publicaciones.

---

OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO

ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS  
PARA LA EDUCACION, LA CIENCIA Y  
LA CULTURACOMISION CONJUNTA OIT/UNESCO DE EXPERTOS EN EL  
CUMPLIMIENTO DE LA RECOMENDACION RELATIVA  
A LA SITUACION DEL PERSONAL DOCENTE

Cuarta reunión, Ginebra, 29 de noviembre-7 de diciembre de 1982

INFORMEIndice

	<u>Párrafos</u>
Introducción .....	1-18
Capítulo I - Cuestiones generales .....	19-142
Capítulo II - Aplicación de la Recomendación al personal docente de los establecimientos privados .....	143-192
Capítulo III - Aplicación de la Recomendación habida cuenta de los cambios en los sistemas educativos .....	193-275
Capítulo IV - Condiciones necesarias para una educación eficaz .....	276-375
Capítulo V - Educadoras y personal docente con responsabilidades familiares .....	376-385
Capítulo VI - Escasez y excedentes de personal docente .....	386-424
Conclusiones .....	425-622



## INTRODUCCION

1. El presente informe lo somete el Comité mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente, una vez finalizada su cuarta reunión ordinaria, celebrada en Ginebra, del 29 de noviembre al 7 de diciembre de 1982, bajo la presidencia del Sr. P. Laroque (Francia).

2. El Comité de expertos se creó a raíz de las decisiones adoptadas en la 14.<sup>a</sup> reunión de la Conferencia General de la UNESCO (París, octubre-noviembre de 1966) y en la 167.<sup>a</sup> reunión del Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo (Ginebra, noviembre de 1966). Su mandato consiste en examinar los informes sometidos por los gobiernos sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente, e informar al respecto al Consejo de Administración de la OIT y a la Conferencia General de la UNESCO.

3. En sus reuniones celebradas en otoño de 1967, el Consejo de Administración de la OIT (170.<sup>a</sup> reunión) y el Consejo Ejecutivo de la UNESCO (77.<sup>a</sup> reunión) decidieron que el Comité mixto estuviera integrado por 12 miembros nombrados a título personal y actuando como tales, designados por tres años, con posibilidad de renovación del mandato; los miembros del Comité deben ser personalidades independientes elegidas únicamente por su competencia en las principales esferas abarcadas por la Recomendación, y conocer a fondo los problemas que puede plantear su aplicación, ya se refieran a la educación, a la formación de personal docente, a la administración de la enseñanza, a las condiciones de empleo y de trabajo, a la seguridad social, a cuestiones jurídicas, etc. Cada organización, en principio, debería elegir los expertos en las esferas que a cada una corresponde particularmente; el Consejo de Administración de la OIT, a propuesta del Director General de la OIT, y el Consejo Ejecutivo de la UNESCO, a propuesta del Director General de la UNESCO, elegirán cada uno de ellos la mitad de los miembros del Comité. La composición del Comité debe ser lo más equilibrada posible, tanto desde el punto de vista de la distribución geográfica de los distintos sistemas de educación como en lo que respecta a la esfera de competencia de sus miembros.

4. Los miembros actuales del Comité Mixto, nombrados por el Consejo Ejecutivo de la UNESCO y por el Consejo de Administración de la OIT, y cuyo mandato termina a fines de 1982, son los siguientes:

Sr. S.B. Adaval (Director del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Allahabad, India).

Sr. Pablo González Casanova\* (Profesor, y ex Rector, de la Universidad Nacional Autónoma de México).

Sr. Rex Nettleford (Director del Departamento de Educación Permanente, Director de Estudios del Instituto de Educación Sindical, Universidad del Caribe, Jamaica).

Sr. Y.S. Kotg (Ex Rector de la Universidad Ain Shams, Abbassia, El Cairo, Egipto).

Sr. Pierre Laroque (Presidente de la Sección Social del Consejo de Estado, Francia).

Sra. E. Gachukia (Miembro del Parlamento, Profesora asistente de la Universidad de Nairobi, Presidenta del Consejo Nacional de la Mujer, Kenia).

Sr. Frederic Meyers (Ex Profesor de Relaciones de Trabajo, Universidad de California, Estados Unidos).

Sr. K.V. Sizov (Rector del Instituto Pedagógico de Lenguas Extranjeras, URSS).

Sr. Iichi Sagara (Presidente de la Universidad del Sagrado Corazón, Tokio, Japón).

---

\* No asistió a la sesión.

Sr. W. Taylor (Director del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, Reino Unido).

Sr. S.S. Fall (Profesor asistente de física en la Escuela Normal Superior de Dakar, Senegal).

Sr. José de Segadas Vianna\* (Ex Ministro de Trabajo, Industria y Comercio, Brasil).

5. El Comité Mixto celebró reuniones ordinarias en 1968, 1970 y 1976, y una reunión extraordinaria en 1979.

6. En su primera reunión (Ginebra 1968) el Comité decidió que, además de las memorias de los gobiernos, podría examinar las informaciones sobre la aplicación de la Recomendación procedentes de organizaciones nacionales de personal docente o de sus empleadores, así como de organizaciones internacionales de personal docente con estatuto consultivo ante la UNESCO, sin excluir los elementos de información proveniente de otras fuentes autorizadas. Quedó entendido que, cuando tales informaciones se refirieran a la situación en un país determinado, serían comunicadas al gobierno interesado para que presentara sus observaciones si lo considerara necesario. En su segunda reunión (París, 1970) el Comité decidió que, en vez de proceder a un análisis crítico de la situación en cada uno de los países, había que procurar evaluar la situación general en lo que respecta a la aplicación de las disposiciones más importantes de la Recomendación y determinar cuáles son los principales problemas todavía pendientes.

7. En su tercera reunión (Ginebra, 1976) el Comité de expertos examinó los informes recibidos de 72 gobiernos sobre la aplicación de la Recomendación en lo que respecta a diversas cuestiones seleccionadas a raíz de la discusión de los informes sometidos a la reunión de 1970. La información solicitada se refería, en primer lugar, a las principales modificaciones registradas desde 1969 en la legislación y en la práctica en lo que respecta a la situación del personal docente y en relación con las disposiciones esenciales de la Recomendación, y, en segundo lugar, a cierto número de "cuestiones particulares" sobre la formación de los maestros de la enseñanza primaria; preparación pedagógica de los profesores de escuelas secundarias; participación del personal docente en el desarrollo de la educación; derechos sindicales y negociación colectiva; empleo y carrera profesional del personal docente, y seguridad social. El Comité también tuvo en cuenta las comunicaciones recibidas de tres organizaciones internacionales de personal docente.

8. En una reunión extraordinaria (París, 1979), el Comité examinó los estudios, realizados a su pedido, sobre las libertades profesionales del personal docente (por la UNESCO); remuneración del personal docente (por la OIT), y seguridad social del personal docente (también por la OIT). Llegó a ciertas conclusiones sobre estos temas, estableciendo en particular criterios para determinar si los niveles de remuneración del personal docente en un país determinado son conformes a las disposiciones de la Recomendación en este campo; se observó en particular que quizá ningún país del mundo pueda pretender haber aplicado totalmente las disposiciones sumamente ambiciosas que sobre seguridad social contiene la Recomendación.

9. En preparación de la cuarta reunión ordinaria, y de acuerdo con prácticas establecidas anteriormente, el Comité, en una reunión extraordinaria celebrada en 1979, elaboró un cuestionario, que se envió a los gobiernos, para poder realizar un estudio de la situación actual en lo que respecta a la aplicación de la Recomendación. El cuestionario se centra, en primer lugar, en lo acontecido en este campo desde la reunión de 1976 respecto de la aplicación de la Recomendación en su conjunto, y, en segundo lugar, en un limitado número de temas más concretos. Por tanto, el cuestionario se dividió en las dos partes siguientes:

A. Cuestiones generales. En esta parte se solicitan informaciones sobre los principales cambios que en la situación del personal docente se han registrado desde 1976, tanto en la legislación como en la práctica, y particularmente en lo que respecta a las disposiciones más importantes de la Recomendación.

---

\* No asistió a la sesión.

B. Cuestiones particulares. En esta parte, donde se solicitan informaciones más detalladas, se abarcan los aspectos siguientes:

- I. Aplicación de la Recomendación al personal docente de los establecimientos privados.
- II. Aplicación de la Recomendación, habida cuenta de los cambios en los sistemas educativos.
- III. Condiciones necesarias para una enseñanza eficaz.
- IV. Educadoras y personal docente con responsabilidades familiares.
- V. Escasez y plétora de personal docente.

10. El 16 de febrero de 1981 se envió el cuestionario a los Estados Miembros de las dos organizaciones, pidiéndoles que contestaran antes del 15 de octubre de 1981.

11. En total, se recibieron informes de 65 gobiernos en respuesta al cuestionario del Comité. En el cuadro 1 figuran los gobiernos que han contestado, así como aquellos que respondieron a cuestionarios anteriores.

12. El Comité consideró y analizó todos los informes recibidos hasta el 31 de marzo de 1982.

13. Varios gobiernos enviaron comentarios de las organizaciones de personal docente y de sus empleadores, anexos a sus propios informes o como documentos separados.

14. El Gobierno del Canadá, además de su informe sobre los territorios en los que tiene jurisdicción en el terreno educativo, envió un informe separado sobre la situación en las provincias de Alberta, Ontario y Quebec. El Gobierno del Reino Unido envió informes por separado sobre la situación en Inglaterra y Gales, Escocia, e Irlanda del Norte.

15. Además, se han recibido datos y comentarios de tres federaciones internacionales de personal docente, a saber, la Confederación Sindical Mundial de la Enseñanza (CSME), la Federación Internacional Sindical de la Enseñanza (FISE) y la Unión Mundial de Educadores Católicos (UMEC). Esta última transmitió los informes de la Federación Pan India de Educadores Católicos y de la Confederación Nacional de Centros de Enseñanza de Colombia. De acuerdo con las decisiones adoptadas por el Comité mixto en su primera reunión, estas informaciones y comentarios, toda vez que se refieren a la situación de un determinado país, se comunicaron al gobierno en cuestión a fin de que facilitara las observaciones que considerara oportunas.

16. A pesar del cuidadoso análisis de las respuestas y comentarios, el Comité es consciente de que, debido especialmente a los diferentes planteamientos adoptados por los gobiernos al responder al cuestionario, pueden existir ciertos defectos de interpretación de los datos facilitados.

\*

\* \* \*

17. El análisis que sigue a esta introducción consta de seis capítulos que se ocupan sucesivamente de las cuestiones generales y de los temas especiales que figuran en el cuestionario, tal como se indica en el párrafo 7. Tras este análisis figuran las conclusiones y sugerencias formuladas por el Comité mixto.

18. Además de las respuestas de los Estados y de las observaciones de ciertas organizaciones internacionales de personal docente, las únicas fuentes utilizadas por el Comité, exceptuadas ciertas cifras sobre salarios que figuran en el cuadro 1, fueron los datos oficiales contenidos en documentos de las Naciones Unidas, OIT y UNESCO, o preparados con su ayuda. Siempre que se ha recurrido a tales fuentes, se hace constar así en el informe.

Cuadro I: Suministro de información por los gobiernos acerca de la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente.

País	1. <sup>er</sup> cuestionario (1969)	2. <sup>o</sup> cuestionario (1975)	3. <sup>er</sup> cuestionario (1981)
Afganistán		x	
República Federal de Alemania	x	x	x
Alto Volta	x		
Arabia Saudita	x		x
Argelia		x	
Argentina	x	x	x
Australia	x	x	x
Austria	x	x	x
Bahrein	x		
Bangladesh		x	x
Barbados			x
Bélgica	x	x	
Benin	x	x	
RSS de Bielorrusia	x	x	x
Birmania	x	x	
Bolivia	x		
Brasil	x	x	
Bulgaria	x	x	x
Burundi	x		
República Unida del Camerún	x		x
Canadá		x	x
República Centroafricana	x		
Colombia	x		x
Congo	x		
Costa Rica	x		
Cuba		x	x
Checoslovaquia	x		x
Chile	x	x	x
China	x		
Chipre	x	x	x
Dinamarca	x	x	x
República Dominicana	x	x	
Ecuador	x	x	x
Egipto	x	x	x
El Salvador		x	
España	x	x	x
Estados Unidos	x	x	x
Filipinas	x	x	x
Finlandia	x	x	x
Francia	x	x	x

País	1.º cuestionario (1969)	2.º cuestionario (1975)	3.º cuestionario (1981)
Gabón			X
Ghana	X	X	X
Grecia	X	X	X
Guatemala	X		
Guyana	X	X	X
Hungría	X	X	X
India	X	X	X
Indonesia		X	X
Iraq	X	X	X
Irlanda		X	X
Islandia		X	
Israel	X		X
Italia	X	X	X
Jamaica			X
Japón	X	X	X
Jordania	X		X
Kenia			X
Kuwait	X	X	X
República Lao	X		
Líbano	X	X	
Liberia	X	X	
Luxemburgo	X		X
Madagascar			X
Malasia	X	X	
Malta		X	X
Marruecos	X	X	
Mauricio	X	X	X
México		X	X
Mónaco	X		
Nicaragua			X
Niger		X	
Nigeria	X	X	
Noruega	X	X	X
Nueva Zelandia		X	X
Omán		X	
Países Bajos		X	X
Pakistán		X	X
Panamá	X	X	
Papua Nueva Guinea			X
Paraguay	X	X	
Perú		X	X
Polonia	X	X	X
Reino Unido	X	X	X

País	1.º cuestionario (1969)	2.º cuestionario (1975)	3.º cuestionario (1981)
República Democrática Alemana		x	x
Rumania	x		
Sierra Leona	x	x	
Singapur	x	x	
República Árabe Siria	x	x	
Sri Lanka	x	x	x
Sudán	x	x	
Suecia	x	x	x
Suiza	x	x	x
Tailandia	x	x	x
Tanzania			x
Togo	x		
Túnez	x		x
Turquía	x	x	
RSS de Ucrania	x	x	x
URSS	x	x	x
Uruguay	x		x
Venezuela	x	x	x
Viet Nam	x	x	
Yugoslavia	x		
Zaire	x		

No se ha recibido respuesta a ninguno de los tres cuestionarios de los países siguientes: Angola, Bahamas, Belice, Botswana, Cabo Verde, Comoras, Costa de Marfil, Chad, Djibouti, Emiratos Arabes Unidos, Etiopía, Fiji, Granada, Guinea, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Haití, Honduras, Irán, Kampuchea Democrática, Lesotho, Jamahiriya Árabe Libia, Malawi, Malí, Mauritania, Mongolia, Mozambique, Namibia, Nepal, Portugal, Qatar, Rwanda, Santa Lucía, Senegal, Seychelles, Somalia, Suriname, Swazilandia, Trinidad y Tobago, Uganda, Yemen, Yemen Democrático, Zambia y Zimbabwe. No obstante, muchos de estos países sólo recientemente se han convertido en miembros de la OIT o de la UNESCO, y por tanto, no han tenido oportunidad de responder a alguno o a todos los cuestionarios.

## CAPITULO I

### CUESTIONES GENERALES

19. El objetivo de la parte A del cuestionario era obtener información sobre los principales cambios registrados desde 1976 en la legislación y práctica en lo que respecta a la situación del personal docente. Se solicitó información sobre las principales disposiciones de la Recomendación relativas a los siguientes temas:

- preparación para la profesión docente (Recomendación, parte V);
- contratación y carrera profesional (Recomendación, parte VII);
- derechos y obligaciones del personal docente (Recomendación, parte VIII);
- remuneración del personal docente (Recomendación, parte X);
- seguridad social (Recomendación, parte XI).

20. Las preguntas eran de carácter general, y sólo se solicitaban datos sobre la situación de la legislación y de la práctica en lo que respecta a las citadas cuestiones.

21. Todos los Estados incluidos en el cuadro 1 por haber cumplimentado el cuestionario respondieron a todas o a algunas de las preguntas de esta parte.

#### Preparación para la profesión docente (Parte V de la Recomendación)

22. La parte V de la Recomendación, relativa a la preparación para la profesión docente, se ocupa de la selección, de los programas de formación y de las instituciones de formación de personal docente. En concreto, en el cuestionario se plantean preguntas relativas a los siguientes temas: condiciones de ingreso en los cursos de formación; facilidades otorgadas a los futuros educadores; duración y contenido de los programas de formación de personal docente, y organización de los establecimientos de formación de personal docente.

#### Condiciones de ingreso en los cursos de formación. (párrafos 11-16)

23. Por lo general, en la mayoría de los países se observan adecuadamente las exigencias mínimas para la admisión a la formación sobre la base de las calificaciones académicas. Generalmente las condiciones a que se supedita la admisión en las instituciones de formación para la enseñanza primaria son la realización del curso de educación general secundaria y haber pasado favorablemente una entrevista con un comité de selección. De los 52 países que respondieron a esta pregunta y facilitaron información al respecto, unos 12 hacen referencia a criterios de admisión que en parte no satisfacen las normas de la Recomendación: RSS de Bielorrusia, Camerún, Cuba, Ecuador, España, Filipinas, Gabón, Indonesia, Luxemburgo, Nueva Zelandia, Papua Nueva Guinea y Sri Lanka. En Tailandia, que en sus informes de 1976 indicó que los criterios para la admisión no satisfacían las normas establecidas en la Recomendación, la situación actual es acorde con tales normas. En Papua Nueva Guinea las exigencias académicas consisten en poseer el certificado que permite el paso a nivel 4 (grado 10).

24. No obstante, en muchos países donde la admisión en las instituciones de formación de maestros de enseñanza primaria se consigue sin necesidad de realizar el curso secundario, la duración del programa de formación es mayor que para los candidatos que han finalizado dicho curso. Tal es el caso, por ejemplo, de Cuba e Indonesia. En el primero de estos países, para poder ingresar en las instituciones de formación docente para la enseñanza primaria se debe poseer el noveno grado. Esto representa un nivel inferior al de quienes han realizado el curso secundario.

Por tanto, el programa de formación de personal docente para la enseñanza primaria dura cuatro años. En el caso de Indonesia, la duración de la formación es de tres años (en vez de dos) para aquellos que no han completado el curso secundario superior. En Sri Lanka existen dos modalidades de formación: una formación institucionalizada de tres años y un programa de formación en el trabajo a corto plazo dispensada generalmente durante los fines de semana y en las vacaciones, y al alcance de cualquier persona interesada. Aparte el hecho de que los candidatos deben conocer los temas que enseñan en la escuela, no parecen existir otras exigencias de tipo académico o personal para la admisión en el curso institucionalizado de formación. En Suiza, muchos de los 26 cantones y semicantones, pero no todos, exigen la finalización con éxito de los programas de la escuela secundaria antes de la admisión en los programas de formación para el personal docente.

25. Casi siempre que las condiciones de admisión en las instituciones de formación son inferiores al nivel del curso secundario, ello se debe a la existencia de una categoría inferior de educadores que han sido admitidos al ejercicio de la profesión tan sólo con el certificado de escolaridad secundaria inferior. Como se indicó anteriormente, la brevedad de este curso se suele compensar con una formación más prolongada para el ejercicio de la profesión, una parte de la cual se dedica a elevar el nivel de educación básica.

26. En ciertos casos existe todavía la categoría de maestro asistente de enseñanza primaria. Las calificaciones de este profesorado pueden consistir, por ejemplo, en un certificado de finalización de escolaridad primaria que se acepta para la admisión de un curso de dos años de formación y que califica a tales personas como maestros asistentes de enseñanza primaria.

27. Ciertos países (Estados Unidos, Hungría) se refieren a ciertos experimentos en curso para la realización de pruebas que permitan determinar las calidades humanas de los candidatos, así como a actividades de investigación encaminadas a establecer criterios utilizables para determinar qué candidatos pueden llegar a ejercer la profesión con más competencia.

#### Facilidades otorgadas a los futuros educadores. (párrafos 16-17)

28. En la Recomendación se indica que tanto los estudiantes como las demás personas que se preparan para la docencia deberían poder disponer de ayuda económica y ser informadas sobre la existencia de las oportunidades de formación y de ayuda. De los 52 Estados Miembros que responden a esta pregunta, 37 indican que el personal docente en formación se beneficia de tal ayuda, la cual consiste en salarios, subsidios o becas que se conceden en función de los ingresos de los padres. Por regla general, en los colegios con residencia se suele facilitar alojamiento y pensión gratuitos. Normalmente, en los países en desarrollo se paga un salario o se conceden subsidios a los futuros educadores. Ciertos países industrializados, como Canadá, Estados Unidos, Japón, Noruega y Suecia, facilitan préstamos estatales al futuro personal docente, al igual que en el caso de los estudiantes universitarios. En 1981, en Japón se facilitaron préstamos a un número de estudiantes de magisterio que representaba 38 por ciento del total de los matriculados, frente a un 10 por ciento en el caso de los estudiantes universitarios. La situación de cada uno de los Estados Miembros al respecto se resume en el cuadro II.

#### Duración y contenido de los programas de formación de personal docente. (párrafos 19-23)

29. La duración de los programas de formación de personal docente puede oscilar entre uno y cuatro o cinco años. No obstante, las más de las veces dichos programas, partiendo de las exigencias mínimas para el ingreso (certificado oficial de escolaridad secundaria), prevén de tres a cinco años de educación postsecundaria que comprende temas académicos y cursos profesionales tales como metodología y psicología didácticas (véase más adelante). También se suelen incluir prácticas de enseñanza en una escuela experimental y en una escuela pública. De las respuestas a este cuestionario y de la comparación con el anterior informe del Comité Mixto de Expertos se deduce una tendencia hacia el aumento del tiempo dedicado a la formación profesional. Por lo que respecta a la enseñanza general, existen cursos para las siguientes categorías de educadores: escuelas preprimarias, escuelas primarias y escuelas secundarias de grado inferior y de grado superior. En algunos países existen cursos de educación básica a un nivel en el que se combinan adecuadamente la enseñanza primaria y la secundaria inferior (por ejemplo, Chile y Noruega).

Cuadro II. Facilidades concedidas al futuro personal docente.

Países	Facilidades concedidas
República Federal de Alemania	Prueba de medios al igual que para los estudiantes universitarios.
Argentina	Inexistentes, excepto la asistencia cooperativa.
Australia	Subsidios basados en la prueba de medios familiares, exceptuado el Territorio del Norte.
Austria	No se dispone de información.
Bangladesh	Alojamiento gratuito y dietas.
Barbados	Los estudiantes reciben un salario.
RSS de Bielorrusia	Utilización gratuita de las instalaciones; equipo deportivo, alojamiento y transporte.
Bulgaria	No se dispone de información.
Camerún	Se facilitan becas a los candidatos admitidos.
Canadá (CTF)	Préstamos sin interés - honorarios de enseñanza US\$ 800 (1981).
Canadá (Quebec)	Ayuda para el alojamiento.
Colombia	Honorarios muy bajos - honorarios mínimos en las facultades (contra declaración de ingresos).
Cuba	Educación gratuita - se facilita también alimentación, ropa y servicios recreativos.
Checoslovaquia	Becas, alojamiento y pensión completa.
Chile	Se conceden subsidios a las familias con escasos ingresos.
Chipre	Educación primaria: subsidios mensuales. Educación secundaria: becas, tras la prueba de los ingresos.
Dinamarca	Igual que para la enseñanza superior.
Ecuador	Enseñanza gratuita para la preparación de educadores - subsidios y becas de instituciones superiores de formación de personal docente.
Egipto	Becas en función de los méritos.
España	Veinticinco por ciento de las ayudas concedidas a los estudiantes universitarios en 1981 se destinaron a los estudiantes de las escuelas universitarias para el profesorado de EGB (enseñanza general básica).
Estados Unidos	Únicamente se conceden préstamos estatales.
Filipinas	Se conceden becas.
Finlandia	La misma ayuda que para otros estudiantes universitarios.
Francia	Se conceden facilidades a los estudiantes de magisterio.
Gabón	Subsidios mensuales.

Países	Facilidades concedidas
Grecia	No se dispone de información.
Guyana	Enseñanza gratuita, subsidio mensual, alojamiento y pensión.
Hungría	Se conceden subsidios en función de los ingresos de los padres. Exención de los gastos de matrícula en caso de estudios satisfactorios.
India	Salario, asistencia médica gratuita, vacaciones y facilidades de transporte.
Indonesia	Becas y pensión en algunas escuelas de formación de personal docente.
Iraq	No se dispone de información.
Irlanda	No se dispone de información.
Israel	Se conceden préstamos a los estudiantes más meritorios.
Italia	Se ayuda a los estudiantes necesitados con méritos suficientes.
Jamaica	Los estudiantes de la escuela de magisterio no pagan por la enseñanza ni el alojamiento.
Japón	Se conceden préstamos al 38 por ciento del futuro personal docente, contra el 10 por ciento en el caso de los estudiantes universitarios.
Jordania	Residentes: pensión completa y dietas para gastos.
Kenia	Subsidio mensual.
Kuwait	Enseñanza gratuita; subsidio mensual.
Luxemburgo	Para los futuros maestros de escuelas primarias: 30 000 francos anuales. Para los futuros profesores de escuelas secundarias: becas o préstamos.
Madagascar	Se facilitan todos los servicios como residentes en las instituciones de formación para la docencia.
Malta	Salario.
Mauricio	Se paga un subsidio durante los dos años que duran los cursos de formación.
México	
Nicaragua	Formación gratuita, con becas para los estudiantes más meritorios. Internado en una de las escuelas normales.
Noruega	Becas o préstamos previa solicitud.
Nueva Zelanda	Se paga un subsidio de formación.
Países Bajos	Se conceden subsidios en caso de necesidad o de méritos excepcionales.
Pakistán	Se conceden becas modestas.
Papua Nueva Guinea	Se conceden subsidios a los estudiantes de las escuelas de magisterio.

---

Países	Facilidades concedidas
Perú	La enseñanza y la matrícula son gratuitas.
Reino Unido (Inglaterra y Gales)	Se conceden subsidios para la formación inicial de personal docente.
Reino Unido (Escocia)	Se conceden subsidios para la formación inicial de personal docente.
República Democrática Alemana	Se conceden a todos los participantes subsidios y dietas, además de subvenciones por méritos especiales - facilidades de alojamiento y pensión.
Sri Lanka	No se concede facilidad alguna.
Suecia	Pequeñas subvenciones y préstamos estatales - los préstamos son mayores para los educadores de las escuelas profesionales.
Suiza	No se dispone de información.
Tailandia	Se conceden subvenciones modestas.
Tanzania	Subsidio mensual de 120 a 150 chelines.
Túnez	Enseñanza gratuita, asistencia médica y pensión completa.
RSS de Ucrania	Subvenciones, alojamiento, viajes gratuitos y libre acceso a los servicios deportivos y a los centros de actividades artísticas.
Uruguay	No se dispone de información.
URSS	Subvenciones estatales incrementadas en 25 por ciento por méritos - los cursos por correspondencia o la asistencia a clases nocturnas dan derecho a vacaciones adicionales remuneradas de hasta 4 meses.
Venezuela	Becas para estudiantes universitarios y postgraduados.

---

30. La calificación para el ejercicio de la profesión docente se puede obtener generalmente de tres maneras:

- i) estudios de dos a tres años en un establecimiento de enseñanza de magisterio;
- ii) diploma universitario seguido de un curso de un año de duración en un establecimiento de formación de personal docente (un pequeño número de personal de enseñanza primaria y la gran mayoría del de enseñanza secundaria acceden a la profesión por este camino);
- iii) cursos de tres o cuatro años de duración para la obtención de un título universitario en pedagogía (por ejemplo, educación básica) en los que se dispense tanto la enseñanza sobre temas didácticos como formación profesional. Estos cursos pueden permitir la calificación para el ejercicio de la docencia en escuelas primarias y en escuelas secundarias.

31. Casi siempre la calificación para enseñar en escuelas secundarias se obtiene mediante el correspondiente título universitario seguido de un curso profesional en un centro de formación para la docencia.

### Curso de un año.

32. Normalmente el futuro personal docente que posee título universitario puede realizar un curso de un año para postgraduados que versa sobre temas profesionales. Los siguientes países hacen referencia a estos cursos: Australia, Bangladesh, Egipto, Francia, India y Suecia. Aunque destinados esencialmente al profesorado de las escuelas secundarias, en ciertos países estos cursos existen también para el de las escuelas primarias (por ejemplo, Australia, Estados Unidos, Francia y Reino Unido). En Papua Nueva Guinea existe un curso de un año de duración para personas que, poseyendo calificaciones especiales y gran experiencia en sus respectivas especialidades, desean pasar a ejercer la profesión docente.

### Cursos de dos años.

33. Existen tales cursos para el profesorado de las escuelas primarias en los siguientes países: Argentina, donde los candidatos siguen una formación en régimen residencial; RSS de Bielorrusia (para los estudiantes con 10 años de instrucción); Colombia (dos años en la facultad de pedagogía para los estudiantes poseedores de un título de bachiller); en Guyana, además del curso de dos años para los candidatos calificados, se organiza un curso práctico de formación para la docencia de dos años de duración (está destinado al profesorado sin experiencia que presta sus servicios en los establecimientos escolares; los candidatos que no reúnen los requisitos normales para el ingreso deben realizar un curso de calificación de un año); Papua Nueva Guinea; en Tanzania, mediante cursos de dos años destinados a los candidatos con cuatro años de enseñanza secundaria, se imparte formación para obtener el título de profesor con certificado A. En Indonesia (para el nivel secundario inferior), en Kenia y en Tanzania se llevan también a cabo cursos de dos años para la formación de personal docente de escuelas secundarias.

### Cursos de tres años.

34. En los siguientes países existen estos cursos para educadores de establecimientos preescolares: Chile, Chipre, Guyana e Indonesia.

35. Cursos de formación para la enseñanza primaria. Existen estos cursos de tres años de duración en los siguientes países: República Federal de Alemania; Camerún (el curso está destinado a profesores noveles de enseñanza secundaria y culmina con la obtención del grado de "bachelor"); Canadá; Chile (curso enfocado hacia el programa escolar básico que dura de tres a cuatro años); Chipre; Francia; Indonesia; Nicaragua (el programa de formación del profesorado para las escuelas primarias entraña un curso básico de educación postprimaria que dura tres años y un programa de formación para la docencia con la misma duración); Noruega (formación pedagógica para la escuela "básica"); Tanzania (cursos de tres años para la formación de maestros de enseñanza primaria con certificado C que poseen siete años de instrucción primaria) y Venezuela.

36. En cuanto a la formación para la enseñanza secundaria, existen cursos de tres años en República Federal de Alemania (profesorado de las escuelas secundarias, nivel inferior); Barbados (el primer año es un período de prácticas); Chipre (de tres a cuatro años, según las universidades); Francia (como parte de la formación del año final, los candidatos siguen un curso de seis semanas en una empresa; Guyana; Papua Nueva Guinea; Reino Unido (tres años para obtener el título de magisterio) y Sri Lanka.

### Cursos de cuatro años.

37. Existen cursos de cuatro años de duración para la formación del personal docente de las escuelas primarias, en los siguientes países: RSS de Bielorrusia (para los candidatos que sólo han cursado ocho años de enseñanza primaria); Colombia; Cuba; Estados Unidos (enseñanza universitaria que comprende temas académicos y cursos profesionales); Filipinas; Perú (ocho semestres académicos); Reino Unido (licencia, nivel inferior en pedagogía); y República Democrática Alemana.

38. Para la formación del profesorado de enseñanza secundaria existen cursos de cuatro años de duración en los siguientes países: República Federal de Alemania (curso de formación para enseñar en escuelas secundarias superiores); Argentina (formación para la enseñanza secundaria con varios tipos de especialización); Canadá; Colombia (ocho semestres con ciertas variaciones a causa de la diversificación de la enseñanza secundaria, que se generalizó en 1978); Cuba; Estados Unidos; Hungría (para la enseñanza de temas teóricos y prácticos); Indonesia (para el profesorado de las escuelas secundarias superiores); Iraq; Japón (se imparte formación en algunas universidades y escuelas superiores); Nicaragua (cuatro años de cursos en la facultad de pedagogía); Países Bajos (un programa de cuatro años - nivel inferior - y un programa de cuatro años y medio capacitan a los estudiantes para la profesión docente); Reino Unido y República Democrática Alemana (para personal docente de grados 1 a 4 de enseñanza general).

#### Cursos de cinco años.

39. En Egipto se imparten cursos de este tipo, en los que se combina la enseñanza básica y la formación pedagógica, centros de capacitación para maestros de escuelas primarias y preprimarias. En Túnez se organizan cursos de duración similar para maestros de enseñanza primaria en escuelas de formación para la docencia.

40. En cuanto a la formación de docentes para escuelas secundarias superiores, suelen existir cursos de cinco años de duración para la obtención de un título universitario, como sucede en los siguientes países: Camerún, Finlandia, Malta, Perú, República Democrática Alemana y Venezuela. En Camerún, después de tales cursos se puede obtener un doctorado. En Finlandia, la formación del profesorado de enseñanza secundaria se ha transferido a las universidades, y tras los cinco años de preparación para la docencia se consigue el título de doctor en pedagogía. A partir de septiembre de 1982, en la República Democrática Alemana el profesorado graduado sigue cursos de cinco años de duración. Tras los cinco años de estudios en la Universidad de Malta se obtiene el grado de licenciado en pedagogía, que se concede tanto a los docentes de las escuelas primarias como a los de secundarias. En Perú se prepara al profesorado de las escuelas secundarias con diez semestres de estudios (institutos pedagógicos); lo mismo ocurre en Venezuela (Universidad). De los cursos impartidos en Perú, 65 por ciento consiste en prácticas profesionales.

41. En la Recomendación se establece que todo programa de formación de personal docente debería comprender estudios generales, estudio de los elementos fundamentales pedagógicos (elementos de filosofía, psicología y sociología aplicados a la educación), estudios relativos a la disciplina en la que el futuro docente tiene intención de ejercer su carrera, y práctica de la docencia, además de la realización de actividades paraescolares bajo la dirección de profesores plenamente calificados (párrafo 20).

42. Los países que se han referido a la modificación del contenido de los programas de formación de personal docente indican que esta formación abarca no sólo los temas indicados en la Recomendación, sino también otros tipos de cursos, por regla general de carácter más específico en función de los países. Entre los cursos adicionales mencionados cabe citar los siguientes: historia del partido comunista, principios de la filosofía marxista leninista (URSS, Cuba, República Democrática Alemana, RSS de Ucrania); desarrollo infantil (Canadá); procesos didácticos (Canadá); educación sobre medio ambiente (Bangladesh); educación sanitaria y demográfica (Bangladesh), deontología profesional (Bangladesh); medición y evaluación (Canadá); educación musical y dramática (Chipre); actividades artísticas y artesanía (Chipre, Ghana); economía doméstica (Ghana); vida y desarrollo comunitarios (Ghana, Papua Nueva Guinea); principios de cooperativismo (Ghana) y técnicas bibliotecarias (Kenia, Papua Nueva Guinea).

#### Organización de las instituciones de preparación de personal docente. (párrafos 24-29)

43. La Recomendación contiene varias disposiciones sobre la organización de las instituciones de formación de personal docente. Se considera deseable "organizar la formación del personal docente de diferentes categorías, destinado a la enseñanza primaria, secundaria, técnica, profesional o bien a una enseñanza especial,

en instituciones orgánicamente relacionadas entre ellas o bien en instituciones próximas unas de otras".

44. Muchos informes encierran pruebas en este sentido. Por ejemplo, en Tanzania se forma a los docentes de enseñanza primaria y de secundaria en el mismo tipo de institución; los colegios nacionales de enseñanza. Desde 1970, en estos mismos colegios se han organizado durante las vacaciones cursos de formación de maestros en ejercicio. La asistencia es obligatoria desde 1980. En Israel, los educadores de jardines infantiles, de escuelas primarias y de escuelas intermedias siguen los cursos de los colegios de formación de personal docente; las universidades imparten formación post-primaria. Israel informa asimismo que en 1979 se introdujeron nuevas medidas para promover la continuidad de la preparación preprofesional y de la formación en el servicio, así como para establecer un nivel uniforme de preparación pedagógica para todas las edades y todos los sistemas educativos, con inclusión de un año de prácticas docentes obligatorio para todos los futuros educadores. Los cursos difieren entre sí, ya preparen al personal docente de jardines infantiles, de escuelas primarias o de escuelas secundarias de nivel inferior o superior. En Francia, la formación de maestros de enseñanza primaria se ha elevado al nivel universitario, otorgándose un diploma que califica a su titular para seguir cursos universitarios.

45. La República Democrática Alemana menciona los esfuerzos realizados para lograr la centralización del sistema de formación, tarea que ha constituido el objetivo de estos últimos años. Hungría hace referencia a los estudios realizados para lograr una mayor coordinación entre los colegios de formación de maestros de enseñanza primaria y las universidades que imparten formación para la enseñanza secundaria. En India, aunque hay instituciones diferentes para la preparación de personal docente de enseñanza primaria y de enseñanza secundaria, existen varias instituciones en las que se da formación a ambas categorías. En Suecia, desde 1977, y en Finlandia se ha transferido a las universidades la formación de personal docente. Se indica que con ello se ha conseguido unificar la capacitación de los varios grupos de educadores y establecer un contacto más estrecho entre la formación de personal docente y las investigaciones pedagógicas.

46. En el Capítulo III se examina con más detalle este tema.

47. En la Recomendación se considera asimismo que los profesores de instituciones de formación de personal docente deberían estar suficientemente calificados para proporcionar una enseñanza de nivel superior y tener experiencia en la enseñanza escolar y renovarla periódicamente. Las instituciones de formación de personal docente deberían llevar a cabo investigaciones sobre pedagogía en las que participen tanto el personal docente como los alumnos. Los resultados de estas investigaciones deberían comunicarse al profesorado encargado de la formación del personal docente. Según los informes recibidos, se han registrado notables mejoras en la enseñanza escolar y experiencia pedagógica del profesorado del personal docente. No obstante, ciertos países todavía indican que tal profesorado carece de esa experiencia (Tailandia) o de la posibilidad de renovarla periódicamente (Australia, Canadá, Dinamarca). Otros países indican que dicho profesorado debe contar con varios años de experiencia en la enseñanza escolar (por ejemplo, Cuba, Finlandia, República Democrática Alemana, Suecia). En el informe de la URSS se señala que los centros de formación del personal docente disponen de un profesorado que cuenta con considerable experiencia en la enseñanza escolar. Durante el último decenio se registra en los Estados Unidos una tendencia a llevar a cabo más directamente en las escuelas los programas de formación de personal docente. De este modo se ha conseguido adaptar mejor el programa a los alumnos y elevar el nivel de su contenido.

48. Los siguientes países se han referido a actividades de investigación en materia educativa: Estados Unidos, Finlandia, Reino Unido, Suecia y URSS. En general, las actividades de investigación pedagógica se llevan a cabo principalmente en los colegios universitarios para postgraduados. No obstante, se están desarrollando progresivamente más actividades de investigación sobre el terreno. En Finlandia se fomenta la investigación pedagógica en las escuelas. En Sri Lanka, el Ministerio de Educación creó en 1980 un servicio de investigaciones aplicadas con la finalidad esencial de mejorar el sistema escolar. En los Estados Unidos, las actividades de investigación pedagógica se han centrado en el logro de una mayor eficacia didáctica en función de la actuación de los educadores y los resultados de los alumnos.

49. La Recomendación considera que tanto los estudiantes como el profesorado deberían tener la posibilidad de expresar su opinión sobre las disposiciones que afectan a la vida, actividad y disciplina de las instituciones de formación de personal docente (párrafo 27). Tal posibilidad existe en varios países. Por ejemplo, en Guyana y Papua Nueva Guinea, en todas las instituciones se crean consejos representativos de los estudiantes para que éstos puedan expresar sus puntos de vista y para velar por la observancia de las normas profesionales. En Suecia, los representantes de los estudiantes y del profesorado son miembros de los consejos directivos de las instituciones de formación, así como de las juntas departamentales. En el Reino Unido, a fin de coordinar la formación del profesorado se crean comités especiales integrados por representantes de los educandos, del profesorado y de las autoridades educativas locales.

#### Contratación y carrera profesional (Parte VII de la Recomendación)

50. En esta parte del cuestionario se pretende dilucidar la situación respecto de la aplicación de los párrafos de la Recomendación relativos a las condiciones y políticas de contratación (párrafos 38-39), ascenso y promoción (párrafos 40-44), normas y procedimientos disciplinarios (párrafos 47-52) e igualdad de oportunidades y de trato entre hombres y mujeres (párrafos 7 y 54). No se planteó ninguna pregunta concreta acerca de la seguridad del empleo (párrafos 45 y 46). La información facilitada respecto de las demás disposiciones de la Recomendación, tales como las mencionadas en las secciones de este capítulo acerca de la preparación para la profesión docente, formación en el trabajo y derechos y obligaciones del personal docente, también reviste importancia para evaluar la aplicación de esta parte de la Recomendación.

#### Condiciones y políticas de contratación. (párrafos 38-39)

51. En la mayoría de los países que han respondido son las autoridades públicas las que establecen la política que rige la contratación del personal docente. La autoridad competente puede ser el gobierno central (como en Argentina), el Ministerio de Educación (RSS de Ucrania), las autoridades locales (Japón, Reino Unido) o juntas locales de educación (ciertas partes de Suiza, Estados Unidos). En varios países de estructura federal (República Federal de Alemania, Australia, Canadá, Estados Unidos, Suiza), la educación depende de las autoridades provinciales, las cuales pueden, a su vez, delegar sus facultades en este campo. En la mayoría de los casos esta política figura en leyes, reglamentos o directivas oficiales. En varios países se contrata al personal docente de acuerdo con los criterios que rigen para el conjunto de los funcionarios públicos.

52. Sólo un número escaso de países hacen constar que las organizaciones de personal docente participan en la formulación de las políticas de contratación. Canadá (Alberta), Colombia, Checoslovaquia y Nueva Zelanda señalan que las organizaciones de personal docente están representadas en los órganos que establecen las políticas de contratación; en Finlandia estas organizaciones han influido en el contenido de la legislación; en la respuesta de Suecia se indica que los criterios para la contratación se han negociado con las organizaciones de personal docente; en los Países Bajos estas organizaciones pueden presentar reclamaciones si las políticas aplicadas plantean problemas; en Guyana están representadas en las juntas de contratación.

53. Las políticas aplicadas suelen consistir en una serie de criterios a que se supedita el nombramiento. Como indicara el Comité en 1976, prácticamente en todos los casos el criterio principal para la contratación eran las calificaciones académicas y profesionales. (En unos pocos países se aceptan candidatos cuyas calificaciones no alcanzan el mínimo establecido, pero generalmente sólo con carácter temporal, y por regla general con la obligación de seguir una formación adecuada o de someterse a especial supervisión durante el período de prueba). Además, en muchos países se exigen pruebas de capacidad física y mental, y en algunos casos hasta de aptitud para la enseñanza. Varios países exigen que el personal docente sea nacional (aunque en Perú se puede emplear temporalmente a extranjeros para la enseñanza de asignaturas específicas). Varios países obligan a pasar un examen, escrito

u oral, que en algunos casos tiene carácter de concurso. En muchos países las pruebas selectivas y las entrevistas son partes importantes del proceso de contratación. En unos pocos países se hace referencia a límites de edad (se llega incluso a fijarla en 50 años, como en Kuwait). Otras exigencias mencionadas frecuentemente son el carácter, la moralidad, estar en posesión de los derechos civiles y el respeto del orden establecido. En la República Federal de Alemania todo nuevo ingresado en el cuerpo docente debe hacer constar su fidelidad al orden fundamental libre y democrático. Francia exige que el personal docente haya cumplido con sus obligaciones militares antes de la contratación; en Cuba, antes del nombramiento es necesario haber realizado el período de servicio nacional obligatorio.

54. En varios países todas las personas que han realizado con éxito un curso de formación para actividades docentes tienen garantizado el empleo en esta profesión. La República Democrática Alemana declara que esto se logra enfocando la formación hacia las necesidades sociales; Nicaragua atribuye esta situación a la escasez generalizada de personal docente. Por el contrario, en Chipre y Madagascar la aceptación para el desempeño de estas funciones no entraña el nombramiento inmediato, sino únicamente la inscripción en una lista de espera hasta que se produzca una vacante.

55. Varios gobiernos facilitan información sobre el período de prueba. La duración usual de este período es de uno a dos años, y en la mayoría de los casos, de ser necesario, se puede ampliar. En varios países no se requiere un período de prueba; Colombia y Filipinas sólo exigen períodos de prueba al personal docente de los establecimientos privados. Checoslovaquia y Escocia indican que el período de prueba se considera únicamente como una ocasión para ayudar y alentar a los futuros profesores. En cambio, la Federación Canadiense de Personal Docente cita varios casos de quejas de sus miembros en el sentido de que las prácticas de supervisión, más que de ayuda, sirven para establecer un juicio sobre las personas, y que esta tendencia, unida a la de destinar a los recién nombrados a los puestos más difíciles, se ve agravada por la amenaza de un excedente de personal docente, que afecta ante todo al de menor antigüedad.

#### Ascenso y promoción. (párrafos 40-44)

56. En tres de las respuestas (Austria, Canadá (Ontario), Suecia) se indica en términos generales que se observan los párrafos 40-44 de la Recomendación.

57. Prácticamente todos los países que se refieren específicamente a la cuestión del traspaso a una escuela de un tipo o nivel diferente declaran que todos aquellos que deseen tal traslado deben poseer el nivel de calificaciones requerido. No se hace referencia a ningún otro obstáculo para este tipo de promoción.

58. En Nueva Zelanda se autorizan los traslados en ciertas circunstancias sin que sea necesario haber adquirido calificaciones adicionales, pero se indica que todas aquellas personas que hagan uso de esta posibilidad pueden verse privadas de puestos de responsabilidad en el nuevo establecimiento docente. Unos pocos gobiernos se refieren en esta sección a los sistemas de licencia de estudios para permitir al personal docente perfeccionar sus calificaciones; otros se ocupan del tema en sus respuestas acerca de la licencia de estudios (véase capítulo IV).

59. Varios gobiernos se refieren a la promoción como ascenso en la escala salarial, o al paso de una escala salarial inferior a otra superior, más bien que en sentido de un traslado de un tipo o nivel de escuela a otro. Barbados, Checoslovaquia y Túnez indican que la promoción en este aspecto se basa en los informes de los servicios de inspección; Canadá (Quebec), Camerún y Francia se refieren concretamente al carácter automático de la promoción por incremento de la remuneración, y siete países declaran que tal promoción se puede acelerar por desempeño meritorio de la profesión.

60. Varios países indican que no existen obstáculos al ascenso del personal docente con experiencia a los puestos de inspector y administrador educativo, como de hecho ocurre. En particular en Australia es raro que se nombre para el desempeño de tales puestos a personas que no cuenten con gran experiencia en actividades docentes.

61. Bastantes países indican los criterios a que se supedita la promoción. Los que se citan con más frecuencia son las calificaciones académicas, la experiencia (duración de los servicios) y la actuación profesional. Otros criterios a los que se hace a veces referencia son la actitud (Australia), el carácter (República Federal de Alemania), la capacidad demostrada (Australia, República Federal de Alemania, Irlanda) y la capacidad administrativa (Australia, Camerún, URSS). En Jordania se tienen en cuenta la edad y la situación familiar; en Venezuela, las publicaciones y distinciones recibidas. A veces se hace referencia a la duración de los servicios como factor que brinda la posibilidad de promoción, pero del contexto se deduce que en algunos países éste es el factor principal (junto con las calificaciones académicas) en el proceso de selección. En Tailandia, donde no se han establecido aún criterios profesionales, la antigüedad es el único factor que se tiene en cuenta. En la mayoría de los países que han respondido, por no decir en todos, los puestos de promoción se ocupan con personas que ya pertenecen a la profesión docente, pero en Colombia, para varios puestos de responsabilidad, así como para el de director de centro, los nombramientos se efectúan sobre la base de recomendaciones de los órganos superiores del Gobierno, mientras que en España la ley establece un mínimo de puestos de responsabilidad que deben ser ocupados por personas procedentes de la profesión docente.

62. Algunos países facilitan información sobre los procedimientos adoptados para la promoción. La República Federal de Alemania, Canadá (Quebec), Chipre, Finlandia, Israel y Suecia indican que se anuncian públicamente todas las vacantes para puestos de promoción. En Irlanda los ascensos se basan en la apreciación de inspectores, administradores y directores de centros docentes. Varios países han instaurado sistemas de concurso; Ecuador y Venezuela hacen referencia a la existencia de exámenes. En Jamaica, las decisiones en materia de promoción las adopta el ministro competente tras el asesoramiento del Consejo Nacional de Educación, en el que figuran representantes de la organización de personal docente. Asimismo, en México y Nicaragua estas organizaciones participan en la selección de los candidatos para los puestos de promoción; en este último país también se consulta a las asociaciones nacionales de padres y al Movimiento Sandinista. En Canadá (Quebec), Guyana y México se consulta a las organizaciones de personal docente para la fijación de los criterios a que se supeditan los ascensos; Canadá (Ontario), Irlanda y Tanzania señalan que no se llevan a cabo tales consultas.

#### Normas y procedimientos disciplinarios. (párrafos 47-52)

63. Muchos de los países facilitan en sus respuestas información detallada sobre los actos y omisiones susceptibles de sanción disciplinaria y sobre las diversas sanciones aplicables, o bien indican que existen normas al respecto. De las respuestas recibidas se desprende claramente que en todos los países existen procedimientos disciplinarios. Con frecuencia, las normas disciplinarias se establecen a nivel nacional; no obstante, cada condado de Suecia y cada escuela de Hungría y de la RSS de Ucrania cuentan con su propio código de disciplina. En muchos países, las cuestiones disciplinarias se regulan por la ley; en varias provincias de Canadá, donde las organizaciones de personal docente desempeñan un cometido especial en la aplicación de la normativa deontológica, tales cuestiones figuran en los contratos colectivos aplicables. Exceptuados estos casos, sólo los Países Bajos indican concretamente que se consulta a las organizaciones de personal docente sobre el establecimiento de un sistema disciplinario.

64. En varios países, el sistema disciplinario aplicable al personal docente del sector privado difiere del que rige para el sector público. Así ocurre concretamente en los países donde este último sector está sometido a la legislación sobre el servicio público (por ejemplo, Bangladesh, Camerún, Japón y el profesorado de las escuelas secundarias de Luxemburgo).

65. Los siguientes párrafos hacen referencia a las garantías de que dispone el personal docente del sector público (en el capítulo II se examina la situación al respecto en el sector privado).

66. En todos los países que han facilitado datos concretos sobre el tema, el personal docente tiene derecho a ser informado por escrito de los cargos formulados contra él y a defenderse de una u otra manera. Algunos países hacen referencia específica a los derechos del personal docente desde la notificación de los cargos hasta la celebración de las audiencias. Así, Checoslovaquia, Filipinas, Kuwait,

Perú y Sri Lanka precisan que se concede al personal docente tiempo suficiente para preparar su defensa (en Perú se conceden dos semanas); en Luxemburgo y Papua Nueva Guinea el educador puede presentar un pliego de descargo. Varios países (Camerún, Francia, Italia) indican que el personal docente tiene derecho de examinar los cargos presentados en su contra; varios otros (por ejemplo, República Federal de Alemania, Filipinas, Sri Lanka) prevén la posibilidad de que se presenten pruebas para refutar dichos cargos.

67. Todos los países que han facilitado información indican la existencia de algún sistema de audiencia formal para examinar el caso y llegar a la adopción de una decisión o (en uno o dos casos) hacer recomendaciones sobre las medidas que deben tomar las autoridades competentes. En la gran mayoría de tales países, todo educador en causa tiene derecho a ser oído durante la tramitación del procedimiento y a presentar su defensa; en ciertos casos puede citar a testigos para tal fin. En varios países tiene derecho a ser asistido por un asesor jurídico; en Irlanda puede estar representado por su sindicato.

68. En algunos países (Cuba, Chipre, Indonesia, Japón, Jordania, Perú), el procedimiento establecido se desarrolla en ausencia de la persona acusada o de su representante. No obstante, en todos ellos el personal docente tiene derecho de apelación.

69. Una vez más, todos los países que han facilitado información sobre el tema declaran que las personas sometidas a procedimientos disciplinarios tienen derecho a ser informadas por escrito acerca del resultado de tal procedimiento y a apelar contra la decisión que se haya tomado. Las apelaciones se pueden presentar ante un organismo administrativo (Autoridad Nacional de Funcionarios, en el Japón; Comisión del Servicio Público, en Sri Lanka), ante el ministro responsable (Irlanda), ante tribunales especiales (Italia, Madagascar), ante los tribunales del trabajo (República Federal de Alemania, República Democrática Alemana) o ante tribunales ordinarios (Cuba, Chipre, Israel, Jordania, Noruega, Suecia).

70. Varios países prevén la representación del personal docente en los organismos encargados de los procedimientos disciplinarios reservando en ellos uno o más puestos a los representantes de las organizaciones de dicho personal. En Luxemburgo el órgano que sustancia el procedimiento disciplinario comprende a un miembro de un sector no docente de la administración pública. Algunos países excluyen específicamente la participación paritaria en el examen de la causa. Por el contrario, en Hungría, los directores de centros escolares convocan organismos disciplinarios integrados exclusivamente por el personal docente, mientras que en Canadá (Alberta y Ontario) son directamente las organizaciones de personal docente las que se encargan del procedimiento disciplinario. En algunos países (Camerún, Francia, Hungría, República Democrática Alemana, URSS) las autoridades disciplinarias deben consultar a las organizaciones competentes de personal docente o a un organismo en el que figure un representante del mismo antes de imponer una sanción grave.

Igualdad de oportunidades y de remuneración para hombres y mujeres.  
(párrafos 7 y 54)

71. Prácticamente todos los gobiernos que han respondido lo hacen en el sentido de que no existe discriminación alguna basada en el sexo en lo que respecta al empleo de personal docente. En varias respuestas se hace referencia a disposiciones constitucionales que garantizan la igualdad de trato entre hombres y mujeres; Bangladesh y Colombia hacen mención de las normas legales que prohíben la discriminación por razón de sexo. Camerún, Canadá (Quebec), Chile y Suiza se refieren específicamente a la no discriminación en lo que respecta al acceso a la profesión; varios países hacen referencia específica a la igualdad de remuneración. En Tanzania se vincula expresamente la igualdad de oportunidades a la igualdad de calificaciones. Suiza es el único país que indica que existen ciertas diferencias de remuneración en función del sexo; pero éstas sólo se dan en la enseñanza primaria en dos cantones y, en lo que respecta a la enseñanza secundaria de nivel inferior, en un cantón.

72. Algunos de los gobiernos se refieren a las dificultades con que tropiezan en la aplicación del principio de la no discriminación. Australia hace una referencia general a tales dificultades. La República Federal de Alemania, Nueva Zelandia,

Países Bajos y Suecia indican que les es difícil a las mujeres acceder a los puestos superiores, o que el porcentaje de éstos ocupados por mujeres no guarda relación con el número de mujeres empleadas en la profesión docente; no obstante, los dos primeros gobiernos mencionados indican que la situación mejora progresivamente. El Gobierno de la República Federal de Alemania atribuye la situación actual a la tradicional distribución de cometidos. También en Canadá (Ontario) el porcentaje de mujeres en las categorías superiores de la profesión es menor del que resultaría proporcionalmente adecuado dado el número de personal docente femenino; pero el Gobierno es incapaz de determinar si esto se debe a una discriminación efectiva o a esquemas culturales en lo que respecta a expectativas.

73. En el capítulo V se examinan aspectos específicos de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Derechos y obligaciones del personal docente  
(Parte VIII de la Recomendación)

74. En esta parte del cuestionario se pretende dilucidar la situación en lo que respecta a la participación del personal en la adopción de decisiones relativas al contenido y métodos de la enseñanza (párrafos 61-69); el derecho a pertenecer a organizaciones de su propia elección (incluidos los sindicatos de personal docente) y a expresar en las clases opiniones no conformistas, pero legales, sobre política, religión, raza y sexualidad; el disfrute de los derechos cívicos (párrafo 80); el establecimiento de códigos de ética y de conducta por parte de las organizaciones de personal docente (párrafo 73); el derecho de las organizaciones del personal docente a participar en la determinación de sus condiciones de empleo (párrafos 82-83), y los métodos para resolver los conflictos (párrafo 84).

Participación del personal docente en las decisiones  
relativas al contenido y métodos de la enseñanza.  
(párrafos 61-69)

75. En la Recomendación se indica que los educadores "deberían desempeñar un papel esencial en la selección y la adaptación del material de enseñanza, así como en la selección de los manuales y aplicación de los métodos pedagógicos dentro de los programas aprobados y con la colaboración de las autoridades escolares". En el párrafo 62 se añade que el personal docente y sus organizaciones deberían participar en la elaboración de nuevos programas, manuales y medios auxiliares de enseñanza. Según las respuestas recibidas de los Estados Miembros, por lo general se da pleno reconocimiento a esta prerrogativa del personal docente, que la Recomendación considera dentro del ámbito de las libertades académicas. De un total de 52 respuestas, 40 confirman que el personal docente participa en el proceso de elaboración de los programas de enseñanza y en la selección de manuales y métodos didácticos.

76. No obstante, y tal como se indica en las disposiciones de la Recomendación, hay que distinguir dos aspectos diferentes en el cometido que así incumbe al personal docente a causa de este derecho profesional y en lo que concierne al contenido y método de su enseñanza. El primero es el relativo a la posibilidad y libertad del personal docente para elegir el material didáctico (incluidos los textos) y el método que utilizará para la docencia dentro del marco del programa aprobado. El segundo se refiere a su cometido en la elaboración y adaptación de los nuevos programas didácticos a las necesidades, tanto académicas como de otro tipo, de cada momento.

77. Ambas funciones pueden constituir la expresión del derecho profesional del personal docente y quedar circunscritas en su área de competencia en virtud de sus calificaciones y experiencia. No obstante, también pueden entrañar por derecho propio la participación de otras partes y autoridades responsables y exigir calificaciones muy diferentes. La primera función puede tener un ámbito limitado, y no requiere la participación de autoridades fuera del ámbito de la institución escolar. Ahora bien, la segunda requiere calificaciones y experiencia especiales y una efectiva planificación de las actividades en la que han de participar las autoridades educativas centrales y otros responsables del sistema de educación nacional. A este respecto, el Comité, en su reunión especial de noviembre de 1979, expresó la opinión de que el derecho del personal docente a participar en las cuestiones relativas a la elaboración del programa y la organización de la enseñanza, y a la

política y la planificación educativa, no constituye un monopolio de la profesión docente. Dado que la educación es responsabilidad global de la sociedad, de los alumnos y de los padres, también otros grupos sociales y autoridades políticas tienen el derecho de expresar sus opiniones sobre diversos aspectos educativos.

78. Gabón indica que no existe participación del personal docente en las actividades de elaboración del programa ni en la selección de los métodos y materiales didácticos. La responsabilidad de estas actividades incumbe a los especialistas del Instituto Nacional de Pedagogía. La Comisión Nacional de Gabón para la UNESCO ha sugerido que se convoque con regularidad a ciertos miembros de la profesión docente para que colaboren con el Instituto. En Colombia es limitada la participación del personal en la elaboración de los programas didácticos. No obstante, se están organizando centros regionales con la participación del profesorado a fin de adaptar los programas propuestos por el Ministerio a las necesidades y recursos regionales.

79. En los Estados de organización socialista, la participación del profesorado se logra mediante la afiliación al sindicato central del personal docente, que colabora en la fijación del contenido y la selección de los métodos didácticos. En Hungría, los educadores, junto con los directores de centros y el sindicato de personal docente, han asumido recientemente un cometido activo en la preparación de los nuevos programas y textos. Se indica que los nuevos programas escolares de enseñanza primaria y secundaria, implantados en 1978, conceden al personal docente más libertad para elegir tanto el material didáctico como los métodos aplicables.

80. Se informa de que en Finlandia los docentes gozan de amplia libertad para la planificación de la enseñanza y para la selección del material didáctico dentro del marco de los programas aprobados. Se invita a las organizaciones de personal docente a desempeñar una parte activa en las actividades de elaboración del programa y en el desarrollo escolar en general. Educadores privados actúan como miembros de grupos de trabajo. En estos últimos años se han modificado las obligaciones de los inspectores de escuelas para incluir en ellas la orientación y asesoría pedagógicas.

81. En Guyana, el personal docente participa en las decisiones relativas al contenido de la enseñanza tanto a nivel primario como secundario. Los programas y exámenes son fruto en gran medida de la actividad escolar del personal docente. Se invita al profesorado a proponer textos, y la decisión final la adopta una comisión especial.

82. En Tailandia, los educadores participan en la selección y adaptación del material docente y en la aplicación de métodos didácticos, pero no se reconoce cometido alguno a las organizaciones de personal docente.

83. En Canadá el profesorado ha gozado de gran libertad en la selección del contenido de los programas, pero la misma se va reduciendo gradualmente a causa de la centralización de la planificación de los programas a nivel de los gobiernos provinciales. Se registra cierta tendencia a reducir el tiempo de que disponen los educadores para la planificación y participación en actividades consultivas, hecho éste que es de lamentar y que ha suscitado quejas por parte de las organizaciones de personal docente.

84. Puede decirse que por lo general dicho personal disfruta de libertad en casi todos los países para elegir los métodos y material didácticos dentro del marco de un programa aprobado. Por lo que respecta a los nuevos planes de enseñanza, varios docentes participan más directamente en grupos de trabajo responsables de las actividades de elaboración de los programas. Durante las reuniones de trabajo de las comisiones también suelen recibirse observaciones de otros educadores.

85. La actitud de los Estados Miembros acerca de estos puntos aparece resumida en el cuadro siguiente, que se ha elaborado exclusivamente sobre la base de las respuestas recibidas.

Cuadro III. Participación del personal docente en la selección y desarrollo de material didáctico y métodos de enseñanza.

Países	Cometido del personal docente en la elección y adaptación del material didáctico, selección de textos y aplicación de métodos didácticos		Participación en la elaboración de nuevos cursos, textos y ayudas didácticas (párrafo 62)	
	Libertad para elegir y adaptar el material y los métodos didácticos	Consulta sobre la selección de libros de texto	Participación del personal docente en la elaboración de programas y en grupos de trabajo	Consulta al personal docente y a sus organizaciones
República Federal de Alemania	X		X	
Argentina	X	X		
Australia			X	
Bangladesh				X
Barbados	X	X		
RSS de Bielorrusia				X
Bulgaria				X
Camerún				X
Canadá	X		X	X
Colombia				X
Cuba			X	X
Checoslovaquia		X	X	
Chile	X			X
Chipre			X	
Dinamarca			X	X
Ecuador	X		X	
Egipto			X	
España	X		X	
Estados Unidos	X			
Filipinas			X	
Francia			X	X
Gabón			0	0
Guyana	X	X	X	
Hungría	X		X	
India	X			

Países	Cometido del personal docente en la elección y adaptación del material didáctico, selección de textos y aplicación de métodos didácticos			Participación en la elaboración de nuevos cursos, textos y ayudas didácticas (párrafo 62)	
	Libertad para elegir y adaptar el material y los métodos didácticos	Consulta sobre la selección de libros de texto	Participación del personal docente en la elaboración de programas y en grupos de trabajo	Consulta al personal docente y a sus organizaciones	
Indonesia			X		
Irak					X
Irlanda			X		X
Israel	X		X		
Jamaica					X
Japón			X		X
Jordania					X
Kenia					X
Kuwait			X		
Luxemburgo			X		
Madagascar			X		X
Mauricio			X		
Nicaragua			X		
Noruega		X			X
Nueva Zelandia	X				X
Pakistán	X				X
Quebec			X		X
Reino Unido	X		X		X
República Democrática Alemana					X
Sri Lanka		X			X
Suecia		X			
Suiza					X
Tailandia	X				
Túnez			X		X
RSS de Ucrania		X			
URSS	X	X	X		
Venezuela			X		

Cuando no se dispone de información la columna aparece en blanco.

X representa respuesta afirmativa.

O representa respuesta negativa.

Libertad del personal docente para pertenecer a organizaciones de su propia elección.  
(sin relación con ningún párrafo específico)

86. La gran mayoría de gobiernos responde limitándose a señalar que el personal docente es libre de afiliarse a cualquiera de las organizaciones mencionadas en la pregunta.

87. Algunos gobiernos añaden a esta declaración de carácter general ciertas reservas. En Papua Nueva Guinea se establece que la afiliación a una de tales organizaciones no debe menoscabar la actuación docente, mientras que en Italia se permite la afiliación a todo tipo de organización, siempre que no sea secreta, no se dedique a actividades perjudiciales para la moral y no persiga fines políticos mediante el recurso a las armas.

88. Según las informaciones de los gobiernos, muy pocos países establecen límites al derecho del personal docente a afiliarse a un sindicato. En la mayoría de las provincias de Canadá, la afiliación a un sindicato de la profesión es automática u obligatoria. En el Japón se autoriza a los docentes del sector público a crear organizaciones para la conservación y mejora de sus condiciones de trabajo, pero no se acepta que estas organizaciones adopten la forma de sindicatos. (Esta restricción no rige respecto del personal docente del sector privado.) Varios países (Checoslovaquia, Gabón, Indonesia, Kuwait, Tailandia) indican que sólo existe un sindicato para el personal docente.

89. La gran mayoría de países indican que no restringen la libertad de los educadores para afiliarse a partidos políticos. Se precisan ciertas reservas al respecto; en la RSS de Ucrania, el personal docente es libre de afiliarse al partido comunista; en la República Federal de Alemania, puede afiliarse a un partido político siempre que éste no se oponga al sistema democrático libre establecido por la Constitución. En los Países Bajos, dada la estructura del sistema educativo, a veces se puede considerar la elección de un determinado partido político incompatible con la ideología del establecimiento en que está empleada la persona en cuestión. En Inglaterra y Gales el personal docente debe abstenerse de hacer en clase propaganda de los principios del partido a que pertenece.

90. No obstante, varios países restringen la libertad del personal docente en este campo - o en cualquier caso la del perteneciente a las escuelas del Estado. Así, Bangladesh, Chipre, Filipinas, India, Jordania, Kenia y Pakistán prohíben a los docentes de las escuelas públicas afiliarse a partidos políticos. En Filipinas se aducen como razones de esta prohibición la necesidad de que el personal docente sea políticamente neutral. En Jordania se le exige abstenerse de todo tipo de actividad política. En el Japón se permite que el personal docente de las escuelas públicas pertenezca a partidos políticos, pero no que acepte cargo alguno dentro de uno de ellos. En Sri Lanka no se permite que el personal docente que ocupa los puestos más elevados de la escala salarial participe activamente en la política partidista.

91. En lo que respecta a organizaciones religiosas, de los países que han respondido Jordania es el único que hace referencia específica a la prohibición de que el personal docente se afilie a tales organizaciones. Por otra parte parecen existir pocas restricciones, por no decir ninguna, respecto a la afiliación a organizaciones sociales y culturales, siempre que sus actividades sean compatibles con el orden y la moral.

92. La Federación Internacional de Sindicatos del personal docente presentó ante el Comité, y para su información, un documento en donde se señalan diversas violaciones de los derechos sindicales del personal docente en varios países.

Libertad del personal docente para expresar en clase opiniones no conformistas, aunque lícitas, sobre política, religión, raza y sexualidad.  
(sin relación con ningún párrafo específico)

93. En su informe de 1970 sobre la aplicación de la Recomendación por parte de los Estados Miembros, el Comité mixto OIT/UNESCO de Expertos indicó que las disposiciones de la Recomendación relativas a las "libertades académicas" (artículo 61) no precisaban ni la naturaleza ni el contenido de esas nociones, por lo que se

pidió que la UNESCO llevara a cabo un estudio internacional a fin de completar, en caso necesario, tales disposiciones. Se confió un primer estudio internacional sobre las libertades profesionales del personal docente al profesor Ben Morris, antiguo miembro del Comité mixto, en el que participaron educadores de doce países, que fue publicado posteriormente. En este estudio, basado en las conclusiones de la encuesta llevada a cabo con tal fin, se llega a la conclusión de que en cierta medida existe acuerdo acerca del derecho a expresar libremente en clase puntos de vista políticos no conformistas, pero se registra una diversidad de opiniones sobre las cuestiones de religión, raza y sexo.

94. En su reunión extraordinaria de noviembre de 1979, el Comité de expertos, tras examinar el estudio sobre la libertad profesional del personal docente, decidió que las cuestiones relacionadas con los problemas planteados en el mismo se incluyeran en el tercer cuestionario sobre la aplicación de la Recomendación, al que los Estados Miembros acaban de responder. El propio Comité, aun reconociendo el derecho del personal docente a mantener y expresar libremente opiniones no conformistas, consideró que el educador no puede disponer de una libertad absoluta para expresar sus ideas ante sus alumnos. Siempre se ha de tener en cuenta la edad y el nivel de madurez intelectual de éstos.

95. De los 50 países que han contestado a la pregunta, cuatro (Chipre, Madagascar, Jordania y Venezuela) indican que el personal docente no tiene libertad para expresar en las aulas puntos de vista que, aun siendo lícitos, no sean conformistas. Jordania cita el artículo 11 de las normas sobre obligaciones del personal docente en virtud del cual se prohíbe a éste expresar en las aulas puntos de vista no conformistas. En Venezuela, una ley orgánica prohíbe el adoctrinamiento político en las clases o en cualquier otro lugar. En general, todo el mundo se opone a la segregación racial, y también existe en el país un acuerdo tácito para no permitir que en las clases se susciten controversias sobre cuestiones de religión y sexo. En Bulgaria los docentes son libres de expresar sus propios puntos de vista sobre religión, raza y sexo, siempre que se apoyen en conclusiones científicas. En Gabón, el personal docente goza de plena libertad de expresión sobre cuestiones de religión y sexo, pero existen ciertas limitaciones en cuestiones de política y raza. Australia informa que los educadores son libres de expresar sus opiniones sobre cuestiones de política, religión, raza y sexo. No obstante, ciertos Estados imponen restricciones sobre la libre discusión de la homosexualidad. En la India se considera que el personal docente puede expresar opiniones lícitas, aunque no conformistas, sobre política, religión y sexo, pero tales opiniones no deben herir los sentimientos de otros grupos étnicos. En Israel, el personal docente puede expresar opiniones no conformistas sobre raza y sexo, pero no se tolera en clase propaganda política o religiosa. Barbados indica que el personal docente no es totalmente libre de expresar en las clases todo tipo de opiniones no conformistas, aunque lícitas. En Bangladesh existe libertad de expresión sobre temas de religión, raza y sexo, pero no en lo que respecta a la política. En Indonesia no se plantea objeción alguna, siempre que las opiniones expresadas se basen en la filosofía nacional (Pancasila). No obstante, se deberían evitar los problemas relacionados con el sexo. En Japón, la Constitución garantiza la libertad de expresión. Sin embargo, sobre cuestiones de política y religión las opiniones deberían ser estrictamente neutrales. Pakistán aprueba la expresión de puntos de vista personales, siempre que estén en consonancia con la ideología islámica. En Sri Lanka no se permite el adoctrinamiento sobre ningún credo político ni la expresión de prejuicios contra grupos étnicos o religiosos.

96. Treinta y siete países declaran que el personal docente puede expresar en la clase opiniones no conformistas, aunque lícitas, sobre política, religión, raza y sexo, pero en la mayoría de los casos se hace alusión a ciertas condiciones que deben satisfacerse para el ejercicio de tal libertad. Los principales requisitos son los siguientes:

- las opiniones deben guardar consonancia con la conciencia profesional del personal docente y el elevado sentido de responsabilidad que debe caracterizarlo;
- el personal docente debe ejercer su buen criterio y recordar que es responsable de su actuación ante sus empleadores;
- las opiniones no deben ser contrarias a la moral ni al orden público;
- los maestros de las escuelas primarias deberían tener una actitud más reservada en sus opiniones, toda vez que los alumnos jóvenes no pueden evaluar las ideas expresadas;

- se deben respetar las tradiciones y creencias locales, sin dejar por ello de mantener una actitud abierta ante las corrientes modernas;
- se deben respetar las limitaciones impuestas por el tema de acuerdo con el programa, el nivel de los estudiantes, los principios constitucionales y las normas éticas;
- las limitaciones reales vienen dictadas por el nivel de tolerancia de la comunidad;
- las opiniones no deben contradecir los objetivos educativos, ni conculcar los derechos de los estudiantes o las creencias de sus familias;
- se pueden expresar opiniones personales mientras no contradigan el espíritu ni la letra de la constitución del país;
- se pueden expresar opiniones personales, siempre que se presenten en cuanto tales, y perfectamente diferenciadas de las que gozan de aceptación general;
- el personal docente puede expresar opiniones personales sobre diversos temas, siempre que su conducta guarde consonancia con la normativa del código de educación, y dentro del marco de la filosofía gubernamental;
- las opiniones expresadas no deben tener efecto perjudicial sobre la conciencia pública ni constituir un problema para el gobierno ni para el público en general;
- se pueden expresar opiniones personales, pero el personal docente no debe intentar convencer a sus alumnos para que adopten una postura determinada.

Ejercicio de los derechos cívicos por parte del personal docente.  
(párrafo 80)

97. Todos los gobiernos que responden declaran que el personal docente es libre para ejercer el conjunto de los derechos cívicos de que en general se benefician los ciudadanos.

98. En la gran mayoría de las respuestas se indica expresamente que los educadores pueden ser elegidos para cargos públicos sin restricción alguna. Tanto Nueva Zelandia como la República Democrática Alemana señalan que se les incita a presentarse a tales cargos; Australia, Canadá, Hungría y URSS indican que son muchos los docentes que lo hacen. En cambio, Bangladesh, Barbados, Chipre y Japón señalan que no se permite al personal docente de las escuelas públicas presentarse a cargos públicos; los tres primeros países apoyan concretamente esta prohibición en la condición de funcionario público de dicho personal. En Sri Lanka existe una prohibición similar para todos los docentes cuyos salarios superen cierto nivel (por ejemplo, los que ocupan puestos de responsabilidad). En Colombia y Papua Nueva Guinea (y en lo que respecta a ciertos puestos en Australia) todo educador debe presentar su dimisión para poder presentarse a un cargo público electivo; pero existen sistemas para el reingreso en caso de no ser elegido. En Canadá, así como en Inglaterra y Gales, ningún docente puede ser elegido para formar parte de la junta directiva de la autoridad educativa que lo emplea. En Kenia, en ciertos casos, el personal docente debe presentar la dimisión al asumir un cargo público.

99. Unos pocos países indican que se adoptan medidas especiales para los educadores electos para cargos públicos. Así, en Canadá (Quebec), México y Nueva Zelandia toda persona así elegida pasa a estar en licencia no remunerada; en Guyana y España pasa a la situación de excedencia, y en Luxemburgo a la de "retiro temporal". En todos los casos el interesado conserva el conjunto de los derechos adquiridos durante el anterior período de servicio (en Guyana siguen incrementándose los derechos de antigüedad y de pensión durante el ejercicio del cargo público), y al final del mandato puede reanudar sus actividades docentes.

Establecimiento de normas de ética y de conducta por parte de las organizaciones de personal docente.  
(párrafo 73)

100. Son numerosos los gobiernos que no facilitan información alguna sobre este tema. Las organizaciones de personal docente han establecido códigos deontológicos en Australia, Canadá (en casi todas las provincias), Chile, Ecuador, España, India (a nivel federal), Indonesia, Jamaica, Japón, Papua Nueva Guinea, Sri Lanka y Tailandia. Están procediendo a la elaboración de tales códigos Guyana, Israel y Nicaragua. Los códigos vigentes en Argentina, Camerún (para las escuelas públicas), Francia, Hungría, Italia, Jordania, Kenia, Kuwait, México, República Democrática Alemana y RSS de Ucrania han sido establecidos por la ley; en Hungría y México la legislación se elaboró en consulta con las organizaciones de personal docente. En Cuba, las normas sobre deontología figuran en los reglamentos de cada escuela.

101. En varios países los educadores están sometidos a normas deontológicas de carácter general. Así sucede en la RSS de Bielorrusia (donde deben observar el código de ética de los edificadores del comunismo), y en Suecia y la URSS, donde se considera que el personal docente está supeditado a las mismas normas profesionales que el conjunto de los asalariados.

102. Varios gobiernos indican que las organizaciones de personal docente de sus respectivos países no han elaborado ningún código deontológico; en Finlandia, estas organizaciones no consideran que el tema revista importancia primordial. En Escocia no existe un código formal de deontología, pero un organismo profesional supervisa la observancia de las normas en este campo. Iraq, Pakistán y Venezuela basan sus normas profesionales en tradiciones inveteradas. En Estados Unidos con frecuencia se incluyen en los convenios colectivos normas obligatorias sobre ética profesional.

Derecho de las organizaciones de personal docente a participar en la determinación de sus condiciones de empleo.  
(párrafos 82 y 83)

103. Puesto que el cuestionario sólo solicitaba información sobre las novedades ocurridas desde la presentación del anterior informe, las respuestas a esta pregunta han sido mucho menos concretas que las recibidas con ocasión de la reunión del Comité en 1976.

104. Varios países (Argentina, Bangladesh, España, Kenia, Kuwait, Madagascar y Tailandia) precisan que las organizaciones de personal docente no participan en la determinación de las condiciones de empleo en la profesión, mientras que Chile, Jordania y la RSS de Ucrania comunican que tales condiciones se determinan mediante leyes y reglamentos y no hacen referencia a la consulta de las organizaciones de personal docente. Chile, España y Filipinas indican que el personal de los establecimientos privados tiene libertad para negociar colectivamente.

105. Varios países, aunque no recurren a la negociación formal con las organizaciones de personal docente, tienen en cuenta sus opiniones en mayor o menor grado. Así, en India y México se toman en consideración las opiniones de las principales organizaciones de personal docente; en Camerún, Indonesia y Sri Lanka se permite a las organizaciones de personal docente exponer los puntos que estimen convenientes. En Austria, Inglaterra y Gales, Francia, Guyana, Irlanda, Japón, Luxemburgo, Nicaragua y Países Bajos se consulta a dichas organizaciones; en algunos de estos países existe un mecanismo permanente de consulta, y en Irlanda y Países Bajos se cuenta con procedimientos complejos de consulta, arbitraje y recurso. En algunos casos, mientras está en curso el proceso de consulta con miras a llegar a un acuerdo final, la autoridad o el órgano legislativo competente consideran que no pueden renunciar a sus facultades en las cuestiones que impliquen importantes compromisos económicos.

106. Un elevado número de gobiernos indica que "negocian" con las organizaciones de personal docente acerca de las condiciones de empleo. Colombia, Checoslovaquia, Noruega y Pakistán señalan que los sindicatos de este personal participan en la determinación de las condiciones de empleo; en Italia y Venezuela tales condiciones se establecen mediante acuerdos entre el gobierno y las organizaciones de educadores, y en Canadá y en la mayoría de los Estados de Estados Unidos

sé acepta el principio de la determinación de las condiciones de empleo mediante negociación colectiva. En Australia, las organizaciones de personal docente participan plenamente en los procedimientos de fijación de salarios.

107. En la República Federal de Alemania se da una situación especial. A nivel nacional las condiciones de empleo del personal docente se fijan por la ley y el cometido de sus organizaciones se limita a la presentación de reclamaciones ante los miembros del legislativo. No obstante, a nivel de cada escuela en particular, las organizaciones de personal docente tienen considerable influencia en la fase decisoria a través de los consejos de personal.

Mecanismo para la solución de conflictos.  
(párrafo 84)

108. Algunos países no facilitan información alguna sobre este tema. No obstante, las respuestas recibidas, aun sin ser detalladas, indican que existe toda una serie de formas de abordar el problema respecto de la solución de conflictos. Sólo unos pocos países (Colombia, Indonesia - en lo que respecta a los docentes del sector público -, Perú y Tailandia) declaran que no existe mecanismo alguno para la solución de conflictos. Kenia y Sri Lanka indican que tal mecanismo existe, sin dar más detalles.

109. En Finlandia, España, Jamaica y República Democrática Alemana el mecanismo disponible es el existente para los trabajadores en general; en la enseñanza pública de Jordania e Indonesia se aplica el mismo mecanismo que para los funcionarios públicos.

110. Varios países indican que los conflictos entre el personal docente y sus empleadores se dirimen mediante negociación entre las partes, al menos en una fase inicial. Algunos países (Austria, Barbados, Ecuador, Hungría, Iraq, Irlanda, Luxemburgo y RSS de Ucrania) hacen referencia a un mecanismo paritario para la solución de conflictos.

111. En varios casos se prevé la sumisión del conflicto a un organismo independiente si se interrumpen las negociaciones entre las partes. Así, en Irlanda del Norte e Israel, el conflicto se puede someter a arbitraje, en Suecia se somete a los tribunales del trabajo, en Nueva Zelandia a un tribunal independiente y en Chipre a una comisión de ministros, mientras que en la República Federal de Alemania (para los docentes del sector público) el organismo competente es un tribunal administrativo.

112. En varios países (algunos Estados de la India, Iraq, Kuwait y México) son los tribunales ordinarios los que examinan los conflictos.

113. Sólo unos pocos países declaran específicamente que los educadores gozan del derecho de huelga. Este derecho existe en la República Federal de Alemania (para el personal docente en situación de empleado), Australia, Canadá, Italia, Luxemburgo (con arreglo a cierta reglamentación), México (sometido también a cierta reglamentación), Noruega (como último recurso) y siete de los Estados Unidos. Pakistán indica que la situación se ajusta a lo dispuesto en el párrafo 84 de la Recomendación. Bangladesh manifiesta que, en caso de interrupción de las negociaciones entre las dos partes, las organizaciones de personal docente pueden adoptar las medidas de que normalmente disponen las demás organizaciones para defender sus intereses legítimos.

114. Por el contrario, Japón indica que el docente con categoría de funcionario público no tiene el derecho de huelga, mientras que la República Federal de Alemania se remite a una declaración contenida en el informe que sometiera con ocasión de la reunión de 1976 del Comité, en el sentido de que la opinión generalizada en ese momento era que los educadores con categoría de funcionarios públicos no tenían derecho a la huelga dada su especial posición respecto al Estado.

Remuneración del personal docente  
(Parte X de la Recomendación)

115. Las cuestiones relativas a la retribución del personal docente que figuran en el cuestionario se refieren a las políticas y prácticas en materia de remuneración (incluidos los niveles salariales normalmente practicados), a la comparación con la remuneración pagadera en profesiones similares del sector privado y en el servicio público, y a las tendencias del nivel de remuneración en relación con la evolución del costo y del nivel de vida. Sobre la cuestión de la fijación de salarios mediante consultas con las organizaciones de personal docente, en páginas anteriores figura también la información bajo el epígrafe sobre Derecho de las organizaciones de personal docente a participar en la determinación de sus condiciones de empleo; la cuestión de la remuneración de las horas trabajadas por encima del máximo normal se trata en el epígrafe Horas de trabajo (capítulo IV), y la cuestión de la remuneración anual, en Vacaciones anuales pagadas (capítulo IV).

116. Se ha recibido escasa información acerca de las políticas aplicadas en materia de remuneración. Varios gobiernos (Argentina, Austria, Finlandia, Indonesia, Italia, Noruega, Papua Nueva Guinea, Perú y Sri Lanka) indican concretamente que los salarios del personal docente se fijan de acuerdo con el procedimiento aplicado en el caso de los funcionarios públicos. Japón, México, Nueva Zelandia y Tanzania declaran que, para ciertas asignaturas, la determinación de estos salarios se realiza de manera que refleje adecuadamente la importancia de la profesión o atraiga y retenga a personas suficientemente calificadas; Israel y Japón señalan que se están incrementando los niveles de los salarios del personal docente a fin de que quede adecuadamente reflejada tal importancia. No obstante, Colombia y Tailandia indican que los salarios del profesorado no reflejan adecuadamente la importancia de la profesión.

117. Gran número de países facilita información sobre los criterios utilizados para determinar los niveles de salario del personal docente. En la mayoría de los casos el criterio más frecuente es el nivel de preparación académica, educación o formación (17 países) y la duración de los servicios en la profesión (13 países). Otros criterios mencionados son la edad (Noruega y Países Bajos), los méritos profesionales (Bulgaria), los niveles de responsabilidad (Cuba y Guyana), la categoría del establecimiento escolar (Filipinas), la conducta personal y política y la actividad social (Bulgaria) y el carácter del puesto ocupado (Argentina y Cuba). Es posible que en las respuestas algunos de estos criterios sean considerados sobreentendidos o implícitos; así, por ejemplo, aunque sólo dos gobiernos hacen referencia específica al carácter del puesto ocupado, resulta claro de la información sobre la remuneración facilitada por varios gobiernos (por ejemplo, de la existencia de escalas exclusivamente aplicadas al personal de escuelas especiales), que en tales países también se tiene en cuenta este factor.

118. Chile y Kenia se refieren a sistemas de valoración de méritos; la Federación de Personal Docente de Canadá indica que se han hecho pruebas en el país con tales sistemas, pero que habían fracasado a causa de la dificultad de encontrar criterios objetivos para evaluar el mérito.

119. Varios países facilitan información sobre los salarios prevalecientes. Algunos aportan datos que no admiten interpretación (por ejemplo, informan acerca de escalas de puntos sin indicar el valor de cada punto, o facilitan escalas sin indicar qué categorías de educadores figuran en cada una de ellas). Algunos no facilitan ningún tipo de información. A este respecto, Estados Unidos se refiere al hecho de que existen en el país 15 000 autoridades para la educación, y que cada una de ellas aplica su propia escala salarial.

120. En el cuadro IV figura información sobre los salarios iniciales y finales del personal docente, y se compara con los ingresos medios en la industria manufacturera (base de referencia adoptado por el Comité de expertos en 1979), en 32 países (o regiones de determinados países). Recurriendo a varias fuentes, la OIT ha podido facilitar cifras de salarios respecto de algunos países que no indicaron ninguna. Salvo indicación expresa en otro sentido, todas las cifras facilitadas eran válidas a finales de 1980 o a principios de 1981. Las cifras sobre ingresos medios en la industria manufacturera proceden, o se han derivado, de las contenidas en el Anuario de Estadísticas del Trabajo de la OIT, 1981, y en el Boletín de Estadísticas del Trabajo, 1982, núm. 1, y, salvo indicación expresa en otro sentido, se refieren a 1980 en su conjunto. Cuando existen varias categorías de personal

docente en las escuelas primarias o secundarias, se ha escogido la que parece ser más representativa de las escuelas primarias y de las secundarias, nivel superior, respectivamente, teniendo en cuenta ciertos factores de importancia a fines de comparación internacional (tales como la duración y nivel de la formación). Todos los salarios son mensuales y se dan en cifras brutas, sin deducción de impuestos ni por otros conceptos.

121. Las cifras sobre ingresos medios en la industria manufacturera se refieren a los ingresos reales y comprenden la remuneración de los horarios normales de trabajo, la remuneración de horas extraordinarias, la remuneración de tiempo no trabajado (vacaciones anuales, licencia de enfermedad y días festivos), las primas y bonificaciones y el subsidio por costo de vida.

122. En 15 de los 32 países y regiones que figuran en el cuadro (Austria, Bangladesh, Bulgaria, Chipre, Finlandia, Hungría, Israel, Japón, Kenia, Nicaragua, Pakistán, Reino Unido, República Democrática Alemana, RSS de Ucrania y URSS) los maestros de las escuelas primarias al comienzo de sus carreras recibían en 1980 salarios inferiores en 10 por ciento o más al nivel medio de ingresos de la industria manufacturera del respectivo país, y en seis de esos países (Bangladesh, Hungría, Israel, Japón, Pakistán y República Democrática Alemana) la situación era similar para los docentes de la enseñanza secundaria.

123. Estas afirmaciones requieren ciertas precisiones. En primer lugar, en muchos de esos países los incrementos salariales hacen que la remuneración del personal docente se sitúe a niveles que con frecuencia son muy superiores a los ingresos medios de la industria manufacturera. En segundo lugar, existen países (como Argentina (profesores de escuelas secundarias) y la URSS) en los que los salarios del personal docente se fijan de acuerdo con el número de horas de enseñanza semanales; los educadores de tales países pueden trabajar horas extraordinarias - y en ciertos casos se les incita a hacerlo -, con lo que aumentan sus ingresos. En Japón, donde la gran mayoría de los trabajadores es remunerada sobre la base de escalas salariales para largos períodos, la disparidad es menos acusada que allá donde los trabajadores con profesiones distintas a la docente reciben escasos incrementos o ninguno. En último lugar, en los países en que la tasa de inflación es muy elevada, el calendario de ajustes de los salarios del personal docente al coste de vida no siempre corresponde al de los ajustes de los ingresos de la industria manufacturera, y a veces no es posible llegar a cifras que cubran períodos exactamente equivalentes.

124. Varios gobiernos facilitan información sobre el nivel de los salarios del personal docente en comparación con la remuneración pagadera en profesiones del sector privado y del servicio público que requieren calificaciones equivalentes. Normalmente, la información suministrada tiene carácter general; sólo unos pocos gobiernos establecen comparaciones específicas.

125. Diecinueve países han llevado a cabo comparaciones con los niveles de salarios del sector privado. De éstos, 12 (Camerún, Colombia, España, Estados Unidos, Finlandia, India, Italia, Jamaica, Kenia, Nicaragua, Sri Lanka y Tailandia) indican que los salarios de los educadores son inferiores a los que perciben en el sector privado personas con calificaciones similares; dos (Bangladesh y Kuwait) indican que los dos grupos de salarios son de nivel comparable, y tres (Chipre, Hungría y Malta) señalan que los salarios del personal docente son superiores. Ontario comunica que los salarios iniciales del personal docente son superiores a los de los licenciados que ingresan en el sector privado, pero que los salarios medios reales de dicho personal han venido siendo inferiores a los de los ingenieros (quizá porque éstos disfrutaban de mayores oportunidades de aumentos salariales durante su carrera, en particular a través de la promoción). Suecia declara que los salarios medios del personal docente son ligeramente superiores al nivel medio de ingresos de los trabajadores no manuales.

126. Los gobiernos de tres países con economía de planificación central hacen comparaciones en cierto modo similares. Checoslovaquia indica que los salarios del personal docente se fijan al nivel del salario medio nacional, mientras que en la República Democrática Alemana estos salarios se calculan de modo que resulten equivalentes a los de los titulados universitarios que trabajan en la industria. Hungría indica que los salarios de los educadores han sido inferiores durante varios años a los de otras profesiones, pero que la diferencia se redujo considerablemente en 1977 a raíz de un importante aumento salarial para todo el personal docente.

Cuadro IV: Salarios mensuales brutos del personal docente de escuelas primarias y secundarias y comparación con los ingresos mensuales medios de la industria manufacturera, 1980

País y moneda	Maestro de escuela primaria		Profesor de escuela secundaria superior		Ingresos medios en la industria manufacturera (conjunto 1980)*	Observaciones
	Salario inicial	Salario final	Salario inicial	Salario final		
República Federal de Alemania (marcos)*	2 557	3 801	2 893	4 236	2 341	primaria: Lehrer, grado A.12 secundaria: Studienrat, grado A.13, subsidio de destino sin personas a cargo
Argentina (pesos)	593 130	.	666 252	.	353 000	profesor de escuela secundaria: por 18 horas semanales
Australia (dólares) (Nueva Gales del Sur)	1 043	1 544	1 253	1 789	720 (hombres)	primaria: formación de dos años secundaria: formación de cuatro años
Austria (chelines)*	9 068	16 648	11 800	34 725	12 495	primaria: grado I2B1 secundaria: grado I1
Bangladesh (takas)	300	540	625	1 315	700 (estimación)	
Bulgaria (levas)	135	195	-	-	190	docentes con calificación postsecundaria en todos los tipos de escuelas
Canadá (Quebec) (dólares)	1 314	2 057	1 542	2 415	1 366	primaria: 15 años de estudios secundaria: 17 años de estudios
Cuba (pesos)	148	171	211	250	150	secundaria: nivel superior
Chipre (libras)	118	325	189	414	141	algunos docentes de escuelas secundarias figuran en la misma escala que los de escuelas primarias
Ecuador (sucres)	6 050	10 585	8 855	15 495	6 620 (enero 1981)	primaria: grado 3 secundaria: grado 7
España (pesetas)	60 674	82 894	.	.	46 700 (estimación)	las cifras salariales se refieren a los ingresos de los docentes de enseñanza general básica (EGB), que reciben suplemento salarial. Salario final tras 30 años de servicios. Las cifras tienen en cuenta la remuneración extraordinaria que totaliza 3 meses de salario base.

Cuadro IV: (cont.)

País y moneda	Maestro de escuela primaria		Profesor de escuela secundaria superior		Ingresos medios en la industria manufacturera (conjunto 1980)*	Observaciones
	Salario inicial	Salario final	Salario inicial	Salario final		
Finlandia (markka)	2 679	3 487	3 155	3 844	3 420	no incluido el subsidio de destino (hasta el 30 por ciento del salario)
Francia (francos)*	4 200	6 742	5 076	9 803	3 938	primaria: maestro adjunto secundaria: profesor titular incluido subsidio de residencia al nivel más elevado
Hungría (florints)	2 200	5 800	2 400	6 200	3 821	
Irlanda (libras)	6 380	12 043	7 174	12 837	2 560 (marzo 1981)	primaria: con título superior de educación (mención especial) secundaria: igual más primer grado con mención especial salarios efectivos el 1.6.81
Israel (shekels)	5 445	9 665	6 265	10 740	7 041 (junio 1981)	primaria: maestros titulados secundaria: profesores con MA
Italia (liras)*	898 700	1 275 900	960 400	1 412 300	929 000 (estimación)	incluidos 13 salarios mensuales y subsidio por costo de vida (436 557 liras mensuales en junio de 1981)
Japón (yens)	132 316	446 500	145 900	460 700	244 751	cifras sobre salarios finales; tras 30 años de servicios
Kenia (chelines)	885	1 560	2 990	4 040	1 252	ambas categorías: segunda clase. Para tener en cuenta las primas periódicas, los salarios básicos se han incrementado en el equivalente mensual de 5 salarios mensuales por año
Luxemburgo (francos)	41 925	95 290	67 025	122 685	42 446	primaria: nivel E.2 secundaria: nivel E.7

Cuadro IV: (cont.)

País y moneda	Maestro de escuela primaria		Profesor de escuela secundaria superior		Ingresos medios en la industria manufacturera (conjunto 1980)*	Observaciones
	Salario inicial	Salario final	Salario inicial	Salario final		
Malta (libras)	1 856	2 366	2 179	2 806	.	
México (pesos)	15 000	18 000	21 000	24 000	11 965 (junio 1981)	salarios finales: tras 30 años de servicios secundaria: cálculo sobre la base de 30 horas semanales
Nicaragua (córdobas)	1 650	2 310	2 760	4 000	2 125	salarios finales: tras 30 años de servicios secundaria: cálculo sobre la base de 30 horas por semana industria manufacturera: sobre la base de 45 horas por semana
Noruega (coronas)	6 735	8 590	8 225	11 013	5 500	primaria: maestro (laerer) con promoción máxima (OPPRykk) secundaria: profesor con título universitario (lektor)
Países Bajos* (florines)	2 291	3 948	2 712	5 008	2 500	primaria: escala A.3 secundaria: escala 3 F escalas válidas a partir de 1.8.81
Pakistán (rupias)	370	640	520	1 010	640 (estimación)	primaria: nivel 8 (maestro titular) secundaria: nivel 14 (licenciado en pedagogía)
Reino Unido (Inglaterra y Gales) (libras)	360,75	567,25	512,50	731,25	481,30 (hombres)	primaria: escala 1 secundaria: escala 3 incluido el suplemento por el Dfa del Personal Docente
República Democrática Alemana (marcos)	800	1 297	830	1 397	1 018	secundaria: con promoción a Studienrat

Cuadro IV: (cont.)

Pafs y moneda	Maestro de escuela primaria		Profesor de escuela secundaria superior		Ingresos medios en la industria manufacturera (conjunto 1980)*	Observaciones
	Salario inicial	Salario final	Salario inicial	Salario final		
Suecia (coronas)	5 914	8 202	7 208	9 546	4 876	primaria: L.4-7 secundaria: L.12-13 todas las cifras se refieren a julio de 1981
Suiza (Aargau) (francos)	2 931	5 130	5 152	7 407	2 968	
RSS de Ucrania (rublos)	—	— hasta 145	—	—	176,8	docente con formación superior, gran antigüedad en el servicio y 18 horas de clase por semana (mínimo)
URSS (rublos)	.	.	100-145	—	179,2	salario de docente titulado en pedagogía con 18 horas de clase por semana (mínimo)

\* Cifras facilitadas por la OIT.

. no disponible.

- no aplicable.

127. Veintitrés gobiernos facilitan información sobre los niveles de salarios de los educadores en relación con los de personas que poseen calificaciones equivalentes y trabajan en el servicio público. En Bangladesh, Chile, Egipto, España, Filipinas, Jamaica, Noruega, Nueva Zelanda y Venezuela ambos grupos gozan de niveles salariales comparables; en Bulgaria, Camerún, Chipre, Finlandia, Japón, Kenia, Malta, México y Papua Nueva Guinea, el personal docente goza de una situación relativamente favorable al respecto, mientras que en Colombia, Guyana, Nicaragua, Perú y Sri Lanka sucede lo contrario; en Perú se indica que este personal figura entre los grupos de funcionarios públicos peor remunerados.

128. El Gobierno de Israel vincula los salarios de los docentes a los del personal técnico del servicio público. Por el contrario, Irlanda ha abandonado la vinculación formal de los salarios del personal docente a los de los funcionarios ejecutivos del Gobierno, dada las dificultades de establecer criterios satisfactorios para comparar tales actividades.

129. La mayoría de los países indican en sus respuestas que cuentan con un sistema establecido para ajustar los salarios de los educadores al incremento del costo de vida. En la mayoría de los casos estas revisiones salariales (o de los subsidios por costo de vida) se llevan a cabo regularmente (a intervalos que oscilan entre tres meses y un año). En Chile y Luxemburgo se introducen ajustes siempre que los precios aumentan en un porcentaje determinado; en Camerún, Filipinas, Israel, Pakistán y Tailandia los ajustes se hacen sobre una base *ad hoc*. En la mayoría de las provincias de Canadá y en Irlanda, Suecia y Venezuela los ajustes por costo de vida se determinan con ocasión de la negociación colectiva.

130. De las respuestas se deduce que en gran número de países (Bangladesh, Colombia, Ecuador, Estados Unidos, Guyana, India, Jamaica, Nicaragua, Países Bajos (en estos últimos años), Perú, Sri Lanka y Suecia, los ajustes no se han mantenido a la altura del incremento del costo de vida. La Federación de Personal Docente de Australia señala que existe en el país una situación similar. Argentina indica que los salarios del profesorado de las escuelas primarias han aumentado con mayor rapidez que el costo de vida, mientras que la progresión ha sido más lenta en lo que respecta a los salarios de las escuelas secundarias. También en Guyana e Italia el sistema de ajuste por costo de vida da mayor protección del poder adquisitivo al personal docente de las escuelas primarias que al de las secundarias. El Gobierno de los Países Bajos indica que en la actualidad el costo de vida no se compensa plenamente en los salarios del cuerpo docente a fin de impedir que su remuneración sea superior a los ingresos prevalecientes en la industria, en los que indirectamente está basada.

131. Según parece la mayoría de los países que han respondido adaptan los salarios del personal docente al costo de vida mediante el reajuste de los salarios básicos; sin embargo, en las respuestas de India e Italia se señala que se pagan subsidios especiales por dicho concepto.

132. De la información facilitada se deduce que en ciertos países la situación en lo que respecta a compensación por aumento del costo de vida puede haber variado desde 1978, fecha en la que se afirmaba en *Teachers' Pay*<sup>1</sup> (pág. 102) que prácticamente todos los países en los que había sido posible elaborar una serie cronológica, la remuneración del personal docente había aumentado con mayor rapidez - a veces mucho más rápidamente - que el índice oficial de precios de consumo. No obstante, dado el limitado número de países (14) para los que se elaboraron series cronológicas en el estudio de 1978, es difícil llegar a conclusiones seguras y rápidas en la materia.

133. Algunos países indican en sus respuestas que ajustan los salarios del personal docente en función de otros factores y no del costo de vida. Así, en Tanzania, tal reajuste tiene lugar de vez en cuando según la situación económica del país; en Irlanda, los educadores se benefician de los acuerdos salariales tripartitos de ámbito nacional. Checoslovaquia indica que los salarios del personal docente se incrementan ocasionalmente de acuerdo con la política gubernamental de fomento del nivel de vida.

---

<sup>1</sup> Ginebra, OIT, 1978 (no existe en español).

Seguridad social  
(Parte XI de la Recomendación)

134. Hasta el 31 de diciembre de 1981 no se había recibido ninguna ratificación del Convenio núm. 102 posterior a la publicación de La seguridad social del personal docente. Además, las únicas ratificaciones de los tres convenios adoptados con posterioridad al Convenio núm. 102, en los que se establecen normas más elevadas que figuran en ciertas partes de éste - a saber, el Convenio sobre las prestaciones en caso de accidentes del trabajo y enfermedades profesionales, 1964 (núm. 121) (relacionado con el tema de la parte VI del Convenio núm. 102); el Convenio sobre las prestaciones de invalidez, vejez y sobrevivientes, 1967 (núm. 128) (partes V, IX y X) y el Convenio sobre asistencia médica y prestaciones de enfermedad, 1969 (núm. 130) (parte III) - registradas desde entonces hasta el 31 de diciembre de 1981 son la de Dinamarca y Luxemburgo respecto del Convenio núm. 130. Al 31 de diciembre de 1981 el número total de ratificaciones registradas respecto a los cuatro convenios era: Convenio núm. 102 (total y parcial), 29; Convenio núm. 121, 17; Convenio núm. 128, 13; Convenio núm. 130, 12.

135. En el cuestionario se piden datos sobre la evolución de la aplicación de la parte XI de la Recomendación desde el informe anterior en lo tocante a los riesgos contra los cuales está protegido el personal docente, el nivel de protección y los métodos para garantizarla.

136. Veinticinco de los gobiernos que han respondido a esta pregunta indican que todos los docentes están protegidos por el sistema general de seguridad social de sus respectivos países; en otras palabras, gozan del mismo nivel de protección que el resto de los trabajadores. (En este grupo figuran tanto países con escuelas privadas como otros en que éstas no existen).

137. No obstante, en varios países los educadores del sector público y los del sector privado reciben un trato diferente. En Colombia, Filipinas, Francia, Italia, Luxemburgo, Madagascar, Malta, México, Países Bajos y Perú, el personal docente del sector público está protegido por sistemas especiales para los funcionarios públicos - cuyas prestaciones, como indicara el Comité en 1976 (Informe, párrafo 168), tienden a ser superiores a las de los trabajadores en general - mientras que el de las escuelas privadas está afiliado a los sistemas generales. En la República Federal de Alemania, Austria y España los docentes de las escuelas públicas que no tienen categoría de funcionarios públicos y los de las escuelas privadas deben afiliarse al sistema general. En varios países, el personal docente del sector público disfruta de cierto grado de protección social, mientras que el de las escuelas privadas no está sometido a ningún tipo de seguridad social obligatoria; entre estos países figuran Chile (donde la seguridad social para las escuelas privadas es voluntaria), Indonesia (la protección social en las escuelas privadas queda a discreción de los empleadores) y Jordania y Pakistán (donde no parece existir medida alguna de seguridad social para el personal de las escuelas privadas). En ciertos países, el personal de las escuelas públicas, aunque amparado por el sistema general, tiene acceso, en su calidad de funcionarios públicos, a sistemas de protección social que están vedados para el personal docente de las escuelas privadas. Así, en Finlandia y en Noruega, el profesorado de las escuelas públicas recibe prestaciones tanto del sistema general como de los sistemas especiales para los funcionarios públicos; en Bangladesh puede afiliarse a sistemas de seguro de grupo, y en algunos Estados de la India funcionan fondos de asistencia para ayudar al personal de las escuelas públicas en caso de extrema necesidad. Jamaica cuenta con un plan especial de jubilación destinado exclusivamente al personal docente.

138. En lo que respecta a los riesgos cubiertos, al parecer en 16 por lo menos de los países que han facilitado información sobre este tema (República Federal de Alemania, Australia, Austria, Chile, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos, Reino Unido y Suecia), los educadores están protegidos por sistemas de seguridad social respecto de todas las contingencias a que se hace referencia en el Convenio núm. 102. Hungría figura en la lista por contar con un sistema en cuya virtud se facilitan subsidios a las personas que no pueden encontrar un empleo adecuado, lo que se puede considerar como una forma de seguro de desempleo. Los otros países europeos con economías de planificación central que han respondido al cuestionario indican que se facilita protección contra todas las contingencias mencionadas en el Convenio, exceptuado el desempleo.

139. Son mayoría los países donde el personal docente está protegido en caso de enfermedad y vejez. Las contingencias para las que la protección es menos frecuente son las de desempleo y prestaciones familiares; ahora bien, en la mayoría de los países en que el personal docente no tiene tal protección, ésta tampoco existe respecto de los trabajadores en general.

140. Uno o dos países cuentan con un sistema de protección respecto de contingencias a las que no se hace referencia específica en el Convenio núm. 102. Así, en los Países Bajos y el Reino Unido se prevé el pago de prestaciones de despido, además de los derechos normales a prestaciones de desempleo; en Canadá (Alberta), los consejos escolares aseguran la responsabilidad civil del profesorado por los actos cometidos durante su empleo.

141. Dado que las preguntas formuladas son de índole sumamente general, apenas se ha obtenido información acerca de los niveles de protección respecto de cada una de las contingencias; muchos de los gobiernos que han respondido se limitan a indicar cuáles son las contingencias cubiertas, sin entrar en detalle. La esfera en la que se ha obtenido más información concreta es la de los niveles de las prestaciones de vejez para el personal docente del sector público. En varios países, la cuantía de la pensión tras un período de calificación de 25 a 30 años de servicios sobrepasaba con mucho el mínimo de 40 por ciento de los ingresos anteriores fijado en el Convenio núm. 102. En Luxemburgo se pagan cinco sextas partes del salario final; en Suecia, de 75 a 80 por ciento tras 30 años de servicio, y en Venezuela, 80 por ciento tras 25 años. En Italia, tras 40 años de servicio, el personal docente se puede retirar a la edad de 65 años con 94,4 por ciento del salario bruto final. En Colombia se paga hasta 75 por ciento del salario bruto final y de los subsidios. En estos dos países se autoriza al personal docente que así lo desea a seguir trabajando más allá de la edad normal de retiro, para totalizar derechos a pensión iguales o cercanos al máximo permitido. En México y en Nicaragua se paga hasta 100 por ciento de los ingresos anteriores, aunque se promedia en relación con los últimos tres años, en el primero de los casos, y con los últimos cinco, en el segundo.

142. En Jamaica, el pago de la pensión se interrumpe cuando el beneficiario es declarado insolvente o condenado a prisión por un tribunal competente.

## CAPITULO II

### APLICACION DE LA RECOMENDACION AL PERSONAL DOCENTE DE LOS ESTABLECIMIENTOS PRIVADOS

143. El párrafo 2 de la Recomendación dispone que este instrumento "se aplica a todo el personal docente de los establecimientos públicos o privados". Aunque en los dos cuestionarios enviados anteriormente a los gobiernos (1969 y 1975) se recordara que se pedían datos sobre la aplicación de la Recomendación a ambas categorías de personal docente, la gran mayoría de las respuestas gubernamentales se referían principal o únicamente al personal docente del sector público. En su tercera reunión (1976) el Comité mixto llegó a la conclusión de que "en encuestas futuras sería conveniente adoptar las medidas adecuadas para que las informaciones recogidas abarquen a ambos sectores".

144. De conformidad con este deseo, el tercer cuestionario sobre la aplicación de la Recomendación contiene una sección dedicada exclusivamente al personal docente de los establecimientos privados. Las preguntas que se formulan en el marco de esta sección tienen por objeto obtener datos sobre las cuestiones siguientes: las deficiencias oficiales de la enseñanza privada; las estadísticas sobre el número de establecimientos, de alumnos y de miembros del personal docente y la proporción de estos números en relación con el total de establecimientos, de alumnos y de miembros del personal docente en el país de que se trate; los datos sobre las categorías y el funcionamiento de este personal docente; su formación y perfeccionamiento; su ingreso en la profesión, ascensos y seguridad en el empleo; sus libertades profesionales; sus derechos y obligaciones respecto de las condiciones favorables para la eficacia de la enseñanza en los establecimientos privados; la remuneración y la seguridad social del personal docente del sector privado.

145. Los gobiernos siguientes declaran que no hay establecimientos de enseñanza privada en sus países: RSS de Bielorrusia, Bulgaria, Checoslovaquia, Iraq, República Democrática Alemana, Sierra Leona, RSS de Ucrania y URSS. Los gobiernos siguientes no facilitan datos sobre esta cuestión: Colombia, Cuba, Dinamarca, España, Gabón, Guyana, Suiza y Tanzania. Otros gobiernos, si bien facilitan informaciones generales sobre la enseñanza privada en sus países no precisan la importancia numérica del personal docente a los establecimientos privados: Filipinas, India, Kenia, Nicaragua, Noruega, Pakistán y Suecia. En cambio, varios gobiernos hacen hincapié en el valor que conceden a la contribución de la enseñanza privada al progreso de su sistema de enseñanza: Bangladesh, Noruega, Nueva Zelandia y Suecia. En Pakistán, la nueva política de educación fomenta la creación de establecimientos privados.

#### Definición de la "enseñanza privada".

146. En las definiciones basadas en la legislación de los diferentes países se recogen frecuentemente en forma explícita o implícita los tres elementos siguientes: a) el carácter no gubernamental de la enseñanza privada, dado el papel que desempeñan personas físicas o morales de derecho privado en la creación y mantenimiento de establecimientos privados (Egipto, Francia, Kuwait, Países Bajos, Perú y Tailandia); b) la independencia financiera respecto de los fondos públicos. Esta independencia no excluye, sin embargo, la concertación de contratos entre los establecimientos privados y las autoridades gubernamentales, con arreglo a los cuales los establecimientos privados reciben una subvención y tienen la obligación de respetar los programas y las normas generales de la enseñanza pública (Argentina, Australia, Barbados, Canadá, Egipto, Escocia, Francia, India, Jordania y Quebec). Por otra parte, la definición de la enseñanza privada en el Reino Unido entraña la exclusión absoluta de subvenciones a las escuelas privadas por parte de las autoridades locales o nacionales; c) la independencia de administración y organización, independencia que puede plasmarse en la facultad de elegir una filosofía de la educación y el derecho y la obligación de fijar los estatutos; no obstante, estos establecimientos suelen ajustarse en general a los programas aprobados por las

autoridades nacionales. En general, los gobiernos de los países en que hay establecimientos de enseñanza privada ejercen sobre éstos un control más o menos grande. Si bien algunos países dejan a los establecimientos privados la libertad de introducir programas escolares de su elección (Nueva Zelanda y Países Bajos), otros exigen una estricta conformidad de los programas y de las normas administrativas con el sistema de enseñanza pública (Argentina, Filipinas y Nicaragua).

Importancia numérica del personal docente de los establecimientos privados en relación con el personal docente total.

147. Con arreglo a los datos facilitados por los gobiernos en sus respuestas al presente cuestionario y a otros cuestionarios enviados por los servicios estadísticos de la UNESCO, el cuadro IV presenta el número total de personal docente de los establecimientos privados y el porcentaje que éste representa respecto del número total de personal docente en ejercicio en varios países a los niveles preprimario, primario y secundario general. Un breve examen del cuadro revela que el personal docente de los establecimientos privados desempeña un papel relativamente importante en la acción educativa de varios países y que este papel es particularmente apreciable en la esfera de la enseñanza preprimaria y secundaria.

Carácter específico de los establecimientos privados y de su personal docente.

148. Las respuestas relativas al punto 3 del cuestionario son muy heterogéneas, probablemente en razón del carácter general de la pregunta formulada. Los elementos esenciales de esas respuestas se centran al parecer en el carácter específico de los establecimientos privados y la situación particular del personal docente del sector privado.

149. En un número considerable de respuestas se indica que la organización de la enseñanza privada, las categorías y la condición del personal docente son prácticamente idénticas a la situación prevaleciente en la enseñanza pública (República Federal de Alemania, Argentina, Finlandia, Francia, India, Nicaragua, Noruega, Nueva Zelanda y Suecia). Aunque no siempre se precisan las circunstancias, se trata sin duda en muchos casos de establecimientos que reciben subvenciones de las autoridades públicas y que, como contrapartida, se ajustan a las exigencias de las autoridades en materia de programas, de personal y de locales y equipo (Finlandia, Nicaragua, Noruega y Suecia).

150. En la República Federal de Alemania, el personal docente de los establecimientos privados puede afiliarse a las mismas organizaciones que el de los establecimientos públicos, con el que comparte además los mismos orígenes sociales y la misma formación profesional. Tal vez se distingue del segundo por un apego especial a los objetivos particulares de sus establecimientos. En Argentina, el personal docente del sector privado puede hacer caso omiso de los reglamentos impuestos a los establecimientos públicos. En la India, los establecimientos reconocidos pero no subvencionados suelen pagar remuneraciones inferiores a las del sector público. En Francia pueden distinguirse dos categorías de establecimientos privados: los establecimientos "fuera de contrato", que gozan de un régimen de libertad casi total sin ayuda del Estado y que sólo han de someterse a un control de sanidad de los locales y de los títulos del personal docente, y los establecimientos "con contrato", que constituyen el 90 por ciento de los establecimientos privados y que han de respetar los programas y las normas generales en materia de horarios. Tienen plena libertad respecto de los métodos pedagógicos.

151. El grado de control del Gobierno sobre los establecimientos subvencionados varía considerablemente. En Bangladesh, el Gobierno está representado en el consejo de administración de cada establecimiento privado. En Australia, organismos gubernamentales se encargan de velar en cada Estado por la aplicación de las directrices del Ministerio de Educación. En la realidad, sin embargo, si los establecimientos privados se ajustan a las normas mínimas que se les imponen, no hay intervención por parte del Gobierno. Estos establecimientos tienen derecho a una asistencia financiera del Estado o del Gobierno central respecto de los gastos de capital y de funcionamiento. En cambio, en los Estados Unidos, las autoridades admiten una gran diversidad de estructuras y de programas para los establecimientos privados, siempre que el nivel de enseñanza corresponda a las normas oficiales.

En lo que se refiere a los establecimientos privados que no reciben asistencia financiera de las autoridades públicas, no tienen en general la obligación de ajustarse a las normas en vigor en el sistema de enseñanza pública. Al parecer, estos establecimientos no mantienen relaciones regulares con las autoridades docentes del país y ciertos gobiernos parecen ignorar la forma en que los mismos funcionan (Reino Unido). En general, la proporción de personal docente no calificado en estos establecimientos es elevada (Escocia, Malta, Sri Lanka y Perú) y sus salarios suelen ser inferiores a los que se ofrecen al personal docente del sector público. En varios países, una proporción importante del personal docente de tales establecimientos trabaja a tiempo parcial (Austria, Canadá-Ontario y Túnez).

152. En algunos países, el personal docente de los establecimientos privados se considera como una categoría de trabajadores profesionales del sector privado y, en tal calidad, puede constituir sindicatos facultados para concertar contratos colectivos con sus empleadores (Austria, Japón, Kuwait y Luxemburgo).

153. Conviene recordar que en varios países los establecimientos de enseñanza privada pertenecen a diferentes familias ideológicas: en Malta, la mayoría de los establecimientos están administrados por órdenes religiosas, mientras que las escuelas "laicas" constituyen un grupo minoritario. En el Camerún, el sector de la enseñanza privada comprende "comisiones" católica, protestante, islámica y laica. En lo que atañe al desarrollo cuantitativo de la enseñanza privada, conviene mencionar las respuestas de Nicaragua y Pakistán. En Nicaragua se ha registrado una fuerte disminución del número de establecimientos privados desde la instauración del nuevo régimen, que ha introducido la enseñanza secundaria y universitaria pública y gratuita. En Pakistán, entre 1974 y 1978, el número de escuelas primarias privadas disminuyó en dos terceras partes y el número de establecimientos secundarios privados en 50 por ciento. Sin embargo, la política actual del Gobierno fomenta la creación de establecimientos de enseñanza privada.

Ingreso en la profesión, ascenso y promoción,  
seguridad en el empleo y procedimientos  
disciplinarios (párrafos 39-52)

154. Gran parte de los gobiernos que facilitaron información al respecto declaran que estos temas incumben exclusivamente a la dirección de los establecimientos escolares (o, en los casos de Hungría y Madagascar, a las autoridades religiosas responsables de las escuelas). La mayoría de estos gobiernos indican que los términos y condiciones de empleo del personal docente en la escuela privada o bien se fijan unilateralmente por cada una de las juntas directivas escolares o (lo que en la práctica resulta casi equivalente) se determinan por negociaciones individuales entre cada profesor y la escuela que lo emplea. Sólo unos pocos gobiernos (República Federal de Alemania, Canadá (Quebec), Italia y Luxemburgo) se refieren específicamente a las negociaciones entre las autoridades responsables de las escuelas privadas y las organizaciones de personal docente sobre condiciones de empleo; en estas respuestas se mencionan concretamente los acuerdos colectivos.

155. No obstante, en varios países, las facultades discrecionales de la dirección de las escuelas privadas parecen limitadas por diversos factores. Así en Argentina, Austria, Chile, Chipre, España, Finlandia, Malta, Mauricio y México, el profesorado de dichas escuelas se beneficia de todas las garantías de la legislación laboral general. Algunos gobiernos (República Federal de Alemania y Chipre) imponen niveles mínimos de condiciones de empleo como condición para el reconocimiento o aprobación gubernamental de las escuelas privadas; otros (Austria, Barbados, Francia y Noruega) imponen tales normas como condición previa a la ayuda estatal. Por último, algunos países - Canadá (Alberta), Finlandia, Francia (en las escuelas privadas "bajo contrato"), India, Kenia, Kuwait, Nueva Zelanda y Países Bajos - indican que las condiciones de empleo de los educadores de los establecimientos privados (por lo menos en lo que respecta a los reconocidos por las autoridades) son las mismas, o esencialmente las mismas, que las del personal docente de las escuelas públicas, aunque están sometidos al derecho privado. En Austria, Francia, Indonesia y Jordania los docentes del sector público trabajan a veces en escuelas privadas junto con los del sector privado.

156. Se ha obtenido escasa información concreta acerca del tema de la promoción. Argentina indica que se ocupa de esta cuestión la legislación general del trabajo; la mayoría de los demás países que se refieren específicamente al tema indican que la promoción se deja a la discreción de la dirección del establecimiento escolar.

Cuadro V: Personal docente: Total, total en el sector privado y porcentaje de personal docente en los establecimientos privados

	Preprimaria			Primaria			Secundaria general		
	Año	Total	Privado %	Año	Total	Privado %	Año	Total	Privado %
<u>AFRICA</u>									
Camerún	1979	1 295	405 31,3	1979	25 289	8 988 35,5	1979	5 602	- 40,2
Egipto	1979	1 790	-	1980	167 821	7 381 4,4	1980	83 364	5 300 6,4
Gabón				1980	3 441	1 342 39,0	1980	1 034	418 40,4
Mauricio	1980	453	453 100,0	1979	6 373	1 371 21,5	1979 <sup>9</sup>	3 042	2 635 86,6
Tanzania				1979	77 329	235 0,3			
Túnez				1980	27 375	270 1,0			30
<u>AMERICA DEL NORTE</u>									
Barbados	1980	151 <sup>1</sup>		1978	1 261	8,5			18
Estados Unidos				1980 <sup>4</sup>	1 324 000	180 000 13,6	1980	1 089 000	91 000 8,4
Jamaica	1976	3 454	3 005 87,0	1978	9 889				
Nicaragua	1980	924	376 40,7	1980	13 318	1 726 13,0	1978	2 720	1 317 48,4
<u>AMERICA DEL SUR</u>									
Argentina	1981	25 409	8 280 32,6	1981	200 388	36 271 18,1	1981	77 956	27 117 34,8
Colombia	1980	9 126	3 819 41,8	1980	136 381	22 423 16,4	1977	56 402	32 069 56,8
Ecuador	1979	1 390		1978	38 749	7 118 18,4	1978	24 030	8 669 36,1
Perú	1979	6 093	2 101 34,5	1977	79 193	12 277 15,5	1977	40 616	8 467 20,8
Uruguay	1980	1 001 <sup>1</sup>		1980	14 768	2 193 14,8			
Venezuela	1979	9 806	2 015 20,5	1979	88 493	11 510 13,0			
<u>ASIA</u>									
Arabia Saudita	1980	1 127		1980	50 511	1 262 2,5	1980	24 256	650 2,7
Bangladesh				1981	188 234	31 211 16,6	1981	85 067	81 196 95,5
Chipre	1979	464 <sup>3</sup>	169 36,4	1980	2 193 <sup>6</sup>	71 3,2	1980	2 449 <sup>10</sup>	10,1
Indonesia	1980	37 100	36 845 99,3	1980	787 400	191 171 24,3	1980	261 864 <sup>11</sup>	155 219 59,3
Japón	1979	109 328	76 347 69,8	1980	470 991 <sup>2</sup>	3 241 0,7	1980	554 078	87 904 15,9
Jordania	1980	737	727 98,6	1980	14 303 <sup>7</sup>	3 509 24,5	1980	11 999	1 867 15,6

	Preprimaria			Primaria			Secundaria general		
	Año	Total	Privado %	Año	Total	Privado %	Año	Total	Privado %
<u>ASIA (continuación)</u>									
Kuwait	1979	1 569	341 21,7	1981	8 035	1 099 13,7	1980	15 257	1 797 11,8
Tailandia				1980	304 400		1980	71 446	48 594 68,0
<u>EUROPA</u>									
República Federal de Alemania				1980	273 556	3 129 1,1	1980	237 656	23 136 9,7
Austria	1980	7 258	2 020 27,8	1980	27 525	736 2,7	1980	47 841	2 790 5,8
España	1979	34 188	15 535 45,4	1979	205 550	76 832 37,4	1979	63 645	25 508 40,1
Francia	1978	75 890	10 000 14,0	1979	232 405	28 000	1979	304 519	71 291 23,4
Grecia	1978	5 821	573 9,8	1978	35 750 <sup>5</sup>		1978	26 921	1 063 3,9
Irlanda	1980	4 782	169 3,5	1980	14 636	725 5,0			
Malta	1979	431	198 45,9	1979	1 567	436 27,8	1979	1 751	447 25,2
Países Bajos	1980	22 361	15 271 68,3	1980	57 536	38 615 67,1	1980	54 369	
<u>OCEANIA</u>									
Australia				1980	91 280 <sup>8</sup>	16 582 18,2	1980	85 340	18 832 22,1
Nueva Zelanda	1978	1 094		1980	22 658 <sup>2</sup>	1 802 8,0	1980	13 278 <sup>12</sup>	1 356 10,2
Papua Nueva Guinea	1978	34	19 55,9	1981	9 935		1981	1 625	

Enseñanza preprimaria: <sup>1</sup> Los datos se refieren a la enseñanza pública solamente. <sup>2</sup> Los datos comprenden la enseñanza especial. <sup>3</sup> Excluidas las escuelas turcas.

Enseñanza primaria: <sup>4</sup> Incluida la enseñanza preprimaria. <sup>5</sup> Incluidas las escuelas nocturnas. <sup>6</sup> Excluidas las escuelas turcas. <sup>7</sup> Orilla oriental exclusivamente. <sup>8</sup> Se comprenden las clases preprimarias, repetición de curso, los cursos especiales y los cursos por correspondencia.

Enseñanza secundaria: <sup>9</sup> Los datos no comprenden la ciudad de Rodríguez. <sup>10</sup> Excluidas las escuelas turcas. <sup>11</sup> Excluidas las escuelas religiosas. <sup>12</sup> Excluido el personal docente de las categorías I y II.

157. También sobre el tema de la seguridad en el empleo son pocos los países que han facilitado información concreta, de la cual se deduce que la seguridad de empleo del personal docente es inferior en los establecimientos privados que en el sector público. En Chile, Sri Lanka y Venezuela (así como en los países mencionados en el párrafo 155) esta cuestión incumbe a la legislación laboral general. En Australia sólo es necesario dar un preaviso de cuatro semanas en caso de despido. En Canadá (Quebec) no parece existir seguridad de empleo. En Finlandia e Italia se puede despedir al personal docente de las escuelas privadas en caso de disminución sustancial del número de alumnos del establecimiento de que se trate. En Colombia, el profesorado competente de escuelas de reconocida fama suele beneficiarse de una seguridad de empleo razonable; pero en los centros más pequeños y menos conocidos es escasa la seguridad de empleo.

158. También se puede considerar que los procedimientos disciplinarios incumben a la dirección del establecimiento escolar, con sujeción a las garantías que la legislación general del trabajo pueda ofrecer. Existen asimismo algunos países en los que los procedimientos disciplinarios que rigen para el personal docente de las escuelas públicas son también aplicables en las escuelas privadas. También hay que mencionar aquí el caso de Canadá, donde en la mayoría de las provincias la autoridad disciplinaria la ejerce el sindicato de personal docente tanto en las escuelas públicas como en las privadas.

Educadores con responsabilidades familiares y dedicación parcial (párrafos 54-60).

159. En las respuestas sobre este tema ha sido relativamente escasa la información facilitada sobre el tema concreto de las disposiciones de la Recomendación que figuran en los párrafos 54 a 60. Muchos gobiernos se han limitado a afirmar que la mujer disfruta de las mismas condiciones de empleo que el hombre o que está prohibida la discriminación en las condiciones de empleo en razón del sexo.

160. Dos gobiernos (Finlandia y Mauricio) señalan que se aplican plenamente las disposiciones de los párrafos 54 a 60 en lo que respecta al profesorado de las escuelas privadas. La República Federal de Alemania (en lo que respecta a las escuelas "de sustitución"), Argentina, Barbados, Colombia, Chile, Francia, Japón y Suecia indican que el personal docente femenino con responsabilidades familiares goza en las escuelas privadas de las mismas garantías que en las escuelas públicas.

161. Respecto de los puntos concretos de los párrafos 54 a 58, Malta, Nueva Zelandia y Pakistán indican que el matrimonio no constituye un obstáculo para el nombramiento o permanencia en el empleo del personal docente femenino. Chile señala que se dispone de guarderías y casas-cuna para cuidar de los hijos del personal docente femenino con responsabilidades familiares. Bangladesh y Filipinas señalan que se hace todo lo posible por conseguir que marido y mujer puedan ejercer la función docente en la localidad en que están sus hogares o en la misma localidad. India indica que en el caso de mujeres con responsabilidades familiares se mitigan un tanto ciertas restricciones sobre edad para el ingreso en la profesión.

162. Unos pocos países facilitan información sobre el tema del empleo parcial en las escuelas privadas. El Gobierno de los Países Bajos hace lo posible por promover el trabajo a tiempo parcial y por eliminar las actuales diferencias de categorías y condiciones de empleo entre los educadores a tiempo parcial y a tiempo completo. Francia e Indonesia indican que el personal docente de las escuelas privadas empleado a tiempo parcial disfruta de las mismas condiciones que en las escuelas públicas. Canadá (Alberta), Chile, Italia, Japón, Kuwait y Luxemburgo informan que proporcionalmente el profesorado a tiempo parcial de las escuelas privadas goza de iguales condiciones de empleo que el que trabaja a tiempo completo.

163. En Jordania y Filipinas a veces se autoriza a los docentes de las escuelas públicas a impartir enseñanza a tiempo parcial en las escuelas privadas fuera de sus horas normales de trabajo.

164. En el capítulo I se examina la cuestión de la protección en materia de seguridad social (párrafo 60, c)).

Libertades profesionales, obligaciones del personal docente, relaciones entre los educadores y los servicios de educación en general y derechos del personal docente. (Parte VIII)

165. Treinta y dos de las respuestas recibidas contienen información concreta sobre la aplicación de esta parte de la Recomendación en los establecimientos privados, aunque en ninguna se facilita un análisis detallado de la situación. Por lo que respecta a las otras respuestas, en las de Canadá (Ontario y Quebec), Escocia, Estados Unidos y Papua Nueva Guinea se indica que no se dispone de información centralizada sobre el tema; Barbados, Inglaterra y Gales y Nueva Zelandia señalan que de todas estas cuestiones se ocupa cada centro escolar.

166. Canadá (Alberta), Finlandia y Mauricio declaran que todas las disposiciones de esta parte de la Recomendación se aplican al personal de los establecimientos privados. Finlandia, Francia, España, Japón, Nicaragua y los Países Bajos señalan que a este respecto la situación de los docentes de las escuelas privadas es la misma que en las escuelas públicas; en la India el personal docente de las escuelas privadas tiene las mismas libertades académicas, derechos y responsabilidades que el de las escuelas públicas; Argentina, Chile y Túnez señalan que los derechos y responsabilidades de ambos grupos son idénticos. Ecuador, España, Madagascar, México, Sri Lanka y Venezuela afirman que los educadores de las escuelas privadas disfrutan de iguales derechos que todos los trabajadores en general.

167. En relación con algunos párrafos o puntos concretos de esta parte de la Recomendación se ha recibido la información siguiente.

168. Sobre el párrafo 61, Chipre, Filipinas y Venezuela declaran que los educadores tienen libertad para elegir sus propios métodos pedagógicos y material de enseñanza; Egipto, Malta, Perú y Sri Lanka conceden idénticas libertades, pero especifican que se han de ejercitar dentro del marco del programa aprobado oficialmente. Italia se refiere a las limitaciones resultantes de la política adoptada por las autoridades docentes; en las escuelas privadas de Francia existen al parecer limitaciones similares.

169. Acerca del párrafo 67, Sri Lanka indica que el personal docente está protegido contra toda interferencia o crítica indebida por parte de los padres.

170. En cuanto al párrafo 74, Sri Lanka señala que los educadores participan en las actividades extraescolares.

171. En lo referente a los párrafos 75 y 76, Australia (Queensland) manifiesta que está perfectamente establecido el principio de la colaboración del personal docente en el desarrollo y evaluación del programa. En Indonesia, dicho personal participa con la dirección de las escuelas y con los padres en el desarrollo de las actividades escolares de los centros en que trabajan.

172. En lo tocante al párrafo 80, Australia (Queensland) señala que los educadores tienen derecho a participar en las actividades políticas y sociales, pero que en la práctica deben abstenerse de opiniones políticas y sociales. Bangladesh indica que los docentes de las escuelas privadas disfrutan de plenos derechos cívicos. En Italia, si el educador de una escuela privada es elegido para un cargo público, pasa a situación de licencia no remunerada, y sigue acumulando los derechos de antigüedad durante su mandato. En México se suspende provisionalmente el contrato de empleo.

173. En relación con los párrafos 82 y 83, en la República Federal de Alemania, Austria, Luxemburgo y Suecia, las condiciones de empleo en las escuelas privadas se regulan mediante acuerdo colectivo. En las respuestas de Australia (Queensland), Bangladesh, Nueva Zelandia y Pakistán se hace referencia a las negociaciones o consultas sobre salarios y otras condiciones de empleo. Papua Nueva Guinea señala que las organizaciones de personal docente no intervienen en la determinación de las condiciones de empleo.

174. Por último, acerca del párrafo 84, Luxemburgo indica que en cada escuela privada existe una delegación de personal, una de cuyas funciones es la de dirimir los conflictos entre educadores y empleadores.

Condiciones necesarias para una enseñanza eficaz. (Parte IX)

175. Ningún gobierno ha facilitado un estudio detallado de la situación existente en las escuelas privadas en lo que respecta a la aplicación de cada uno de los 29 párrafos de la parte IX de la Recomendación. Algunos no han dado ninguna información o la que han dado es de carácter tan general que apenas sirve para evaluar la aplicación de la parte IX en las escuelas privadas; otros hacen referencia a sus respuestas generales sobre la parte IX (en las que, no obstante, no siempre resulta posible distinguir si la información facilitada se aplica a las escuelas públicas y privadas o sólo a las primeras).

176. No obstante, algunos gobiernos facilitan información sobre la aplicación de determinados párrafos al personal docente de los establecimientos privados.

177. Respecto del párrafo 86, Escocia indica que, por regla general, las clases en las escuelas privadas son bastante más reducidas que en las escuelas públicas. Por el contrario, Colombia señala que la demanda de educación ha motivado un aumento del número de alumnos en cada clase, hasta el punto de que resulta extremadamente difícil prestar a cada uno suficiente atención. Venezuela informa de que en las escuelas el número de alumnos suele ser excesivo.

178. Sobre el tema del párrafo 88, Ecuador indica que, en su mayoría, las escuelas privadas están equipadas con auxilios audiovisuales.

179. En relación con el párrafo 91, Túnez pone de relieve que los educadores de las escuelas privadas pueden asistir a cursos públicos de formación en el servicio, y que gracias a este sistema cada año son varios los que pasan al sector público.

180. Sobre el tema del párrafo 101, Australia (Queensland) indica que en la enseñanza privada cuando un educador pasa de una escuela a otra, no se pueden transferir los derechos acumulados a licencia de enfermedad o a licencia por antigüedad, ni incluso los derechos a pensión.

181. Mauricio indica que la situación en lo que respecta a los diferentes puntos a que se hace referencia en la parte IX es conforme a la Recomendación. Canadá (Alberta y, en lo que respecta a las vacaciones pagadas, Ontario), Finlandia y Francia señalan que la situación en las escuelas privadas es similar a la de las escuelas públicas.

Remuneración del personal docente. (Parte X)

182. Sólo algunos de los países que han suministrado información sobre este punto dan alguna indicación acerca de los métodos de fijación de los salarios en las escuelas privadas. De estas respuestas se deduce que en general los salarios se fijan en cada escuela por separado, con sujeción a cualesquiera directivas o normas establecidas en la legislación o acuerdos colectivos aplicables. La República Federal de Alemania, Chile, Egipto, Filipinas, Japón, Nueva Zelandia y Pakistán (en algunas escuelas) señalan que los salarios de las escuelas privadas se negocian entre la dirección de la escuela y las organizaciones de personal docente; España, Italia, Luxemburgo y Suecia hacen referencia específica a los acuerdos colectivos en la materia, mientras que en Jordania el personal docente de las escuelas privadas participa en la fijación de salarios. Canadá (Quebec) indica que en las escuelas privadas donde los sindicatos del personal docente cuentan con una representación más sólida los salarios tienden a acercarse a los niveles practicados en el sector público.

183. En las respuestas se mencionan dos casos de fijación de salarios con participación de las autoridades públicas. En México, los salarios mínimos de los docentes en las escuelas privadas los fija una junta nacional de salarios (aunque en la práctica los salarios son mucho más elevados). En Kuwait, las autoridades competentes celebran reuniones con la dirección de las escuelas privadas para determinar los salarios del personal de éstas.

184. Varios países manifiestan que los salarios del personal docente de las escuelas privadas varían considerablemente de una a otra. Las respuestas de Canadá (Alberta), Madagascar y Perú contienen afirmaciones en este sentido. Se dan situaciones similares en otros países; así, según la respuesta de Indonesia, en algunas escuelas privadas del país los educadores están mejor remunerados que en el sector público, mientras que en otros casos sucede lo contrario.

185. Varios gobiernos (Australia (Queensland), Colombia, Egipto, Filipinas, Finlandia, Japón, Kenia, Malta, Nueva Zelandia, Países Bajos y Sri Lanka) señalan que los salarios del personal docente de las escuelas privadas son iguales o comparables a los de las escuelas públicas; en Argentina la situación es idéntica en la mayoría de las escuelas privadas, mientras que en Inglaterra y Gales varias escuelas privadas utilizan las escalas de salarios aplicables en la enseñanza pública. Otros gobiernos (República Federal de Alemania, Chile, Francia, India, Nueva Zelandia y Noruega) hacen saber que los salarios prevalecientes en las escuelas privadas que reciben ayuda financiera del Estado son iguales o comparables a los practicados en las escuelas públicas; incluso en ciertos casos la ayuda estatal está supeditada a tal condición. En Austria se exige que los educadores de las escuelas públicas empleados en el sector privado reciban los mismos salarios y subsidios que los del sector público, pero esta disposición no se aplica al resto del personal docente de las escuelas privadas.

186. Varios gobiernos informan que los salarios del personal docente de las escuelas privadas son inferiores a los que se perciben en las escuelas públicas. Según se afirma en las respuestas, así sucede en Colombia, en la mayoría de las escuelas de Chipre, en las escuelas de la India que no cuentan con ayuda estatal, en las escuelas religiosas de Italia y en Venezuela (donde el sector privado hace todo lo posible por equiparar los salarios del profesorado a los niveles practicados en el sector público). No obstante, en Bangladesh los salarios del personal docente de las escuelas privadas son inferiores a los de las escuelas gubernamentales a pesar de que el Estado paga la mitad de tales salarios (en consulta con las organizaciones de personal docente, se está elaborando una escala nacional de salarios). Algunos gobiernos han podido hacer cálculos aproximados del nivel general del desfase; así, México lo calcula entre 30 y 35 por ciento, y Estados Unidos entre 10 y 20 por ciento.

187. En varios casos uno de los factores más importantes es la capacidad económica de los centros. Barbados indica que las escuelas privadas aplican las escalas salariales de las escuelas públicas siempre que se lo permiten sus medios. Canadá (Quebec), Indonesia y Pakistán también se refieren concretamente a este factor.

188. El Gobierno de Madagascar informa que en algunas escuelas privadas los educadores reciben todo o parte de su salario en especie.

#### Seguridad social. (Parte XI)

189. De las 38 respuestas con información sobre este tema, en 34 se indica que el personal docente de las escuelas privadas está amparado por un sistema de seguridad social. Se afirma que este personal disfruta de la misma protección que el de las escuelas públicas (generalmente en virtud de un régimen general aplicable a todos los trabajadores o a todos los residentes); en la República Federal de Alemania, Argentina, Austria, Barbados, Canadá (Alberta y Quebec), Chipre (excepto para la asistencia médica), Ecuador, Egipto, Finlandia, India (algunos Estados), Japón, Kenia, Malta, Nueva Zelandia, Nicaragua, Países Bajos y Reino Unido; en Colombia, Chile, España, Filipinas, Francia, Italia, Kuwait, Luxemburgo, Madagascar, México, Noruega, Perú, Sri Lanka, Suecia y Venezuela el profesorado de las escuelas privadas está afiliado al sistema general de la seguridad social, mientras que el personal de las escuelas públicas pertenece a sistemas particulares o exclusivos de los funcionarios públicos (los que, a juzgar por la información de que se dispone al respecto, parecen ser más generosos en ciertos aspectos). En los Estados Unidos, los docentes del sector privado deben afiliarse a un sistema de seguridad social. Sólo Bangladesh, Jordania y Pakistán indican que el personal de las escuelas privadas no dispone de protección en materia de seguridad social; en Indonesia, la protección social se deja a la discreción del propietario del establecimiento escolar.

Personal docente por cuenta propia.

190. Veintidós respuestas se refieren a este tema. Ninguna de ellas ofrece un estudio detallado de las condiciones de los educadores por cuenta propia. Jordania, Kenia y Luxemburgo indican que éstos no existen; Japón señala que normalmente tampoco existen, y Argentina, Bangladesh, India y Perú indican que hay muy pocos; mientras que en Sri Lanka este personal es numeroso. En Chipre muchos de ellos figuran en las listas de espera para obtener una plaza en las escuelas públicas. En Indonesia no se permite al personal docente dirigir los establecimientos escolares. En Bangladesh, Chipre y Ecuador a veces los educadores se asocian para abrir una escuela. Exceptuados estos casos, según parece, el personal docente por cuenta propia se dedica a dar clases particulares o en grupo, negociando los honorarios con los padres.

191. En cuanto a condición jurídica, Canadá (Quebec), Chile, Francia y los Países Bajos no someten al personal docente empleado por cuenta propia a ninguna ley ni control especial. En Nicaragua está sujeto a la supervisión de las autoridades educativas y debe obtener el reconocimiento oficial de sus títulos. En Italia deben registrarse ante las autoridades responsables, exhibir pruebas de la posesión de las calificaciones necesarias y ser miembros de un fondo de ayuda mutua.

192. Filipinas y Perú indican que en muchos casos el personal docente da lecciones privadas o, tras el horario escolar, se dedican a otras actividades para aumentar sus ingresos.

### CAPITULO III

#### APLICACION DE LA RECOMENDACION, HABIDA CUENTA DE LOS CAMBIOS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

##### Planificación de la enseñanza y nuevas orientaciones de la educación (párrafo 10, d) a 1)).

193. El cuestionario, basado en el párrafo 10, d) a 1), de la Recomendación, abarca esencialmente las cuestiones siguientes: a) previsiones de las necesidades del país en materia de educación y particularmente con miras a formar a un número suficiente de educadores calificados para los diversos tipos de enseñanza; b) participación de las organizaciones de personal docente en la planificación de la enseñanza y su contribución a la definición de la política docente; c) dificultades eventuales en la aplicación de los planes de educación, especialmente en lo que atañe a la contratación del personal docente; d) coordinación entre la formación de los educadores de diferentes categorías; e) articulación entre la enseñanza técnica y la enseñanza general; f) otras medidas que interesan a la formación y funciones del personal docente.

##### Previsiones de las necesidades del país con miras a formar a un número suficiente de educadores calificados para los diversos tipos de enseñanza.

194. Sólo cuatro países declaran que no poseen ningún dispositivo destinado a prever necesidades de personal docente: Estados Unidos (que "confían en el libre juego de la oferta y la demanda"); Países Bajos (donde el Ministro de Educación tiene sin embargo el derecho de limitar el número de candidatos en determinadas especialidades); Japón, y Perú. Obsérvese ante todo que dichos países gozan de una tasa de escolarización elevada, lo cual excluye para ellos la necesidad de una expansión global del sistema.

195. En los Estados Unidos no existe ningún planeamiento global ni se fijan contingentes de entrada y de salida a la formación de educadores. Se compilan estadísticas, pero no se hace ningún intento para imponer por la ley la satisfacción de prioridades que puedan manifestarse en los años venideros. Se confía en el principio del mercado libre. Ello implica, sin embargo, la existencia de una amplia información pública sobre las necesidades futuras y su influencia sobre la matriculación en la universidad. De ahí la necesidad de una labor específica de investigación y de una amplia difusión de los resultados. Los gastos que cada Estado destina a la satisfacción de las necesidades educativas varían considerablemente. En ciertos distritos del mismo Estado los gastos por alumno pueden diferir incluso en la proporción de 5:1. Existe ahora una orden judicial para que se eliminen tales disparidades entre distritos escolares. Se ofrecen incentivos en metálico para formar a educadores en determinadas esferas: educadores para personas minusválidas (a nivel estatal y federal) y educadores para personas desfavorecidas (programa federal de formación).

196. En los Países Bajos no existe ninguna planificación de la mano de obra en el sector de la educación. Sin embargo, además del numerus clausus que el Ministerio puede instituir para los cursos de formación de educadores destinados a las escuelas estatales, hay disposiciones en cuanto al número de plazas establecidas para cursos de formación de nuevos educadores. El Japón cree que ha estabilizado la oferta creando instituciones de formación de personal docente en cada capital de provincia, así como facultades de universidad ordinarias e institutos. Se toman medidas, sin embargo, para adaptar esta oferta a las necesidades educativas identificadas en esferas precisas. Así, se prevé actualmente una expansión de los establecimientos de formación para hacer frente a: un ligero aumento (7 por ciento) de los maestros de enseñanza primaria; un importante aumento de los maestros de enseñanza preprimaria (hasta tres veces su número actual); y un aumento de hasta el 250 por ciento del personal docente destinado a los minusválidos. El Perú no facilita ninguna información más sobre la cuestión y declara por otra parte que es el Ministerio de Educación quien coordina la formación del personal docente en las instituciones nacionales, exceptuadas las universidades.

197. Los países siguientes disponen de un sistema de planificación de la enseñanza integrado en el marco del plan económico y social del país, a corto y a medio plazo (generalmente, de 1 a 5 años): República Federal de Alemania, Camerún, Cuba, Checoslovaquia, Israel, Tailandia, Tanzania y URSS. En Cuba, Checoslovaquia y URSS la política educativa la determina el Comité Central del Partido. El personal de la enseñanza es consultado en la base en las escuelas, instituciones escolares, etc., y expresa sus opiniones sobre los proyectos de documentos antes de que éstos sean aprobados oficialmente. En Israel, la planificación de la educación se efectúa dentro del contexto de un sistema complejo de determinación de la política y de adopción de resoluciones. Ello implica la acción de las instituciones gubernamentales y de los departamentos apropiados del Ministerio de Educación, así como el asesoramiento de diversas instituciones de investigación y consultivas. En Tanzania la planificación de la educación se halla incorporada en el plan a largo plazo (1981-2000), el cual prevé, por ejemplo, la enseñanza primaria universal.

198. En un mayor número de países se ha establecido, por lo general dentro del ministerio de educación, un organismo especializado capaz de prever, basándose en estudios y estadísticas, las necesidades cuantitativas y cualitativas de personal docente de diferentes categorías: Australia, Canadá (Quebec), Ecuador, España, Francia, Gabón, Luxemburgo, Nicaragua, Nueva Zelanda, Reino Unido, República Democrática Alemana, Suecia, Túnez, Ucrania y Venezuela.

199. Varios países indican que su proceso de planificación está descentralizado y se sitúa a los niveles local y provincial antes de llegar a un nivel nacional (Australia, Bulgaria e Indonesia). Tal es, en efecto, el caso de los países de régimen comunista, en los que tiene lugar una consulta al nivel de la base. Bulgaria señala a este respecto la actividad de planificación de los consejos municipales basada en la población de edad preescolar y escolar de ciudades, barrios y distritos. Asumen y completan su acción los órganos e instancias regionales y centrales encargados de planificar la red nacional de establecimientos escolares según sus necesidades en cuanto a contingente de alumnos y de personal docente.

200. En Australia, la planificación de la educación se basa en la labor efectuada a los niveles nacional, estatal y local por comités de trabajo apropiados a cada nivel. Estos ponen a disposición de las autoridades estatales y nacionales, con miras a la adopción de la política a seguir, los resultados de sus investigaciones en materia de educación, formación y empleo.

201. Sin facilitar informaciones sobre su dispositivo de planificación, determinados países se limitan a indicar que disponen de los medios adecuados para garantizar un número suficiente de educadores: Filipinas, India, Jordania, Kenia, Malta, Pakistán y Reino Unido (Escocia). Otros, por último, indican reformas en curso o proyectos de reformas encaminadas a aumentar el número de educadores y a mejorar sus calificaciones: Bangladesh (formación de personal docente para escuelas primarias) y Bielorrusia (mejoramiento de la contratación de personal docente para la enseñanza preescolar). Otros señalan prioridades impuestas por el imperativo de la democratización de la enseñanza: Guyana y Tanzania.

Participación de las organizaciones de personal docente en la planificación de la enseñanza y su contribución a la definición de la política docente.

202. Mientras que 43 países declaran que sus organizaciones de personal docente tienen la posibilidad de participar, en diversos grados, en la planificación de la enseñanza y de contribuir a la definición de la política docente, en los países que se indican a continuación dichas organizaciones no gozan de tal posibilidad: Argentina, España, Gabón, Jordania, Luxemburgo, Perú y Tanzania. En Argentina, sin embargo, las asociaciones de personal docente pueden formular observaciones, y en España tales asociaciones tienen la posibilidad de participar en las reuniones técnicas relativas a la planificación. En otros casos, la forma de consulta de las organizaciones por las autoridades escolares no parece tener en cuenta la autonomía de dichas organizaciones. Así, en el Japón, sólo los educadores designados por las autoridades pueden participar, a título personal, en las labores de los comités establecidos por ellas. También en Tailandia las autoridades designan a los educadores de su elección para que participen en un comité consultivo. En Filipinas, el Gobierno no consulta a las organizaciones representativas de personal docente, sino a dos asociaciones particulares, una de las cuales representa a los administradores (Association of School Superintendents) y la otra al personal docente técnico y profesional.

203. Si bien las consultas entre las organizaciones de personal docente se celebran en general a nivel nacional, es decir, en el ámbito del ministerio de educación nacional, varios países recuerdan que tales organizaciones intervienen también a nivel provincial o regional, e incluso al de una ciudad (Bielorrusia) o de una escuela (Países Bajos, Quebec). Mencionan también la regionalización de la intervención de las organizaciones la República Federal de Alemania, Bulgaria, Camerún, Estados Unidos y Nicaragua.

204. Todas las declaraciones gubernamentales relativas al papel positivo de las organizaciones de personal docente en la planificación de la enseñanza y en la elaboración de la política docente no son lo suficientemente explícitas como para poder evaluar la eficacia de este papel. Sin embargo, ciertas informaciones parecen indicar que en algunos países esas organizaciones están particularmente bien situadas para hacer oír su voz. Tal es el caso de las organizaciones que participan plenamente en los organismos oficiales creados por las autoridades al máximo nivel, como el Consejo Consultivo de Educación (India, Malta); el Consejo Consultivo sobre la Oferta y la Formación de Personal Docente (Reino Unido); el Comité para la Reforma de la Educación (Indonesia); la Comisión de Planificación de la Profesión Docente (Suecia). En Finlandia y Noruega, las organizaciones de personal docente participan en los organismos oficiales de nivel análogo. En Nicaragua se ha creado un consejo en el que está representada la Asociación Nacional de Educadores, a fin de organizar consultas entre el personal docente y las autoridades a nivel regional. En Ecuador, la UNE, el sindicato nacional de personal docente, participa en la selección de los candidatos a las plazas de maestros de primer y segundo grado de enseñanza. En los Estados Unidos y Venezuela, las organizaciones de personal docente han concluido con las autoridades convenios colectivos que hacen obligatorias las consultas con dicho personal en cuestiones inherentes a la política docente.

Dificultades eventuales en la aplicación de los planes de educación, especialmente en lo que atañe a la contratación del personal docente.

205. Varios países, tanto industrializados como en desarrollo, citan la insuficiencia del presupuesto consagrado a la educación entre las causas principales de las dificultades que se plantean en la aplicación de los planes de educación y en la contratación del personal docente: Camerún, Chile, Chipre, Ecuador, Guyana, Jamaica, Jordania y Tailandia hacen observar que las restricciones presupuestarias entrañan la reducción de las facilidades de formación, lo cual provoca la escasez de educadores. Estas mismas restricciones llevan a la disminución de las remuneraciones del personal docente en ejercicio, lo cual induce a éste a abandonar la profesión. Señalan esta última circunstancia Barbados, Estados Unidos, Filipinas, Nicaragua y Tanzania. La reducción de los fondos públicos destinados a la educación produce en los Estados Unidos, la República Federal de Alemania y los Países Bajos una escasez de personal docente en las esferas donde se hacen sentir las necesidades urgentes: educación preescolar, educación especial y enseñanza técnica.

206. Cierta número de países citan la escasez de personal docente como la principal dificultad para la aplicación de sus planes de educación. Aunque esta cuestión es objeto del capítulo VI del informe, dentro del cual se trata más sistemáticamente, nos parece útil dar aquí la lista de los países que consideran que la escasez de personal docente, ya sea general o limitada a ciertas especialidades de enseñanza o a medios geográficos, les impide proseguir una planificación coherente de la educación: Australia (especialistas en lenguas para los hijos de los inmigrantes recientes y para los aborígenes), Barbados (especialistas), Egipto, Filipinas (zonas rurales), Gabón, India (región de las montañas), Kuwait, Luxemburgo (especialistas en matemáticas), Nicaragua, Nueva Zelanda (especialistas en matemáticas, ciencias y enseñanza técnica y comercial), Reino Unido (especialistas en artesanía, dibujo y tecnología) - Escocia (especialistas en física y matemáticas), Sri Lanka, Suecia y Túnez (especialistas en enseñanza técnica y científica). Las opiniones sobre el origen de la escasez coinciden con las facilitadas en el capítulo VI: la extensión cuantitativa del sistema escolar no ha estado acompañada de un aumento de los medios de formación de personal docente; la insuficiencia del nivel de remuneración de los educadores; las dificultades de las condiciones de vida en ciertas zonas geográficas.

207. Otros países consideran el fenómeno de los excedentes de personal docente como un factor de perturbación en su planificación de la enseñanza. Tales excedentes son más frecuentes en los países industrializados y se deben al descenso de la población escolar como consecuencia de una natalidad decreciente. Esta situación

la señalan los países siguientes: República Federal de Alemania, Australia, Canadá, Canadá (Quebec), Dinamarca, España, Hungría, Japón, Luxemburgo, Países Bajos y Venezuela. Los países que observan un equilibrio relativo entre la oferta y la demanda de personal docente son los siguientes: RSS de Bielorrusia, Cuba, Checoslovaquia, Finlandia, Irlanda, Israel, Malta, República Democrática Alemana y URSS.

208. Los comentarios siguientes se refieren a las técnicas de elaboración y aplicación de un plan de educación. Suecia recuerda que el carácter inexacto del plan adoptado en 1970 causó una reducción excesiva del número de candidatos a la docencia, lo que ha provocado la escasez actual. Chile encuentra difícil adaptar el plan elaborado a nivel nacional, dadas las condiciones de 13 provincias totalmente diferentes.

Coordinación entre la formación del personal docente de diferentes categorías (párrafos 10, e) y f), y 24) (Véase también capítulo I).

209. De las 48 respuestas relativas a esta cuestión, tres países indican la falta de relaciones entre los establecimientos de formación de diferentes categorías de personal docente: India, Indonesia y República Democrática Alemana. Este último país declara que la coordinación entre la formación del personal docente de diferentes categorías no es un objetivo que desee alcanzar. En efecto, la experiencia nacional en cuanto a la formación y a la calidad del trabajo que desarrolla el personal ya titulado es prueba para el gobierno de que es preferible una formación por separado. No obstante, la República Democrática Alemana hace observar que no dejan de establecerse vínculos de coordinación entre los profesores de los institutos de formación y los de las universidades que realizan tareas análogas, tanto en lo que atañe a la preparación de cursos de perfeccionamiento como a la elaboración de material didáctico. La India menciona también la existencia de instituciones separadas para la formación del personal docente de enseñanza preprimaria, elemental y secundaria. Indonesia indica una coordinación que parece existir entre los servicios e instituciones de formación para los cursos de perfeccionamiento, pero no para la formación inicial.

210. Nicaragua y Venezuela mencionan programas que tienden hacia una coordinación de la formación entre la enseñanza preprimaria, primaria y secundaria. Nicaragua espera que la coordinación entre la formación del personal docente de primaria y secundaria se realice cuando se implante el sistema de enseñanza general básica de nueve grados. En Venezuela los educadores de primaria pueden estudiar, a opción, una materia relativa a la enseñanza preprimaria y preescolar. Todas las demás respuestas indican realizaciones que corresponden a las disposiciones 10, c), y 24 de la Recomendación, encaminadas a un acercamiento entre las diferentes categorías de personal docente.

211. Se señala las más de las veces una coordinación efectiva de la formación entre los educadores preescolares y de enseñanza primaria: Barbados, RSS de Bielorrusia, Chipre, Ecuador, Egipto, Filipinas, Francia, Hungría, Kuwait, Luxemburgo, Mauricio, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido (Escocia) y Suecia. Estos países tienen en general un programa común de formación en el mismo establecimiento para estas dos categorías de educadores.

212. Los países siguientes mencionan la formación del personal de enseñanza primaria y secundaria en los mismos establecimientos, con programas comunes de formación pedagógica: República Federal de Alemania, Barbados, Canadá (Quebec), Colombia (nivel primario y primer ciclo del secundario), Egipto (enseñanza primaria superior y secundaria), Finlandia (programas comunes para el personal de enseñanza primaria, secundaria y técnica), Hungría (primaria superior y secundaria), Malta, Mauricio (primaria y primer ciclo de la secundaria), Filipinas, Nueva Zelanda, Sri Lanka (partes comunes del programa para la enseñanza primaria y secundaria) y Tanzania.

213. Varios países, no mencionados en los párrafos precedentes, han señalado iniciativas encaminadas a fomentar un acercamiento profesional entre el personal docente de diferentes categorías. Se trata de una coordinación de los programas y de una armonización de los métodos en el sentido de las necesidades del niño en sus diversas fases de desarrollo: Bangladesh, Checoslovaquia, Mauricio y URSS. Este último país menciona, además, el vínculo que se quiere establecer con la educación técnica y profesional a partir de la escuela secundaria para beneficio del estudiante. Se trata también de la coordinación para los diferentes tipos de alumnos-

maestros, de la práctica de la enseñanza y de las labores sobre el terreno (Australia, Luxemburgo y Tailandia), de la coordinación del material didáctico (Israel), de la organización de reuniones periódicas entre alumnos-maestros - y sus profesores - de diferentes grados de enseñanza (Francia y Noruega) y de la organización de programas de perfeccionamiento comunes (por ejemplo, Egipto, Indonesia y Jamaica).

214. En resumen, la coordinación de la formación del personal docente de diferentes categorías es de próxima realización en países tales como Finlandia, Kenia, Malta, Suecia y Tanzania, donde la formación común permite a los educadores pasar automáticamente de un grado de la enseñanza a otro. Otros países progresan en la misma dirección, como España, que se propone establecer una reciprocidad entre los diversos grados de la enseñanza técnica y los grados correspondientes de la enseñanza general, y el Gabón, que prepara la formación "por objetivo" para el personal docente de diferentes categorías.

Articulación entre la enseñanza técnica y la enseñanza general (párrafos 10, c) y f), y 24).

215. De las 47 respuestas recibidas, sólo Suecia y Venezuela declaran que no existe ningún vínculo en su sistema entre las dos categorías de enseñanza. Todas las demás respuestas indican relaciones más o menos estrechas entre la enseñanza técnica, por una parte, y la enseñanza general, por otra, y entre el correspondiente personal docente. Estas relaciones se presentan bajo formas variadas, que van desde una obligación de los estudiantes y de los educadores de los establecimientos técnicos de poseer una sólida base de enseñanza general hasta las modalidades de una enseñanza integrada. Así, en el primer grado, se han introducido en el programa elementos de enseñanza técnica o tecnológica con carácter obligatorio. En el segundo grado, los programas pueden encerrar una combinación de elementos de enseñanza general y de enseñanza técnica, o bien pueden incorporarse éstos con carácter facultativo.

216. En los países siguientes se exige cierto nivel de educación general para acceder a la enseñanza técnica: Argentina, Bangladesh, Barbados, Chipre, Gabón, India, Japón, Kenia, Malta, Nicaragua, Pakistán y Perú. Otro tipo de articulación entre las dos enseñanzas consiste en incorporar elementos técnicos más o menos importantes, por ejemplo el dibujo técnico y las artes industriales, en el programa de enseñanza general; ésta es la solución adoptada en Australia, Egipto, Hungría, Irlanda, Israel y el Quebec. Por último, en varios países se ha implantado una forma de articulación más avanzada con miras a efectuar una integración entre los dos tipos de enseñanza, tradicionalmente separadas. El objetivo es corregir el excesivo "academismo" que se reprocha a la escuela secundaria mediante la inserción en los programas de temas técnicos relativos a la industria, la agricultura, la economía familiar, etc. (Guyana, Países Bajos). En Filipinas, el concepto de "educación del trabajo" está vinculado con las experiencias educativas a que se halla sometido el niño en la escuela primaria. En Guyana se ha introducido el componente "estudios sobre el trabajo" en el programa del nivel secundario, con miras a aplicar en los trabajos prácticos la teoría aprendida en la escuela. En ciertos países de Europa del Este, la "enseñanza politécnica" impartida en las escuelas básicas y secundarias combina la enseñanza general con elementos profesionales y de producción reforzados con trabajos prácticos efectuados en talleres industriales y en la agricultura. Así, en la RSS de Bielorrusia una enseñanza multidisciplinaria introduce, a nivel secundario general, elementos básicos de las ciencias teóricas y prácticas y del mundo del trabajo, de las artes y de los deportes. Se manifiesta una tendencia análoga encaminada a conceder una importancia comparable a la enseñanza técnica y a la enseñanza general en ciertos países, tanto industrializados como en desarrollo: Canadá, Estados Unidos, Filipinas, Finlandia, Mauricio, Noruega, Nueva Zelanda y Perú.

217. Aunque la pregunta formulada sobre la coordinación entre las enseñanzas técnica y general no mencione específicamente la formación del personal docente, ésta se halla necesariamente involucrada en los cambios introducidos en los sistemas de enseñanzas técnica y general. Algunas respuestas mencionan este hecho. Barbados precisa que el educador técnico debe haber estudiado las materias generales del programa secundario. Francia señala que los profesores de segunda enseñanza reconocidos imparten materias teóricas en los centros de formación de profesores de enseñanza técnica.

Otras medidas que interesan a la formación y funciones del personal docente.

218. Quebec indica que se halla en preparación una nueva política de formación de personal docente. En Ecuador se han celebrado acuerdos con miras a conferir una formación universitaria al personal docente del preprimario y del primario. En ciertos países en desarrollo, la implantación del trabajo agrícola en la escuela entraña la necesidad de una formación en ciencias y técnicas agrícolas para el personal docente responsable de las "granjas" escolares.

Adaptación de los programas de formación de personal docente (párrafos 19 y 20).

219. Los cambios económicos, sociales y culturales que marcan la sociedad contemporánea ejercen cierta influencia sobre el conjunto del sistema educativo. Es inevitable que los programas de formación de personal docente sean afectados por tales cambios. Se impone la actualización de estos programas y de los métodos si se quiere que el personal docente pueda comunicar eficazmente con los alumnos y con los padres, cuyo medio social y cultural no ha permanecido inmóvil. La sección 15 del cuestionario enumera, a título de ejemplo:

- a) algunos temas sobre los que podrían inspirarse los programas de formación para tener en cuenta los cambios sociales y culturales: articulación de la educación escolar y extraescolar; educación funcional rural; educación relativa a las responsabilidades de la vida en la sociedad; educación para la comprensión y la cooperación internacionales; introducción de un enfoque interdisciplinario; introducción del trabajo productivo en la escuela; dominio de la influencia de los medios de comunicación de masas;
- b) innovaciones en los métodos de enseñanza tales como: participación de los alumnos en la organización y gestión de su formación; introducción de técnicas de autoformación y de trabajo en grupo; introducción de nuevos materiales pedagógicos; mejora de las técnicas de evaluación; introducción de los grandes medios de información; mejora de la formación práctica de los futuros maestros (por ejemplo, cursillos pedagógicos, microenseñanza).

220. En conjunto, las respuestas a esta pregunta son poco detalladas. Sin duda, la formulación y la invitación a responder con "sí" o "no" a una serie de sugerencias tienen algo que ver en ello. Quebec juzga esta pregunta "particularmente ambigua en sí", con "ideas mal delimitadas, por lo que las respuestas facilitadas no son en absoluto significativas". Las respuestas son muy lacónicas (Chipre, Jordania, Mauricio), vagas (Suecia, Ucrania) o bien repiten las sugerencias del cuestionario marcando las casillas apropiadas.

221. Austria, Colombia, Gabón y Suiza no han facilitado información con respecto a esta sección.

222. Los 25 países siguientes reconocen que las nuevas orientaciones introducidas recientemente en los programas de formación y los métodos de enseñanza corresponden de manera general a las indicaciones sugeridas, a título de ejemplo, en el cuestionario: República Federal de Alemania, Bangladesh, RSS de Bielorrusia, Bulgaria, Canadá (y Quebec), Checoslovaquia, Chipre, Egipto, Escocia, Hungría, India, Israel, Jordania, Kenia, Mauricio, Noruega, Pakistán, Perú, Sri Lanka, Suecia, Tailandia, Tanzania, Ucrania, URSS y Venezuela.

223. Una gran proporción de las respuestas a los temas e innovaciones sugeridos son positivas. Noruega indica que todos los temas sugeridos serán abordados, y algunos de ellos examinados con detalle, y que los métodos de enseñanza se integrarán en la capacitación de los maestros: habría sido interesante conocer la importancia relativa de cada uno de los temas e innovaciones sugeridos en la formación de los maestros. Esto habría permitido, por una parte, precisar tendencias y, por otra, proseguir la reflexión sobre la legitimidad de tal o cual tema o innovación o la manera de introducirlo en la formación de los maestros.

224. Aun declarando que la mayoría de los ejemplos sugeridos son conformes a las innovaciones introducidas en su sistema de formación de maestros, ciertos países hacen observar que determinadas orientaciones particulares no se aplican actualmente. Así, Argentina y Chile no son favorables a la participación de los

alumnos en la organización y la gestión de su formación. Australia, Dinamarca e Indonesia no aprecian "la enseñanza del trabajo productivo en la escuela". "La alfabetización funcional" es objeto de reservas por parte de Ecuador, Malta, República Democrática Alemana y Túnez. En Barbados, Malta y Nicaragua no se utilizan los medios de comunicación de masas. Chile no considera como tarea prioritaria la intensificación de la formación práctica de futuros maestros. Cuba no ha introducido técnicas de trabajo en grupo y no utiliza los medios de comunicación de masas en la enseñanza. Ecuador y Japón indican que no está prevista la articulación entre la educación escolar y la educación extraescolar.

225. En una observación formulada a la vez por el Reino Unido y los Países Bajos se subraya que, dada la autonomía de que gozan algunos establecimientos de formación de dichos países y la diversidad de sus programas, es imposible declarar que se manifiestan todas las innovaciones en todos los establecimientos. Se estima, no obstante, que las tendencias esbozadas en la sección 15 del cuestionario están presentes en la mayoría de ellos.

226. En varias respuestas se hace mención de las innovaciones particulares que enriquecen el cuadro indicativo del cuestionario. Así, Ecuador ha creado una red de establecimientos para formar a maestros capaces de enseñar en la lengua vernácula del país. Los Estados Unidos implantan programas multiculturales y una enseñanza bilingüe (inglés/español) para adaptar la educación a ciertas minorías étnicas y a los inmigrantes. En Francia, los futuros educadores están obligados a efectuar tres semanas de prácticas en un medio de trabajo o a seguir cursillos en una empresa. Nicaragua ha instaurado un servicio social obligatorio para los futuros educadores. Nueva Zelanda ha agregado la "educación sindical" a la lista de temas que figurarán en los programas renovados. España ha procedido a una adaptación radical de los programas destinados a los educadores que ejercen en las regiones rurales, introduciendo temas tales como cría de animales y técnicas agrícolas. Filipinas ha organizado "escuelas móviles" que van al encuentro de las poblaciones alejadas de los centros urbanos. Otra innovación mencionada es la integración de la formación del personal docente de primer y segundo grados en los mismos establecimientos.

Participación del personal docente en la educación extraescolar (párrafos 20, d), y 74).

227. El párrafo 20, d), de la Recomendación cita la "práctica de la docencia y de las actividades paraescolares" entre los puntos esenciales del programa de formación de personal docente. La evolución de la sociedad y de la educación en el curso del último decenio confirma la legitimidad de la disposición 20, d). Las encuestas de los últimos años han revelado la necesidad y la oportunidad de ampliar las actividades paraescolares y extraescolares del personal docente en beneficio de la comunidad y de los propios educadores. Por una parte, estas actividades comprenden los programas destinados a los jóvenes con miras a prepararlos para la vida en comunidad, para la vida de familia y para una actividad productiva; por otra parte, están destinadas a los adultos cuyas necesidades educativas se dejan sentir tanto en los países en desarrollo como en los países industrializados.

228. Las respuestas a la sección 16 del Tercer Cuestionario aportan informaciones recientes sobre las condiciones en que el personal docente participa en la educación extraescolar y sobre la evolución que los gobiernos prevén en esta esfera. El cuestionario abarca los puntos siguientes: a) la participación efectiva del personal docente en la educación extraescolar y el carácter facultativo u obligatorio de la misma; b) las materias tratadas por los docentes, por orden de frecuencia; c) índole de la preparación recibida por los educadores con miras a esta actividad; d) programas de perfeccionamiento; e) previsiones relativas a la evolución de la participación del personal docente en la educación extraescolar.

229. Colombia, Dinamarca, Gabón, Países Bajos y Suiza no han respondido a la sección 16 del cuestionario.

Participación efectiva del personal docente en la educación extraescolar; carácter facultativo u obligatorio de dicha participación.

230. La totalidad de las respuestas revela que en los países interesados, al margen de sus actividades escolares, el personal docente participa en la educación

extraescolar de jóvenes y en la educación de adultos. En dos países (Kenia y Tanzania) esta actividad es obligatoria. En Argentina e Indonesia la participación del personal docente es obligatoria cuando así lo deciden las autoridades regionales; de lo contrario, es facultativa. En Suecia, aunque de manera general la participación es facultativa, el personal docente está obligado a seguir, durante 5 días al año, las actividades deportivas de sus alumnos. También está obligado a acompañar a sus alumnos durante dos a tres semanas con motivo de cursillos prácticos en la empresa.

231. En otros 43 países la participación es facultativa. Aunque no se haya formulado pregunta alguna acerca de la participación cuantitativa, es interesante subrayar algunas indicaciones de orden general mencionadas en las memorias: "numerosos docentes" (Australia, Malta, Túnez); "muy numerosos" (Canadá); cierto número (Nicaragua, Noruega, Pakistán); "participan con frecuencia" (Israel). Mencionan cifras Chile (en 1976-1980 participaron voluntariamente 6 800 docentes) y Francia (en 1979, unos 30 000 docentes del segundo grado participaron, en horas extraordinarias, en las actividades de formación de los adultos).

232. Además de Francia, los siguientes países hacen mención de actividades extraescolares remuneradas: Egipto, Estados Unidos, India, Luxemburgo y Malta. En cambio, el Reino Unido hace resaltar que las actividades extraescolares de los docentes en beneficio de los alumnos no están remuneradas.

233. En lo que se refiere a la índole de los programas extraescolares, un importante número de respuestas ponen de relieve actividades educativas efectuadas fuera del programa escolar, pero en beneficio de jóvenes escolarizados. Estos programas incluyen la animación de las asociaciones de jóvenes y de grupos que persiguen intereses científicos y culturales, actividades deportivas y turísticas (Bangladesh, Barbados, Bulgaria, Canadá, Checoslovaquia, Chile, Escocia, Estados Unidos, Guyana, Hungría, Jordania, Luxemburgo, Nueva Zelanda, Pakistán, Sri Lanka, Ucrania y URSS).

234. Aunque los programas educativos consagrados a los adultos predominen ampliamente en cuanto a la frecuencia de las materias tratadas dentro del marco de las actividades extraescolares, es preciso señalar que en varios países la educación de los adultos goza, por motivos históricos, de estructuras autónomas y de un personal formado fuera del sistema escolar (Canadá, España, Japón, Túnez). En Hungría, algunas escuelas primarias y secundarias aceptan exclusivamente adultos no escolarizados. En Finlandia, ciertos municipios contratan a docentes "polivalentes" que asumen una doble función: enseñar a jóvenes en clase, por una parte, y a adultos, por otra.

Materias tratadas por los docentes, por orden de frecuencia, dentro del marco de las actividades educativas extraescolares.

235. La materia citada con mayor frecuencia en cabeza de la lista de programas educativos extraescolares tratados por docentes es la "alfabetización" (Argentina, Bangladesh, Chile, Ecuador, Egipto, Kuwait, Nicaragua, Pakistán, Tanzania, Venezuela). Además, la alfabetización es citada entre otras materias por Escocia y Tailandia. El "desarrollo comunitario" figura en los programas de Indonesia y Tailandia, y es citado, entre otras materias, por Bangladesh, Barbados, Ecuador, Escocia, Guyana, Nueva Zelanda, Sri Lanka y Venezuela. La "educación general y/o técnica" es citada como materia prioritaria por Canadá (Quebec), Filipinas, Finlandia, Francia, Guyana, Israel y Sri Lanka. La misma materia es citada entre otras por Argentina, Chile, Egipto, Filipinas, India, Nicaragua, Pakistán y Tailandia.

236. En la RSS de Bielorrusia, Bulgaria, Checoslovaquia y Chile el desarrollo de las ciencias y de las técnicas es una materia prioritaria. Los programas de educación artística figuran en primer lugar en las respuestas de Camerún y Cuba. Son mencionados, entre otras materias, por Checoslovaquia, Estados Unidos, Finlandia, Indonesia, Israel, Kuwait, Luxemburgo, Nicaragua y Túnez.

237. Las actividades extraescolares en beneficio de los jóvenes son citadas en primer lugar por la URSS y, entre otros programas, por Barbados, Checoslovaquia, Escocia, Guyana, Jordania, Nueva Zelanda, Pakistán, Sri Lanka y Ucrania.

Preparación recibidas por los educadores con miras a su participación en las actividades educativas extraescolares.

238. Algunos países declaran que la preparación para las actividades extraescolares de los maestros forma parte de los programas de formación normal de los educadores: República Federal de Alemania, RSS de Bielorrusia, Canadá, Ecuador, Finlandia, Guyana, Hungría, Israel, Japón, Nueva Zelanda, Nicaragua, Pakistán, Reino Unido (y Escocia), República Democrática Alemana, Suecia y Tanzania. (Israel y Hungría transmiten una breve descripción de los programas en cuestión.) Varios países indican que en un establecimiento normal de formación de maestros se imparte sólo una parte de la preparación para la educación extraescolar, y que otras instituciones dispensan elementos complementarios: por ejemplo, el Ministerio de Juventud y Deportes (Túnez); cursos de readaptación (Kenia); organizaciones juveniles (Hungría).

239. Un número casi igual de respuestas revela que la preparación de los educadores para las actividades educativas extraescolares se efectúa fuera de los establecimientos tradicionales de formación de educadores. Diversas instituciones se encargan de esta formación: por ejemplo, el Instituto Nacional del Empleo (España); una sección especializada del Ministerio de Educación (Chile); el Centro Educativo para la Juventud (Bulgaria); las secciones especializadas de ciertos establecimientos de formación de maestros (URSS); el Centro Regional de Educación de Adultos (Venezuela); las facultades pedagógicas de ciertas universidades (Canadá); las organizaciones no gubernamentales especializadas en las actividades de los jóvenes, tales como Exploradores y Cruz Roja (Bangladesh, Barbados, Sri Lanka).

240. En otros países, la preparación del personal docente en las actividades educativas extraescolares se hace de manera menos sistemática, en forma de seminarios y cursillos de estudios más o menos largos y combinados a menudo con experiencias sobre el terreno: Argentina, Cuba, Egipto, Francia, Jordania, Noruega (que sugiere que los programas de la práctica de la enseñanza, dentro del marco de la formación normal del personal docente, pueden constituir una base útil para la preparación con miras a la educación extraescolar) y Tailandia.

241. Los países que se indican a continuación hacen observar la falta en sus sistemas educativos de toda preparación del personal docente para las actividades educativas extraescolares: Camerún, India, Indonesia, Kuwait, Luxemburgo, Malta y Mauricio. Checoslovaquia, Iraq y Ucrania no han facilitado información a este respecto.

Programas de perfeccionamiento destinados al personal docente que participa en la educación extraescolar.

242. Según la información obtenida, se organizan regularmente programas de perfeccionamiento en los 15 países siguientes: Bangladesh, Bulgaria, Canadá, Cuba, Egipto, Filipinas, Iraq, Luxemburgo, Noruega, Nicaragua, Sri Lanka, Tailandia, Tanzania, Túnez y URSS. En otros países se organizan cursos de perfeccionamiento irregularmente o para una minoría de educadores: RSS de Bielorrusia, Chipre, Finlandia, Nueva Zelanda y Venezuela. Además de los programas organizados a nivel nacional, Cuba señala programas realizados a nivel de provincia y de municipio. En Escocia, las autoridades locales se encargan de tales programas. En Venezuela se integran programas de perfeccionamiento en las actividades operacionales vinculadas a los proyectos educativos realizados en diversas regiones del país con el concurso de la Organización de los Estados Americanos.

243. La República Federal de Alemania, Francia y el Reino Unido hacen observar que ciertos programas de formación continua destinados al personal docente ofrecen elementos útiles a los educadores que practican la enseñanza extraescolar. En los países siguientes no existen programas de perfeccionamiento para el personal docente que participa en la educación extraescolar: España, Estados Unidos, Guyana, Indonesia, Japón, Jordania, Kenia, Kuwait, Malta, Pakistán y Suecia.

Previsiones relativas a la evolución de la participación del personal docente en la educación extraescolar.

244. Entre las opiniones formuladas acerca de la evolución de la participación del personal docente en la educación extraescolar, una gran mayoría de respuestas (29) prevén un aumento de los esfuerzos en esta esfera, frente a cinco respuestas que prevén una evolución negativa.

245. Entre estas últimas: Barbados y Canadá hacen referencia a la escasa participación actual del personal docente en su país; los Estados Unidos justifican su pesimismo con la reducción de los presupuestos de educación; Chipre menciona la oposición de los sindicatos de docentes y la constante disminución de la población rural, a la cual están destinados esencialmente los programas de educación extraescolar; Finlandia explica la disminución de la participación del personal docente por la sobrecarga de trabajo escolar que les agobia.

246. Las previsiones de 29 países que anticipan el aumento del papel del personal docente en la educación extraescolar se fundan en diversas razones. Algunos insisten en el lugar prioritario que ocupará la educación extraescolar en la realización de los planes nacionales de desarrollo: Indonesia (extensión de un programa nacional de extensión de la educación básica hasta la edad de 30 años); Chile (campaña nacional de alfabetización). En la RSS de Bielorrusia, Ecuador, Egipto, Guyana, Jordania, India, Sri Lanka y Tanzania, el desarrollo de la educación extraescolar con la participación activa del personal docente constituye una directriz permanente de la política educativa nacional. En Filipinas, la reciente creación por el Gobierno de una oficina de asuntos de la juventud y de una oficina de enseñanza no oficial confirma la tendencia creciente de la educación extraescolar<sup>1</sup>. Tailandia y Venezuela subrayan la necesidad de una mejora pedagógica y de la motivación del personal docente a fin de asegurar un progreso cualitativo de la educación extraescolar. Hungría estima que el incremento de la educación extraescolar está asegurado como consecuencia del aumento general del tiempo libre. Mauricio declara que la participación del personal docente es deseable "al objeto de fomentar al máximo el empleo de los recursos humanos". Cuba y Luxemburgo consideran que la educación extraescolar es una condición vital para garantizar una educación armoniosa de los jóvenes y para aproximar la escuela a la vida.

247. Varias respuestas subrayan el valor pedagógico y humano de la participación del personal docente en la educación extraescolar. Así, Israel estima que la participación más activa del personal docente contribuirá a fortalecer su función en calidad de "educadores", como complemento de su tarea tradicional de "transmisores de conocimientos". La República Democrática Alemana declara en su respuesta que la importancia de la participación del personal docente se reconoce cada vez más y que "la experiencia muestra que los resultados de la educación extraescolar son más duraderos que los de la enseñanza escolar".

Formación continua del personal docente en el marco de la educación permanente

248. La sección 17 del cuestionario tiene por objeto recabar informaciones sobre los aspectos materiales y administrativos de los programas de perfeccionamiento más bien que sobre el contenido y los resultados de los mismos. Las preguntas se refieren en particular a los siguientes temas: a) sistemas de instituciones y de servicios de perfeccionamiento y participación del personal docente; b) repercusiones financieras para los participantes; c) carácter facultativo u obligatorio de los programas; d) contribución de las universidades y de los institutos de investigación; e) influencia de los docentes y de sus organizaciones sobre los programas de perfeccionamiento; f) ventajas concedidas al personal docente que participa en los programas de perfeccionamiento; g) número y proporción de educadores que participaron en los programas de perfeccionamiento de los años 1974-1978.

---

<sup>1</sup> Jordania expresa una opinión análoga al hacer referencia a la creación reciente, en el Ministerio de Educación, de la Dirección de Educación Extraescolar.

Sistemas y servicios de perfeccionamiento.

249. Las informaciones enviadas por los Estados Miembros permiten identificar cuatro objetivos bien definidos de los programas de perfeccionamiento: a) completar la formación de los docentes con calificaciones insuficientes (por ejemplo: Chipre, Indonesia, Perú, Tanzania y Túnez); b) mejorar o ampliar las competencias del personal docente calificado para que acceda a diplomas superiores (en la mayoría de las respuestas se mencionan los programas correspondientes a este objetivo); c) actualizar las competencias de los docentes en relación con los cambios introducidos en el contenido y los métodos como consecuencia de las reformas educativas y de la incorporación de nuevas disciplinas y de tecnologías pedagógicas modernas; d) ofrecer a todos los educadores la posibilidad de mantenerse al tanto de los progresos realizados en sus asignaturas y en los métodos pedagógicos. Con miras a este objetivo se ofrece al personal docente una gran variedad de programas relativamente breves a cargo de organismos especializados, establecimientos de formación, incluidas las universidades, autoridades de educación (por ejemplo los inspectores), escuelas y organizaciones de personal docente. Colombia menciona el papel de los inspectores en el perfeccionamiento de los educadores a nivel tanto nacional como regional. Evalúan el trabajo del educador en clase y lo ayudan a mejorar su técnica pedagógica o a darle una nueva orientación. En otros países se dan también seminarios breves organizados por los inspectores para los educadores de primaria o de secundaria.

250. Las modalidades de los programas enumerados como ejemplo en el párrafo 17.6 del cuestionario parecen corresponder a la situación que existe al respecto en numerosos países. En efecto, más de la mitad (23 de 42) de los que han enviado detalles sobre la materia declaran utilizar por lo menos ocho de las nueve modalidades citadas, para un número más o menos importante de su cuerpo docente (véanse cuadros VI y VII). Los cursos de vacaciones/seminarios de verano, los programas de jornada completa de breve duración, los cursos nocturnos, los programas semanales de una jornada figuran entre las modalidades más frecuentemente citadas y que se ofrecen al mayor número de educadores. Aproximadamente 36 por ciento de los países que responden a esta pregunta declaran no utilizar los cursos nocturnos para el perfeccionamiento del personal docente. Una proporción semejante (pero no necesariamente los mismos países) no utiliza los centros de personal docente. Asimismo, 40 por ciento de los países que han respondido no recurren a las conferencias organizadas en la escuela. Es de aproximadamente 26 por ciento la proporción de países que no utilizan una u otra de las siguientes modalidades: programa semanal de una jornada, cursos por correspondencia, cursos por radio y televisión, licencia de estudio o licencia sabática de tres meses o más.

251. Ciertos países mencionan modalidades de programas de perfeccionamiento distintas de las enumeradas en el cuestionario, entre las cuales cabe destacar las siguientes:

- programas de visitas de estudio;
- servicio de centros regionales de documentación pedagógica;
- servicio de periódicos especializados (Argentina);
- círculos de estudio en la escuela, animados por consultores calificados (Dinamarca, Israel). Israel comunica la introducción de un curso institucional que permite al director de todo establecimiento escolar elegir un tema para el perfeccionamiento en el servicio de su personal. Generalmente estos cursos responden a un problema de instrucción o de educación que se plantea al personal docente de la escuela, y pueden adoptar diversas formas: conferencias dictadas por especialistas invitados, grupos de trabajo, debates, etc.;
- prácticas en instituciones escolares (Barbados);
- participación en actividades de sociedades científicas (República Democrática Alemana);
- cursillos de fin de semana (Irlanda);
- cursillos de estudios industriales (un mes o un año) (Japón);
- cursillo práctico en materias técnicas (Mauricio);

- círculos de estudios e intercambios para renovar la educación (España);
- programas especiales para iniciar a los educadores en reformas educativas y prepararlos para aplicarlas (España).

252. Las respuestas no permiten saber con precisión hasta qué punto se complementan las diversas modalidades en cuanto a las necesidades de perfeccionamiento del educador. No obstante, el programa de cursos nacionales de perfeccionamiento suele estar organizado por un centro nacional responsable que planifica de acuerdo con las solicitudes que recibe y las necesidades que manifiestan las autoridades de la educación.

253. Contestan en detalle a la pregunta 42 países, mientras que 7 dan informaciones de orden general. Colombia, después de haber experimentado un servicio de perfeccionamiento gratuito, debió abandonar la idea por razones económicas. Checoslovaquia menciona la existencia de un sistema uniforme para la formación postuniversitaria de los trabajadores pedagógicos, mediante cursillos en régimen de internado, estudios extraescolares, seminarios, coloquios, etc. La India subraya el carácter permanente del servicio de perfeccionamiento que ofrecen a los docentes las redes nacional y federal de instituciones educativas. Los educadores pueden también obtener una licencia de estudio de larga duración para obtener un diploma o un grado suplementario. Jamaica declara sin mayor precisión que se utilizan todas las modalidades citadas. En Malta, el personal docente puede recibir becas de larga duración para perfeccionarse en el extranjero. La Facultad y el Departamento de Educación organizan cursos de perfeccionamiento de carácter local. Inglaterra declara que todas las modalidades citadas están a disposición de numerosos docentes en ejercicio, si no de todos. En Grecia, después de cinco años de servicios, los docentes de primaria o de secundaria pueden ser admitidos en un curso de perfeccionamiento de dos años, por concurso, o de un año, sin concurso y por antecedentes.

254. En algunos países, los programas de perfeccionamiento reflejan las nuevas orientaciones introducidas en la formación inicial de los educadores. Por ejemplo, en Francia se organizan "cursillos en la empresa" para familiarizar a los educadores de primero y segundo grado con elementos concretos de la vida económica. En Israel se celebran con frecuencia en las escuelas cursos de perfeccionamiento en los que participan todo el personal interesado. En Estados Unidos, los programas de perfeccionamiento suelen concentrarse en los problemas de aprendizaje y la capacidad del educador de comunicar eficazmente con los alumnos. En Checoslovaquia se hace hincapié en el estudio individual combinado con consultas periódicas con especialistas. Entre el quinto y el décimo año de servicio, el docente que posee un título universitario debe emprender un estudio dirigido de dos años de duración que le permitirá obtener un diploma con derecho a promoción. En Hungría, en el marco de los programas de perfeccionamiento, el personal docente participa cada vez más en las labores de investigación y en las encuestas. En el Reino Unido, con ayuda del Ministerio, se organizan programas regionales de perfeccionamiento sobre temas particulares que corresponden a las necesidades educativas de la región. En Bielorrusia se celebran cursos de dos meses para los directores de escuelas secundarias. En Tanzania existe desde 1980 para todos los maestros un programa nacional de perfeccionamiento que se compone de un curso por correspondencia de nueve meses seguido de tres meses de cursos con internado en el Colegio de Educación Nacional.

Cuadro VI: Tipos de programas de perfeccionamiento a disposición del personal docente y grado de utilización

Países**	Datos no disponibles (X) No se menciona (-)									Tipos de programa de perfeccionamiento en el empleo utilizados por								
										todos o muchos				pocos				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
República Federal de Alemania				X	X	X				X	X	X						X
Arabia Saudita																		
Argentina										X	X		X	X	X			X
Australia							X											
Austria (no se informa)																		
Bangladesh (no se informa)																		
Barbados					X	X	X					X				X	X	X
Bielorrusia								-				X	X	X		X	X	
Bulgaria										X	X	X	X	X			X	X
Camerún (no se informa)																		
Canadá					X					X	X		X	X			X	X
Colombia*																		
Cuba						-		-		X	X		X	X		X	X	
Checoslovaquia*																		
Chile	X							X			X	X	X				X	X
Chipre	X			X	X	X	X				X	X				X		X
Dinamarca					X	X				X	X	X	X				X	X
Ecuador								-					X	X	X		X	X
Egipto	X	X				X	X				X	X	X				X	X
España										X	X		X			X	X	X





Cuadro VI: (cont.)

Países**	Datos no disponibles (x) No se menciona (-)									Tipos de programa de perfeccionamiento en el empleo utilizados por																
										todos o muchos				pocos												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9								
Túnez										X	X							X								
Ucrania (no se informa)																										
Uruguay (no se informa)																										
URSS																										
Venezuela	X	X	X	X	X	X	X	X	X									X	X	X	X	X	X	X	X	X

\*Véase el párrafo 253. \*\* Los números que encabezan las columnas se refieren a los diferentes tipos de programas de formación en el empleo según se enumeran en el cuestionario, es decir:

- <sup>1</sup> Cursos nocturnos. <sup>2</sup> Programa semanal de una jornada.
- <sup>3</sup> Programa de jornada completa durante una semana por lo menos.
- <sup>4</sup> Cursos de vacaciones/seminario de verano. <sup>5</sup> Centros de personal docente. <sup>6</sup> Conferencias organizadas en la escuela.
- <sup>7</sup> Cursos por correspondencia. <sup>8</sup> Cursos por radio/televisión. <sup>9</sup> Licencia de estudios o licencia sabática de tres meses o más.

Cuadro VII: Nivel de utilización de los programas de perfeccionamiento  
(resumen)

Tipo de programa	Número de países donde el programa de perfeccionamiento es		
	inexistente o no se menciona en la respuesta (1)	utilizado por	
		todos o muchos (2)	algunos por lo menos (3)
Cursos nocturnos	15 (36%)	17	27 (64%)
Programa semanal de una jornada	10 (24%)	16	32 (76%)
Programa de jornada completa durante una semana por lo menos	6 (14%)	22	36 (86%)
Curso de vacaciones/seminario de verano	6 (10%)	26	38 (90%)
Centro de personal docente	16 (38%)	12	26 (62%)
Conferencias organizadas en la escuela	17 (40%)	15	25 (60%)
Cursos por correspondencia	12 (29%)	10	30 (71%)
Cursos por radio/TV	11 (26%)	11	31 (74%)
Licencia de estudios o licencia sabática de tres meses o más	11 (26%)	8	30 (74%)

Notas:

- a) Sumando las cifras que figuran en las columnas (1) y (3) se obtiene 42, número de respuestas utilizables recibidas.
- b) Las cifras de la columna (3) representan los países utilizadores del programa de perfeccionamiento para un número más o menos grande de docentes.
- c) Cada programa de perfeccionamiento es utilizado por más de 60 por ciento de los países que han contestado, como lo indican los porcentajes reproducidos en la columna (3).
- d) Cursos nocturnos. Modalidad frecuentemente utilizada para obtener un diploma superior.

Programa semanal. Algunos países lo han interpretado como una jornada de licencia para el estudio.

Cursos por correspondencia. Estos cursos están vinculados a menudo a otros cursos de larga duración, tales como cursos de vacaciones coronados por un diploma (Noruega).

Cursos por radio/TV. Este programa es utilizado para la educación especial en algunos países (Noruega).

Licencia de estudios. Esta modalidad ha sido utilizada para atraer al personal docente a ciertas zonas desfavorecidas (por ejemplo, el Norte de Noruega).

### Repercusiones financieras para los participantes.

255. La participación en los programas de perfeccionamiento es gratuita en casi todos los países que han contestado a la pregunta. En algunos casos los gastos de estadía y de desplazamiento de los participantes corren por cuenta de los organizadores (por ejemplo, en Israel, Jordania, Noruega y la URSS). En general, los programas organizados por las autoridades de enseñanza son gratuitos (y a menudo obligatorios)<sup>1</sup>. El Canadá y España señalan que normalmente su personal docente paga los gastos de perfeccionamiento. En el Camerún, algunos programas son gratuitos, pero los participantes a los cursos nocturnos deben contribuir a los gastos. En Túnez, los gastos de estadía y de desplazamiento corren por cuenta de los participantes. En cuanto a los programas de larga duración para preparar un diploma superior, en general los gastos corren por cuenta de los propios docentes (por ejemplo en Escocia, Estados Unidos, Nicaragua y Noruega). En Dinamarca y la URSS, los docentes que participan en ciertos programas que tienen lugar durante las horas de enseñanza quedan dispensados de determinadas obligaciones escolares. Los fondos para financiar los programas de perfeccionamiento provienen casi siempre del presupuesto del Ministerio de Educación. A veces contribuyen también otras instituciones: establecimientos de formación inicial de los docentes (Dinamarca y Noruega); institutos regionales o nacionales encargados del perfeccionamiento de los docentes (República Federal de Alemania, Cuba, Ecuador, India, Israel, Nueva Zelandia, URSS, etc.); autoridades locales de educación (Filipinas) y Reino Unido); municipios (Suecia).

### Carácter facultativo u obligatorio de los programas.

256. La participación de personal docente en todos los programas de perfeccionamiento es facultativa en los siguientes países: Australia, Bangladesh, Barbados, Dinamarca, Ecuador, Estados Unidos, India, Israel, Francia, Gabón, Malta, Mauricio, Países Bajos, Quebec, Reino Unido y Tailandia. En los países que se enumeran a continuación, además de los programas facultativos existen programas obligatorios, generalmente a cargo de las autoridades de la enseñanza, durante las horas de clase para todo el personal docente o para determinadas categorías: República Federal de Alemania, Argentina, Bielorrusia, Bulgaria, Cuba, Checoslovaquia (programa obligatorio entre el quinto y el décimo año de ejercicio), Chipre, Egipto, Escocia (programas obligatorios para los educadores de enseñanza especial), Finlandia, Guyana, Indonesia, Irak, Kuwait, Nicaragua, Noruega, Nueva Zelandia, (programas obligatorios para el personal docente de primer grado), República Democrática Alemana, Sri Lanka, Suecia, Tanzania (educadores de primer grado), Túnez y Ucrania. En el Japón y la URSS, el personal docente debe participar en un programa de perfeccionamiento cada cinco años. En Chile, la participación en estos programas es obligatoria para calificarse con miras a una promoción a un grado más elevado.

### Contribución de las universidades y de los institutos de investigación.

257. Salvo muy raras excepciones (Finlandia, Noruega y Países Bajos), todas las respuestas recibidas destacan el muy activo papel de las universidades en el desarrollo de las actividades de perfeccionamiento del personal docente. En Ecuador, el Ministerio de Educación ha firmado con la Universidad un contrato según el cual se confía a esta última la responsabilidad de organizar y administrar las actividades de perfeccionamiento. Señalan también responsabilidades análogas de las universidades: Bangladesh, Camerún, Canadá (Quebec), Escocia y Kuwait<sup>2</sup>. Las universidades siguen encargándose del tipo de perfeccionamiento "prolongado", sancionado

---

<sup>1</sup> También existen otros programas de perfeccionamiento organizados por el Ministerio de Educación. En general no son gratuitos, pero a veces las autoridades de la educación pagan los gastos de inscripción.

<sup>2</sup> La Universidad Lomonosov de la URSS organiza cada año cursos de perfeccionamiento para docentes de regiones rurales.

en general por un diploma académico. Ahora bien, numerosas indicaciones revelan el aporte de las universidades a las actividades de formación continua a las que se invita a todos los docentes en general. Con tal fin, las facultades de pedagogía y los institutos de investigación ponen a disposición del personal docente que participa en las conferencias y cursillos documentos sobre la actualidad pedagógica y los resultados de los estudios en materia de educación (por ejemplo, Australia, Bielorrusia, Bulgaria y Estados Unidos). Aparte de la colaboración institucional prestada por las universidades en las actividades de perfeccionamiento, se señala también la participación a título individual de los profesores e investigadores en dichos programas (Australia, Egipto, Finlandia, Noruega y Países Bajos).

Influencia del personal docente y de sus organizaciones en los programas de perfeccionamiento.

258. En algunos países son los propios docentes y sus organizaciones quienes han tomado la iniciativa respecto de las actividades en favor del perfeccionamiento en el curso del empleo. No cabe duda de que el interés que manifiesta la profesión por la formación continua se ha intensificado y generalizado en los últimos años. Las respuestas de los gobiernos a esta pregunta revelan que casi siempre se asocia a los educadores y a sus organizaciones a la planificación y elaboración de los programas. No obstante, Bangladesh, Barbados, Ecuador, Filipinas, Perú y Tailandia comunican que la influencia de los docentes en esta esfera es insignificante. En cambio, en las respuestas de 26 países se describen diversos procedimientos que permiten a los educadores influir en la política y en los programas de perfeccionamiento. En varios países, los representantes de las organizaciones de personal docente forman parte de los órganos de coordinación o de los comités consultivos nacionales o regionales establecidos por las autoridades para planificar y supervisar el desarrollo de la educación continua (Australia, Bielorrusia, Hungría, India, Indonesia, Nicaragua, Noruega, Reino Unido y Túnez). En ciertos casos participan en la adopción de decisiones sobre el financiamiento de los programas. En otros, más numerosos, las organizaciones dirigen recomendaciones a las autoridades competentes o proponen nuevos cursos en el marco de consultas periódicas con dichas autoridades (Bulgaria, Camerún, España, Finlandia, Francia, Países Bajos y Tailandia). A veces ejercen presiones sobre los organismos políticos tanto nacionales como regionales (Canadá, Estados Unidos, Francia y Sri Lanka). En bastantes países se ha desarrollado una estrecha cooperación en materia de perfeccionamiento entre las organizaciones de personal docente y los establecimientos de formación inicial. Tal ocurre en particular en Canadá, Cuba, Escocia, Guyana, Israel y Kenia. En el marco de esta colaboración, el personal docente asume a veces la responsabilidad del contenido y de la organización de los programas de perfeccionamiento (Canadá, Escocia e Israel).

Ventajas concedidas al personal docente que participa en los programas de perfeccionamiento.

259. La pregunta se formulaba así: "¿En qué condiciones la participación en los programas de perfeccionamiento culmina con la obtención de un diploma o en ventajas profesionales o de otro tipo?". Las respuestas mencionan por separado, de un lado, los programas relativamente largos organizados generalmente en cooperación con las universidades y que en principio llevan a la obtención de un diploma; de otro, los programas breves a cargo de organismos diversos y destinados a todos los educadores para ayudarlos a poner al día sus conocimientos y métodos pedagógicos. Los docentes que terminan los programas largos y obtienen un diploma suelen recibir una promoción y un aumento de sueldo. En varios países son numerosos los que se preparan en el curso del empleo para un diploma superior: en Australia, 15 por ciento del total; en el Canadá, 75 por ciento (1979); en el Reino Unido, 21 000 personas (1980). En Camerún, Egipto, Jordania, Mauricio y Túnez la participación en los cursos de perfeccionamiento sancionados por un diploma mejora las perspectivas de carrera. El sistema de perfeccionamiento vigente en Hungría exige un año de cursos en la Universidad y de estudios individuales. En Checoslovaquia es obligatorio para todo docente con diploma universitario seguir entre el quinto y el décimo año de servicio un programa de dos años de estudios individuales por correspondencia, combinado con consultas regulares con un especialista de la universidad. El diploma obtenido al término de estos programas da derecho a un aumento de sueldo. Además, los siguientes países confirman la concesión de ventajas materiales a los educadores que terminan con éxito un programa de perfeccionamiento: Canadá (Quebec),

Filipinas, Israel, Jordania, Perú, Suecia y Tanzania. En cuanto al tipo de perfeccionamiento breve, ciertos países estiman que la participación en estos programas no justifica la obtención de diplomas particulares: República Federal de Alemania, Finlandia, Francia y Países Bajos. En otros países los participantes obtienen certificados que a veces cuentan para los ascensos: Argentina, Bielorrusia, Canadá (Quebec), Cuba, Israel, Nicaragua y Tanzania.

Número y proporción de educadores que participaron en programas de perfeccionamiento en los años 1974-1978.

260. En una gran proporción, las respuestas no contienen las estadísticas solicitadas, lo que puede significar que las autoridades de muchos países no disponen de medios para obtener estadísticas en esta esfera. Un país señala la dificultad de llegar a un recuento correcto de los participantes en programas de perfeccionamiento, ya que con frecuencia un mismo docente sigue más de un programa. En cambio, los Países Bajos anuncian la instauración de un sistema de catalogación satisfactorio que se aplicará en 1982. El cuadro VIII presenta indicaciones cifradas de la participación en los programas de perfeccionamiento en 25 países. El valor de este cuadro es puramente indicativo, a causa de la ambigüedad de las respuestas al cuestionario, que en varios casos no permite determinar el período a que se refieren las cifras, la distribución de los participantes entre las distintas categorías de enseñanza, o bien la distinción entre los tipos de programas.

Participación en la enseñanza de personas que no son educadores calificados.

261. En numerosos países se asocian actualmente diversas categorías de personal, aparte del personal docente calificado, al proceso educativo en el aula o en el establecimiento escolar. Desde 1966 en varios estudios y reuniones se ha analizado la contribución que tal personal puede aportar al enriquecimiento de la enseñanza. Aunque no todos los países aprecian igualmente la utilización de "auxiliares" en la escuela, en la Recomendación núm. 69, adoptada por la Conferencia Internacional de Educación en su 35.ª reunión (1975), se reconocía que "puede surgir la necesidad de utilizar los servicios de otros profesionales y especialistas en el sistema de educación, en régimen de dedicación plena o parcial, para que participen con el personal docente en la realización del programa de educación".

262. Para poder examinar el papel que actualmente desempeñan esas otras personas, el cuestionario trata de obtener informaciones acerca de:

- a) las categorías de personal que en el sistema escolar de su país cumplen tareas relacionadas con la docencia;
- b) la iniciación de ese personal en los problemas del sistema escolar y formación pedagógica que se le dispensa;
- c) las medidas reglamentarias adoptadas o previstas para facilitar la participación de dicho personal en las actividades educativas o su integración en los equipos docentes.

263. No han contestado a esta parte del cuestionario Colombia, Dinamarca, España, Gabón, Grecia, India, Irlanda, Madagascar y Tailandia.

Cuadro VIII: Participación del personal docente en programas de formación continua

Países	Enseñanza primaria y secundaria	Tipo de cursos
República Federal de Alemania	33% de todo el personal docente	
Argentina	20 000 (de un total de 600 000) (3,3%)	
Australia	15% 54%; 37%	Estudios universitarios de dedicación parcial. Estudios sobre programas; métodos didácticos
Barbados	Aprox. 3%	
Bulgaria	200 000 (estim.)	
Camerún	35%	
Canadá (Quebec)	24%	Programas universitarios de perfeccionamiento
Cuba	210 000 (todo el personal docente)	Seminarios de perfeccionamiento
Chile	34% 1 335 educadores	Cursos de perfeccionamiento Sistema de proyectos multinacionales de la Organización de Estados Americanos
Chipre	0,9%	Cursos en el extranjero
Dinamarca	22 425	
España	37 050 (26,8%)	Cursos organizados únicamente por el Ministerio de Educación
Filipinas	Aprox. 80% de educadores de las escuelas públicas	
Francia	44,9% (primaria) 52 616 (secundaria, en 1980)	Cursos de repaso de 6 semanas ó 3 meses. Programa para educadores de secundaria en servicio sobre nuevos métodos didácticos
Hungría	Casi todos los educadores	
Israel	40%	Aprox. 30% de los educadores han participado en cursillos de verano
Japón	30-40%	
Luxemburgo	27% de educadores de preprimaria y primaria	
Malta	20%	

Países	Enseñanza primaria y secundaria	Tipo de cursos								
Nicaragua	20%	Durante 1974-1978, sólo programas universitarios de perfeccionamiento								
Noruega	Casi todos los educadores (1974-1978) 33% (1980) 722 educadores	"Días de estudio y planificación". Perfeccionamiento. Cursos para obtener un título universitario								
Nueva Zelanda	10%									
Perú	1 374 educadores	Cursos organizados por las Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP)								
Reino Unido Inglaterra y Gales <sup>1</sup>	<table border="0"> <tr> <td>Dedicación</td> <td>Dedicación</td> </tr> <tr> <td>total</td> <td>parcial</td> </tr> <tr> <td>1976 3 102</td> <td>8 393</td> </tr> <tr> <td>1980 5 989</td> <td>21 047</td> </tr> </table>	Dedicación	Dedicación	total	parcial	1976 3 102	8 393	1980 5 989	21 047	Cursos prolongados en el empleo
Dedicación	Dedicación									
total	parcial									
1976 3 102	8 393									
1980 5 989	21 047									
Escocia <sup>2</sup>	52 400 (1973) 59 000 (1979)									
República Democrática Alemana	Todo el personal docente									
Túnez	Todos los educadores de primaria 30% de los de secundaria									

<sup>1</sup> Los programas actuales de perfeccionamiento en el empleo son responsabilidad de las autoridades locales de educación. No se dispone de estadísticas al respecto.

<sup>2</sup> Un número considerable de educadores puede asistir a más de un curso por año durante el ejercicio de sus funciones.

Especialistas pertenecientes a otras profesiones reconocidas.

264. Como ejemplo, el cuestionario enumera los siguientes especialistas: "médicos, psicólogos, asistentes sociales, bibliotecarios, consejeros de orientación escolar, especialistas en medios de comunicación, logoterapeutas, especialistas en cuestiones culturales y artísticas, ingenieros, técnicos, agricultores, artesanos". Todos ellos han sido mencionados en la mayoría de las respuestas. Además, se ha mencionado a otros especialistas en esta categoría: arquitectos (Argentina, Chile); sociólogos (Checoslovaquia, Egipto, Perú); economistas (Perú); enfermeras (Barbados, Canadá, Malta); nutricionistas (Filipinas); escritores (Chipre); trabajadores "eminentes" (Bulgaria); reeducadores (Francia, Gabón); científicos (Ucrania); técnicos de fábrica (República Democrática Alemana); gerentes de hotel, oficiales del ejército y mandos de la policía (para dictar cursos en el marco de la orientación profesional) (Guyana); industriales (Perú, Túnez, Ucrania) y especialistas en relaciones públicas (Venezuela). Huelga decir que la intervención en la escuela de especialistas de esta categoría suele limitarse a su contribución técnica en relación con su propia especialidad de acuerdo con los educadores interesados. En Kuwait se atribuye una función pedagógica a algunos especialistas de esta categoría: el médico se encarga de enseñar principios de higiene y el ingeniero da cursos de mecánica. El médico docente debe poseer un diploma de pedagogía.

Personas que ejercen funciones educativas no didácticas.

265. En general, las respuestas se refieren a los ejemplos citados en esta parte del cuestionario, o sea: "especialistas de programa, consejeros pedagógicos, inspectores y supervisores, personal encargado del perfeccionamiento y de la formación del personal docente en el empleo". La Argentina cita otra especialidad suplementaria: documentalistas; la Argentina y Chile señalan además los productores de material didáctico.

Personas que desempeñan actividades de apoyo bajo el control directo del personal docente.

266. Las respuestas citan abundantemente dos actividades mencionadas en el cuestionario, a saber, la vigilancia de los alumnos y las funciones de educadores de internados. La función de educadores de internado figura frecuentemente bajo distintas apelaciones: "tutor" (Checoslovaquia, Ecuador, Hungría); "intendenta-matrona" (Tanzania); ama de escuela (Suecia); monitor de hogares infantiles (Bulgaria). Una función especial de vigilancia es la ejercida con los alumnos que permanecen en la escuela después de clase porque los padres no regresan del trabajo hasta la noche (Checoslovaquia, República Democrática Alemana, Ucrania).

267. El personal encargado del mantenimiento del equipo técnico y de los laboratorios ha sido mencionado en todas las respuestas.

268. Se encuentran relativamente pocas referencias al personal que asiste al proceso pedagógico bajo la asistencia directa del personal docente. Venezuela menciona a "ayudantes de profesor" y "maestro asociado" que secundan al educador calificado. Bangladesh cita la función de "demostrador" y Kuwait la de "repetidor". En el sistema francés, los "monitores" se encargan de la educación física y deportiva, de la enseñanza musical, de la enseñanza de trabajos manuales y de los idiomas extranjeros de los inmigrantes. Los padres desempeñan el papel de educadores benévolos en el Canadá y los Países Bajos. En Guyana las escuelas que administran explotaciones agrícolas emplean a personal con experiencia práctica de la agricultura y la ganadería.

Personal administrativo.

269. En forma general, las reacciones sobre este punto no han sido ni numerosas ni detalladas. Varios países no contestan sobre este punto en particular: Argentina, Australia, Barbados, Bulgaria, Indonesia, Japón, Jordania, Luxemburgo, Kenia, Mauricio, Países Bajos, Pakistán y Tanzania.

270. En la enumeración del personal administrativo pueden distinguirse dos grupos:

a) el personal de ejecución responsable del funcionamiento material y administrativo de los establecimientos: secretarías, dactilógrafas, contables, almaceneros, choferes, porteros, mensajeros, personal de cocina y de limpieza, etc.;

b) el personal responsable de la dirección del establecimiento: directores, directores adjuntos, directores de estudio, inspectores.

Iniciación del personal auxiliar en los problemas educativos.

271. Bangladesh, Chipre, Malta, Kenia, Sri Lanka y Venezuela declaran que no existe ninguna forma de iniciación.

272. La mayoría de las respuestas (33) anuncian diversas formas de iniciación para el personal auxiliar. Existen programas sistemáticos para el conjunto del personal de esta categoría en Austria, Bielorrusia, Checoslovaquia, Ecuador, Egipto, Finlandia, Hungría, Japón, Luxemburgo, Nicaragua, Pakistán, República Democrática Alemana, Suecia y la URSS.

273. En varios países se dispensa una formación pedagógica elemental a tal personal en el curso del empleo en forma de cursillos de información y seminarios: República Federal de Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Guyana y Túnez. En Ecuador y la República Democrática Alemana los auxiliares participan en los programas de perfeccionamiento destinados al personal docente.

274. En los países que se enumeran a continuación sólo se da formación pedagógica a los especialistas en ciertas esferas: en Barbados y Chile a los psicólogos; en Chile a los asistentes sociales; en Kuwait a los médicos encargados de enseñar la higiene; en Noruega, al personal que participa en la educación especial; en el Perú, a los auxiliares que secundan al maestro calificado. Por último, ciertos países estiman que, aunque no reciben una formación pedagógica formal, los auxiliares son iniciados en forma empírica mediante el contacto con los docentes y los alumnos: Israel, Jordania, Mauricio, Noruega y Tanzania.

Medidas reglamentarias adoptadas o previstas con miras a facilitar la participación de estas personas en las actividades educativas, e incluso su integración en los equipos docentes.

275. Varios países declaran que está en vigor en el sistema escolar un reglamento sobre la participación de estas personas en las actividades educativas, pero sin precisar la índole del reglamento: Estados Unidos, Jordania y Mauricio. Australia, Escocia, Tanzania y Venezuela afirman que no se ha adoptado ninguna medida reglamentaria en esa esfera. Bangladesh anuncia la intención de las autoridades de asimilar a los bibliotecarios y "demostradores" al personal docente. El Plan del Ministro de Educación del Perú prevé la formación pedagógica de todos los auxiliares no docentes. Por otra parte, es interesante observar que en Bielorrusia el personal auxiliar que ha recibido una iniciación pedagógica está autorizado a tomar parte en las reuniones del consejo pedagógico de cada escuela. En Ucrania, tal privilegio está reservado a los especialistas pertenecientes a otras profesiones reconocidas.

CAPITULO IV

CONDICIONES NECESARIAS PARA UNA  
ENSEÑANZA EFICAZ

276. Las preguntas de esta parte del cuestionario tratan del número de alumnos en las clases, duración del trabajo, vacaciones anuales pagadas, licencias de estudio, régimen aplicable al personal docente que participa en programas de intercambio cultural bilaterales o multilaterales en el extranjero, licencias concedidas para participar en actividades de organizaciones del personal docente, descanso por enfermedad, edificios escolares y personal docente que ejerce en zonas rurales o aisladas. La licencia de maternidad figura en el capítulo V.

277. Todos los países que figuran en el cuadro 1 por haber respondido al cuestionario, con la excepción de Dinamarca y de Grecia, han contestado a todas o algunas de las preguntas de esta sección.

Número de alumnos en las clases.  
(párrafo 86)

278. Las preguntas que figuran en este párrafo se refieren a las normas establecidas sobre el número máximo y el número promedio de alumnos por clase y trata de obtener información respecto de las tendencias pasadas y previstas en ambas esferas, así como sobre la medida en la que la introducción de nuevos métodos y técnicas de enseñanza (como por ejemplo enseñanza programada y televisión en circuito cerrado) ha influido en la relación numérica educador/alumnos.

279. De los gobiernos que contestaron al cuestionario, 57 enviaron informaciones que ilustran la situación predominante en sus países y en los territorios bajo su administración respecto del número máximo autorizado y del promedio real de alumnos por clase. En el cuadro IX se resume la información recibida. Las cifras de las columnas 2 a 5 se refieren a las escuelas públicas; cuando se ha dispuesto de cifras para las escuelas privadas, figuran en la columna 6. Las cifras se refieren al año 1980, a menos que se indique otro año.

280. Respecto de las escuelas primarias, sólo siete países (Bulgaria, Canadá (Quebec), Finlandia, Francia, Italia, Noruega y Suecia) comunican un máximo autorizado inferior a 30. En el extremo opuesto, el máximo autorizado es de 70 alumnos en Madagascar, 55 en Sri Lanka, 50 en Camerún, Egipto, India, Japón y Kenia, y 45 en Chile, Nicaragua y Perú. Los otros gobiernos que han enviado información imponen topes de 30 a 40 alumnos por clase de primaria.

Cuadro IX: Número de alumnos por clase (o número de alumnos por docente) autorizado y en promedio, en los países que contestaron el cuestionario

Países (1)	Número máximo autorizado de alumnos por clase (2)		Número real de alumnos por clase (promedio) (escuelas públicas) (3)		Observaciones (6)
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria	
Alemania, República Federal	-	-	28	29,32	Cols. 2 y 3: el máximo varía de estado a estado. Col. 4: grados 1-4. Col. 5: secundaria inferior, grados 5-10, sec. sup. grados 11-13. El Gobierno tiende a reducir el tamaño de las clases. Se supone que las clases son más pequeñas en las zonas rurales que en las urbanas.
1977	-	-	24	26,30	
1980	-	-	19	31	Col. 4: urbanas, 26; rurales, 8.
Argentina	40	40	19	31	Col. 4: escuelas privadas: 1972, 28.6:1; 1978: 24.0:1. Col. 5: escuelas privadas: 1972, 18.8:1; 1978: 16.2:1
Australia <sup>1</sup> (territorio de la capital)					
1972	30:1	32:1	25.7:1	16.2:1	
1978	30:1	25:1	21.1:1	12.8:1	
Bangladesh	40	40, 50	52	42	Cols. 4 y 5: cifras de las zonas urbanas (en las zonas rurales: 36 y 32 respectivamente).
Barbados <sup>1</sup>	30:1	25:1	25:1	19:1	
RSS de Bielorrusia (1978-1979)	40	35	24.9, 24.6	24.6, 26.3	Col. 4: grados 1-3, 4-6. Col. 5: grados 7-8, 9-10. El tamaño medio de las clases en las zonas rurales es considerablemente menor que en las zonas urbanas.
Bulgaria	20-30	35			
Camerún	50	40	49	37	
1976			51	40	
1980					
Canadá (Alberta)					
1976				24.7	
1980				23.5	
Canadá (Ontario) <sup>1</sup>					
1973			25:1	17.1:1	Se espera que el promedio efectivo se mantenga hasta 1990 al nivel de 1979.
1979			23.5:1	17.1:1	

## Cuadro IX (cont.)

Países	Número máximo autorizado de alumnos por clase		Número real de alumnos por clase (promedio) (escuelas públicas)		Observaciones
	Primaria (2)	Secundaria (3)	Primaria (4)	Secundaria (5)	
(1)					(6)
Canadá (Quebec)	27, 29	33	25, 27	30	Las clases tienden a ser más pequeñas, mediante negociación.
Cuba <sup>1</sup>	Varía según tamaño de aula disponible		18:1	13:1	Col. 5: enseñanza secundaria básica.
Checoslovaquia					
1974	34	40	19.6	13.4	
1981	45	45	21.1	14.8	
Chile			.	.	Las cifras se aplican a las escuelas públicas y del Estado y a las escuelas privadas.
Chipre	35	25 (máx.), 20 (mín.)	35	38, 35	Cols. 4 y 5: cifras de las zonas urbanas; en las zonas rurales: 30, 20 respectivamente.
Ecuador	40	40	33:1 <sup>1</sup>	15:1 <sup>1</sup>	Cols. 4 y 5: cifras para el país en conjunto (escuelas públicas y privadas).
Egipto	50	40, 36	.	.	
España	40	40	30.5	.	Col. 4: las cifras se refieren a la enseñanza general básica (primaria y secundaria inferior); escuelas privadas: 36.5.
Estados Unidos	27-35	25-30:1 <sup>1</sup>	25-30:1 <sup>1</sup>	25-30:1 <sup>1</sup>	Cols. 2 y 3: límites en 20 Estados que fijaron topos al tamaño de las clases.
Filipinas	40	40	.	.	Excepcionalmente se autorizan hasta 50 alumnos por clase. En una escuela de dos turnos el mismo docente tiene a veces clases de mañana y de tarde, cada una con 30 alumnos.
Finlandia	25, 32	32, -	19.9, 28.0	28.0, 29.1	La unidad es un grupo de enseñanza básico. Cols. 2 y 4: la primera cifra corresponde a grados 1 y 2, la segunda a grados 3-6. Cols. 3 y 5: primera cifra grados 7-9. Ningún máximo establecido para secundaria superior. La tendencia demográfica lleva a un promedio inferior del tamaño de las clases.
Francia	20-25	30, 40	24.3:1 <sup>1</sup>	23.85, 27.7 18.2:1 <sup>1</sup> , 15.1:1 <sup>1</sup>	Col. 2: indicativo. Col. 4: tamaño medio de clase secundaria inferior en 1976-1977: 26,2.
Gabón	.	.	45	30	Col. 4: en clases de zonas urbanas pueden encontrarse hasta 130 alumnos. Col. 5: en ciudades importantes, 40.

Cuadro IX (cont.)

Países	Número máximo autorizado de alumnos por clase		Número real de alumnos por clase (promedio) (escuelas públicas)		Observaciones
	(1)		(5)		
	Primaria (2)	Secundaria (3)	Primaria (4)	Secundaria (5)	
Guyana	40	35	30.8	29.7, 40.9	
Hungría					
1975	} 15-40	} 30-40	25.5	31.4	Cols. 2 y 3: mínimo y máximo autorizados. Ante el aumento demográfico, se piensa que el tamaño de las clases aumentará hasta 1992. Las clases son más numerosas en las zonas urbanas que en las rurales.
1980			26.6	30.5	
India		50		30-40	
Indonesia					
1976	-	-	30	40, 36	Col. 4: escuelas privadas, 32. Col. 5: escuelas privadas, 40.
1980	-	-	33	41, 38	
Irlanda					
1974-75	} _____	} 40	33.0	} 28.5, 22.7	Col. 4: más alumnos por clase en las zonas urbanas que en las rurales. Col. 5: cifras para 1976-1977. No se esperan cambios importantes.
1979-80			32.1		
Israel					
1973-74	} 40	} 40, 38		27	Cols. 4 y 5: mayor número de alumnos en las zonas urbanas que las rurales.
1980-81				28.6	
Italia	16-25	25-30	16.6	22.7	Col. 5: la cifra del número de alumnos por docente corresponde a 1977-1978.
(1978-79)			16.3:1 <sup>1</sup>	11.5:1 <sup>1</sup>	
Jamaica <sup>1</sup>	.	.	45-55:1	30:1	
Japón					
(1974-78)	50	50, 40	33	37	Col. 4: escuelas privadas, 36. Col. 5: escuelas privadas, 44. Col. 5: sólo secundaria inferior. En todo el período los promedios permanecieron estables y no se espera ningún cambio importante.
Jordania					Cols. 2 y 3: a nivel superior, mayor número de alumnos autorizado por clase.
1974	} variable	} variable	37.5	32.3, 35.8	
1980			34.1	31.3, 35.3	
Kenia	50	40, 35	.	.	

Cuadro IX (cont.)

Países	Número máximo autorizado de alumnos por clase		Número real de alumnos por clase (promedio) (escuelas públicas)		Observaciones
	Primaria (2)	Secundaria (3)	Primaria (4)	Secundaria (5)	
Kuwait					
1973-74	30	30	32.1 (varones) 38.8 (niñas)	26.6 (varones) 27.4 (niñas)	Cols. 4 y 5: secundaria superior solamente. Se supone que a fines de 1983 el promedio habrá aumentado en una unidad.
1977-78			30.9 (varones) 30.7 (niñas)	28.5 (varones y niñas)	
Madagascar		70		45	
Malta	30	30, 25	23.76	22.44	Col. 5: escuelas privadas, máximo 30. No se prevén cambios.
Mauricio				40-45	
Nicaragua		35-45		41:1	Cols. 2 y 3: mínimo y máximo. Cols. 4 y 5: cifras para zonas urbanas. (rurales, 48:1).
Noruega					
1974		12-30	16.3:1 <sup>1</sup>	12.3:1 <sup>1</sup>	Cols. 2 y 3: el máximo varía según el número de alumnos en la escuela, los grupos de edades en la clase y el tipo de educación. Col. 4: promedio de clase; 1974: 21.2; 1978, 21.0.
1978			14.7:1 <sup>1</sup>	10.8:1 <sup>1</sup>	
Nueva Zelanda <sup>1</sup>					
1974	35:1		25.0:1	17.1:1	Cols. 2 y 3: máximo para cada clase; el promedio general de la relación educador/alumnos en cualquier escuela debería ser 25-31:1 en primaria y secundaria inferior y 20-25.6:1 en secundaria superior. Escuelas privadas: promedio inferior al de las escuelas públicas.
1979		35:1	24.2:1	15.1:1	
Países Bajos <sup>1</sup>					
1972	31:1	variable	29-31:1	.	No se prevén cambios importantes hasta fines de 1983.
1979			26-27:1	.	
Pakistán				40-50	

Cuadro IX (cont.)

Países	Número máximo autorizado de alumnos por clase		Número real de alumnos por clase (promedio) (escuelas públicas)		Observaciones
	Primaria (2)	Secundaria (3)	Primaria (4)	Secundaria (5)	
Papúa Nueva Guinea <sup>1</sup>			31.2:1	25.8:1, 16.2:1	
Perú					
1974			24	41	Col. 2: en escuelas privadas la relación ideal es 25-30:1. Cols. 4 y 5: cifras para escuelas tanto públicas como privadas. Escuelas privadas: 25 a 70.
1980		30-45	23	39	
Reino Unido (Inglaterra)					
1960			33.1 (29.4:1 <sup>1</sup> )	30.0 (20.7:1 <sup>1</sup> )	
1970		se fijan localmente	32.7 (27.5:1 <sup>1</sup> )	23.0 (23.0:1 <sup>1</sup> )	
1980			25.7 (22.7:1 <sup>1</sup> )	21.6 (21.6:1 <sup>1</sup> )	
(Escocia)					
1974	33	33, 30	29	21	Cols. 2 y 3: máximo normal (máximo absoluto: 39; 34).
1979			24	19	
(Irlanda del Norte) <sup>1</sup>	33:1	35:1	23.8:1	15.3:1	Cols. 2 y 3: máximo negociado con sindicatos. Cols. 4 y 5: cifras de 1981.
República Democrática Alemana	30	-		21.8	Cols. 4 y 5: zonas urbanas: promedio 24; zonas rurales: promedio 19-19.5. Desde 1974 el promedio ha disminuido en 4 alumnos y prosigue la misma tendencia.
Sri Lanka	55	45	25.3-30.5	19.2-28.5	Col. 2: primera cifra, alumnos de 7 a 9 años; segunda cifra, 10 a 5 años. Col. 3: secundaria superior. Col. 5: cifras para 1979-1980; la cifra inferior para el secundario superior se aplica a la clase final. En enseñanza primaria el tamaño medio de las clases tiende a ser inferior en las zonas rurales que en las urbanas.
Suecia	25, 30	30	20-23	26.5, 21-27	
Tailandia			45	40	Cols. 4 y 5: máximo y mínimo reales 20-50.

Cuadro IX (cont.)

Países	Número máximo autorizado de alumnos por clase		Número real de alumnos por clase (promedio) (escuelas públicas)		Observaciones
	Primaria (2)	Secundaria (3)	Primaria (4)	Secundaria (5)	
Tanzania	.	.	45	35-40, 22-25	Desde 1977, el número medio de alumnos por clase en las escuelas primarias ha aumentado radicalmente ante la introducción de la enseñanza primaria universal.
Túnez					
1974-75	} 30-38	} 40, 36	36(41:1 <sup>1</sup> )	31.0	
1980-81			33.8 (38.7:1 <sup>1</sup> )	34.2 <sup>1</sup> (20:1 <sup>1</sup> )	
RSS de Ucrania	40	35			Col. 2: 8 primeros grados. Col. 3: grados 9 y 10.
URSS	40	35	.	.	Col. 2: 8 primeros grados. Col. 3: grados 9 y 10.
Venezuela		30	.	.	

Nota: Cuando en la misma columna aparecen dos cifras separadas por una coma, la primera se aplica a los grados inferiores y la segunda a los superiores en la categoría de escuelas de que se trate.

<sup>1</sup> = Número medio de alumnos por docente.

. = No se recibió información.

- = No se ha fijado ninguno.

281. Al mismo tiempo, la gran mayoría de las respuestas revelan que el número medio real de alumnos por clase es considerablemente inferior al máximo permitido, a menudo hasta 20-30 por ciento, e incluso más en algunos casos; en Sri Lanka se informa que el número medio de alumnos por clase de primaria es de 25.3 a 30.5, frente a un máximo autorizado de 55. Aproximadamente la mitad de los gobiernos que han respondido a este punto en términos de número de alumnos por clase (y no de relación numérica educador/alumnos) comunican promedios de 30 o menos; Argentina, Finlandia, Italia y Noruega comunican promedios inferiores a 20, y la República Federal de Alemania, Australia (Territorio de la Capital), RSS de Bielorrusia, Canadá (Alberta y Quebec), Checoslovaquia, Finlandia, Francia, Malta, Perú, Reino Unido (Escocia), República Democrática Alemana y Suecia comunican promedios de 20 a 25 en todas las escuelas primarias o en algunas. Los países que comunican promedios superiores son Camerún (51); Gabón, Madagascar, Tailandia y Tanzania (45); Bangladesh (42); Nicaragua (41) y Pakistán (40-50); Jamaica comunica una relación numérica educador/alumnos de 45-55:1, y un número medio de alumnos por clase a título indicativo de por lo menos 50. Tanzania menciona al respecto que la introducción de la enseñanza primaria universal desde 1977 ha provocado un aumento radical en el número medio de alumnos por clase en primaria. Bangladesh comunica un número medio superior al máximo autorizado; Camerún, Chipre y Kuwait comunican promedios correspondientes en lo esencial a los máximos autorizados, lo que parece dar a pensar que esos máximos son sobrepasados en ciertos casos (a menos que se utilice un sistema de regulación como el que existe en la enseñanza primaria en los Países Bajos, donde tan pronto como los alumnos en una escuela pasan de cierto número se contrata a un nuevo maestro).

282. En las escuelas secundarias, como en las primarias, el máximo autorizado parece ser de 30 a 40 alumnos en la gran mayoría de los países que han enviado información al respecto. La cifra más elevada es de 50 en Bangladesh (secundaria superior), India y Japón (secundaria inferior) y la más baja de 25 en Chipre, Finlandia (secundaria inferior) y Malta (secundaria superior). En la mayoría de los países el número máximo en las escuelas secundarias es inferior o igual al de las escuelas primarias; pero es superior en el Canadá (Quebec), Checoslovaquia, Francia e Irlanda del Norte, en secundaria inferior en Túnez y en secundaria superior en Bangladesh y Guyana. El número medio real de alumnos por clase que se comunica es, al igual que en las escuelas primarias, considerablemente inferior al máximo autorizado en casi todos los casos. La mayoría de los países que han enviado cifras al respecto comunican de 26 a 40, pero el Canadá (Alberta), Italia, Malta, Reino Unido (Inglaterra y Gales), República Democrática Alemana, Suecia y Tanzania, anuncian promedios superiores a 20 pero inferiores a 25, mientras que dos países comunican promedios inferiores a 20: Checoslovaquia (14,8) y Escocia (19). Algunas de las relaciones numéricas educador/alumnos comunicadas, a saber, Australia (Territorio de la Capital) 12.8:1, Cuba 13:1, Ecuador 15:1, Francia (enseñanza secundaria superior) y Nueva Zelanda (15.1:1) y Noruega (10.8:1), dan a pensar que también en esos países el número medio de alumnos por clase en secundaria es pequeño.

283. Los siguientes países han enviado cifras separadas sobre el número de alumnos por clase y/o la relación numérica educador/alumnos en zonas urbanas (U) y rurales (R): Argentina (primaria): 26(U), 8(R); Bangladesh (primaria): 52(U), 36(R); (secundaria): 42(U), 32(R); Chipre: 30-39(U), 20-30(R); Nicaragua: relación numérica educador/alumnos 41:1(U), 48:1(R); República Democrática Alemana: 24(U), 19-19.5(R). Por su parte la República Federal de Alemania, la RSS de Bielorrusia, Gabón, Hungría, Irlanda, Israel, República Federal de Alemania y Suecia indican que el número de alumnos por clase es inferior en zona rural que en zona urbana.

284. Unos pocos gobiernos, a saber, Australia (Territorio de la Capital), España, Indonesia, Japón, Malta, Nueva Zelanda y Perú, dan ciertas indicaciones del tamaño medio de las clases o de la relación educador/alumnos en las escuelas privadas. En todos estos países, excepto en Nueva Zelanda, el número medio de alumnos por clase en las escuelas privadas parece ser considerablemente superior al de las escuelas públicas.

285. Algunos países dan cifras sobre el número de alumnos en las clases y/o la relación numérica educador/alumnos durante varios años. Las ofrecidas por la República Federal de Alemania, Australia (Territorio de la Capital), Canadá (Alberta y Ontario), Japón, Jordania, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Perú y el Reino Unido (Inglaterra y Gales, Escocia) muestran una tendencia general descendente; las de Camerún, Checoslovaquia, Indonesia e Israel muestran una tendencia general ascendente. En Irlanda, Kuwait y Túnez el número de alumnos en las clases o la relación educador/alumnos está disminuyendo en las escuelas primarias y creciendo en las

secundarias; en Hungría se produce lo contrario. En el Japón no ha habido ningún cambio notable durante el período de referencia (1974-1978).

286. Unos pocos países han enviado previsiones sobre las tendencias hasta fines de 1983 y en algunos casos más allá. El Canadá (Ontario), Irlanda, Malta, Países Bajos y Suecia no prevén ningún cambio importante en un futuro próximo; Finlandia (habida cuenta de las tendencias demográficas), Chipre y la República Federal de Alemania (habida cuenta de las políticas gubernamentales en la materia) y la República Democrática Alemana prevén más reducciones aún; Guyana (habida cuenta de las tendencias demográficas) y Kuwait piensan que el promedio va a aumentar. Pakistán se propone disminuir el número de alumnos en las clases cuando disponga de medios financieros suplementarios para la educación.

287. Respecto de las consecuencias de la introducción de los nuevos métodos y técnicas de enseñanza sobre el número medio de alumnos en las clases y sobre la relación numérica educador/alumnos, 27 gobiernos no dan ninguna información; otros 20 dicen que las nuevas técnicas han tenido muy poca o ninguna repercusión sobre esos factores. De los restantes países, cuatro (Australia (Territorio de la Capital), Barbados, Checoslovaquia y Túnez) declaran que, si bien los nuevos métodos no han influido en el número de alumnos en las clases, han facilitado la división de las clases para proyectos especiales, enseñanza de grupo, etc. En el Canadá, Quebec declara que las nuevas técnicas sólo modifican el tamaño de las clases experimentales; Alberta que sólo ha modificado el tamaño de las clases correctivas y de las clases para minusválidos; y Ontario ha considerado que no hay relación entre las nuevas técnicas y la tendencia generalmente descendente del número de alumnos por clase. Parecería haber producido algunos efectos a nivel primario en Italia y secundario en Egipto.

288. Indonesia manifestó la esperanza de que las nuevas técnicas faciliten una mayor productividad educativa, permitiendo a los maestros hacer frente a clases con más de 40 alumnos e incluso a dos clases simultáneamente.

289. Obsérvese que en algunos países, como por ejemplo en Chile, la utilización de nuevas técnicas de enseñanza está aún en una etapa experimental.

#### Horas de trabajo (párrafos 89-93).

290. Las seis preguntas que figuran en los párrafos 89 a 93 se refieren al número real de horas de trabajo y horas de curso; la medida en que se tienen en cuenta las consideraciones enumeradas en el párrafo 90; las tareas que además de la enseñanza en clase pueden incumbir a los educadores (con carácter obligatorio o voluntario); la manera en que se organizan los horarios para que el ejercicio de actividades paraescolares u otras no representen una sobrecarga de trabajo y permita a los educadores tomar parte en actividades de perfeccionamiento; y la participación de los educadores en el establecimiento de normas relativas a horas y volumen de trabajo.

#### Duración real del trabajo.

291. Casi todas las respuestas recibidas contienen informaciones acerca de las horas de trabajo de los docentes (habitualmente en forma de horas de curso diarias o semanales), información que se resume en el cuadro IV. A menos que se precise lo contrario, las cifras se refieren a las escuelas públicas.

292. En el cuadro X se da un resumen de estas informaciones. Salvo indicación en contrario, las cifras se refieren a la enseñanza pública.

Cuadro X: Máximo de horas de clase en las escuelas públicas, 1980-1981

Países	Horas o períodos por día	Horas o períodos por semana	Observaciones
República Federal de Alemania			Promedios nacionales; las exigencias concretas varían de un Estado a otro.
primaria y secundaria inferior		27-28 horas	
secundaria superior		23-24 horas	
Argentina			
primaria	4 x 60 minutos	20 x 60 minutos	
secundaria	6 x 60 minutos	30 x 60 minutos	
Austria			
empleados federales		27 horas	Dentro de la semana de 40 horas.
empleados provinciales		24 horas	Establecido en acuerdo con las organizaciones del personal docente.
Bangladesh	En promedio 5 x 40 min.		Asistencia obligatoria de 37 horas por semana de seis días.
Barbados			
primaria	7 x 40 minutos	35 x 40 minutos	
secundaria	6 x 40 minutos	30 x 40 minutos	
RSS de Bielorrusia		18 horas	Mínimo autorizado: hasta 27 horas.
Bulgaria			
grados 1-3		22 x 45 minutos	
grados 4-8		24 x 45 minutos	Todos los docentes trabajan 46 horas por semana de 6 días.
grados 9-10		36 x 45 minutos	
Canadá			
Alberta	5 horas, 20 minutos	26 horas, 40 minutos	Promedio de horas de enseñanza real en los 11 sistemas educativos municipales de la provincia: primaria, 24,82 horas; secundaria inferior, 23,83 horas; secundaria superior, 22,1 horas.
Quebec			
primaria		22 horas, 30 minutos	
secundaria		22 x 50 minutos	

Cuadro X: (Cont.)

Países	Horas o períodos por día	Horas o períodos por semana	Observaciones
Colombia			
primaria		30 horas	
secundaria		20-24 horas	
Checoslovaquia			
básica		21-23 horas	Grados 1-4, 23; desde el 5.º grado, 21
secundaria		19 horas	
Chile (grados 1 a 8)		30-35 horas	Las horas de asistencia obligatoria a las clases varían según los grados (grado 1, 30; grado 8, 35). Semana laboral total: mínimo 30 horas, máximo 40 horas.
Chipre			
primaria		30 x 45 minutos	Semana de 6 días. Después de 10 años de servicio 2 períodos menos por semana y otros 2 menos después de 20 años de servicios.
secundaria		26 x 45 minutos	
Ecuador		35 períodos (maestros a tiempo completo)	Las horas de trabajo deben repartirse en 5 a 6 días por semana.
Egipto	Promedio 4 horas	Promedio 24 horas	
España	6 horas		Dentro de una jornada laboral de 8 horas.
Filipinas	6 horas	30 horas	En casos excepcionales los educadores pueden tener que trabajar 2 horas por día a partir del máximo (remunerados como horas extraordinarias).
Finlandia			
enseñanza global		23 horas	Corresponde a las horas de trabajo de los funcionarios públicos (37,5 horas por semana). Secundaria: el horario varía según la materia.
enseñanza superior		17-22 horas	
Francia		15-27 períodos	Maestro, 27; profesor general en la enseñanza de los liceos, 21; profesor titulado, 18; profesor "agrégé", 15.
Guyana		25 horas	Un poco menos en las escuelas secundarias.
Hungría			
primaria inferior		23 horas	Dentro de la semana laboral de 44 horas, general en Hungría.
primaria superior		21 horas	
secundaria		20 horas	

Cuadro X: (Cont.)

Países	Horas o períodos por día	Horas o períodos por semana	Observaciones
Indonesia			
primaria		mínimo 25 x 30 ó 40 min.	En las escuelas privadas los docentes enseñan por lo menos 24 horas por semana
secundaria		mínimo 18 x 45 min. máximo 40	
Irlanda			
primaria	5 horas	22 horas	
secundaria			
Italia			
primaria		24 horas	Mínimo
secundaria		18 horas	
Jamaica			
Japón	5 horas		Mínimo (semana de 5 días).
primaria		22.4 horas	Promedios de octubre de 1977. En las escuelas públicas la jornada es de 8 horas y la semana de 44.
secundaria inferior		17.8 horas	En las escuelas privadas la jornada no puede pasar de 8 horas diarias y de 48 semanales.
secundaria superior		14.6 horas	
Jordania			
primaria		26 períodos	La semana laboral normal debe ser de 36 horas.
secundaria		24 períodos	
Kuwait			
primaria		30 períodos	Horas reales de enseñanza: primaria, 16-22; secundaria inferior, 10-18; secundaria superior 10-21.
secundaria		37 períodos	
Luxemburgo			
primaria		26 x 50 minutos	Disminuyen por antigüedad.
secundaria		22 x 50 minutos	
Malta			
primaria		27 1/2 horas	
secundaria		26 x 45 minutos	

Cuadro X: (cont.)

Países	Horas o períodos por día	Horas o períodos por semana	Observaciones
Mauricio	6 x 50 minutos		
Nicaragua			
primaria	5 x 1 hora	25 x 1 hora	
secundaria (a tiempo completo)	8 x 45 minutos	40 x 45 minutos	
Noruega			
básica		22-29 períodos	El número de períodos varía según la materia y el nivel de la escuela.
secundaria		17-26 períodos	
Nueva Zelanda	5 x 1 hora o 7 x 45 minutos	25-27 horas	Varía según el nivel de la enseñanza.
Países Bajos			
primaria		26 x 50 minutos	Dentro de la semana laboral de 40 horas.
secundaria		29 x 50 minutos	
Reino Unido			
Escocia			
primaria		25 horas	No se imponen formalmente exigencias para los docentes de secundaria.
secundaria		20 horas	Mínimo.
Irlanda del Norte		22-24 horas	Mínimo.
República Democrática Alemana			
primaria		22 horas	Seis horas por día y 30 por semana; el tiempo que no insuma el trabajo en el aula se dedica a preparar las lecciones.
secundaria		25 horas	
Suecia			
grupo de edad 7-12		29 x 40 minutos	
grupo de edad 13-15		24 x 40 minutos	
grupo de edad más de 15		21 x 40 minutos	
Suiza			
primaria		26-36 x 45 ó 50 minutos	Los horarios varían según los cantones.
secundaria		22-25 x 40 ó 45 minutos	

Cuadro X: (Cont.)

Países	Horas o períodos por día	Horas o períodos por semana	Observaciones
Tailandia		35 horas	Corresponde a las horas de trabajo real.
Túnez			
primaria		30 horas	
secundaria		18 horas	
RSS de Ucrania			
primaria		27 horas	Dentro de la semana laboral de 41 horas. La regla es 24 horas en primaria y 18 en secundaria.
secundaria		27 horas	
URSS		18 horas	Como mínimo; se permite llegar hasta 27 horas de enseñanza por semana.
Venezuela			
primaria	6 horas	30 horas	Dentro de la semana laboral de 36 horas.
secundaria (tiempo completo)		16 horas	

293. La gran mayoría de las respuestas indican sea el tiempo dedicado a la enseñanza cada semana (a veces cada día) por los educadores, sea el número de períodos que por día pasa el educador en el aula. En la mayoría de los casos se comunica el máximo normalmente autorizado de horas; en algunos se da también el mínimo. Unas pocas respuestas contienen información sobre las horas de enseñanza realmente trabajadas. Varias ofrecen cifras sobre el total semanal de horas de trabajo y de enseñanza.

294. En la gran mayoría de los países que se refieren a las horas de enseñanza, el tiempo pasado por semana en la docencia propiamente dicha va de 20 a 30 horas; el nivel inferior (16 horas) se encuentra en las escuelas secundarias en Venezuela (educadores a tiempo completo) y el superior (35 horas) en Chile (clases de octavo grado) y Tailandia.

295. Muchos de los gobiernos que han contestado sobre el número por día o por semana de períodos de curso en el aula de un educador han omitido especificar la duración de cada período; en la mayoría de los países que informan al respecto, la duración de un período en el aula es de 40, 45 o 50 minutos. La mínima duración comunicada es de 30 minutos en algunas escuelas primarias en Indonesia y la máxima de 60 minutos en la Argentina y las escuelas primarias de Nicaragua. El número de períodos por semana oscila de 20 a 30 en la mayoría de los casos; el número más elevado comunicado se encuentra en Indonesia y en las escuelas secundarias en Nicaragua (40), mientras que el más bajo se encuentra en Francia (15 en el caso de los "agrégés"). En Chipre y en Luxemburgo, después de algunos años de servicios disminuye el número de horas de enseñanza obligatorias de algunos docentes.

296. Varios países proporcionan detalles sobre la duración total del trabajo (tanto de las tareas docentes como de las no docentes). En Austria, Chile y los Países Bajos se aplica la semana laboral de 40 horas; en Bulgaria los docentes trabajan 46 horas por semana de seis días; la semana comprende 37 horas y media en Finlandia, 44 horas en Hungría, 36 en Jordania y 30 en Sri Lanka.

Medidas adoptadas para tener cuenta de los factores mencionados en el párrafo 90 de la Recomendación.

297. Respecto de la medida en que se tienen en cuenta las consideraciones enumeradas en el párrafo 90 de la Recomendación, 24 gobiernos de los que respondieron al cuestionario o bien no contestaron o no se refieren ni a la Recomendación ni a las consideraciones concretas del párrafo 90, mientras que 22 (Australia, Austria, Canadá (Alberta, Ontario), Cuba, España, Guyana, Irlanda, Italia, Jamaica, Japón, Kuwait, Mauricio, Nicaragua (en la medida de lo posible), Noruega, Nueva Zelandia, Pakistán, República Democrática Alemana, Suecia, Túnez, RSS de Ucrania, URSS) declaran tener en cuenta todas las consideraciones mencionadas en el párrafo 90. Los Países Bajos declaran tener en cuenta todos los factores pertinentes.

298. Varios gobiernos (República Federal de Alemania, Bulgaria, Checoslovaquia, Chipre, Ecuador, Egipto, Finlandia, Indonesia, Jordania, Perú y Tailandia) afirman que tienen en cuenta algunos pero no todos de los factores que figuran en el párrafo 90 o los mencionan en sus respuestas. Seis de esos países se refieren al factor mencionado en el apartado a), nueve al del apartado b), dos al del apartado c), ocho al del apartado d) y seis al del apartado e).

299. Algunos países mencionan otros varios factores. El Canadá (Quebec) tiene en cuenta el número de lecciones que deben dictarse cada semana; la República Federal de Alemania menciona el recargo que significa enseñar en más de una escuela, y el Perú, las actividades educativas en la comunidad.

300. La Federación de Personal Docente del Canadá y el Gobierno de Malta declaran que el número de horas de clase impartidas se fija por negociación con las organizaciones de personal docente competentes. En los Estados Unidos, en varios Estados se tienen por elementos negociables varios de los factores a que hace referencia el párrafo 90.

301. Venezuela declara que en las actuales circunstancias es imposible tener en cuenta todos los factores mencionados en el párrafo 90.

Responsabilidades asumidas fuera de la enseñanza propiamente dicha.

302. Casi todos los gobiernos han contestado a este respecto.

303. Las tareas asumidas por los educadores fuera del aula que mencionan los gobiernos son muchas y diversas. Las tareas pedagógicas mencionadas incluyen la preparación de las lecciones, del material didáctico y de los programas de clase; preparación y corrección de los ejercicios, de los deberes y de los exámenes; vigilancia durante los exámenes; corrección del trabajo de los alumnos en general; preparación de informes sobre el cumplimiento escolar, incluida la atención individual que cada alumno exige; participación en la evaluación del trabajo de cada alumno; cooperación con los demás miembros del personal docente, estudios privados, capacitación en curso de servicio y asistencia a clases de demostración; asesoramiento de los alumnos sobre los programas de estudios y encuentros con los padres. Las actividades relacionadas menos directamente con el proceso didáctico propiamente dicho, pero cumplidas dentro de la escuela, incluyen las listas de asistencia y registro del trabajo efectuado; vigilancia de los alumnos durante los recreos; la organización de los juegos; asistencia a reuniones del personal docente; participación en la formación inicial de nuevos educadores; y tareas administrativas de diversa índole, como el cobro de matrículas. Las actividades paraescolares mencionadas incluyen la participación en la organización y funcionamiento de clubes y sociedades escolares y de deportes y juegos; organización de excursiones y de actividades de vacaciones como las de los campamentos; atención de la biblioteca o de la cooperativa escolar; asesoramiento sobre las carreras; y formación en seguridad del tránsito. En el curso de sus tareas, es posible que los educadores deban establecer relaciones con organizaciones juveniles, asociaciones de alumnos y de padres, sindicatos y organizaciones de servicio nacional. Por último, en varios países los educadores, dentro de su profesión, suelen tener a veces funciones externas a la escuela en el contexto más amplio de la comunidad, como por ejemplo participación en tareas de bienestar, actividades muy diversas de desarrollo comunitario, de educación de adultos, de planificación familiar, y llegado el caso, participación en la organización de elecciones y de censos demográficos.

304. De todo ello se desprende claramente que los gobiernos que han contestado no siempre han interpretado la pregunta del mismo modo. Por ejemplo: algunos se refieren a la preparación de las lecciones y a la preparación, elaboración y clasificación de ejercicios como funciones distintas de la enseñanza en clase (aunque forman parte esencial e integral del proceso docente en el aula), mientras que otros gobiernos declaran que sus educadores no tienen tareas aparte de la enseñanza (aunque dichos docentes preparan sin duda alguna sus lecciones y preparan, elaboran y clasifican los ejercicios). Además, ciertas tareas que se estiman obligatorias en algunos países se consideran voluntarias o no se mencionan en otros. Algunas de esas tareas, como por ejemplo clasificar los ejercicios y los deberes, llevar registros de la clase y celebrar reuniones con los padres, que parecen esenciales en la enseñanza y se consideran obligatorias en todos los países en que se mencionan específicamente, hay unos doce gobiernos que ni siquiera las mencionan. La participación en la administración general de la escuela es obligatoria en nueve países y voluntaria en cuatro; en otros cuatro este tipo de trabajo se considera función de los maestros en los puestos más elevados. En materia de actividades extraescolares en general, la participación parece ser voluntaria en la mayoría de los países que se refieren concretamente al tema; pero en algunos es obligatoria respecto de todas o parte de las actividades complementarias del programa escolar. Varios países consideran que toda tarea realizada en horario escolar o durante la semana normal de trabajo forma parte de las obligaciones corrientes de un educador; algunos fijan horas especiales para las tareas que no son propiamente docentes al establecer la semana laboral normal. Otros parecen basarse en la tradición de cumplimiento voluntario de muchas tareas no docentes. Los hay también que incluyen entre las funciones de los educadores varias tareas que van mucho más allá del marco normal de las actividades escolares y entran en la esfera del bienestar y desarrollo de la comunidad.

305. El volumen de trabajo de un educador varía considerablemente de un país a otro. En un extremo, como por ejemplo en Canadá (Ontario), Chipre, Luxemburgo y Mauricio, no se obliga a los educadores a cumplir tareas que no sean las docentes, mientras que en Malta sólo se les impone la vigilancia durante los recreos. En el otro extremo, en Chile se los obliga a cumplir tareas administrativas, participar en actividades complementarias del programa escolar, asistir a reuniones con los padres y consejos de clase y participar en actividades de la comunidad, hasta el punto de trabajar en domingos y feriados; en Indonesia se ven obligados a dar informaciones, consejos y orientación sobre una amplia gama de temas a las comunidades

en que viven. Una situación intermedia se encuentra en países que tratan de organizar el volumen obligatorio de trabajo de los educadores dentro de un número fijo de horas por semana; por ejemplo Bulgaria (6 días, 46 horas), Chile (44 horas), Finlandia (37,5 horas, igual que los funcionarios públicos), Hungría (44 horas, igual que los trabajadores en general), Japón (8 horas por día, 44 por semana), Jordania (36 horas, igual que los empleados del Gobierno) y Perú (40 horas).

#### Actividades paraescolares.

306. El objeto de esta pregunta, en relación directa con el párrafo 93, es averiguar de qué manera el educador que ejerce actividades paraescolares u otras organiza sus horarios para evitar un recargo de trabajo y si recibe una remuneración complementaria por tal concepto.

307. Gran número de los países que han contestado separan las actividades paraescolares de las horas normales de enseñanza escolar, dándoles carácter voluntario y dejando a cada educador libre de decidir si participa o no en ellas. Tal es el caso, por ejemplo, en Australia, Barbados, RSS de Bielorrusia, Canadá (Alberta y Ontario), Chile, Ecuador, India, Irlanda, Jamaica, Madagascar, Noruega, Nueva Zelandia y Reino Unido. Parecería que en algunos de esos países por lo menos es habitual que los educadores participen en ciertas actividades extraescolares en forma voluntaria (por ejemplo, en Australia se hace referencia especial a la semana abreviada de trabajo y a la posición profesional de los educadores a este respecto).

308. Sin embargo, varios países declaran que pueden reducirse las horas de clase para compensar el aumento de trabajo debido a las actividades paraescolares. Entre ellos figuran la República Federal de Alemania, Bangladesh, Canadá (Ontario), Egipto, Guyana, Hungría, Indonesia, Irak, Israel (algunas actividades), Luxemburgo, Suecia, Tailandia y la RSS de Ucrania.

309. En varios de los países que respondieron las horas normales de trabajo incluyen ciertas actividades paraescolares. En Austria, estas actividades se tienen en cuenta en el conjunto de la tarea docente y en general se tratan como horas extraordinarias. En Chile las actividades paraescolares se consideran como un elemento normal de la tarea del docente y están comprendidas en la semana normal de trabajo de 44 horas. En Italia se espera que todos los educadores trabajen 20 horas por mes en actividades no docentes, en particular actividades paraescolares. En Jordania se organizan estas actividades durante las horas libres de los docentes. Kuwait establece una distinción entre las actividades paraescolares que se realizan durante las horas de presencia en la escuela (que se consideran como parte de la tarea normal del educador) y las que se realizan fuera de esas horas (que no lo son). En Iraq parece existir una situación similar. Algunos distritos escolares de Canadá (Alberta) reducen las horas de enseñanza de los maestros de educación física que a menudo participan en actividades deportivas fuera de las horas de presencia en la escuela.

310. Dos países, Cuba y Malta, declaran que los horarios de trabajo de los docentes que desarrollan actividades paraescolares se reorganizan a fin de evitar el exceso de trabajo, sin dar detalles. Kenia también reorganiza los horarios de trabajo lo mismo que Túnez, pero este último país declara que no se reducen las horas de enseñanza para compensar la tarea adicional de las actividades paraescolares.

311. Venezuela declara que los docentes no cumplen ninguna actividad paraescolar.

312. En cuanto a la cuestión de la remuneración de dichas actividades, 19 de los 37 gobiernos que han comunicado informaciones declaran que la participación en las mismas no da derecho a una remuneración adicional. Indonesia, Iraq, la República Democrática Alemana y la RSS de Ucrania manifiestan que los docentes reciben o pueden recibir una remuneración por el ejercicio de actividades paraescolares; Chipre, Israel, Perú y Tailandia declaran que se remuneran sólo las actividades de cierto tipo (Perú menciona la promoción de la alfabetización); Japón y Kuwait pagan adicionalmente las actividades que deben realizarse fuera de las horas de escuela; Canadá (Quebec) paga las actividades paraescolares cuando se ha pedido al maestro que se haga cargo de las mismas (pero no cuando el docente se ofrece en forma voluntaria); Checoslovaquia, Italia y Jordania remuneran esas horas en la medida en que el tiempo empleado en dichas actividades hace que el número total de horas de trabajo supere la norma establecida; Hungría y Luxemburgo dan al docente la posibilidad

de optar entre una remuneración adicional y tiempo libre como compensación. Chile da tiempo libre en compensación cuando las actividades se llevan a cabo en domingo o en un día feriado. En algunos Estados de los Estados Unidos el pago de las actividades paraescolares es un punto que se discute en las negociaciones colectivas.

#### Perfeccionamiento profesional en el empleo.

313. El párrafo 91 de la Recomendación se aplica, de una u otra manera, en prácticamente todos los países cuyos gobiernos respondieron sobre este punto. Sólo Madagascar declara que no existen disposiciones al respecto.

314. De los 58 gobiernos que han informado al respecto, 26 comunican que los educadores que participan en actividades destinadas a promover su perfeccionamiento profesional disfrutan de licencia pagada para asistir a los cursos. No obstante, la obtención de esa licencia no es automática. Varios gobiernos (entre los que figuran España, Escocia, Japón y Malta) declararon que esa licencia se concede en algunos casos; Canadá (Quebec) y Finlandia, que la licencia pagada se concede sólo si el empleador desea que el docente adquiera determinada preparación; Perú sólo concede licencia para los cursos organizados por el Ministerio de Educación.

315. En algunos países, en caso necesario, se organizan los horarios de trabajo de los docentes a fin de que puedan asistir a los cursos durante las horas de funcionamiento de la escuela. Argentina, Bangladesh, Egipto, Guyana, Jamaica y Jordania recurren a este sistema.

316. En algunos países se dispensa a los docentes de horas de trabajo por semana o por año para asistir a cursos de perfeccionamiento. Por ejemplo, en Canadá (Alberta y parte de Ontario) y en Noruega, los docentes pueden disponer de cierto número de días libres por año (que en Canadá se llaman "días de desarrollo profesional") a fines de perfeccionamiento. (En Noruega, los docentes pueden solicitar licencia sin sueldo, además de esos días, para perfeccionamiento profesional). Jordania organiza sus programas de enseñanza de manera de dar a los docentes un día libre por semana que pueden utilizar para asistir a cursos de formación. En la URSS existe un arreglo semejante para facilitar los estudios independientes. Chipre reduce las horas de clase de los docentes que asisten a cursos de formación (un día y cuatro períodos por semana para los docentes en período de prueba, ochenta minutos por semana para los maestros titulares). En Italia, el tiempo para el perfeccionamiento en curso de empleo está incluido en las veinte horas de trabajo no docente que debe realizar mensualmente todo educador.

317. Sin embargo, en un número importante de países los cursos de perfeccionamiento durante el empleo, o una proporción considerable de los mismos, se realizan fuera de las horas de clase. Esto sucede, por ejemplo, en Barbados, Canadá (Ontario), Ecuador, Escocia, España, Iraq, Kenia y Kuwait. Además, Australia, Cuba, Ecuador, España, Indonesia, la República Democrática Alemana, Suecia y Tanzania organizan por lo menos algunos de sus cursos de formación para el personal en funciones durante las vacaciones escolares. En Escocia, algunas autoridades locales designan días especiales de formación en los cuales los alumnos no concurren a la escuela. Otros países no tienen disposiciones de ese tipo y los enseñantes que desean perfeccionarse mientras están en funciones deben hacerlo en su tiempo libre.

318. En algunos países, la duración de las vacaciones escolares se calcula de manera que quede tiempo libre para la formación (véase al respecto la información contenida en la sección sobre vacaciones pagadas).

#### Papel de las organizaciones de personal docente en la fijación de normas sobre horas y volumen de trabajo.

319. Cincuenta y uno de los gobiernos han comunicado informaciones concretas sobre la aplicación del párrafo 89 de la Recomendación, relativo a este tema. Once de los mismos (Chile, Ecuador, Egipto, España, Filipinas, Guyana, Jordania, Kenia, Madagascar, Perú y Sri Lanka) declararon que no se consulta a los docentes, por lo menos en forma sistemática, cuando se fijan las horas de trabajo. No obstante, los docentes de las escuelas privadas de Filipinas negocian la cuestión.

320. En el resto de los países, el grado de consulta varía y en algunos casos la descripción que se hace del mismo es vaga. En la Argentina y en Tanzania, las organizaciones de personal docente pueden "formular sugerencias"; en Bangladesh y Tanzania pueden "presentar una petición"; en Pakistán y Túnez "cooperan". En la República Federal de Alemania, Francia, Irlanda del Norte, Luxemburgo, Malta, Nueva Zelandia y los Países Bajos, se las "consulta"; en Australia "someten propuestas" a los órganos de conciliación y arbitraje; en Iraq "tienen representantes en los órganos que adoptan decisiones"; en Nicaragua, el Gobierno y las organizaciones de personal docente "trabajan de consuno"; en Hungría, Irlanda y Jamaica, el Gobierno celebra "conversaciones" con las organizaciones del personal docente; en Barbados, Cuba y Chipre las organizaciones "participan"; en las provincias de Canadá, Finlandia, Italia, Japón, Mauricio, México, Suecia, ciertos Estados de los Estados Unidos y Venezuela las organizaciones de personal docente "negocian"; en la RSS de Bielorrusia, Israel, Noruega, la República Democrática Alemana y la RSS de Ucrania, las horas se fijan "de acuerdo con las organizaciones de personal docente"; y en la URSS las organizaciones de personal docente "tienen intervención" en la fijación de las horas.

#### Vacaciones anuales pagadas (párrafo 91)

321. Se pedía a los gobiernos que informaran sobre la duración de las vacaciones escolares, el período real de vacaciones anuales de los docentes teniendo en cuenta sus obligaciones profesionales relativas a las vacaciones escolares y la situación de los docentes durante las vacaciones escolares, en particular respecto de la relación de empleo y la remuneración.

322. En el cuadro XI se resume la información suministrada en respuesta a las preguntas sobre vacaciones anuales pagadas para el personal docente de los 53 gobiernos que enviaron información específica sobre este punto.

323. Cabe hacer las siguientes observaciones sobre las cifras del cuadro:

324. En la gran mayoría de los países de los que se recibieron respuestas, las vacaciones escolares varían entre 10 y 16 semanas por año. Las vacaciones más breves son las de Bulgaria (2 meses), Cuba (2 meses para las escuelas secundarias) y Papua Nueva Guinea (mínimo 9 semanas); las más prolongadas 16 semanas en Francia, 17 en Japón, 20 en Indonesia y 17 a 20 en Kuwait. En unos pocos casos los feriados públicos y religiosos constituyen una parte significativa del total de las vacaciones (en Israel representan 50 días).

325. En cuanto a las licencias de los docentes, a pesar de que en la mayor parte de los países informantes variaban entre 10 y 14 semanas (la más prolongada en forma continuada de 10 y 12 semanas), la diversidad era mucho mayor ya que abarcaba de 17-20 semanas en Kuwait y 16 en Francia a 4 en las escuelas secundarias de Cuba, 27 días en la República Democrática Alemana (con 20 días adicionales para estudios a petición del interesado) y 12 días en Indonesia.

326. En la mayor parte de los países que suministraron suficiente información como para aclarar la cuestión, los docentes en la práctica se encuentran de vacaciones durante todas las vacaciones escolares. No obstante, en varios países su licencia oficial es la misma que la de los funcionarios públicos en general; durante el resto de las vacaciones escolares se considera que se encuentran en disponibilidad y que en principio por lo menos se los puede llamar para que cumplan tareas específicas tales como organizar exámenes, realizar tareas administrativas, planificar para el nuevo año escolar, etc. Esto sucede en la República Federal de Alemania, Australia, Canadá, (Ontario), Francia, España, Italia, Japón, Kenia, Pakistán y Papua Nueva Guinea. También se les puede pedir, como en Luxemburgo, que participen voluntariamente en actividades de vacaciones tales como clases de sostén.

Cuadro XI: Vacaciones escolares anuales, licencia anual de los docentes y situación en materia de empleo y de remuneración

País	Vacaciones escolares	Licencia anual de los docentes	Situación en materia de empleo y de remuneración durante vacaciones y licencia
Alemania, República Federal de	Unos 75 días laborables (1.7-10.9; períodos breves a fines de octubre, Navidad, Pascua, Pentecostés).	Igual que los funcionarios públicos; durante el resto de las vacaciones en disponibilidad (en la práctica sólo se los llama excepcionalmente).	Salario completo durante las vacaciones.
Argentina	10 semanas (30.12-23.2 y dos semanas en julio). Suele no haber actividad en diciembre.	30.12-23.2. Diciembre cuando las escuelas están inactivas.	Salario y protección de la seguridad social completos. Si el docente sólo ha trabajado parte del año, el salario correspondiente a las vacaciones se prorratea.
Australia	10-12 semanas por año (6-7 en verano).	4 semanas en diciembre-enero. El resto de las vacaciones en disponibilidad.	Salario completo durante vacaciones y tiempo en disponibilidad.
Bangladesh	85 días, comprendidos: 26 en verano y 30 durante el Ramadam.	85 días	Se mantiene la situación de empleo; los docentes conservan el salario completo.
Barbados	14 semanas (3 en Navidad, 2 en Pascua, 9 en verano).	14 semanas; pero deben asistir a reuniones de personal y a cursos de formación en el empleo (total 2-3 semanas por año).	Salario completo (igual que los demás empleados del Estado).
RSS. de Bielorrusia		48 días laborales.	
Bulgaria	Invierno y primavera: 10 días cada uno; verano: primarios, 3 meses; secundarios, 2 meses.	2 meses	Salario completo (igual que los demás empleados del Estado).
Canadá Alberta	12 semanas (2 en Navidad, 1 en Pascua, todo julio y agosto).	12 semanas (ninguna función durante las vacaciones).	Salario completo durante todo el año.

Cuadro XI: (cont.)

País	Vacaciones escolares	Licencia anual de los docentes	Situación en materia de empleo y de remuneración durante vacaciones y licencia
Ontario	11-12 semanas (1 ó 2 en Navidad, 1 en Pascua, todo julio y agosto).	Igual que las vacaciones escolares, pero en disponibilidad (pueden ocupar la mitad o más de las vacaciones de verano para formación en el empleo).	El contrato de trabajo de los docentes comprende los 12 meses del año.
Quebec	Unas 10 semanas.	Unas 10 semanas (sin obligación de servicio además de los 200 días de enseñanza obligatoria entre septiembre y junio de cada año).	El salario y la protección de la seguridad social se mantienen durante todo el año.
Colombia	Opción: Semana Santa; mediados de junio - mediados de julio; 1.12-20.1 (total 12 semanas); o: Semana Santa; 16.12-7.1; y todo julio y agosto (13 semanas).	Todo el período de vacaciones.	Los docentes de las escuelas del Estado reciben salario completo; los maestros de las escuelas privadas no lo reciben.
Cuba	Primarios: 11 semanas. Secundarios: 2 meses.	Primarios: 1 mes y tres semanas. Secundarios: 1 mes.	La remuneración se mantiene durante las vacaciones.
Checoslovaquia	12 semanas (Navidad 10 días, primavera, todo julio y agosto).	7-8 semanas (la totalidad de las vacaciones escolares de verano, salvo la última semana); si son llamados para trabajar pueden recibir una compensación en forma de tiempo libre o en efectivo.	El salario se mantiene al promedio del ingreso mensual durante el año escolar.
Chile	16 semanas (mediados de diciembre - principios de marzo; 2 semanas en julio; 1 en septiembre).	Públicos: unas 10 semanas (el resto de las vacaciones se destina a planificación, exámenes, trabajo administrativo, etc.). Privados: mínimo 15 días laborales; en la práctica igual que en el sector público.	En ambos casos el salario y la situación se mantienen durante todo el año.
Chipre	Primarios: 16 semanas (2 en Navidad, 2 en Pascua; todo julio y agosto; y 20 feriados); Secundarios: 13 semanas, incluidas 2 semanas en Navidad y 2 en Pascua; 10 de julio - 31 de agosto; 14 feriados.	Igual que las vacaciones	Los docentes titulares reciben salario completo. Los temporeros reciben salario a prorrata del período de servicios durante el año escolar.

Cuadro XI: (cont.)

País	Vacaciones escolares	Licencia anual de los docentes	Situación en materia de empleo y de remuneración durante vacaciones y licencia
Ecuador		2 meses + 13 feriados nacionales.	El salario normal se mantiene durante las vacaciones pero se suspenden los demás derechos financieros.
Egipto		2 semanas durante el primer año de servicio, 3 semanas después de 1 año, 30 días después de 10 años, 45 días a partir de los 50 años de edad. Cierta número de maestros deben permanecer de guardia en cada escuela en todo momento.	Salario completo durante todas las vacaciones.
España		11 semanas (2 en Navidad, 1 en Pascua, 8 en verano). Los maestros con situación de funcionarios públicos: 30 días; en la práctica reciben las mismas vacaciones que los demás.	Salario completo durante las vacaciones.
Estados Unidos	No existen vacaciones como tales; los docentes son pagados sobre la base del número de días de enseñanza para los que han sido contratados.	Variable	La remuneración se distribuye en general a lo largo del año o en períodos de pago durante el año escolar según los términos del acuerdo.
Filipinas	12 semanas (2 en Navidad, 10 en verano)	Igual que las vacaciones.	Cuando el docente ha trabajado todo el año escolar recibe salario y asignaciones completas durante las vacaciones; en otros casos se prorratea la remuneración de acuerdo al número de meses de servicio.
Finlandia	14 semanas (1.6-15.8; 11 días en Navidad, 5 en Pascua y 6 a fines del invierno).	12-13 semanas. En virtud del convenio colectivo vigente, los maestros deben trabajar 195 días por año (más hasta 2 días para los exámenes de repetición).	Los maestros con contrato permanente reciben salario completo todo el año; los demás son pagados de acuerdo con el número de horas de clase.

Cuadro XI: (cont.)

País	Vacaciones escolares	Licencia anual de los docentes	Situación en materia de empleo y de remuneración durante vacaciones y licencia
Francia	Unas 16 semanas (10 en verano, 1 a principios de noviembre y en febrero, 2 en Navidad y durante la primavera).	30 días consecutivos; el resto de las vacaciones escolares en disponibilidad.	
Guyana	13 semanas (3 en Navidad, 2 en Pascua, 7 u 8 en verano).	Igual que las vacaciones escolares; pero los maestros que tuvieron licencia para formación en el empleo durante el año deben permanecer en disponibilidad	Salario completo con dos excepciones: a) docentes interinos empleados por un período lectivo; y b) a los docentes que pasan sus vacaciones fuera del país sólo se les pagan las vacaciones cuando reanudan sus tareas o regresan al país.
Hungría		48 días laborables.	
India	Varía de un Estado a otro.	6-8 semanas en verano, 10 días en otoño, 1 semana en invierno. Podrá darse licencia compensatoria cuando el maestro debe asistir a formación en el empleo durante las vacaciones.	Salario completo durante las vacaciones.
Indonesia	Unos 120 días	Unos 12 días (el resto empleado en formación, planificación, evaluación, etc.).	Salario completo durante las vacaciones.
Irlanda	Primarias: 14 semanas incluidos julio y agosto. Secundarias: 16 semanas.	14 semanas. Los maestros primarios que asisten a cursos de formación en el empleo reciben hasta 5 días adicionales.	La situación de empleo y el salario completo se mantienen.
Israel	Primarias: 21.6-31.8. Secundarias: 1.7-31.8. Todas las escuelas: unos 50 ferias religiosas y públicos.	La licencia coincide con las vacaciones, pero pueden asistir a cursos de formación en el empleo de 2 a 3 días de duración durante el verano.	Todos los feriados religiosos y públicos se pagan a todos los docentes. Durante las vacaciones de verano se les paga según el período de servicios en el año escolar precedente.

Cuadro XI: (cont.)

País	Vacaciones escolares	Licencia anual de los docentes	Situación en materia de empleo y de remuneración durante vacaciones y licencia
Italia	Públicas: unas 14 semanas (2 en Navidad, 1 en Pascua, 3 meses en verano). Privadas: igual, pero sólo 2 meses en verano.	Públicos: en disponibilidad durante las vacaciones. Privados: 30 días de licencia durante las vacaciones de verano.	
Jamaica	Unas 13 semanas (diciembre, abril, agosto).	Unas 10 semanas.	Los maestros que completan un año escolar de servicios reciben salario completo durante las vacaciones siguientes.
Japón	Unos 120 días (comprendidos los domingos) y 6 semanas en verano, 2 en invierno y 2 en primavera.	20 días de licencia anual más los domingos, 25 feriados y 6 días para Año Nuevo; en total unos 100 días. Fuera del período de licencia los docentes están en disponibilidad, pero se les puede autorizar para recibir formación.	La situación de empleo y todos los derechos salariales se mantienen durante todo el año.
Kenia	Unos 3 meses (1 mes después de cada período de 3 meses).	30 días; durante el resto de las vacaciones en disponibilidad.	Permanecen en la nómina de pagos durante todo el año.
Kuwait	17-20 semanas + 9 feriados.	Privados: 60-90 días (en verano). Públicos: igual que vacaciones escolares, salvo las últimas dos semanas de las vacaciones de verano para exámenes de repetición.	Los docentes con situación de funcionarios públicos conservan esa situación durante las vacaciones y reciben salario completo.
Luxemburgo	15-16 semanas (9 en verano, 2 en Navidad y 2 en Pascua, 1 semana para Todos los Santos, Carnaval y Pentecostés).	Igual que las vacaciones escolares; pero se puede invitar a los docentes a que se presenten como voluntarios para clases de apoyo o exámenes de repetición.	La situación y todos los derechos y obligaciones que se derivan de la misma se mantienen.
Madagascar	10 semanas (2 meses en verano, 2 semanas en Navidad y 2 en Pascua).	2 meses.	Salario completo durante las vacaciones.

Cuadro XI: (cont.)

País	Vacaciones escolares	Licencia anual de los docentes	Situación en materia de empleo y de remuneración durante vacaciones y licencia
Mauricio	10 semanas (2 en Pascua, 4 en julio-agosto, 4 en el período noviembre-enero).	Todas las vacaciones, a menos que se presenten voluntarios para formación en el empleo.	Salario completo durante las vacaciones.
Nicaragua	3 meses (al final del año escolar) y 3 semanas (1 en Pascua, 2 a mitad de año).	2 meses y 3 semanas.	Salario completo durante las vacaciones.
Noruega	14 semanas (mediados de junio-mediados de agosto, 1 semana en Navidad y en febrero-marzo; 4 días en Pascua; varios feriados).	Difícil de calcular; se ocupan períodos considerables para la formación en el empleo durante las vacaciones.	Se paga a los docentes durante todo el año.
Nueva Zelandia	10-12 semanas (mediados de diciembre - 1.º de febrero; 2 semanas a principios de mayo y fines de agosto).	10-12 semanas	Se mantiene el salario completo. Los maestros pueden aceptar empleo remunerado durante las vacaciones.
Pakistán	Unos 3 meses.	Normalmente igual que las vacaciones, pero puede llamarse a los maestros para tareas específicas.	Durante los períodos de vacación se pagan el salario completo y las asignaciones.
Papua Nueva Guinea	Mínimo 9 semanas.	Igual que las vacaciones, pero puede ordenarse al docente que permanezca en funciones. Cuando esto sucede se le debe compensar en tiempo libre o en efectivo.	Salario completo durante las vacaciones.
Perú	117 días (Navidad - fines de marzo; unas 2 semanas a principios de agosto).	60 días (a mitad de año y la mayor parte de enero y febrero).	Si el docente ha trabajado todo el año escolar recibe el salario y asignaciones completos durante las vacaciones; de otra manera a prorrata del número de meses de servicio.
Reino Unido Inglaterra y Gales	Unas 10 semanas.	Normalmente la licencia de los maestros coincide con las vacaciones de los alumnos.	El salario se mantiene durante las vacaciones.
Escocia	Unas 10 semanas.	Igual que las vacaciones escolares, pero se suele esperar que los docentes reanuden sus tareas de 1 a 3 días antes que los alumnos al principio de cada término.	

Cuadro XI: (cont.)

País	Vacaciones escolares	Licencia anual de los docentes	Situación en materia de empleo y de remuneración durante vacaciones y licencia
Irlanda del Norte	Unas 10 semanas.	Varía en la práctica	Los docentes titulares continúan recibiendo salario. Los pagados por día se consideran desempleados durante las vacaciones
República Democrática Alemana (1980-1981)	Unas 15 semanas (18-26.10; 20.12-4.1; 7.2-1.3; 18 de abril, 2 y 9-17 de mayo, 6 de junio, 4.7-31.8).	27 días (3 semanas y media) + 20 días para estudios.	Los docentes titulares continúan recibiendo salario. Los pagados por día se consideran desempleados durante las vacaciones
Sri Lanka	12 semanas (3-4 semanas a fines de cada término).	Coincide con las vacaciones.	Los docentes reciben salario completo durante las vacaciones y pueden realizar trabajos no docentes durante las vacaciones.
Suecia	12 semanas.	40 días en virtud del convenio colectivo; pero en principio el empleador no puede ordenar a los docentes que trabajen durante las vacaciones. En la práctica pocos maestros trabajan más de 37 semanas por año.	Todos los docentes reciben salario durante todo el año, salvo los no calificados empleados por día; pero las tasas de salario de estos últimos se calculan a fin de establecer una equivalencia a prorrata de los salarios de los maestros titulares.
Tailandia	10 semanas (6 en verano).	Públicos y privados: 6 semanas (vacación de verano).	Se mantiene la situación y el salario.
Tanzania	35 días durante las vacaciones escolares; durante el resto de las mismas pueden asistir a seminarios, corregir exámenes, etc. No es obligatorio el pago de más de 35 días de vacaciones.	35 días durante las vacaciones escolares; durante el resto de las mismas pueden asistir a seminarios, corregir exámenes, etc. No es obligatorio el pago de más de 35 días de vacaciones.	Los docentes reciben la remuneración completa durante las vacaciones.
Túnez	15 semanas (año escolar = 2 períodos lectivos que abarcan del 15.9-30.6; una semana a mediados de cada período, 2 semanas entre períodos; vacaciones principales 1.7-14.9).	En la práctica 105 días (15 semanas).	Salario completo durante las vacaciones.
RSS de Ucrania	48 días laborables (generalmente durante el verano).	48 días laborables (generalmente durante el verano).	Salario completo durante las vacaciones.
URSS	48 días (12-18 días adicionales para los docentes empleados en zonas de clima riguroso).	48 días (12-18 días adicionales para los docentes empleados en zonas de clima riguroso).	El salario se calcula sobre la base del promedio de los 12 meses anteriores.
Venezuela	12 semanas (1.8-15.9; 20.12-7.1; Carnaval y Semana Santa).	Coincide con las vacaciones escolares.	Los docentes del sector público reciben salario completo durante las vacaciones más una asignación de vacaciones de hasta 5 días de salario.

327. En varios de los países informantes (Argentina, Barbados, Bulgaria, Checoslovaquia, Chile, Cuba, Finlandia, Jamaica, Japón, Kuwait, Madagascar, Nicaragua, Perú, República Democrática Alemana y Tailandia) las vacaciones de que realmente disfrutaban los docentes son considerablemente más breves que las vacaciones escolares. Durante los períodos en los cuales los docentes interesados no se encuentran de licencia se les puede pedir que realicen tareas tales como participar en reuniones de personal, organizar y llevar a cabo exámenes (especialmente los exámenes de repetición), tareas administrativas, planificación, evaluación, formación en el empleo y trabajos para clases de sostén. En Escocia los docentes deben regresar a la escuela de 1 a 3 días antes que los alumnos a principios de cada período lectivo. En Checoslovaquia y Papua Nueva Guinea (países ambos en los que las vacaciones son relativamente breves) los docentes a los que se llama durante las vacaciones reciben una compensación en forma de tiempo libre o en efectivo.

328. Al parecer en algunos países se supone tácitamente que los docentes recibirán cierta formación durante el ejercicio de sus funciones o que llevarán a cabo algunos estudios durante parte de los períodos de vacaciones. Se hace referencia a esta situación en las comunicaciones de Barbados, Canadá (Ontario), India, Indonesia, Irlanda, Israel, Japón, Mauricio, Noruega, República Democrática Alemana y Tanzania. Es difícil calcular el número de días de vacaciones ocupados por esos cursos. En un extremo, los cursos de vacaciones en Israel duran sólo dos o tres días si bien un docente puede asistir a varios en una sola vacación). En el otro extremo, Canadá (Ontario) considera que muchos docentes dedican la mitad de sus vacaciones de verano y aún más a la formación en curso de empleo; en Noruega parece existir una situación similar. En la República Democrática Alemana, el tiempo acordado para estudios es casi el mismo que el de las vacaciones. En Indonesia, el tiempo ocupado por la formación en el empleo parece ser considerable. En la India e Irlanda los maestros que siguen cursos de formación durante los períodos de vacaciones reciben tiempo libre como compensación.

329. Tres países (Chile, Italia, Kuwait) suministraron información por separado sobre la licencia pagada de los docentes de las escuelas privadas. En Chile, aunque sólo se les garantiza un mínimo de 15 días laborables de vacaciones, en la práctica los docentes de las escuelas privadas disfrutaban de las mismas vacaciones que los del sector público; en Italia y en Kuwait sus vacaciones son más breves.

330. En cuanto a la situación de empleo y a la remuneración durante los períodos de vacaciones, todos los países que informaron manifiestan que los docentes que tienen contratos continuados y han trabajado durante todo el año escolar, reciben el salario completo durante todo el período de vacaciones; Argentina y Canadá (Quebec) mencionan también que se mantiene la protección de la seguridad social; en Checoslovaquia y en la URSS, la remuneración durante las vacaciones se calcula sobre la base del promedio de ingresos durante el año escolar. En Jamaica, el docente que completa un año lectivo de trabajo, tiene derecho a recibir salario completo durante las vacaciones que siguen.

331. En algunos países, los docentes que no han estado empleados durante todo el año escolar se encuentran en una situación algo diferente a sus colegas que han estado empleados en forma continua. Por ejemplo, en la Argentina, Chipre, Finlandia, Israel y Perú el docente que sólo ha trabajado parte del año escolar recibe, durante las vacaciones (en el caso de Israel sus vacaciones de verano) una remuneración cuyo monto se establece a prorrata de la duración de sus servicios o (en el caso de Finlandia) al número de horas de enseñanza. En Guyana, los docentes temporeros empleados por un período escolar sólo tienen derecho a que se les paguen las vacaciones cuando reanudan las tareas a principios del nuevo año escolar; y un docente que pasa sus vacaciones en el extranjero recibe la paga correspondiente a sus vacaciones sólo a su regreso al país o cuando se reintegra al trabajo. Por último, en Suecia los docentes no calificados empleados por día no tienen derecho a vacaciones pagadas pero sus tasas de remuneración se han fijado de manera de incorporar una equivalencia prorrateada de los derechos a vacaciones pagadas de los docentes titulares.

332. Colombia declara que los docentes de las escuelas privadas no tienen derecho a vacaciones pagadas.

333. Sólo nueve países hicieron una referencia específica a la cuestión del mantenimiento de la situación de empleo. Bangladesh, Chile, Irlanda, Japón y Tailandia se refieren explícitamente al mantenimiento de la situación de empleo de los docentes durante las vacaciones; Barbados, Bulgaria, Kuwait y Luxemburgo se refieren a la situación de los docentes en tanto que funcionarios públicos.

Licencias de estudio (párrafo 95)

334. Las preguntas correspondientes a este título se referían a la aplicabilidad a los docentes de las leyes y reglamentos de carácter general sobre la licencia de estudios y la existencia de disposiciones especiales para los docentes; y acerca del número de éstos que tomaban licencia de estudio, los períodos por los que se otorgaban esas licencias y la naturaleza de los estudios o de la formación emprendida. La licencia para formación en el empleo se trataba como licencia de estudio a los fines del cuestionario.

335. Todas las respuestas recibidas, excepto cinco, contenían referencias específicas a la licencia de estudio. Finlandia, Luxemburgo, México y Suecia incluyen el derecho a licencia de estudio en los sistemas para los trabajadores en general (si bien Suecia tiene además un programa especial para los docentes); Argentina, Barbados, Perú y Túnez se refieren a esos derechos al mismo tiempo que a los sistemas aplicables a los funcionarios públicos. Las demás respuestas describen las facilidades de que disponen los docentes, en su mayor parte sin indicar si también disfrutaban de las mismas las demás categorías de funcionarios; no obstante, a partir del material descriptivo enviado (y en particular la información acerca de los fines para los cuales se concede licencia) parece evidente que en la gran mayoría de los casos, sólo los docentes disfrutaban de las facilidades mencionadas. Las respuestas varían desde la mera declaración de que existen facilidades hasta explicaciones detalladas sobre los fines para los que se concede licencia de estudio y el número de personas interesadas.

336. Los fines para los que se concede licencia de estudio varían considerablemente. Puede otorgarse para realizar estudios privados o para preparar y dar exámenes relacionados con los mismos; para ayudar a los docentes no calificados a obtener calificaciones profesionales; para formación en el ejercicio de las funciones; y para permitir que los docentes prosigan estudios universitarios o de posgrado, para perfeccionarse, o para adquirir calificaciones especiales exigidas por el servicio de educación.

337. Las respuestas reflejan a veces diferencias en la interpretación del concepto de licencia de estudios. Algunas reflejan un enfoque relativamente estrecho orientado hacia la formación en el empleo; así, Cuba e Indonesia declaran que la formación durante el ejercicio de las funciones se ha organizado de manera que se lleve a cabo durante las vacaciones escolares y que en consecuencia no se necesitan disposiciones especiales para licencia de estudio. También Japón declara que la mayor parte de los docentes asisten a cursos de formación en el empleo durante las vacaciones. Otros países, sin embargo, interpretan el concepto de manera más amplia y abarcan varios de los elementos mencionados en el párrafo precedente.

338. La duración de la licencia de estudio varía considerablemente, de dos horas por año en Ecuador hasta seis años en Guyana. En Malta, la licencia de estudio es en general de uno a tres meses y se concede principalmente para la formación en el ejercicio de las funciones; pero en algunos casos se concede licencia a largo plazo. En Luxemburgo pueden otorgarse hasta 36 días; en Barbados la duración de la licencia de estudio varía entre algunas semanas y tres años. En la Argentina la duración habitual es 6 meses o un año; en Jamaica el máximo es de un año; en Nueva Zelanda la duración normal es de un año; y en Sri Lanka se pueden conceder hasta dos años de licencia. Varios países prevén períodos regulares de licencia con fines de estudio ya sea sobre una base anual o de tipo sabático. Por ejemplo, en Bulgaria, la RSS de Ucrania y la URSS los docentes pueden disponer de 30 días de licencia de estudio por año para formación en el ejercicio de las funciones, estudios privados y preparación para exámenes. En Hungría, la licencia de estudios es de 33 días por año; en la República Democrática Alemana es de 20 días. Además, en la URSS un docente que asiste a cursos de posgrado puede solicitar un día libre por semana (con media paga) a fines de estudio. Entre los países que otorgan licencias de estudio de tipo sabático, en la RSS de Bielorrusia un docente puede solicitar un mes de licencia cada cinco años para perfeccionarse y presentarse a exámenes; en Filipinas un docente puede disponer de un año de licencia de estudio después de 7 años de servicio; en Suecia, además de los derechos que le reconoce el sistema general de licencia del personal docente, el docente tiene derecho a tomar 360 días de vacaciones con salario parcial en un período de 10 años; y en muchos distritos escolares de Canadá y de los Estados Unidos se concede licencia sabática sobre la base de negociaciones locales.

339. Declaran especialmente que conceden licencia de estudio con salario completo la República Federal de Alemania (para licencia breve), Chile (para asistir a un curso reconocido oficialmente), Francia (para los instituteurs que siguen un curso de perfeccionamiento), Guyana (para mejorar las calificaciones técnicas), la India (sobre una base ad hoc), Iraq (para asistir a cursos universitarios que conducen a calificaciones docentes superiores), Jamaica (si el curso está relacionado con la función y sujeto a una obligación de servicio), Kuwait, Malta (si el curso es en interés del servicio), Nicaragua (para cursos de hasta un año de duración), Nueva Zelandia y Sri Lanka (para asistir a cursos que llevan a la obtención de un diploma universitario), Sri Lanka (por los dos primeros años solamente), y Túnez (si las autoridades exigen al docente que asista al curso). En algunos casos la licencia se concede con sueldo parcial como por ejemplo en Filipinas (60 por ciento), o con medio sueldo, como en Finlandia, en algunos casos en la India, en Israel (donde existe un sistema contributivo de licencias de estudio), Nicaragua (si la licencia es superior a un año), y Noruega. La licencia es sin sueldo en Australia (Queensland), si bien con la posibilidad de disponer de cierto número de becas de estudio; en Bangladesh, Camerún, Chipre (para estudios en el extranjero), Francia (norma general), Jordania (para estudios de posgrado), Luxemburgo (cuando es a largo plazo), Madagascar y Túnez (para estudios privados). Varios países declaran que la decisión de conceder licencia con salario completo, salario parcial o sin remuneración se adoptan sobre una base ad hoc según las circunstancias de cada caso. En Irlanda existe la posibilidad de que se conceda a un docente licencia con sueldo si él mismo se ocupa de conseguir un sustituto adecuado a sus propias expensas; en dos cantones de Suiza se requiere que el educador que toma licencia de estudio contribuya a costear la remuneración de su reemplazante.

340. En cuanto a los derechos de antigüedad y pensión, la República Federal de Alemania (si la licencia se relaciona con el trabajo), la Argentina, Colombia, Filipinas y Nueva Zelandia declaran que el derecho a pensión continúa acumulándose durante la licencia de estudio; esos mismos países, junto con la RSS de Bielorrusia, Canadá (Quebec), Chipre y Guyana declaran también que continúan acumulándose los derechos de antigüedad. En cambio, en Camerún, el docente que desea tomar licencia de estudio debe solicitar una excedencia, durante la cual se le suspenden el salario y la acumulación de la antigüedad y del derecho de pensión. En Canadá (Quebec), Francia y Países Bajos al parecer no se autoriza la acumulación del derecho a pensión durante la licencia de estudio, puesto que se permite al interesado validar retroactivamente esos períodos pagando las contribuciones correspondientes. Israel declara simplemente que durante el período de licencia de estudio se mantienen todos los derechos de los docentes.

341. La mayor parte de los países que han respondido no dan información o declaran que no poseen datos sobre el número de docentes que toman licencia de estudio. En la mayor parte de los casos en los que se citan cifras, el número de educadores con licencia de estudio es muy reducido. Existen, sin embargo, tres excepciones. En Francia, en 1978-1979 más de 30 000 de los 300 000 maestros en funciones tomaron licencia para asistir a cursos especiales de actualización y perfeccionamiento organizados para ellos; en Israel, unos 3 000 docentes tomaron licencia sabbática en 1980-1981 y en Sri Lanka durante el período 1974-1978, unos 25 000 docentes obtuvieron licencia de estudio de una duración media de dos años.

Régimen aplicable al personal docente que participa en programas de intercambio cultural bilaterales o multilaterales (párrafos 96 y 104-107).

342. Las preguntas formuladas en estos párrafos se refieren a la naturaleza de los programas actuales de este tipo de intercambio; la manera en que se seleccionan los docentes que participan en esos programas; los derechos del personal docente nacional en el extranjero, en el marco de programas de esta naturaleza, en materia de licencias, carrera y jubilación; número y calificaciones de ese personal y duración media de su estancia en el extranjero; información acerca del estatuto y trato de los docentes extranjeros que participan en los intercambios.

343. De los países que han contestado a estas preguntas, 37 indican que cuentan con programas de intercambio de personal docente; los demás no dan ninguna información al respecto, pero tampoco declaran que tales programas no existan. En forma general, las respuestas carecen de suficientes detalles para permitir un análisis más ilustrativo.

344. Tres países indican objetivos específicos de los programas de intercambio: obtener títulos superiores (Egipto); promover una mejor comprensión mutua entre los países participantes (Japón); necesidad de mejorar los servicios educativos (Nicaragua).

345. La autoridad responsable de la selección de los docentes que se menciona con mayor frecuencia es el gobierno central o el ministerio de educación, dentro del cual se nombra una comisión (a veces compuesta por un representante del país de acogida) para examinar, entrevistar y seleccionar a los candidatos. El método que con mayor frecuencia se menciona para atraer a los candidatos consiste en poner anuncios en la prensa sobre las oportunidades de intercambio (pero en el Canadá (Ontario) parece que se insta a los empleadores locales a proponer nombres).

346. El criterio de selección más frecuentemente mencionado es el de los títulos profesionales, entre los cuales se cuenta un diploma que habilite para la docencia, mientras que en algunos casos (Canadá (Ontario), Egipto, Estados Unidos, Nicaragua) se especifica también un diploma universitario. En varios países se exige experiencia; Túnez toma en cuenta el desempeño profesional; Estados Unidos, la salud física y la estabilidad psicológica; Egipto da la preferencia a los jóvenes docentes recién recibidos, y Checoslovaquia exige conocimientos del idioma del país de acogida.

347. En cuanto a las condiciones de servicio durante los períodos pasados en el extranjero por motivo de los intercambios, la República Federal de Alemania, el Reino Unido (Inglaterra y Gales) y la República Democrática Alemana declaran que los docentes conservan todos sus derechos; Francia considera que siguen a su servicio; Luxemburgo, Tanzania y Túnez declaran que los docentes conservan todos sus derechos como funcionarios públicos; en Egipto e Italia reciben un estatuto de misión oficial. La República Federal de Alemania, Bangladesh, Canadá (Ontario y Quebec), Estados Unidos, Finlandia, Italia, Jamaica, Japón, Nicaragua, Nueva Zelandia (para todos los países salvo los Estados Unidos), Perú, Reino Unido (Escocia, en el caso de algunas autoridades locales) y Tanzania indican que los docentes que se desempeñan en el extranjero con motivo de intercambios siguen cobrando el salario completo. Australia, Austria, Barbados, Irlanda y Jamaica comunican que durante el período en el extranjero se acumulan los derechos de licencia, pensión y antigüedad; Chipre, Finlandia y la URSS mencionan también la acumulación de los derechos de licencia, mientras que Canadá (Ontario y Quebec), Chipre, Nueva Zelandia, Perú y la URSS mencionan la acumulación de los derechos de pensión; Canadá (Quebec), Nueva Zelandia y el Perú se refieren a la acumulación de los derechos de antigüedad. En unos pocos países, a saber, Barbados, la India (cuando los docentes están con licencia sin remuneración), Nueva Zelandia (en los intercambios con los Estados Unidos) y el Reino Unido (Escocia, algunas autoridades locales), el intercambio de docentes se hace según las condiciones de servicio en el país de acogida.

348. La duración de los intercambios varía considerablemente. En ciertos casos (Chipre, Finlandia, México) puede ser de apenas unas semanas; en el otro extremo, Túnez organiza intercambios individuales de hasta cuatro años de duración. El período más frecuentemente mencionado es un año lectivo, pero no son excepcionales los intercambios que duran de un trimestre a dos años.

349. La mayoría de las respuestas parecen basarse en el supuesto de que el docente volverá a su puesto anterior. Pero los Estados Unidos mencionan el caso de aquellos cuyos puestos han sido suprimidos mientras estaban en el extranjero y que pueden tropezar con dificultades para volver a ser nombrados a otro puesto a su regreso.

350. Un número importante de países o bien no dan informaciones sobre la cantidad de maestros que participa en los intercambios o declaran no disponer de datos al respecto. En el caso de aquellos que han enviado informaciones, la cantidad de docentes que toman parte en los intercambios suele ser muy pequeña. Sólo tres países: Estados Unidos (647 en el período 1974-1978), la República Federal de Alemania (430 en 1978-1979) y el Reino Unido (Inglaterra y Gales (641 en 1978-1979)) dan cuenta de intercambios por un número superior a 100 educadores por año.

351. Muy pocos gobiernos informan sobre las condiciones de servicio de los docentes extranjeros en sus propios países en virtud de los programas de intercambio. Australia, Canadá (Quebec), Nicaragua, Nueva Zelandia, Perú, Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia) declaran que las condiciones de servicio de esos educadores son fijadas por su país de origen; en el Canadá (Quebec) las autoridades de la instrucción pública pueden pagar un subsidio por costo de vida para completar el salario

de un docente extranjero pagado por su propio país. En Tanzania, el docente extranjero empleado como funcionario público recibe su salario y las asignaciones del Gobierno; en los Estados Unidos los docentes extranjeros son tratados del mismo modo que los miembros profesionales del personal de las escuelas a las que han sido asignados.

Personal docente nacional que participa en la ejecución de programas de asistencia técnica en el extranjero (párrafo 97)

352. El cuestionario solicita informaciones sobre la naturaleza de los programas de cooperación técnica de ese tipo, los derechos del personal docente que participa en ellos, el número y las calificaciones y la duración media de sus estancias en el extranjero.

353. Veinticinco países declaran que sus docentes participan en programas de cooperación técnica en el extranjero. Esa cooperación puede ser proporcionada en las siguientes esferas: asesoramiento a las autoridades de la instrucción pública (República Democrática Alemana, Reino Unido (Inglaterra y Gales)); desarrollo de programas y metodologías (España, Nueva Zelanda); formación de personal docente (España, Nueva Zelanda, República Democrática Alemana) o enseñanza de materias especiales (Australia, Bulgaria, Indonesia, Irlanda, Italia, Japón).

354. En los 25 países mencionados existen ciertos acuerdos para proteger algunos o todos de los derechos adquiridos del personal docente.

355. En Bangladesh, Checoslovaquia, Chile, España y Perú los docentes que participan en un programa de asistencia técnica en el extranjero son colocados en situación de ausencia con remuneración completa. En Italia y en Nueva Zelanda son adscritos a las autoridades de cooperación técnica, que los remuneran; en Inglaterra y Gales se les aconseja que pidan un traslado. En Egipto reciben un estatuto de misión oficial (pero la Argentina, por ejemplo, les da licencia sin remuneración y en algunos casos también Chile). Este tipo de medidas implica que a su regreso el educador encontrará el puesto disponible (Checoslovaquia, Japón, Noruega y Perú se refieren concretamente a este punto). No obstante, se imponen limitaciones a la licencia obtenida (dos años en Chile y Noruega, hasta cuatro en Finlandia).

356. El Canadá (Ontario), Cuba, Chile, Egipto, Irlanda y la República Democrática Alemana declaran que se conservan todos los derechos adquiridos de los docentes que participan en programas de cooperación técnica. El Japón se refiere concretamente a los derechos de antigüedad, el Japón y Suecia a los derechos de licencia, el Japón, Nueva Zelanda, Suecia y la URSS a la protección de los derechos de pensión; los tres últimos países mencionados se refieren también a los derechos de ascenso.

357. Algunos países no sólo protegen los derechos adquiridos de los docentes sino que, además, les otorgan derechos complementarios durante un período de servicio en un programa de cooperación técnica. Se acumula la antigüedad en Bangladesh, España, Francia, Hungría, Perú, Túnez (a la tasa máxima) y la URSS. Se acumulan los derechos al ascenso en Hungría y en Italia; siguen acumulándose los derechos a pensión en la Argentina (si el docente trabaja en una organización internacional), en Francia y (con una evaluación especial) en Italia. En Australia y en Inglaterra y Gales, los educadores que desean acumular derechos adicionales de pensión durante esos períodos deben pagar ellos mismos las cotizaciones.

358. Ciertos países dan información sobre el número de docentes que participan en los programas de asistencia técnica en el extranjero y la duración media de su participación. Bulgaria envió 370 educadores al extranjero en el período 1974-1978; Cuba tiene 4 500 educadores en 20 países; Francia 2 300 profesores de secundaria inferior en destinos de cooperación técnica; la República Democrática Alemana 200 docentes y Túnez tenía 692, en 1980. Indonesia envía unos 30 docentes al extranjero cada año, Italia unos 25 y Nueva Zelanda unos 50. La duración media de los destinos va de un mes (Bulgaria) a cinco años y ocho meses (Australia); en Francia, Indonesia y Perú la duración media es de unos tres años; otros países comunican cifras que van de nueve meses a dos años.

Licencias concedidas para participar en actividades de organizaciones de personal docente (párrafo 99)

359. El cuestionario solicita información sobre el régimen aplicable a estas licencias y sobre el número de docentes que han hecho uso de las mismas.

360. De las respuestas recibidas, 19 no dan ninguna información al respecto, o declaran no disponer de datos o informan de manera poco clara. Filipinas, Jordania y Mauricio declaran que la pregunta no tiene aplicación en esos países. La RSS de Bielorrusia, India, Madagascar, Perú y la República Democrática Alemana (salvo en casos excepcionales) declaran que no existen medidas aplicables a esos casos; Bielorrusia y la República Democrática Alemana mencionan que las actividades sindicales suelen desarrollarse fuera del horario escolar. La Argentina sólo concede licencia en casos excepcionales.

361. Irlanda y Mauricio comunican que se toman las medidas necesarias de acuerdo con la Recomendación, pero no dan mayores detalles.

362. Las otras respuestas se refieren a tres tipos de actividades sindicales: actividades de funcionarios sindicales en nombre de sus afiliados; actividades sindicales de los docentes en general (principalmente asistencia a reuniones), y actividades de formación.

363. La mayoría de las respuestas se refieren exclusivamente a las actividades de funcionarios sindicales, sea dentro de la escuela o en el ámbito nacional. En los países que declaran conceder licencia o tiempo libre a los funcionarios sindicales, se suele conceder a cada uno el tiempo necesario para cumplir sus funciones sindicales, o un número razonable de horas libres con ese fin. Tal es la práctica, por ejemplo, en Austria, Bangladesh, Barbados, Canadá (Alberta y Ontario), Checoslovaquia, Chile, Ecuador, Guyana, Italia, Jamaica, Kuwait, Pakistán, Reino Unido (Inglaterra y Gales, Escocia), Tailandia, RSS de Ucrania y URSS. A veces el número de horas libres que se conceden es limitado (hasta 50 días por año en Canadá (Alberta); hasta la mitad del horario normal de trabajo en Chipre (maestros primarios) y Países Bajos). Varios países mencionan concretamente el tiempo libre que conceden sin pérdida de sueldo. En unos pocos casos el gobierno puntualiza la finalidad para la que se concede la licencia: negociaciones con los empleadores (Jamaica y Japón); participación en procedimientos de conciliación y arbitraje (Papua Nueva Guinea), formación sindical (Suecia) y examen de quejas (Estados Unidos). Unos pocos países se refieren concretamente a la posibilidad de eximir totalmente de sus tareas profesionales a ciertos funcionarios sindicales: Australia, Canadá (Alberta, para el presidente del sindicato); Canadá (Quebec), Israel, Italia, Jamaica, Nueva Zelandia (para los funcionarios sindicales nacionales) y Sri Lanka. La licencia es remunerada en Italia (a menos que el sindicato pague un salario al docente) y en Nueva Zelandia. En Quebec el sindicato interesado puede tener que reembolsar el sueldo del docente con licencia remunerada para cumplir su función sindical a la autoridad de educación que lo emplea. En Israel y en Jamaica esas licencias no son remuneradas. En Australia pueden serlo según el caso. En Suecia se aplica un sistema por el que se remunera a los docentes que trabajan a tiempo completo para la organización sindical (a razón de una persona por cada 500 asalariados). Noruega cuenta con una serie de puestos "docentes" vacantes en los que puede colocarse a los funcionarios sindicales a tiempo completo de la organización del personal docente.

364. Unos pocos países conceden tiempo libre a los docentes en forma individual para asistir a las reuniones sindicales en general, o a algunas de ellas. Declaran que conceden esta forma de tiempo libre sin pérdida de la remuneración Barbados, Bangladesh, Bulgaria, algunos distritos de Quebec, Finlandia (reuniones en que se adoptan decisiones sobre convenios colectivos), Italia (hasta diez horas por año) y Sri Lanka (sólo para la asamblea general anual). En Luxemburgo un docente que asista a una reunión sindical durante las horas de trabajo deberá dictar las lecciones perdidas durante el mismo período lectivo si no quiere perder la remuneración correspondiente.

365. Ninguno de los países que han contestado a esta pregunta informa sobre el número de docentes que toman licencia de este tipo. Varios declaran que no disponen de informaciones al respecto.

Descanso por enfermedad (párrafo 101)

366. El cuestionario pide información sobre el régimen de descanso por enfermedad de que se beneficia el personal docente.

367. De los gobiernos que han contestado a esta pregunta, 58 declaran que existe cierta forma de licencia de enfermedad para los educadores. Algunas respuestas no son muy concretas (por ejemplo, Bulgaria declara que los derechos a licencia de enfermedad de los docentes son iguales a los de los demás trabajadores; Chile, que se concede la licencia por enfermedad según la ley; Finlandia y Túnez, que se aplican los reglamentos sobre el servicio público; Indonesia e Iraq, que se otorga licencia de enfermedad con certificado médico). Pero 45 gobiernos envían informaciones concretas sobre los derechos a descanso por enfermedad de los docentes, tanto sobre la duración como sobre la remuneración. En el cuadro XII se resumen estas informaciones.

Edificios escolares (párrafos 108-110)

368. En el cuestionario se pide a los gobiernos que envíen el texto de las principales disposiciones legales o reglamentarias aplicables a la construcción de locales escolares y a la higiene de la seguridad de los mismos, así como sobre los métodos de consulta de los educadores respecto de la construcción de nuevos edificios escolares.

369. De los 52 gobiernos que contestaron a esta pregunta, si bien todos afirman que los edificios escolares están sometidos a una u otra forma de reglamentación, en su mayoría se limitan a declarar que existen tales reglamentaciones. En la mayor parte de los países existen reglamentos especiales aplicables a los planos de las escuelas, pero en Bulgaria, Camerún, Canadá (Alberta), Finlandia, Jamaica, Japón, Kenia (escuelas en zona urbana), Nueva Zelanda y Suecia se aplican los reglamentos sobre construcciones en general. La Argentina, Canadá, Chile, Irlanda, Japón, Luxemburgo y Reino Unido (Escocia) envían los textos de los reglamentos aplicables.

370. Bangladesh, RSS de Bielorrusia, Canadá, Chile, Estados Unidos, Ecuador, Iraq, Israel, Japón, Nicaragua, Noruega, Países Bajos y Reino Unido declaran que se procede a consultas oficiales con los docentes, directa o indirectamente (o sea a través de los directores de las escuelas) sobre los planos de las nuevas construcciones escolares. También se celebran consultas extraoficiales en Finlandia, Gabón y Nueva Zelanda. En la Argentina, Barbados, Indonesia, Kenia y Malta sólo se consulta con los directores; en España las autoridades consultan con los directores, quienes a su vez suelen consultar con los educadores. Estos no son consultados, por lo menos en forma regular, en Barbados, Chipre, Egipto, Indonesia, Italia, Jamaica, Jordania, Luxemburgo, Mauricio, Pakistán, Perú y Túnez. En Bulgaria sólo se consulta a los docentes del instituto de arquitectura. En Filipinas se solicita la opinión de los docentes sobre las nuevas construcciones en el momento de ponerlas en uso y la información así recabada se aplica luego a los planos ulteriores.

Personal docente de zonas rurales o aisladas (párrafos 111-113)

371. La pregunta tiene por finalidad obtener información sobre las condiciones especiales de que disfrutaban los docentes de las zonas rurales o aisladas que participan en actividades comunitarias, en materia de formación práctica y teórica, horas de trabajo y volumen total de trabajo, alojamiento y, más generalmente, compensaciones, facilidades y ventajas especiales concedidas a los educadores de dicha zona.

372. De los gobiernos que han contestado a esta pregunta, 58 responden a uno o varios de los puntos mencionados. Cinco de ellos declaran que en esos países no existen zonas designadas como rurales o aisladas, y tres que no existe ninguna condición especial para los docentes en tales zonas.

Cuadro XII: Disposiciones sobre descanso por enfermedad

País	Períodos máximos de descanso por enfermedad			Observaciones
	Con pleno sueldo	Con sueldo parcial	Sin sueldo	
República Federal de Alemania	3 meses en cada 6; más si hay posibilidad de restablecimiento			
Argentina	45 días (contrato de corta duración) 2 años (contrato de larga duración)	1 año a 50%	1 año	Docentes titulares y supernumerarios.  Igual que los funcionarios públicos en general.
Australia Tasmania	1 semana por año (acumulable) + 1 mes después de agotar el derecho a licencia pagada	1 semana por año a 50%	1 año	
Austria Titulares	1 año			Después de 1 año de incapacidad, el docente adquiere estatuto de jubilado.
Supernumerarios	42-182 días según duración del servicio	Período no especificado a 50%	-	-
Bangladesh	15 días (sólo cuarentena)	-	-	La licencia ordinaria con medio sueldo puede convertirse en licencia de enfermedad con pleno sueldo.
Barbados	21 días	-	-	Puede extenderse hasta 12 meses si hay posibilidad de que el docente vuelva a ser apto para el servicio.
Camerún	6 meses en cualquier período de 12; puede extenderse hasta 2 años y medio	2 años a 50%	-	-
Canadá Alberta	20 días por año (acumulable)	-	-	A menudo las comisiones conceden licencia con sueldo pleno o parcial por períodos más prolongados.

Cuadro XII: (cont.)

País	Períodos máximos de descanso por enfermedad		Observaciones
	Con pleno sueldo	Sin sueldo	
Ontario	Mínimo legal 20 días por año (prorrateado para los docentes a tiempo parcial)	-	Por convenio colectivo pueden establecerse otras medidas.
Quebec	7 días por año + 1 año (año siguiente con sueldo parcial)	1 año a 85%	
Colombia	3 días	Período sin especificar	Para un docente con contrato a plazo fijo, el pago de prestaciones de enfermedad cesa al expirar el contrato si la incapacidad no es de origen profesional.
Cuba	-	A partir del 4.º día de incapacidad hasta la curación	-
Checoslovaquia	1 año o hasta la fecha de jubilación por motivos de salud	-	
Chipre	42 días	-	Una junta médica puede conceder 6 meses más con pleno sueldo y 6 meses con medio sueldo.
Ecuador	90 días	70 días a 75% y hasta 6 meses a 66 2/3%	Igual que los asalariados en general.
Egipto	3 meses; una junta médica puede declararla indefinida	6 meses a 50%	
Estados Unidos	10 días por año, acumulable sin limitación	-	En general se trata de medidas adoptadas por cada Estado (32 Estados prevén derecho a licencia de enfermedad).
Filipinas	3 semanas por año, acumulable hasta 10 meses	-	El derecho comienza a partir de 6 meses de servicios continuos y satisfactorios.

Cuadro XII: (cont.)

País	Períodos máximos de descanso por enfermedad			Observaciones
	Con pleno sueldo	Con sueldo parcial	Sin sueldo	
Francia Funcionarios públicos	3 meses	9 meses a 50%	-	
Otros	1-3 meses según duración de servicios	1-3 meses a 50% según duración de servicios	-	
Enfermedad prolongada	1 año	2 años a 50%	-	
Guyana	1 mes por año	2 meses por año a 50%, acumulable en ciertos casos	-	
Hungría	-	1 año a 75%; en casos excepcionales, 2 años	-	
India	1 mes por año	-	6 meses	Varía de Estado a Estado.
Irlanda	12 meses en cada 4 años consecutivos	-	-	Si la enfermedad pasa de 31 días, la remuneración por enfermedad depende de que la escuela tenga que emplear a un suplente.
Israel	3 días por mes, acumulable hasta un máximo de 30 días por año de servicios	3 meses a 50%	-	Derecho a pleno sueldo doble del de los trabajadores en general.
Italia Titulares	12 meses	6 meses a 50%	6 meses	El período de licencia sin sueldo no cuenta a los fines de la antigüedad y de la pensión.
Supernumerarios (primaria)	15-30 días según duración de servicios	Hasta 60 días a 50% después de 5 años de servicios	Hasta 90 días después de 5 años de servicios	
Jamaica	Hasta 40 días según duración de servicios	Hasta 40 días a 50% según duración de servicios	-	Licencia más prolongada sobre una base discrecional.
Japón	90 días (contrato de larga duración: hasta 3 años)	9 meses a 50% más un período a 80%	-	Enfermedades no profesionales; para enfermedades o accidentes de origen profesional, remuneración completa durante todo el período de tratamiento.

Cuadro XII: (cont.)

País	Períodos máximos de descanso por enfermedad			Observaciones
	Con pleno sueldo	Con sueldo parcial	Sin sueldo	
Jordania	4 meses	4 meses a 50%, extensible 4 meses más	-	
Kenia	3 meses	3 meses a 50%	-	
Kuwait	2 años	-	-	
Funcionarios públicos	2 meses cada año	2 meses cada año	-	
Supernumerarios	6 días	6 días a 75%, 6 a 50%, 6 a 25%	Licencia a partir de 24 días	Según el Código del Trabajo. En la práctica, muchas escuelas conceden 1 mes con pleno sueldo.
Escuelas privadas				
Luxemburgo	12 meses	-	-	
Malta				
Docentes, nombrados hasta el 15.1.79	6 meses	6 meses a 50%	-	
Docentes, nombrados desde el 15.1.79	30 días por año	30 días por año a 50%	-	Después de 6 meses de servicios.
Mauricio	28 días + 30 días si se solicitan	30 días a 50%	Para un docente con 5 años de servicios: 3 meses	El derecho comienza a partir de 12 meses de servicios.
México	10-60 días, según duración de servicios	10-60 días a 50%, según duración de servicios	6 meses (pero el equivalente de la mitad del sueldo es pagado por la seguridad social)	
Noruega	12 meses	-	-	
Nueva Zelandia	7-306 días, según duración de servicios	-	-	
Papua Nueva Guinea	10 días por año de servicios, acumulativos	10 días a 50% por año de servicio, acumulativo	Discrecional	
Perú	20 días (pagadero por el empleador)	12 meses menos 20 días a 70% (pagadero por el empleador)	-	

Cuadro XII: (cont.)

País	Períodos máximos de descanso por enfermedad			Observaciones
	Con pleno sueldo	Con sueldo parcial	Sin sueldo	
Reino Unido Irlanda del Norte	100 días laborables por cada año	100 días laborables por cada año	-	Máximo.
República Democrática Alemana	-	6 semanas a 90% y hasta 72 semanas a 70-90% según el número de hijos a cargo	-	
Sri Lanka	20 días (tuberculosis: 9 meses)	-	-	
Suecia	-	30 días a 92%, en adelante 94%	-	Igual que en el servicio público.
Suiza	6-12 meses	Variable	-	Varía de cantón a cantón.
Tailandia	15 días (60 en caso de requerirse hospitalización)	-	-	
Tanzania	180 días por cada período de 3 años	180 días a 50% por cada período de 3 años	-	Personal titular.

373. Varios gobiernos (Bangladesh, Cuba, Checoslovaquia, Chile, Iraq, Nicaragua, Pakistán, Sri Lanka y Tailandia) afirman que los docentes destinados a zonas rurales o aisladas reciben una preparación especial, pero que en la mayoría de los casos esa preparación tiene por objeto permitirles resolver problemas didácticos (especialmente en clases con varios grados). Cuando la preparación ofrecida se relaciona con actividades extraescolares, parecería centrarse principalmente en educación de adultos y particularmente alfabetización. Por otra parte, varios países (Australia, Canadá, Indonesia, Israel, Kuwait, Noruega y Nueva Zelandia) comunican que las actividades comunitarias no forman parte de los deberes corrientes de los docentes y que toda participación en ella es puramente voluntaria.

374. Las horas de clase en zonas rurales o aisladas no suelen diferir de las de las zonas urbanas, pero algunos gobiernos señalan que las clases en varios grados requieren más preparación del docente aumentando así el volumen total de trabajo.

375. En cuanto a las facilidades y ventajas especiales, 26 gobiernos declaran que se pagan asignaciones especiales a los docentes que trabajan en algunas o en todas las zonas rurales o aisladas; el monto de tal asignación varía de 10 a 100 por ciento del salario básico. Ningún gobierno aclara si esas asignaciones cuentan o no a los fines de pensión. Además, 23 gobiernos declaran que esos educadores disponen de vivienda gratuita o subvencionada o cobran un subsidio para el alquiler. Otras ventajas y facilidades mencionadas por algunos países incluyen un cómputo de antigüedad acelerado, viajes gratuitos al lugar de destino para el docente y su familia, gastos de mudanza, préstamos de instalación, préstamos de vivienda, electricidad o calefacción gratuita, viaje gratis al centro urbano local o al hogar del educador, licencia de estudio regular, vacaciones más largas, préstamo de un vehículo, transporte gratuito de cierta cantidad de bienes perecederos cada semana.

CAPITULO V

EDUCADORAS Y PERSONAL DOCENTE CON  
RESPONSABILIDADES FAMILIARES

376. El Comité consideró que sería oportuno prestar especial atención, en su reunión de 1982, a la aplicación a las educadoras de ciertos párrafos de la Recomendación (comprendidos algunos cuya aplicación general se examinaría al mismo tiempo) que les interesan especialmente. Los párrafos de que se trata son el 7, sobre igualdad de oportunidades; 33, 34 y 36, sobre formación o perfeccionamiento en el ejercicio de las funciones; 43 y 44, sobre contratación, ascensos y promociones; 45 y 46, sobre seguridad del empleo; 115 a 122, sobre remuneración; 54, 55 y 57, sobre los efectos del matrimonio y el embarazo sobre la seguridad del empleo y las condiciones de trabajo, y 102, sobre licencia de maternidad. En el mismo contexto, la Comisión decidió examinar la aplicación de los párrafos 57, 58 y 103, relativos a los trabajadores con cargas familiares, los cuales, si bien son aplicables a ambos sexos, interesan en particular a las mujeres, debido a que en la mayoría de los casos una parte considerable de esas responsabilidades recae sobre ellas.

377. En cierta medida, las preguntas se superponían con las de la parte A, sobre igualdad de oportunidades y de remuneración, y varios gobiernos se refirieron en su respuesta a esa pregunta (véase el capítulo I).

378. Acerca de la igualdad de oportunidades y de trato, todos los países que enviaron informaciones respondieron en forma positiva. Las respuestas, sin embargo, pueden dividirse en dos categorías; las que indican que existe igualdad tanto en la ley como en la práctica, y las que se refieren únicamente a la igualdad ante la ley o a la igualdad en la aplicación de las normas pertinentes. Además, Estados Unidos señala que la igualdad ante la ley no impide que se produzcan casos individuales de desigualdad de trato. Al respecto, varios gobiernos (Canadá (Ontario, Quebec), España, Israel, Países Bajos, Perú y Suecia) declaran que, aunque oficialmente existe igualdad de oportunidades, el número de hombres en los cargos de responsabilidad suele ser superior al de mujeres. Esta tendencia se ve confirmada por las cifras facilitadas por Suecia y otros ocho países (Ecuador, Estados Unidos, Hungría, Italia, Japón, Nicaragua, Nueva Zelanda, Reino Unido (Irlanda del Norte)), que indican que la proporción mayor de mujeres se encuentra en la educación primaria, una proporción bastante inferior en las escuelas secundarias y la más baja de todas en la dirección de las escuelas (no obstante, en Nueva Zelanda, la mayor parte de los puestos superiores de la docencia están ocupados por mujeres, y en Irlanda del Norte la mayor parte de los puestos de vicedirector). Canadá (Ontario) e Israel consideran que la relativa escasez de mujeres en los cargos de nivel más elevado se debe a la pérdida de antigüedad que se produce cuando una educadora interrumpe su carrera debido al nacimiento y luego a la crianza de sus hijos. Canadá (Ontario) pidió a los directores de educación que revisen sus métodos en cuanto a las promociones; la República Democrática Alemana organiza cursos especiales para preparar a las mujeres para la dirección de las escuelas.

379. Sólo siete gobiernos enviaron datos sobre la proporción de mujeres que seguían cursos de formación en el ejercicio de sus funciones. La Argentina declara que 75 por ciento de las personas que siguen dichos cursos son mujeres; en Bangladesh, 25 por ciento; en Canadá (Ontario), la proporción de mujeres aumentó de 13,8 por ciento a 32,1 por ciento entre 1975 y 1981; en Hungría, la proporción de mujeres que siguen cursos de ese tipo es la misma que la de mujeres en el total de la población; en Iraq, durante el período 1974-1978, 50 por ciento de los participantes en cursos de perfeccionamiento eran mujeres; en Jordania, desde 1975-1976, el número de mujeres que participan en estos cursos es el cuádruple que el de hombres, y en Escocia, 70 por ciento de los participantes son mujeres.

380. Todos los países que respondieron manifestaron que las condiciones de empleo y de remuneración son idénticas para ambos sexos.

381. Treinta y dos de los gobiernos que respondieron informaron sobre la proporción de docentes que trabajan a tiempo parcial. Ecuador, Irlanda, Kenia, Kuwait, Madagascar y Tanzania no tienen educadores con dedicación parcial; Chipre, Guyana, Hungría, Pakistán y Sri Lanka sólo tienen unos pocos (en Sri Lanka, sólo los maestros auxiliares trabajan a tiempo parcial). Malta tiene algunos; Filipinas, Israel y Jordania tienen un número considerable cada uno. En otros países, la proporción varía considerablemente. En Austria, Barbados, en todo Canadá, Francia, Mauricio y el Norte de Irlanda la proporción de docentes con dedicación parcial es del 5 por ciento o menor; Nueva Zelanda comunica un 7,4 por ciento en el sector primario y un 12,9 por ciento en el secundario; el porcentaje correspondiente a Canadá (Ontario) es 27, el de Suecia 28 (en aumento) y el de Noruega 29; mientras que en la Argentina (posiblemente debido a la organización de la profesión docente en este país) 90 por ciento de los educadores trabajan a tiempo parcial. Ocho de estos países indican que la mayor parte de los docentes que trabajan a tiempo parcial son mujeres, y en seis de ellos la proporción es aproximadamente de 80 por ciento. Los demás países no dan información al respecto.

382. En cuanto al matrimonio y al embarazo, 33 gobiernos declaran que no tienen efecto en el empleo ni en las condiciones de trabajo. Finlandia menciona, sin embargo, un problema con las educadoras a tiempo parcial con contrato de un año, que a veces tropiezan con dificultades para obtener una renovación de su contrato si quedan embarazadas. Guyana observa que las ausencias frecuentes y la disminución de las normas de rendimiento que suelen producirse en los casos de las docentes con cargas de familia pueden afectar negativamente sus posibilidades de obtener una promoción. En cuanto a las condiciones de trabajo, Bangladesh y Japón se esfuerzan por reducir la carga de trabajo de las educadoras durante el embarazo. Varios países (por ejemplo, Bangladesh, Canadá (Ontario), Chile, Jamaica) se esfuerzan por nombrar a los esposos, cuando ambos son docentes, en la misma localidad o en la misma escuela, o bien designar a las educadoras en las mismas localidades donde viven.

383. En su reunión de 1976 (Informe, párrafo 228), el Comité mencionó el caso de un país en el que las educadoras, al casarse, no podrían conservar un puesto con derecho a pensión. Ese país indica ahora que en 1981 se ha instaurado la seguridad de empleo de las educadoras en caso de matrimonio o de embarazo.

384. La situación en cuanto a licencia de maternidad y parental y otras facilidades para los docentes de ambos sexos con cargas de familia en los 54 países y unidades territoriales cuyos gobiernos enviaron información específica sobre la cuestión se expone en el cuadro 7.

385. Se recordará que el Convenio sobre la protección de la maternidad (revisado), 1952 (núm. 103), prevé un período obligatorio de descanso por maternidad de por lo menos 12 semanas en las que estarán comprendidas por lo menos seis semanas después del parto.

Cuadro XIII: Licencia de maternidad y parental y otras facilidades para el personal docente con responsabilidades familiares

País	Licencia de maternidad			Otras facilidades	Observaciones
	Con salario completo	Con salario parcial	Sin salario		
(1)	(2)	(3)	(4)	(6)	(7)
Alemania (República Federal de)	6 + 8 semanas obligatorias; optativa hasta que el niño tiene 6 meses.				
Argentina	90 días <sup>2</sup>	-	-	Pausas para atender a un niño.	Como en el sistema general.
Australia Tasmania	-	-	12-52 semanas		Puede utilizar el derecho a licencia por enfermedad acumulado.
Austria <sup>1</sup>	8 + 8 semanas <sup>2</sup>	-	-	Hasta tres años.	Como en el sistema general
Bangladesh	3 meses	-	-	En casos especiales.	-
Barbados	_____ 120 días durante período de vacaciones	-	-	En casos especiales.	-
Bulgaria	10 - 14 semanas	-	-	Hasta tres años sin sueldo.	Col. 5: durante la licencia parental la madre está protegida por el sistema de seguridad social.

Cuadro XIII: (cont.)

País	Licencia de maternidad				Licencia parental (sólo la madre salvo otra indicación) (5)	Otras facilidades (6)	Observaciones (7)
	Con salario completo (2)	Con salario parcial (3)	Sin salario (4)				
Canadá Alberta	-	-	Promedio 4 - 6 meses.	-	-	-	Se paga subsidio de desempleo.
Ontario	Mínimo 17 semanas	-	-	Hasta sumar una licencia de hasta 2 años, de acuerdo con la dirección de escuelas.	-	-	Salario y acumulación de antigüedad y derecho a pensión, pero las prestaciones de la seguridad social se pagan en virtud del sistema general.
Quebec	-	20 semanas con el 93% del salario (10 si no es miembro de un sistema de seguro de desempleo).	-	-	-	-	El esposo recibe cinco días de vacaciones pagadas cuando la mujer da a luz. Cualquiera de los padres puede tomar hasta dos semanas adicionales, pero sin sueldo.
Colombia	4 + 4 semanas	-	-	-	-	-	Los hijos de los docentes, en edad escolar, tienen derecho a alojamiento y pensión en las escuelas públicas, a tarifa reducida.
Cuba <sup>1</sup>	6 + 12 semanas <sup>2</sup>	-	-	-	-	-	-
Checoslovaquia	-	4 + 24 semanas al 90% en forma de prestaciones.	-	Sin salario hasta que el niño cumple 2 años de edad. Hasta 6 días de licencia con prestaciones para atender un hijo enfermo.	-	-	Col. 5: si es maestro tiene dos o más hijos se le pagan las prestaciones durante la licencia sin sueldo.

Cuadro XIII: (cont.)

País	Licencia de maternidad			Sin salario (4)	Otras facilidades (6)	Observaciones (7)
	Con salario completo (2)	Con salario parcial (3)	Licencia parental (sólo la madre salvo otra indicación) (5)			
Chile	6 + 12 semanas	-	Discrecional en las escuelas privadas.	-	-	-
Chipre	-	4 + 4 semanas al 50%	Durante 1974-1978, Los docentes que abandonan el servicio por cuestiones familiares son alentados a reintegrarse a la enseñanza.	-	Col. 3: con salario completo si la licencia de maternidad cae durante las vacaciones de verano.	-
Ecuador <sup>1</sup>	-	15 + 30 días al 75%	-	-	-	-
Egipto	3 meses	-	Pausas para atender al niño: l hora por día hasta que el niño cumpla 2 años, sin pérdida de derechos adquiridos.	-	Las docentes están exceptuadas de la obligación de aceptar los traslados.	-
España <sup>1</sup>	3 meses	-	-	-	-	-
Filipinas	60 días (a condición de tener 2 años de servicios)	60 días al 50% (con menos de 2 años de servicios)	Depende de las necesidades del servicio salvo cuando el hijo está gravemente enfermo.	-	-	Cols. 2 y 3: únicamente para el personal titular. El personal temporero recibe un sueldo reducido.
Francia	6 + 10 semanas (los primeros dos hijos) 8 + 18 semanas (los hijos sucesivos)	-	Licencia postnatal con salario 6 meses cada vez, máximo 2 años. Licencia sin goce de sueldo (máximo 9 años) para atender a un hijo luego de una	-	Puede solicitar trabajar a medio tiempo, con menor salario para atender a un hijo menor de 16 años.	-

Cuadro XIII: (cont.)

País	Licencia de maternidad			Licencia parental (sólo la madre salvo otra indicación) (5)	Otras facilidades (6)	Observaciones (7)
	Con salario completo (2)	Con salario parcial (3)	Sin salario (4)			
Francia (cont.)				enfermedad o accidente grave. Los docentes de ambos sexos que tienen hijos a su cargo pueden obtener hasta 15 días de licencia pagada para atender a un hijo enfermo.		
Grecia	Escuelas públicas: 9 + 9 semanas	-	Escuelas privadas: 6 + 6 semanas	Públicas: 30 días de vacaciones adicionales por año. Puede comenzar a trabajar 1 hora más tarde o terminar 1 hora más temprano hasta que el hijo cumpla 1 año de edad.	-	Col. 4: se pagan asignaciones de maternidad equivalentes al salario completo.
Guyana	3 meses	-	-	En casos especiales sin sueldo	-	-
Hungría	5 meses	-	-	Licencia sin sueldo hasta que el niño cumple 3 años de edad.	-	Col. 5: durante ese tiempo se pagan asignaciones equivalentes al 30-40% del salario.
India	3 meses	-	-	-	-	-
Indonesia	3 meses (se puede extender en 1 mes y medio más)	-	-	-	-	Existe un período de calificación de 1 año de servicios.

Cuadro XIII: (cont.)

País	Licencia de maternidad			Licencia parental (sólo la madre salvo otra indicación) (5)	Otras facilidades (6)	Observaciones (7)
	Con salario completo (2)	Con salario parcial (3)	Sin salario (4)			
Iraq	-	6 meses al 50%	-	Hasta 6 meses al 50% para atender a un hijo menor de 4 años.	-	Col. 5: una docente tiene derecho a esa licencia 4 veces durante el período de sus servicios.
Irlanda	14 semanas	-	4 semanas	Una madre adoptiva puede tomar 6 semanas de licencia para establecer la relación madre-hijo.	El docente puede renunciar y reanudar más tarde el servicio.	-
Israel	12 semanas	-	Según el caso	-	Se puede reducir en 20 por ciento el trabajo de una docente con hijos menores de 14 años.	-
Italia <sup>1</sup>	2 + 3 meses	-	-	Licencia con salario parcial hasta que el hijo cumple 1 año. Licencia por adopción. Licencia durante 2 meses (cualquiera de los padres) para atender un hijo enfermo.	Varias asignaciones familiares.	Col. 5: licencia para atender a un hijo enfermo; remunerada sólo para los titulares.
Jamaica	Mínimo 2 meses	-	-	-	Se alienta a los docentes que han renunciado a reanudar el servicio.	-
Japón	6 + 6 semanas	-	-	Licencia sin sueldo hasta que el hijo cumple 1 año.	-	Col. 5: en 1978 13 210 educadoras hicieron valer este derecho.

Cuadro XIII: (cont.)

País	Licencia de maternidad			Licencia parental (sólo la madre salvo otra indicación) (5)	Otras facilidades (6)	Observaciones (7)
	Con salario completo (2)	Con salario parcial (3)	Sin salario (4)			
Jordania	1 mes extensible	-	-	-	-	-
Kenia	2 meses	-	-	En casos excepcionales sobre una base <u>ad hoc</u> .	-	-
Kuwait	Público: 2 meses; privado: 30 + 40 días	-	-	Licencia sin sueldo 6 meses a 4 años para atender a hijos de corta edad.	-	Col. 2: docentes titulares: licencia especial. Suplentes y de la enseñanza privada: licencia por enfermedad sujeta a la presentación de un certificado médico.
Luxemburgo <sup>1</sup>	-	-	8 + 8 semanas	Licencia sin sueldo hasta 1 año después de la licencia de maternidad. Trabajo a medio tiempo para atender hijos menores de 12 años o enfermos.	-	Col. 4: la caja de enfermedad paga asignaciones equivalentes al salario completo (tanto público como privado). Col. 5: los derechos de antigüedad siguen acumulándose durante la licencia sin sueldo.
Madagascar	1 + 1 mes	-	-	Sobre una base <u>ad hoc</u> para atender a un hijo enfermo.	-	-
Malta	13 semanas	-	-	-	-	-
Mauricio	2 meses	-	-	-	-	Período de calificación: 8 meses de servicio en el momento del parto.

Cuadro XIII: (cont.)

País	Licencia de maternidad			Licencia parental (sólo la madre salvo otra indicación) (5)	Otras facilidades (6)	Observaciones
	Con salario completo (2)	Con salario parcial (3)	Sin salario (4)			
México	-	-	6 + 6 semanas	-	-	Col. 4: prestaciones de seguridad social = 100% de la remuneración media.
Nicaragua	40 + 40 días	-	-	Licencia sin sueldo para atender a un hijo, con sueldo en caso de hijo enfermo.	Contribución del Estado para la manutención de los hijos de los docentes, que asisten a la escuela secundaria o a la universidad.	-
Noruega	18 semanas	-	-	Hasta 10 días de licencia con sueldo para atender un hijo enfermo. Licencia sin sueldo (cualquiera de los padres) de hasta 1 año para atender a los hijos.	Posibilidades de solicitar trabajo a tiempo parcial.	-
Nueva Zelandia	-	-	La licencia comienza antes del nacimiento y dura por lo menos 3 meses y como máximo 12, después del parto.	Licencia sin sueldo para atender a un hijo o cónyuge afectado por una enfermedad repentina.	Existen algunas guarderías.	Col. 4: durante la licencia sin sueldo los educadores reciben una asignación uniforme y sujeta a pruebas de ingresos.
Países Bajos	A partir de 2 meses antes de la fecha presunta del nacimiento hasta 6 semanas después del parto.	-	-	-	-	-

Cuadro XIII: (cont.)

País	Licencia de maternidad			Sin salario (4)	Licencia parental (sólo la madre salvo otra indicación) (5)	Otras facilidades (6)	Observaciones (7)
	Con salario completo (2)	Con salario parcial (3)	No indicado				
Pakistán	No indicado	-	-	-	En la práctica las docentes, casadas, con hijos de corta edad, están exceptuadas de las actividades complementarias.	Se alienta a los docentes que interrumpieron el servicio para atender a sus hijos a que reanuden su empleo.	
Perú	-	-	45 + 45 días	-	-	-	Col.4: remuneración completa pagada por el sistema de seguridad social.
Reino Unido Irlanda del Norte	Disposicio- nes del De- partamento de Educa- ción.	4 semanas	2 semanas al 90%, luego 12 semanas al 50%	-	-	-	Col. 3: el salario reducido se completa con prestaciones de la seguridad social a fin de que no se produzca pérdida de ingreso. Existe un período de calificación de 1 año de servicios continuados a tiempo completo o su equivalente.
Sistema general	-	Desde 11 semanas antes de la fecha presunta del parto hasta 29 semanas después del alumbramiento al 90%.	-	Discrecional	-	-	Col. 3: período de calificación de 2 años de servicios continuados con el mismo empleador. Prestaciones de seguridad social por 4 semanas. Las docentes tienen que manifestar al empleador su intención de reanudar el servicio para que se les conserve el puesto.

Cuadro XIII: (cont.)

País	Licencia de maternidad			Licencia parental (sólo la madre salvo otra indicación) (5)	Otras facilidades (6)	Observaciones (7)
	Con salario completo (2)	Con salario parcial (3)	Sin salario (4)			
República Democrática Alemana	6 + 20 semanas	-	-	Licencia sin sueldo hasta que el niño cumple 2 años (remuneradas si la madre tiene 2 o más hijos).	Las madres que trabajan bajan disponen de un día libre por mes para tareas hogareñas. Las mujeres con 2 o más hijos menores de 16 años dictan dos lecciones menos por semana. Cuando el número de hijos es de 3 o más se conceden 3 días laborables de vacaciones por año adicionales.	
Sri Lanka	6 semanas	-	-			
Suecia	6 semanas para la madre antes del nacimiento, seguidas de 270 días para cualquiera de los padres.	-	-	Licencia con sueldo completo (para cualquiera de los padres) hasta que el hijo cumple 1 1/2 año; en lo sucesivo, con sueldo reducido hasta que el hijo cumple 8 años.		
Tailandia	Hasta 45 días	-	-	Licencia con sueldo hasta 18 días por año para atender a un hijo cuando él o la persona que normalmente le atiende están enfermos.		

Cuadro XIII: (cont.)

País	Licencia de maternidad			Sin salario	Licencia parental (sólo la madre salvo otra indicación) (5)	Otras facilidades (6)	Observaciones (7)
	Con salario completo (2)	Con salario parcial (3)	Con salario completo (4)				
Tanzania	84 días cada 3 años	-	Si se solicita	-	-	-	-
Túnez	1 mes, con 15 días adicionales cuando se solicita	-	-	-	Hasta 3 años de licencia sin sueldo para atender a hijos de corta edad.	-	-
RSS de Ucrania <sup>1</sup>	4 meses	-	1 año, con derecho a reincorporación.	-	Licencia con sueldo parcial para atender a un hijo de hasta 1 año; puede continuarse con 6 meses de licencia sin sueldo.	-	-
URSS <sup>1</sup>	56 + 56 días (más 14 días si se solicita)	-	-	-	Licencia con sueldo parcial para atender hijos enfermos hasta de 1 año de edad, seguida de licencia sin sueldo de 6 ó 12 meses.	-	-
Venezuela	7 + 7 semanas, prolongable	-	-	-	-	-	-

<sup>1</sup>El Gobierno ha ratificado el Convenio sobre la protección de la maternidad (revisado), núm. 103 (1952).

<sup>2</sup>Cifras suministradas por la OIT.

En la columna 2, cuando la licencia de maternidad se indica en la forma "x + y", la primera indica la licencia que debe tomarse antes de la fecha prevista del parto y la segunda la licencia luego de éste.

## CAPITULO VI

### ESCASEZ Y EXCEDENTES DE PERSONAL DOCENTE

386. La parte del cuestionario (sección 30), bastante detallada, dedicada al doble problema de escasez y los excedentes de personal docente, según el caso tiene por objeto trazar un cuadro exacto de la situación actual en los distintos países. En primer lugar desde el punto de vista de las calificaciones de los docentes en funciones y de sus contratos de empleo. La parte que trata de la escasez examina su influencia sobre el número de alumnos por clase y las horas de curso de los educadores y de los diversos medios utilizados para aumentar el número de docentes y mejorar sus calificaciones. Con tal objeto, se interroga acerca de las medidas para mejorar la situación social y económica del personal docente y las facilidades y ventajas especiales para atraer candidatos a la profesión.

387. La parte del cuestionario que analiza los casos de excedentes de personal docente examina los efectos de esa situación sobre el número de alumnos en las clases y el volumen de trabajo de los educadores. Se invita a los gobiernos a describir las medidas adoptadas para adecuar a las necesidades el acceso a la formación, así como otras medidas para reubicar el excedente de personal. Tanto en lo que se refiere a la escasez como al excedente se pregunta acerca de: a) las causas de esos fenómenos, b) las previsiones para los próximos diez años. La última pregunta se refiere a la consulta con las organizaciones de personal docente sobre los problemas de oferta y demanda de dicho personal.

388. Colombia, Gabón, Grecia, Suiza y URSS no han contestado a la sección 30 del cuestionario.

#### Estadísticas.

##### Proporción de docentes que no poseen todas las calificaciones requeridas.

389. Enviaron informaciones con estadísticas 40 países, varios de los cuales indican que se trata de cifras aproximadas (véase cuadro XIV). Los países que se enumeran a continuación han declarado que todo su personal docente posee todas las calificaciones requeridas: Chipre, Egipto, España, Estados Unidos, Luxemburgo, Madagascar, República Democrática Alemana, Sri Lanka. En varios, la proporción de docentes insuficientemente calificados es mínima, un poco menos o un poco más del 1 por ciento del total (véase cuadro XIV): República Federal de Alemania, Australia, Canadá, Malta, Nueva Zelandia, Túnez. Los tantos por ciento más elevados de docentes no calificados se encuentran en los siguientes países: Bangladesh (más de 50 por ciento), Camerún (48 por ciento), Cuba (únicamente en secundaria; 40 por ciento), Guyana (30 por ciento), India (primaria 37,04 por ciento; secundaria 20,24 por ciento), Israel (más de 25 por ciento), Nicaragua (70 por ciento), Venezuela (primaria 21,80 por ciento; secundaria 23 por ciento).

##### Proporción de docentes con contrato de duración indeterminada.

390. El cuadro XV presenta los datos proporcionados a este respecto en 21 respuestas. Un número particularmente importante de las mismas (20) guardan silencio sobre este punto. En ciertos casos la laguna proviene de que las estadísticas oficiales no comprenden esta cuestión, como indican la Argentina y el Reino Unido. Egipto, Luxemburgo, Nicaragua, la República Democrática Alemana y Sri Lanka declaran que la totalidad de su personal docente goza de contrato permanente. Algunos países indican una proporción de contratos permanentes de aproximadamente 80-98 por ciento a saber: Australia, Chipre, India, Israel, Malta, Nueva Zelandia, Quebec y Túnez.

Cuadro XIV. Proporción de personal docente que no posee todas las calificaciones requeridas para ejercer su función.

(válido en general para 1980-1981)

Países	Porcentajes		Observaciones
	Primaria	Secundaria	
República Federal de Alemania	Ninguno	Poco numeroso	
Australia	Menos de 1%		
Bangladesh	46%		
Barbados	15 en un total de 2 684		
Bielorrusia	1%	4,4%	
Bulgaria	5,5%		
Canadá	Menos de 0,5%		
Canadá (Quebec)	12%		
Camerún	48%		
Cuba		40%	
Checoslovaquia	6,8%	12,2%	Secundaria profesional: 16%
Chile	20%		
Chipre	Ninguno		
Ecuador	3%	1%	
España	Ninguno		
Estados Unidos	Ninguno		
Finlandia	1,3%	4,6%	
Francia	1,51%	10,9%	
Guyana	30%		Preprimaria: 7,2%
Hungría	3,8%		
India	37,04%	20,24%	Enseñanza media: 19,77%
Israel	30%		
Italia		Est. públicos: 6,4%	
		Est. privados: 6,2%	
Jamaica	23,47%		
Japón	8%		
Luxemburgo	Ninguno		
Madagascar	Ninguno		
Malta	Menos de 1%		
Mauricio	3%		
Nicaragua	70%		
Noruega	3,9%		
Nueva Zelandia	1,7%	1%	Preescolar: 2,3%
Países Bajos		3,7%	

Cuadro XIV. (Cont.)

Países	Porcentajes		Observaciones
	Primaria	Secundaria	
Perú		22%	
Reino Unido (1977)		Matem. 15% Física 22% Ingl. 17% Comercio 36%	
República Democrática Alemana		Ninguno	
Sri Lanka		Ninguno	
Suecia		10%	
Tailandia		15 759*	
Túnez	1,05%		
Ucrania		1%	Preescolar: 20,6%
Venezuela	21,8%	27%	

\* La cifra indica el número de docentes; no se comunica el porcentaje.

Cuadro XV. Proporción de personal docente con contrato de duración indeterminada o de duración limitada.

Países	Duración indeterminada			Duración limitada		
	Total	1. <sup>er</sup> grado	2. <sup>o</sup> grado	Total	1. <sup>er</sup> grado	2. <sup>o</sup> grado
República Federal de Alemania	60%			40%		
Australia	apr. 90%			apr. 10%		
Barbados	70%					
Canadá (Quebec)	88,8%			11,2%		
Chipre		83,75%	78,31%			
Egipto	100%					
Finlandia					20%	
Guyana		54,4%				
Hungría					8,6%	3%
India	79,86%					
Israel	apr. 91%					
Italia	77%	99%	63%*			
Jordania	121%			30%		
Luxemburgo	100%					
Madagascar	-	-	-	-	-	-
Malta	95%					
Nicaragua	100%					
Nueva Zelandia		98,8%	89,6%			
Sri Lanka	100%					
Túnez	98,95%	95,8%			1,05%	4,2%

\* Italia envió también las siguientes cifras: 68% en primer ciclo; 56,5% en segundo ciclo.

Panorama de la oferta y la demanda de personal docente.

391. Los siguientes países han declarado que no sufren ni de escasez ni de excedente de personal docente: Checoslovaquia, Irlanda, Kuwait, República Democrática Alemana, Venezuela. Los 32 países enumerados a continuación comunican que padecen de escasez: Bangladesh, Barbados, Bielorrusia, Bulgaria, Camerún, Cuba, Chile, Chipre, Egipto, Escocia, España, Estados Unidos, Filipinas, Francia, Guyana, Hungría, Indonesia, Israel, Jordania, Kenia, Luxemburgo, Madagascar, Malta, Nicaragua, Nueva Zelandia, Pakistán, Perú, Reino Unido, Sri Lanka, Suecia, Tailandia y Túnez.

392. Se observa escasez general de personal docente de todo nivel en: Bangladesh, Camerún, Indonesia, Kenia, Nicaragua y Pakistán. En otros países la escasez es limitada: ya sea que falte personal docente en determinado nivel de enseñanza (primaria, secundaria), ya sea especialistas en ciertas materias (por ejemplo, matemáticas), o bien en un medio geográfico dado (por ejemplo en las regiones rurales). Así es como, por ejemplo, faltan educadores de enseñanza preprimaria en Bielorrusia, Chipre, Guyana y Hungría. Bielorrusia y Hungría señalan también escasez de maestros de primaria especializados en música, dibujo y educación física. La escasez más frecuentemente citada es la de profesores de enseñanza secundaria especializados en matemáticas y disciplinas científicas y técnicas. La mencionan en particular Barbados, Camerún, Chile, Escocia, Guyana, Luxemburgo, Nicaragua, Nueva Zelandia, Reino Unido, Sri Lanka, Suecia, Tailandia y Túnez. Nicaragua señala además la falta de especialistas de enseñanza agrícola e industrial; Suecia y Túnez la de especialistas en artes y música, y Tailandia la de especialistas en artesanía. Además, la escasez de profesores de idiomas es mencionada por Egipto y la de profesores de educación física y música por Israel. Los Países Bajos indican la falta de docentes (800) para enseñar a los alumnos de origen extranjero su propia lengua y cultura a nivel preprimario y primario. Los factores que han creado esta escasez provienen del rápido aumento de los alumnos extranjeros en el país, ya que los establecimientos de formación de personal docente no han introducido todavía la formación de educadores en idiomas extranjeros. En varios países la escasez proviene del medio geográfico, como lo indican, refiriéndose a las zonas rurales y apartadas, la Argentina, Chile, Madagascar, Perú y Túnez; a la región del Gran Norte, Noruega, y los distritos del norte y del sur del país, Israel.

393. Ciertos países, aunque sufren de escasez de personal docente en uno o varios campos, revelan al mismo tiempo excedente en otras esferas o regiones. Así es como en Escocia falta 6 por ciento de profesores necesarios para la enseñanza de la física pero en cambio se produce un excedente de 7 por ciento de profesores de "estudios modernos" y de geografía e historia. En Sri Lanka ciertos distritos carecen de maestros de inglés, matemáticas y ciencias, mientras que los mismos especialistas sobran en otros distritos. En Madagascar faltan educadores en el campo y sobran en las ciudades. Jordania comunica una falta de 305 docentes de sexo masculino, mientras que señala un excedente de 124 educadoras.

394. Comunican plétora de personal docente 17 países: Australia, Canadá, Chipre, Escocia, Ecuador, Estados Unidos, Filipinas, India, Japón, Jordania, Luxemburgo, Mauricio, Nueva Zelandia, Países Bajos, Quebec, Sri Lanka, Tailandia. Al igual que la escasez, la plétora se desglosa por nivel escolar, disciplina y medio geográfico y sociológico. En Australia, Canadá, Chipre, Estados Unidos, India, Japón, Mauricio (escuelas secundarias privadas), Países Bajos y Quebec se observan en mayor o menor medida excedentes). Estos se limitan a los profesores de la enseñanza secundaria y en particular a ciertas materias en Ecuador, Escocia ("estudios modernos"), Luxemburgo (química, latín, filosofía), Nueva Zelandia (inglés, estudios sociales), Sri Lanka (inglés, ciencias), Tailandia (ciencias sociales). Lo mismo que la escasez, la plétora depende a veces del medio geográfico o sociológico: Chile, Chipre, Filipinas, Madagascar y Perú comunican que se producen excedentes en las grandes ciudades y en la capital.

Opiniones expresadas sobre las causas de escasez y de excedentes.

395. La causa de la escasez indicada por Cuba, Hungría, Kenia y Madagascar es la expansión del sistema escolar provocada por el deseo de escolarizar a la brevedad a todos los niños en edad escolar. Una explicación similar es la proporcionada por Suecia donde, a diferencia de los demás países europeos, la población escolar está

aumentando actualmente y obliga a crear nuevas escuelas secundarias. La falta de establecimientos de formación y la inadaptación de los existentes a las nuevas necesidades de personal docente son citadas como causas de escasez en Bangladesh, Hungría, Malta, Tailandia y Túnez.

396. Una importante causa de escasez mencionada por diversos países, tanto industrializados como en desarrollo, es la insuficiencia de las sumas atribuidas en el presupuesto nacional a la educación en general y a los gastos relativos al personal docente, en particular: así lo indican la República Federal de Alemania, Camerún, España, Estados Unidos, Filipinas, Pakistán y Perú. El deterioro de la condición socioeconómica del personal docente es a veces causa de dificultades de contratación y del abandono de la profesión en beneficio de otras carreras más lucrativas (administración, industria, comercio). Esta circunstancia es subrayada por Barbados, Camerún, Estados Unidos, Irlanda, Jordania, Perú, Reino Unido y Túnez. En Quebec, un reglamento rígido impide la movilidad del personal docente de una región en que hay excedente hacia otra en que hay escasez. En Túnez, el establecimiento de escuelas normales únicamente en zona urbana favorece indirectamente la escasez en las zonas rurales que ofrecen pocos atractivos para los docentes formados en la ciudad.

397. Los ocho países que se enumeran a continuación indican como causa de excedente la baja de la natalidad, que acarrea una reducción de la población escolar y por ende la disminución de los puestos docentes. Salvo una excepción, estos países son todos industrializados, a saber: República Federal de Alemania, Australia, Canadá, Japón, Mauricio, Nueva Zelanda y Países Bajos. Las causas de escasez citadas por la India y Tailandia se relacionan esencialmente con la falta de precisión y de planificación y coordinación entre los establecimientos de formación y la administración escolar.

#### Previsiones para los próximos diez años.

398. La Argentina, Cuba, Checoslovaquia, Ecuador, Irlanda, Malta y Túnez esperan conservar alcanzar un estado de equilibrio entre las necesidades de personal docente y el personal disponible. Para ello la Argentina cuenta con su tasa de crecimiento demográfico, actualmente baja. Cuba considera que la red nacional de instituciones de formación y perfeccionamiento de personal docente es capaz de garantizar una oferta suficiente para los próximos diez años. Checoslovaquia cuenta con una planificación socioeconómica rigurosa. Ecuador, que no señala escasez en primaria, confía, para mantener el equilibrio futuro, en el Plan Nacional quinquenal que comprende provisiones para la formación de personal docente de primaria y de preprimaria.

399. Chile teme que se agrave la escasez con la creación de 500 escuelas secundarias privadas en 1981. Escocia prevé que la escasez de profesores de física perdurará, mientras que quizás desaparezca más rápidamente el déficit actual de profesores de matemáticas y tecnología. El Reino Unido observa con satisfacción que el diploma recientemente creado en matemáticas y física atrae a un número creciente de candidatos, lo que permitirá remediar la escasez de docentes en dichas disciplinas. Los Estados Unidos estiman que la escasez desaparecerá si mejoran la remuneración y las condiciones del trabajo, de modo de dar al personal docente más satisfacciones profesionales.

400. En cuanto a la desaparición de excedentes de personal docente, las opiniones expresadas no parecen optimistas. La República Federal de Alemania, Canadá, Chipre, Dinamarca, Japón y Noruega estiman que los excedentes seguirán manifestándose en ciertos casos después del decenio de 1990. Australia prevé que, en comparación con 1978, la necesidad de maestros primarios disminuirá en 40 por ciento en 1984 y los de la enseñanza secundaria en 30 por ciento. La demanda de profesores secundarios seguirá disminuyendo después de 1984, mientras que empezará a aumentar la de maestros primarios.

#### Medidas adoptadas ante la escasez.

401. En los países que sufren escasez de personal docente, podría imponerse un aumento del número de alumnos en las clases. Esta medida sólo ha sido adoptada o prevista en un número limitado de países de esa categoría: Argentina, Bangladesh, Camerún, Guyana, Indonesia, Irlanda, Nicaragua, Pakistán, Suecia, Tailandia y Tanzania. En otros países que también tropiezan con escasez, no ha aumentado el

número de alumnos por clase en: Israel, India, Jordania, Kenia, Madagascar, Noruega y Sri Lanka, se ha reducido en Barbados y Perú y se prevé hacerlo en Camerún. Ha aumentado la duración del trabajo de los docentes y también proporcionalmente los sueldos en Egipto y Pakistán.

402. Según el párrafo 142 de la Recomendación, se entiende por "programas de formación intensiva" una preparación abreviada con contenido reducido. A esta modalidad de formación en caso de escasez parecen recurrir unos pocos países, pero sin dar detalles: Bielorrusia, España, Indonesia, Madagascar, Nicaragua y Tailandia. Escocia y Kenia afirman que la idea de "formación intensiva" es inaceptable porque equivaldría a una formación inferior. Pero en algunos países los programas de formación para candidatos que no hayan recibido la capacitación completa son en su contenido comparables con los de los establecimientos ordinarios. Combinan cursos nocturnos, cursos por correspondencia, a veces por radio, con seminarios y estudio personal. Con frecuencia duran varios años: Egipto y Kenia, dos años; Guyana, 2 a 3 años; Perú, 5 años; Tanzania, 3 años. El Reino Unido se propone establecer un programa de dos años para capacitar a docentes en materias en la que hay escasez. En Chile la formación de educadores insuficientemente calificados se integra en el programa de perfeccionamiento de personal docente en el curso del servicio.

403. Acuden a docentes extranjeros para reducir la escasez los siguientes países: Camerún, Jordania (258 egipcios), Nueva Zelanda (108 de primaria, 676 de secundaria), Túnez (506 de secundaria, en su mayoría franceses). El personal docente de Kuwait se compone de un importante número de educadores de otros países árabes, gracias a los acuerdos establecidos entre Kuwait y esos países. Otros invitan a docentes extranjeros para asegurar la instrucción de los hijos de inmigrantes o escolares pertenecientes a minorías lingüísticas: Austria (100 yugoslavos y marroquíes), Finlandia (50 suecos), Países Bajos (456 turcos y marroquíes). Varios países mantienen un pequeño cuerpo docente para la enseñanza de sus lenguas respectivas (Barbados, Egipto, Japón, etc.).

404. Los siguientes países se esfuerzan por que las personas que han abandonado la profesión, en particular jubilados y mujeres, reanuden la actividad: Argentina, Bulgaria, Checoslovaquia, Chile, Egipto, Escocia, Guyana, Hungría, Jordania, Nueva Zelanda, Perú, Tanzania y Túnez. Las respuestas de esos países no dan detalles sobre el número de personas que han reanudado la enseñanza ni las condiciones en las que ejercen su actividad. Otros países son desfavorables al regreso de esas personas a la profesión o no hacen nada para facilitarlos: Austria, Barbados, Camerún, Cuba, España, Finlandia, Kenia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Pakistán, Quebec.

405. Un número considerable de países emplean a personal sin las calificaciones requeridas. Por supuesto ello ocurre en los países que sufren de importante escasez: Camerún, Egipto, Guyana, Kenia, Pakistán, Perú, Sri Lanka, Túnez. Pero varios países industrializados admiten la necesidad de emplear a personal insuficientemente calificado cuando faltan docentes plenamente calificados en alguna disciplina: Austria, Estados Unidos (docentes calificados para una disciplina que enseñan otra), Finlandia, Quebec, Reino Unido (10 por ciento de los profesores de matemáticas y de física recién contratados), Suecia (16 por ciento en primaria, 12 por ciento en secundaria). Todos los países que señalan el empleo de docentes no calificados declaran que éstos deben adquirir en plazos más o menos breves las calificaciones necesarias para poder seguir la carrera docente. Una sola excepción a esta regla: Perú no exige estudios complementarios a los docentes subcalificados (más de 30 000 personas) que ejercen en zonas rurales y en las montañas porque la situación del país no permitiría reemplazarlos, cualquiera que sea su nivel profesional. Varios países invocan reglamentos que prohíben la contratación de educadores que no estén plenamente calificados: Escocia, España, Filipinas, Israel, Luxemburgo.

406. La contribución de métodos pedagógicos nuevos (medios audiovisuales, medios de información pública, técnicas de autoinstrucción) a la solución de la escasez ha sido impugnada por la gran mayoría de los países que responden a la pregunta, salvo Pakistán (cursos por radio) y Filipinas. Se reconoce que la utilización de esos métodos puede mejorar la calidad de la enseñanza (Bangladesh), facilitar la tarea del docente en una clase muy numerosa (Chile), y aumentar el rendimiento de los cursos en los establecimientos de formación (Israel). Pero numerosas respuestas (17) no establecen relación alguna entre el empleo de métodos pedagógicos nuevos y la reducción de la escasez. Por el contrario, Checoslovaquia estima que la introducción de esos métodos exige un aumento del personal auxiliar.

407. En pocas respuestas se reconoce que mejorar la situación social y económica del personal docente contribuye a remediar la escasez (Filipinas, Jordania, Nueva Zelanda). Tanzania observa que el aumento de sueldos y el mejoramiento del sistema de ascensos no la han disminuido. El Reino Unido estima que un aumento de sueldo de los docentes especializados en materias en que hay escasez tampoco la resolvería. Los Estados Unidos comparten esta opinión, recordando que las organizaciones del personal docente se oponen a una política que favorezca a un grupo de educadores sin justificación profesional. Bastante numerosas son las respuestas que verifican un mejoramiento actual o inminente de las condiciones de empleo de todo el personal docente: Bangladesh, Bulgaria, Cuba, Checoslovaquia, Escocia, Hungría, India, Indonesia, Jamaica, Japón, Malta, Nicaragua, República Democrática Alemana, Sri Lanka. En Cuba y Túnez los docentes están en situación privilegiada frente a los demás funcionarios. En su respuesta, Mauricio declara que los mejores sueldos y condiciones de trabajo concedidos en los últimos años al personal docente han atraído a la profesión a demasiados candidatos, produciendo un excedente. Guyana observa que desde el último aumento de sueldos de los docentes en 1973, otras categorías profesionales han conseguido mejoras superiores, lo que disminuye el grado de consideración que se otorga a la función docente.

408. Para inducir a los educadores a ejercer su profesión en zonas apartadas o desfavorecidas, se otorgan diversas ventajas: financieras (Chile, Egipto, Japón, Kuwait, Noruega, Pakistán, Sri Lanka); gastos de viaje (España, Indonesia, Noruega); vivienda gratis (Chile, India, Kuwait); posibilidad de tomar licencia de estudios (Guyana, Mauricio). El Perú indica que existen reglamentos formales en favor del personal docente en las regiones desfavorecidas, pero que no se aplican.

409. Entre otras medidas para resolver la escasez, se mencionan las siguientes: en Egipto, los diplomados de distintas facultades no pedagógicas han sido invitados a enseñar en establecimientos de enseñanza secundaria. En el Perú se contrata a estudiantes de quinto año de secundaria como maestros de primer grado. En Filipinas se conceden ventajas materiales a los docentes de escuelas profesionales. En el Reino Unido un proyecto experimental destinado a los estudiantes de alto nivel que siguen un programa de dos años en matemáticas, física y química ofrece una prima de 500 libras esterlinas y la garantía de un puesto docente. En Tanzania se ha adoptado un sistema de promoción acelerada para evitar que el personal docente se desvíe hacia otras carreras.

410. En resumen, cada país adopta una serie de medidas como las antes enumeradas y otras que no se mencionan aquí. Dichas medidas constituyen para el país un conjunto cuya eficacia depende no sólo de la índole de cada medida por separado, sino de su armonización dentro de la coyuntura particular del país. Para colocar el problema en su perspectiva, procederemos a un breve examen de la situación en algunos de esos países.

411. La India hace frente a la escasez de personal docente empleando a educadores no calificados quienes, sin embargo, deben poseer al menos ciertas calificaciones académicas para enseñar la materia. Se les conceden ciertas facilidades para completar su formación, sea a tiempo completo, por correspondencia o personalmente con un profesor. En algunos colegios se ha instaurado un programa de formación de docentes en cuatro años, en forma experimental.

412. Pakistán declara que en años recientes ha logrado un aumento progresivo del número de clases y donde la escasez es grave se emplea a personal docente no calificado que, sin embargo, está obligado a seguir cursos de formación para obtener las calificaciones que les faltan.

413. Egipto ha aumentado el volumen de trabajo del personal docente ofreciéndole remuneración suplementaria. Durante las vacaciones y días feriados se organizan cursos de formación para los educadores no calificados.

414. Bangladesh, aunque sufre de una seria escasez de maestros calificados debida principalmente a la falta de posibilidades de capacitación, no suele emplear a educadores extranjeros en las escuelas (excepto para determinados idiomas y cursos técnicos de alto nivel), sino que organiza cursillos de formación y aplica nuevos enfoques pedagógicos, como emisiones radiofónicas para perfeccionar los métodos didácticos. También se espera que mejorando las escalas de sueldos y reglamentos del servicio se atraiga a más personas idóneas a la profesión.

415. Kuwait, al tiempo que mantiene el tamaño de las clases y oficialmente disminuye el volumen de trabajo de los educadores, trata de obviar la escasez empleando a numerosos maestros extranjeros, procedentes sobre todo de países árabes, y a un número considerable de educadores que sólo han cursado la enseñanza secundaria, para enseñar en primaria. Tanto los educadores como las educadoras pueden reanudar el trabajo siempre que no hayan alcanzado la edad de la jubilación. Las medidas adoptadas para mejorar la situación social y económica del personal docente han aportado resultados positivos para que este personal permanezca en funciones. Entre ellas figuran ventajas financieras y de alojamiento para los educadores en zonas apartadas.

#### Medidas adoptadas en caso de excedente.

416. Algunos países que cuentan con excedente de personal docente han reducido las normas y prácticas en materia de número de alumnos por clase y de volumen de trabajo de los educadores: República Federal de Alemania, Canadá, Filipinas, Finlandia, Luxemburgo, Mauricio (reducción prevista), Nueva Zelanda, Sri Lanka (reducción prevista), Suecia, Tailandia, Túnez. La República Federal de Alemania ha introducido medidas tales como el empleo de docentes a media jornada, con sueldo correspondiente, y el aumento de los días de licencia para las educadoras con hijos en edad escolar. Chipre señala que la destrucción de numerosas escuelas a causa de la reciente guerra ha trastornado las normas en materia de número de alumnos por clase.

417. En la mayoría de las respuestas se menciona un órgano de planificación gubernamental que vela por que el acceso a la formación tenga en cuenta las necesidades reales en personal docente: Chile, Escocia, España, Filipinas (organismos regionales), Finlandia, Israel, Noruega, Nueva Zelanda, Reino Unido, República Democrática Alemana, Suecia, Tailandia. En otros países que conocen excedente de personal docente la limitación del acceso a la formación no es objeto de planificación gubernamental sino el resultado de una acción de información ante la opinión pública y ante los estudiantes sobre las perspectivas de empleo en esa rama. Tal ocurre en la República Federal de Alemania, Canadá, Países Bajos, Quebec. Dos países han dado cifras sobre la reducción de las inscripciones en los establecimientos de formación: en Australia, entre 1978 y 1984 la disminución fue de 20 por ciento; en el Canadá el número de personal docente diplomado que en 1975-1976 era de 6 700 pasó a 3 183 en 1977-1978. Jordania menciona otro enfoque del problema del excedente: la organización de cursos de reorientación para el personal excedente para prepararlo a adaptar la enseñanza teórica a las necesidades prácticas de las clases. Otros cursillos preparan a las educadoras excedentes de primaria para enseñar en las escuelas maternas y preprimarias.

418. En ciertos países la reubicación de los educadores sobrantes se efectúa por decisión de las autoridades escolares que los dirigen, previa readaptación en caso necesario, a las escuelas en que hay escasez: Austria, Chile, Jordania, Kuwait, Mauricio, Sri Lanka. En Chipre el personal docente excedente es transferido a los diversos ministerios: Educación, Información, Servicio Social. En otros países las autoridades centrales no intervienen directamente: República Federal de Alemania, Canadá, Escocia, Estados Unidos, Israel, Japón, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido. Las respuestas no informan sobre las iniciativas adoptadas a este respecto por el propio personal docente, en forma individual. En varios países las organizaciones de personal docente negocian al respecto con las autoridades. En Nueva Zelanda se transmite periódicamente a los directores de instituciones de enseñanza una lista de educadores sobrantes. En Malta el traslado de los docentes está facilitado porque los maestros primarios y los secundarios son intercambiables. En Cuba los docentes calificados en exceso reemplazan a sus colegas insuficientemente calificados, los cuales reciben una licencia de estudio. En otros países, se utiliza personal excedente para mejorar la orientación de los alumnos y la calidad de la enseñanza: Jordania, Luxemburgo, Países Bajos, República Democrática Alemana, Túnez.

419. Los países que alientan a sus docentes sobrantes a buscar empleo en el extranjero son muy pocos. La India señala que "gran número" de sus docentes ejercen en África y en los países árabes. Jordania y Pakistán indican también que sus nacionales enseñan en el extranjero. En el pasado se alentaba a los educadores chipriotas excedentes a partir al extranjero, pero esta práctica ha sido abandonada. Varios países observan que se ponen a disposición del personal docente, sin comentarios, informaciones sobre las posibilidades de ejercer en el extranjero.

420. Los educadores excedentes que no hayan podido encontrar otro puesto conservan el contrato y los derechos adquiridos en el Canadá (y Quebec) y Chipre, pero están obligados a aceptar tareas temporarias. Las asociaciones de personal docente del Canadá organizan "bolsas de empleo" donde los docentes se encuentran con industriales y hombres de negocios para examinar otras posibilidades de trabajo. Las autoridades de educación de Estados Unidos informan también al personal docente sobre las posibilidades de trabajo fuera de la profesión, al tiempo que los alientan a obtener calificaciones en aquellas disciplinas en que hay escasez.

421. Varias de las medidas administrativas citadas en las respuestas tienen por objeto liberar total o parcialmente puestos de enseñanza para los educadores sobrantes: reducción del número de alumnos por clase; reducción de las horas de clase; distribución de funciones entre varios docentes en la misma clase; supresión de las horas extraordinarias; estímulo de la jubilación anticipada.

422. Cierta número de respuestas contienen informaciones sobre la intención de aprovechar el excedente de educadores para introducir cambios cualitativos en el sistema de enseñanza. Así por ejemplo, en Mauricio se divide la clase en varias unidades confiadas a varios docentes capaces de dar una enseñanza individualizada. En Jordania y en Malta, el personal docente sobrante sigue cursos de reorientación para introducir nuevos elementos en la escuela tradicional: enseñanza correctiva, enseñanza artística, educación física. En Filipinas se confían a los educadores excedentes funciones tales como la redacción del diario de la escuela, animación de grupos de alumnos, etc.

#### Consulta con las organizaciones de personal docente.

423. De las 40 respuestas recibidas, 15 indican que las organizaciones de personal docente no son consultadas por las autoridades de la enseñanza sobre los problemas relativos a la oferta y la demanda de ese personal: Argentina (estima que esta cuestión no es de la competencia de las organizaciones de personal docente), Barbados, Chile, Ecuador, España, Filipinas, India, Jordania, Madagascar, Nicaragua, Noruega (opina que la consulta no es necesaria), Pakistán, Perú (a causa de la tensión entre la Unión de Personal Docente y otras organizaciones), Quebec, Sri Lanka.

424. Las 26 respuestas positivas revelan diversas formas de consulta. En la mayoría de los casos la consulta se celebra en el marco de los encuentros regulares entre los representantes del Ministerio de Educación y los representantes del personal docente. En otros casos la consulta adopta la forma de un intercambio de comunicaciones escritas entre las organizaciones y las autoridades (Luxemburgo, Tailandia). En diversos países las organizaciones están representadas en los organismos oficiales competentes en las cuestiones relativas a la oferta y la demanda de personal docente (Austria, Israel, Jamaica, Reino Unido y Suecia).

Cuadro XVI. Escases y excedentes de personal docente.

Países	Situación equili- brada	Escasez	Excedente
Argentina		L (zonas rurales)	
Australia			G
Bangladesh		G	
Barbados		S (matem. ciencias, comercio)	
Bielorrusia		S (educ. preprim., música, educ. física)	
Bulgaria		L (zonas aisla- das)	
Canadá (Quebec)			G (20%)
Camerún		G (ciencias, tecnol.)	
Cuba		S (secundaria)	
Checoslovaquia	X		
Chile		L (zonas rurales) S (ciencias, tecnol.)	
Chipre		S (educ. pre- prim.)	G
Egipto		S (idiomas)	
Ecuador			S (química, latín)
Estados Unidos		S (matem., cien- cias, agricul- tura)	
Filipinas			L (ciudades)
Francia		T	T
Guyana		S (preprimaria, ciencias)	
Hungría		S (preprimaria, música, educ., física)	
India			G
Indonesia		G	
Irlanda	X	-	-
Israel		L (zonas aisla- das) S (música, educ., física)	
Japón			G
Jordania		305 <sup>1</sup>	124 <sup>2</sup>
Kenia		G (10%)	
Kuwait	X		
Luxemburgo		S (ciencias)	S (latín, filosofía)
Madagascar		L (zonas aisla- das)	L (ciudades)
Malta		T	G

Cuadro XVI. (Cont.)

Países	Situación equili- brada	Escasez	Excedente
Mauricio	-	-	S (esc. secund. privadas)
Nicaragua		G (ciencias, in- dustrias, agri- cultura)	
Noruega		L (zonas aisla- das)	
Nueva Zelandia		S (ciencias)	S (inglés, est. sociales)
Países Bajos			G (8,5%)
Pakistán		G	
Perú		L (zonas aisla- das)	L (ciudades)
Reino Unido		S (ciencias)	
Reino Unido (Escocia)		S (física)	S (geografía, historia)
República Democrática Alemana	X		
Sri Lanka		S (ciencias)	S (ciencias, inglés)
Suecia		G (16% 1. <sup>er</sup> grado) (12% 2. <sup>o</sup> grado)	
Tailandia		S (ciencias, ar- tesanía)	S (ciencias sociales)
Túnez		S (ciencias, arte, música)	
Venezuela	X <sup>3</sup>		

G - Escasez y excedentes generalizados en todos los niveles de enseñanza.

S - Escasez y excedentes limitados a un nivel de la enseñanza y a ciertas materias.

L - Limitados a ciertas zonas geográficas.

T - Escasez y excedentes temporarios poco importantes.

<sup>1</sup> Educadores.

<sup>2</sup> Educadoras.

<sup>3</sup> No obstante, Venezuela ha hecho notar la existencia de docentes con cali-  
ficaciones insuficientes en su sistema. (Véase cuadro XIV.)

## CONCLUSIONES

### Conclusiones generales sobre el tercer cuestionario

425. Como los dos cuestionarios precedentes, el tercero consta de dos partes (A y B); la primera aborda cuestiones de carácter general, relativas a la aplicación de la Recomendación en su conjunto, la segunda trata de cuestiones particulares. Este tercer cuestionario, sin abandonar la forma de los dos anteriores, ha querido introducir un elemento nuevo: una encuesta sobre la aplicación de la Recomendación; a la luz de los cambios habidos en los sistemas de educación. Introduce de este modo una perspectiva dinámica cuya preocupación fundamental no es el comprobar en qué medida ha progresado, en un país determinado, la aplicación de la Recomendación, considerada como documento definitivo, sino cuáles son las tendencias que se manifiestan en los sistemas educacionales, los cambios que se han introducido en ellos en materia de organización de la educación, la formación del personal y por la actualización de los programas de estudio para que correspondan a las nuevas necesidades de los pueblos sujetos a un proceso de cambio rápido. El Comité hace notar con satisfacción que las respuestas, pese a su falta de precisión, han confirmado sin embargo las nuevas tendencias que se verifican en el seno de los sistemas educacionales y que los han conducido a concebir programas mejor adaptados a las necesidades socioeconómicas de la sociedad y métodos orientados hacia la formación acelerada, y al mismo tiempo continua, del personal docente. En todo cuanto se refiere a la Recomendación, el Comité toma nota con satisfacción de los esfuerzos realizados por la UNESCO para vincular más estrechamente la difusión y aplicación de este instrumento normativo con las actividades sustantivas y de procedimiento previstas en el programa ordinario de la Organización.

426. Estas conclusiones han sido preparadas en la perspectiva dinámica adoptada por el Comité en su primera reunión, o sea, con miras a averiguar no sólo la situación en un momento determinado, sino también las tendencias principales de los factores que determinan la situación del personal docente. Así, pues, cada tema es examinado con particular referencia a cualquier observación pertinente que ha podido formular el Comité o a las conclusiones a que ha llegado en reuniones anteriores.

### Conclusiones sobre las cuestiones generales

427. Aunque esta parte del cuestionario trata de la Recomendación en su conjunto, no se pedía a los Estados Miembros, claro está, que repitieran las informaciones que ya hubieran enviado en informes anteriores. Se habían seleccionado dentro de cada parte de la Recomendación temas concretos que no habían sido tratados, o lo habían sido superficialmente, en cuestionarios anteriores y se pedía a los Estados Miembros que informaran sobre ellos si no lo habían hecho antes, o que indicaran los cambios que hubieran ocurrido en la legislación y la práctica y cualquier dificultad con que hubieran tropezado desde la presentación del informe anterior. Por lo tanto, las conclusiones deben ser leídas junto con las formuladas en los informes anteriores sobre los mismos temas.

428. En la parte relativa a la preparación para la profesión docente se pedía a los Estados Miembros información concreta sobre los siguientes temas: condiciones de ingreso en los cursos de formación; facilidades otorgadas a los futuros educadores; duración y contenido de los programas de formación del personal docente, y organización de los establecimientos de formación del personal docente.

429. Respecto de las condiciones de ingreso en los cursos de formación, la Recomendación propugna que los candidatos hayan terminado los estudios adecuados de segundo grado y acrediten la posesión de cualidades personales requeridas para ejercer eficazmente la profesión. De los 52 países que contestan a estas preguntas, 12 (23 por ciento) declaran que sus normas de admisión están por debajo de las mínimas establecidas por la Recomendación. Si se compara con las cifras recogidas en los dos informes anteriores se constata un gran progreso. No obstante, esta afirmación debe calificarse en virtud de que las bases de la comparación no han sido suministradas por los mismos países en el curso de los tres ciclos de consultas. El Comité observa además que la mayoría de los países compensan los bajos niveles de entrada con cursos más prolongados, ofreciendo así una solución provisional a la necesidad de dar sólidas bases académicas a los futuros educadores.

430. Varios países mencionan la existencia de una categoría inferior de educadores, los maestros asistentes de primaria, con sólo un certificado de estudios primarios. Si bien comprende tal situación ante la escasez de personal docente, el Comité estima que no deberían escatimarse esfuerzos para elevar los conocimientos académicos de esos maestros al tiempo que se les da una buena formación profesional.

431. La Recomendación insta a que se ofrezca asistencia financiera a los estudiantes que desean entrar en la profesión docente y a que se les dé a conocer las posibilidades existentes en la materia. De los países que han contestado a la pregunta, 71 por ciento declara que el futuro personal docente recibe toda clase de facilidades. Esta asistencia consiste en subsidios en forma de salarios o becas que pueden ser concedidas según los ingresos de los padres de los interesados. En la mayoría de los países en desarrollo sobre todo, se pagan salarios o subsidios al futuro personal docente.

432. El Comité toma nota con satisfacción de que en la mayoría de los países la situación está en armonía con las exigencias de la Recomendación, la cual promueve el establecimiento de un sistema de instituciones gratuitas de formación de personal docente. Observa que en cinco de los principales países industrializados, el Estado suele conceder préstamos a los estudiantes. Este método, si bien no impide completamente que un sector de la población pueda abrazar la profesión docente, tiene la ventaja de motivar a los candidatos a tomar en serio los estudios y a finalizarlos. Además, el Comité se da perfectamente cuenta de las consecuencias financieras de la asistencia a los futuros educadores y está convencido de que los planes nacionales de formación de personal docente deben coordinarse con los planes generales de empleo en la profesión para mejorar la relación entre los costos y la eficacia del programa nacional en la materia.

433. Al examinar las finalidades del programa de preparación de personal docente, la Recomendación traza los rasgos que deben caracterizar al educador: conocimientos generales y cultura personal; aptitud para enseñar y educar; comprensión de los principios fundamentales para establecer buenas relaciones humanas, y conciencia del deber que le incumbe de contribuir al progreso social, cultural y económico. Estas cualidades se requieren del personal docente a todos los niveles de la enseñanza: primaria, secundaria, técnica, especial o profesional. Por lo tanto, los programas de formación para estos niveles, deberían contener elementos comunes. Según la Recomendación, tales elementos deberían enseñarse en las universidades e instituciones de nivel universitario o en establecimientos especializados en la formación de educadores.

434. Respecto de la duración y contenido de los programas de formación de personal docente, las respuestas se concentran sobre todo en la duración de los cursos, aspecto al que sólo se refería superficialmente el cuestionario anterior (véase Informe de 1976). En general, los programas de formación de personal docente son, al parecer, más prolongados; se extienden de uno a cinco años y consisten en cursos académicos y profesionales consecutivos, al igual que en la formación de posgraduados, o simultáneos, como en el caso de los grados pedagógicos universitarios o de estudios para obtener certificados o diplomas de formación docente.

435. En la mayoría de los países el contenido de los programas de formación comprende los puntos enumerados en la Recomendación. Diez mencionan la introducción de cursos de especial referencia al país y a sus necesidades socioeconómicas.

436. El Comité opina que la variedad de los programas mencionados atestiguan la diversidad de las condiciones prevalecientes en los Estados Miembros y observa con satisfacción una tendencia a atribuir más tiempo a la formación pedagógica y a introducir cursos sobre materias de mayor interés para el país y más ajustadas a sus necesidades particulares.

437. Respecto de la organización de las instituciones de formación de personal docente, la Recomendación estima oportuno que las diferentes categorías de personal reciban su formación en instituciones orgánicamente relacionadas entre sí o próximas unas de otras. Este sistema tiene la ventaja de reducir las diferencias de posición resultantes de los niveles de educación y de promover así una mayor movilidad dentro de la profesión. También permite a los educadores aportar su máxima contribución a la enseñanza. En su informe anterior (1976), el Comité comprobó que en un número creciente de países los programas de formación de personal docente para las escuelas, tanto primarias como secundarias, se desarrollaban en las mismas instituciones. Estaban organizados según características similares y varios de los principales componentes profesionales eran comunes a todos ellos.

438. La encuesta de 1981 ha venido a confirmar esa tendencia a acercar a las diferentes categorías de personal docente. Algunos países han tomado, entre otras, las siguientes medidas en tal sentido: formación de educadores de primaria y de secundaria en instituciones del mismo tipo; formación de educadores de preprimaria, primaria y secundaria inferior en las mismas instituciones, promoviendo así un nivel uniforme de preparación pedagógica para todos los niveles de edad y encuadramiento educativo; elevación de la capacitación de maestros de primaria al nivel universitario; coordinación más estrecha entre las instituciones de formación de maestros de primaria y las universidades que forman los profesores de secundaria; transferencia de la formación de personal docente a las universidades unificando así la enseñanza de los distintos grupos y creando contactos más estrechos entre la formación de maestros y la investigación pedagógica.

439. El Comité toma nota con satisfacción de esta tendencia, que se manifiesta de distintas maneras, algunas más efectivas que otras. Las diversas medidas serán efectivas, de acuerdo con la Recomendación, siempre que promuevan el elemento pedagógico común a todos los niveles de la enseñanza.

440. En los informes anteriores se comprobó que en la mayoría de los países la experiencia docente era un requisito de ingreso para los profesores encargados de la formación de educadores, con un mínimo de cinco años en casi todos los casos. La Recomendación añade que habría que renovar periódicamente esa experiencia mediante la práctica de la docencia en establecimientos de educación.

441. Varios países mencionan todavía la falta de experiencia docente de quienes dispensan la formación pedagógica o de la posibilidad de renovar su experiencia. El Comité observa, sin embargo, que en un número creciente de países se da cada vez más importancia a la experiencia docente directa en la formación de educadores y recomienda que se haga todo lo posible por renovarla.

442. El Comité ha podido observar que las actividades de investigación en materia de educación se llevan a cabo principalmente en los países desarrollados, por lo general en las facultades de educación de las universidades. En consecuencia, el Comité exhorta a los países en desarrollo a que redoblen esfuerzos para realizar tales tareas de investigación, en la medida en que sean provechosas para encontrar las soluciones adecuadas de sus problemas educacionales. Por otra parte, el Comité comprueba con interés que se están alentando las actividades prácticas de investigación en las escuelas, en el ministerio de educación y en las aulas, sobre temas que estimulen la eficacia del docente, y señala que, como lo declara el párrafo 26 de la Recomendación, es también importante comunicar al personal docente los resultados de las investigaciones y llevarlos a la práctica.

443. Sobre el tema condiciones y políticas de contratación, en su reunión de 1976 (Informe, párrafos 214 y siguientes) el Comité observó que en todos los países las calificaciones profesionales son el criterio principal para la contratación o el nombramiento de personal docente; subrayó la importancia de las cualidades y la competencia a que se refiere el párrafo 11 de la Recomendación y puso de relieve que no deberían tenerse en cuenta criterios que no guarden relación con el desempeño de la profesión. Declaró incompatible con el párrafo 7 de la Recomendación toda disposición que exija que el candidato a un puesto docente sea favorable al sistema o a la ideología política en vigor o la exigencia, que existe en muchos países, de que el candidato ofrezca cualidades morales y de conducta acreditadas por un certificado expedido por las autoridades públicas o por un partido político. Tomó nota de que en la mayoría de los países las organizaciones de personal docente participan, de una u otra forma, en la definición de la política de contratación, pero no pudo apreciar el grado de influencia que esas organizaciones ejercen al respecto.

444. El Comité observa que las calificaciones académicas y profesionales siguen siendo el principal criterio de contratación adoptado por casi todos los países y que, además, en muchos casos se aplican otros criterios, tales como la personalidad, la aptitud física y mental y la aptitud para enseñar. No obstante, el Comité comprueba que, pese a la disposición del párrafo 38 de la Recomendación, son muy pocos los países donde las organizaciones de personal docente participan en la definición de las políticas de contratación.

445. En su reunión de 1976, al examinar el tema ascenso y promoción, el Comité constató (Informe, párrafos 217 y siguientes) que en todos los países que habían contestado al cuestionario las promociones se basaban en criterios estrictamente profesionales. Se encontró en la imposibilidad de evaluar la objetividad de los

procedimientos de promoción utilizados, pero destacó la importancia de definir clara y completamente todos los criterios de promoción, tales como el carácter, la actitud y la personalidad, y de mantener la mayor objetividad posible en la evaluación de tales cualidades. Por último, observó que el papel de las organizaciones de personal docente en materia de criterios de promoción parecía ser en general consultivo y oficioso, al tiempo que destacó que la no participación del personal docente en esta esfera es contraria al párrafo 44 de la Recomendación.

446. El Comité observa que los criterios más frecuentemente aplicados para la promoción son las calificaciones académicas, la experiencia (o la antigüedad) y el desempeño como docente. También observa que en varios países no se obstaculiza la promoción de educadores experimentados a puestos de inspector, administrador escolar, etc., y que en realidad se nombra a docentes con experiencia para tales puestos; no obstante, basándose en la información disponible, no puede determinar hasta qué punto se aplica la exigencia del párrafo 43 de la Recomendación de que "en la medida de lo posible" se nombre a personal docente experimentado para tales puestos. Asimismo toma nota de que en algunos países, pese a la disposición del párrafo 44 de la Recomendación, no se consulta a las organizaciones de personal docente al establecer los criterios de promoción.

447. En cuanto al tema normas y procedimientos disciplinarios, el Comité comprobó en su reunión de 1976 (Informe, párrafo 221) que las garantías disciplinarias previstas por la Recomendación en el párrafo 50 eran al parecer aplicadas en la mayoría de los países, aunque no en todos, y destacó la importancia y la necesidad de disposiciones que garanticen el derecho a defenderse a sí mismo y a ser defendido, así como el recurso de apelación. Instó también a los gobiernos y autoridades responsables a dar mayor intervención al personal docente y a sus organizaciones en la institución y funcionamiento de los procedimientos disciplinarios.

448. De las respuestas de los gobiernos se desprende claramente que en todos los países existen procedimientos disciplinarios formales. No obstante, el Comité observa con preocupación que sólo dos gobiernos declaran concretamente que las organizaciones de personal docente han participado en la institución de procedimientos disciplinarios. También constata que en varios países se prevé la participación de los docentes, directa o indirecta, en los procedimientos disciplinarios incoados contra sus pares, mientras que en otros tal participación queda excluida. Además observa que, aunque en varias disposiciones y en todos los casos, se prevé la vista oficial de las causas disciplinarias, en algunos países el docente no parece tener acceso a la misma, ni personalmente ni a través de un representante. El Comité considera que esta situación es contraria al derecho del docente a defenderse a sí mismo e incompatible con el párrafo 50, c), de la Recomendación.

449. Al examinar el tema igualdad de oportunidades y de trato entre hombres y mujeres, en su reunión de 1976 el Comité tomó nota (Informe, párrafos 226 y siguientes) de que, si bien por regla general las disposiciones legislativas no establecían discriminación alguna por motivos basados en el sexo del personal docente, parecía imponerse la adopción de medidas para garantizar en la práctica de las docentes las mismas posibilidades de progreso en la carrera y que donde persistieran desigualdades en el desarrollo de la carrera de las educadoras no se podía seguir aduciendo como pretexto que no era necesario adoptar medidas correctivas de ese tipo de discriminación.

450. La información recibida confirma que en general la ley no establece discriminación alguna entre hombres y mujeres en cuanto a oportunidades y remuneración. Pero algunos países reconocen dificultades en la manera de aplicar el principio de no discriminación (aunque en ciertos casos la situación parece ir mejorando). El Comité propone que los gobiernos lleven a cabo encuestas sobre las causas de dichas dificultades, como base para establecer el marco de las medidas correctivas necesarias. El Comité formula además conclusiones complementarias a los párrafos 472 y 552, sobre discriminaciones por razón del sexo, que puedan existir en materia de salarios y otras compensaciones sociales.

451. Por lo que respecta a los derechos y obligaciones del personal docente, en su reunión de 1976 el Comité comprobó que muchos informes comunicaban una importante participación de los educadores a nivel de la escuela y de las comunidades locales en actividades destinadas a renovar los programas y los métodos de enseñanza, como por ejemplo la preparación de manuales escolares y material didáctico. La presente encuesta confirma esta tendencia, pues revela que de los 52 Estados Miembros que han contestado a la pregunta sobre la participación del personal docente en la adopción de decisiones relativas a los contenidos y métodos de la

enseñanza, sólo uno confiesa que no existe ninguna participación en la preparación de los programas y la selección de métodos y materiales didácticos. Cuarenta y cinco Estados Miembros comunican que los educadores participan en la elaboración de los programas y en grupos de trabajo, o son consultados, sea individualmente o a través de las organizaciones de personal docente.

452. El Comité observa que esta participación en la adopción de decisiones va desde la simple consulta rutinaria sobre la selección de manuales a acciones de mayor envergadura, como la participación en la elaboración de programas, de nuevos manuales y de material didáctico, pasando por la elección y adaptación de los materiales y métodos de enseñanza.

453. El Comité, si bien expresa su satisfacción ante el desarrollo de la participación de los educadores en la preparación de los programas y material didáctico, observa que sólo unos pocos países declaran que se consulta al personal docente sobre la selección de los libros de texto.

454. Considera que, si se tiene en cuenta el espíritu de la Recomendación (párrafos 61, 62 y 63), esta participación, aunque constituye sin duda alguna una expresión de libertad profesional, para ser efectiva debe no sólo inscribirse en el marco de los programas aprobados, sino también estar apoyada por las autoridades y servicios de educación, como por ejemplo los órganos de inspección o supervisión. En otras palabras, es esencial el cumplimiento de un principio de coherencia y regulación para proteger el sistema de enseñanza en su conjunto de los posibles efectos negativos de innovaciones fragmentarias, por más valor que cada una de ellas tenga por separado.

455. Las respuestas no permiten al Comité hacerse una idea del valor global que tiene esta participación específica del personal docente en el sistema de educación.

456. El Comité examinó la cuestión de la libertad del personal docente para afiliarse a una organización profesional o sindical tanto en su reunión de 1970 como en la de 1976. En esta última (Informe, párrafo 207) reiteró que las organizaciones de personal docente sólo pueden desempeñar el cometido que les incumbe si dicho personal tiene plena libertad para crear organizaciones y afiliarse a ellas.

457. El Comité observa que la gran mayoría de los países que han contestado al cuestionario señalan que no existen restricciones al derecho de los educadores a afiliarse a una organización profesional o a un sindicato. Sin embargo, debe observarse que la OIT ha recibido varias quejas relativas a distintos tipos de violaciones de los derechos sindicales, las cuales han sido sometidas al Comité con carácter informativo. Además, el Comité señala que en algunos países los docentes sólo pueden afiliarse a una organización de docentes. En la medida en que la existencia de una sola organización sindical de personal docente es impuesta por la ley y no es resultado de la voluntad de los propios docentes, el Comité recuerda que tal sistema equivaldría a una restricción al derecho de los trabajadores a constituir libremente organizaciones y a afiliarse a ellas, sin previa autorización, tal como lo establece el Convenio (núm. 87) sobre la libertad sindical y la protección del derecho de sindicación, 1948, de la OIT, a que hace referencia el preámbulo de la Recomendación, y sería incompatible con el espíritu de la Recomendación.

458. Por lo que concierne a la libertad de los docentes de afiliarse a un partido político, a una organización religiosa o a cualquier asociación de carácter social o cultural de su elección, el Comité observa que no parecen existir restricciones a la afiliación a organizaciones sociales y culturales, siempre que sus actividades sean compatibles con el orden y la moral, y que sólo un país menciona concretamente restricciones a la afiliación a una organización religiosa. Pero comprueba que, si bien en la mayoría de los países formalmente no se restringe la afiliación a los partidos políticos, hay varios en donde los docentes, o por lo menos los de las escuelas públicas, no pueden afiliarse a esos partidos, mientras que en otros deben renunciar a toda actividad pública y militante de carácter político. Para justificar esta prohibición algunos gobiernos explican que constituye un corolario obligado de la neutralidad política, que se exige del personal docente en los servicios de educación pública de los funcionarios públicos en general. Sin embargo, esta práctica contradice claramente lo dispuesto por el párrafo 80 de la Recomendación.

459. En lo tocante a la libertad del personal docente para expresar en clase opiniones no conformistas aunque legales sobre la política, la religión, la raza

y la sexualidad, el Comité toma nota de que la mayoría de los países declaran que los educadores gozan de tal libertad. No obstante, añaden ciertas restricciones, en general relacionadas con la responsabilidad ante los alumnos, los padres, la comunidad y la nación en su totalidad.

460. El Comité reconoce plenamente la complejidad de los temas involucrados en el ejercicio de esa libertad, según el contexto histórico, sociocultural y político-específico de cada nación. No obstante, expresa su esperanza de que los gobiernos tengan presente el espíritu del párrafo 61 de la Recomendación y que, al establecer los límites al ejercicio de la libertad de los docentes para expresar en clase opiniones no conformistas, consideren limitaciones del tipo de las mencionadas en el párrafo 96 del Informe.

461. Algunos países contestan con cautela que el personal docente goza de esa libertad respecto de alguno de los temas mencionados, pero no de todos. Por ejemplo, las restricciones en cuanto a la política y la raza dependen del régimen político en vigor o de los componentes éticos de la nación. En cuanto a la religión y el sexo, las limitaciones emanan en general de los valores sociales, culturales y personales tradicionalmente observados.

462. El Comité observa que en todas las respuestas recibidas los gobiernos declaran que el personal docente goza de los mismos derechos cívicos que los demás ciudadanos y que muchos se refieren concretamente al derecho de ser electos a cargos públicos; varios mencionan medidas especiales para proteger los derechos adquiridos de los docentes durante el desempeño de un cargo público. No obstante, al evaluar el grado de aplicación de la Recomendación en este campo, el Comité debe tener presentes las restricciones mencionadas en el párrafo 480, que en algunos países limitan la libertad de los docentes a afiliarse a los partidos políticos de su elección o a desempeñar actividades políticas. También toma nota de que en ciertos países se les prohíbe desempeñar cargos públicos, a veces por motivo de su estatuto de funcionarios públicos. Esto contradice lo dispuesto por el párrafo 80 de la Recomendación, que reconoce la elegibilidad de los docentes para ocupar cargos públicos y la libertad de ejercicio de todos los derechos cívicos que goza el resto de los ciudadanos.

463. Por lo que respecta a los códigos de ética elaborados por las organizaciones de personal docente, el Comité, en su reunión de 1976 (Informe, párrafo 222), llamó la atención acerca de las diferencias entre los códigos establecidos por las organizaciones de personal docente y los impuestos por los gobiernos y las autoridades públicas o los empleadores que, cuando no ha mediado consulta ni acuerdo con dichas organizaciones, son contrarios al párrafo 71 de la Recomendación.

464. El Comité observa que en 15 de los 27 países que han enviado información sobre los códigos de ética del personal docente, las organizaciones profesionales ya han establecido esos códigos o están haciéndolo. No obstante, constata que en 11 de los restantes países son establecidos por ley (aunque dos de los gobiernos declaran consultar a las organizaciones de personal docente). El Comité no puede menos que reiterar su anterior posición al respecto. También observa que en varios países los docentes están sometidos a normas éticas de índole general, aplicables también a las demás categorías de trabajadores. Considera que, cualquiera que sea el valor de dichas normas, es posible que no contribuyan al prestigio de la profesión y al ejercicio de los deberes profesionales en el mismo grado que un código especial para el personal docente, elaborado por las organizaciones competentes de acuerdo con el párrafo 73 de la Recomendación.

465. Por lo que respecta al derecho de las organizaciones de personal docente de participar en la determinación de las condiciones de empleo, el Comité declaró en su reunión de 1970 (Informe, párrafo 337) que no podía considerarse satisfactoria la situación en cuanto a los procedimientos de negociación; que en muchos casos los docentes gozaban del estatuto de funcionarios públicos, por lo que sus condiciones de empleo eran al parecer determinadas unilateralmente sin ninguna forma de negociación (aun cuando en ocasiones se previera la realización de consultas); y que parecía oportuno adoptar medidas en un gran número de países con objeto de aplicar las disposiciones de los párrafos 82 y 83 de la Recomendación. En su reunión de 1976 (Informe, párrafos 209 y 210) insistió en que la fijación de los sueldos y condiciones de trabajo de los educadores en forma unilateral por parte de las autoridades públicas, sin que los interesados puedan ejercer influencia real sobre las decisiones adoptadas, era contraria a la Recomendación; observó con satisfacción una evolución favorable a una mayor participación de las organizaciones de personal docente en la determinación de las condiciones de empleo de los docentes del sector

público; expresó también la opinión de que, cuando el régimen jurídico en vigor en la función pública no autoriza la conclusión de convenios colectivos que obliguen al Estado frente a su personal, la situación existente en esos países podría ser compatible con los párrafos 82 y 83 de la Recomendación a condición de que existan verdaderas negociaciones y de que los empleadores públicos desplieguen todos los esfuerzos posibles para que el resultado de las mismas sea sancionado por la autoridad competente.

466. La información enviada sobre este tema es mucho menos concreta que la sometida al Comité para su reunión de 1976, dificultando así la adopción de conclusiones sobre la evolución desde ese año. Sin embargo, el Comité toma nota de que, como en 1976, en algunos países las organizaciones de personal docente no desempeñan papel alguno en la determinación de sus sueldos y otras condiciones de trabajo, mientras que en otros, si bien existe cierto grado de consulta, ésta no representa las "negociaciones entre las organizaciones del personal docente y los empleadores" que requiere la Recomendación. Es evidente que en algunos de esos países el objeto de la consulta es llegar a un acuerdo final; pero ciertos gobiernos mencionan un factor que no figuraba en los informes anteriores, a saber, que las obligaciones financieras correspondientes a la educación son de tal volumen que ni el parlamento ni las autoridades competentes pueden renunciar a su facultad de decisión final en la materia. Varios países declaran que los salarios y condiciones de trabajo del personal docente son objeto de negociación y en algunos casos es evidente que el proceso está en conformidad con los párrafos 82 y 83 de la Recomendación; en cambio, en otros casos, a falta de información sobre la iniciación del proceso y la índole y la fuente de la decisión final, es difícil cerciorarse de si las negociaciones cumplen con las normas establecidas en esta parte de la Recomendación, tal como las ha interpretado el Comité en anteriores conclusiones. Pero lo más inquietante, en opinión del Comité, es que en los países sobre los que se dispone de información para determinado período y en los que la situación al respecto no responde a las normas de dichos párrafos 82 y 83, tampoco se ve progreso alguno en la situación ni intentos de mejorarla. Por lo tanto, el Comité insta a los gobiernos de esos países a tomar las medidas necesarias para otorgar a las organizaciones de personal docente el derecho de negociación que se les reconoce en los párrafos 82 y 83 de la Recomendación, derecho que no considera incompatible con sus prerrogativas financieras. A este respecto, el Comité señala a la atención de esos gobiernos el artículo 7 del Convenio (núm. 151) sobre las relaciones de trabajo en la administración pública, 1978, de la OIT, no mencionado en la Recomendación por ser posterior a ésta, el cual propugna medidas destinadas a estimular y fomentar el pleno desarrollo y utilización de procedimientos de negociación entre las autoridades públicas y las organizaciones de empleados públicos acerca de las condiciones de empleo, o de cualesquiera otros métodos que permitan a los representantes de los empleados públicos participar en la determinación de dichas condiciones.

467. Respecto de las disposiciones del párrafo 84 de la Recomendación en materia de métodos para resolver conflictos, el Comité observó en su reunión de 1976 (Informe, párrafo 211) que eran muy pocos los países donde los mecanismos de solución de conflictos correspondían a los previstos en dichas disposiciones y manifestó la opinión de que esa insuficiencia revelaba la inadaptación del mecanismo mencionado en la primera frase del párrafo 84 de la Recomendación al sistema que regía, en la función pública de numerosos países, para el personal docente. También opinó que si se previera una revisión de la Recomendación, habría que estudiar una nueva formulación de esa disposición que garantizara una variedad de enfoques del problema, en vez de insistir en un método único. Pero en su reunión de 1979, y basándose en un análisis comparativo de las disposiciones de la Recomendación y del Convenio núm. 151 de la OIT, 1978, el Comité llegó a la conclusión de que no era necesario ni oportuno revisar esos párrafos de la Recomendación.

468. El Comité observa que en la mayoría de los países que han enviado información sobre este punto existen sistemas muy diversos de solución de conflictos, pero que por lo general revisten la forma de organismos (juntas arbitrales, tribunales administrativos, tribunales ordinarios) que no son las de un órgano paritario, como prevé la Recomendación. También observa que el artículo 8 del Convenio núm. 151 de la OIT dispone que la solución de los conflictos que se planteen con motivo de la determinación de las condiciones de empleo se deberá tratar de lograr, de manera apropiada a las condiciones nacionales, por medio de la negociación entre las partes o mediante procedimientos independientes e imparciales, tales como la mediación, la conciliación y el arbitraje, establecidos de modo que inspiren la confianza de los interesados. El Comité manifiesta la esperanza de que en todos los países en que todavía no existan sistemas de solución de conflictos acordes con las disposiciones de la Recomendación o del Convenio núm. 151, se tomen las medidas necesarias para establecerlos.

469. En materia de derecho de huelga del personal docente, el Comité recuerda que en su reunión de 1970 (Informe, párrafo 339) interpretó la última frase del párrafo 84 de la Recomendación en el sentido de que las organizaciones de personal docente deberían gozar de ese derecho. En 1976 (Informe, párrafo 212) el Comité confirmó esa afirmación declarando que, si bien pueden admitirse restricciones al derecho de huelga mientras está pendiente un procedimiento de solución de conflictos, una prohibición total de la huelga es incompatible con la Recomendación. También recordaba que, de acuerdo con el párrafo 84 de ésta, debe reconocerse el derecho de las organizaciones de educadores "a tomar las medidas de las que normalmente disponen otras organizaciones para la defensa de sus legítimos intereses" cuando se hayan agotado los recursos y procedimientos establecidos para resolver los conflictos que puedan plantearse entre el personal docente y sus empleadores sobre las condiciones de empleo, o cuando se hayan roto las negociaciones entre las partes. Toma nota de que en varios países los educadores parecen estar privados del derecho de huelga en virtud de una prohibición aplicable a los funcionarios públicos en general. A este respecto el Comité recuerda que la totalidad de la Recomendación, así como el párrafo 84, es aplicable a todo el personal docente de un país dado, tanto si se trata del que pertenece al sector público como del que ejerce sus funciones en el sector privado de la enseñanza. En consecuencia, afirma una vez más su anterior posición de que todas las organizaciones de personal docente, cualquiera sea su condición, deberían tener derecho de huelga, conforme a las condiciones especificadas en el párrafo 84 de la Recomendación.

470. El tema de la remuneración del personal docente fue examinado por el Comité en su reunión especial de 1979 basándose en un estudio preparado por la OIT a petición suya<sup>1</sup>. Tomó nota de que la remuneración era el principal medio, por no decir el único, para atraer y retener a personas suficientemente calificadas. Convino en que, a fines de comparación internacional, el nivel medio de los ingresos correspondientes a la industria manufacturera nacional, constituye una base de referencia aceptable para medir los salarios de los educadores del país. También convino en que la información según la cual la remuneración del personal docente (o de una parte importante del mismo) en un país determinado era sensiblemente inferior a la remuneración media de la industria, o los educadores ocupaban una de las posiciones inferiores en la escala de sueldos de la función pública, constituía a primera vista una indicación de que el gobierno de ese país no aplicaba las disposiciones de la Recomendación. Se felicitó de que en algunos países se hubieran creado sistemas de consulta entre el gobierno y las organizaciones de personal docente en materia de remuneración, pero deploró que en otros muchos no existieran tales consultas. Consideró que no pagar una remuneración complementaria por las horas de clase que excedan el máximo normal o no pagar regularmente los sueldos a lo largo del año constituyen lagunas en la aplicación del párrafo 118. Por último, declaró que los sistemas en los que el alza de los precios se compensa por un ajuste de la remuneración que cuenta en el cálculo para establecer el monto de la pensión, son preferibles a los que prevén por separado subsidios compensatorios de la carestía de la vida.

471. El Comité no ha podido llegar a conclusiones generales sobre las políticas en materia de remuneración del personal docente, ya que sólo un pequeño número de países envió información fehaciente al respecto. Observa que los criterios aplicados para establecer los sueldos se refieren en su gran mayoría a los títulos universitarios y a la duración de los servicios en la profesión, si bien en algunos países se consideran otros factores, algunos de ellos muy difíciles de evaluar objetivamente. El Comité recuerda la necesidad de aplicar criterios objetivos para establecer las diferencias salariales, según el párrafo 119 de la Recomendación, y considera que, al evaluar tales factores (especialmente las cualidades y el desempeño de cada uno) a fines de fijación del sueldo, las autoridades competentes deberían procurar mantener la mayor objetividad posible para evitar injusticias y anomalías, de conformidad con el párrafo 116.

472. Por lo que se refiere a los niveles salariales, el Comité observa que en 15 de los 32 países y unidades territoriales que han enviado información al respecto, el sueldo inicial de los maestros de enseñanza primaria es por lo menos 10 por ciento (en nueve casos pasa de 20 por ciento) inferior al nivel medio de los ingresos de la industria manufacturera; en seis de esos países los profesores de enseñanza secundaria están en una situación similar. El Comité recuerda las opiniones que expresara en su reunión de 1979 sobre este tipo de situación, destacando

---

<sup>1</sup> OIT: Teachers' pay, op. cit.

que, según el párrafo 115 de la Recomendación, la retribución del personal docente debería reflejar la importancia que en la sociedad tiene la profesión. A este respecto, el Comité observa también que en 12 de los 19 países que han informado al respecto, los sueldos del personal docente son inferiores a los percibidos en las empresas privadas por personas con calificaciones comparables. Asimismo constata que, si bien en la mayoría de los países que han informado al respecto el personal docente goza de niveles salariales comparables o superiores a los de personas con calificaciones similares empleadas en el servicio público, hay varios en los que reciben un trato relativamente desfavorable. Recordando su posición, en la forma expresada en 1979, el Comité desea destacar que las remuneraciones insuficientes pueden comprometer la contratación de docentes que posean el nivel de calidad exigido, en especial en un momento en que la duración de su preparación profesional aumenta.

473. El Comité comprueba que en la mayor parte de los países existen medidas más o menos oficiales para ajustar los salarios del personal docente a los movimientos ascendentes del costo de la vida. Pero también observa con preocupación que en un número considerable de esos países los reajustes no han seguido el ritmo del alza del costo de la vida. El Comité no ha podido determinar si se trata al personal docente a este respecto más o menos favorablemente que a otras categorías de trabajadores dentro del mismo país, pero teme que si dicha situación continúa, la remuneración percibida por los docentes no les permitirá asegurar un nivel de vida satisfactorio tanto para ellos mismos como para sus familias, según los términos del párrafo 115 de la Recomendación.

474. En su reunión de 1979 y basándose en el examen de un estudio preparado sobre el tema por la OIT<sup>1</sup>, el Comité llegó a la conclusión de que probablemente ningún país podía pretender que estaba aplicando plenamente la parte XI de la Recomendación relativa a la seguridad social. En su conjunto, el personal docente parecía encontrarse en una posición análoga a la de otros trabajadores; a veces gozaban de un trato más favorable, pero casi nunca menos favorable. Anteriormente, en su reunión de 1976 (Informe, párrafo 231), el Comité había subrayado que el personal docente, de acuerdo con la Recomendación, debería estar protegido contra todos los riesgos a que se refiere el Convenio núm. 102, incluso si el conjunto de los trabajadores del país no goza de tal protección, y sugirió que cuando no exista un régimen general para una o más de las contingencias mencionadas, deberían establecerse regímenes especiales para los educadores.

475. El Comité comprueba que desde 1979 no ha habido apenas ratificaciones del Convenio núm. 102 ni de los tres Convenios que fijan normas superiores para ciertas partes del mismo. También toma nota del número relativamente pequeño de ratificaciones de esos cuatro convenios. No obstante, observa que en casi todos los países que han enviado información al respecto el personal docente goza de cierto grado de protección en materia de seguridad social, sea en virtud de regímenes destinados a los trabajadores en general, sea en virtud de regímenes especiales para los funcionarios públicos o para los docentes.

476. El Comité observa que las características generales de la seguridad social de los docentes no han cambiado mayormente. Las contingencias previstas en la mayoría de los países siguen siendo la vejez y la enfermedad; las menos frecuentes son el desempleo y las responsabilidades familiares. Las preguntas formuladas son demasiado generales para permitir evaluar en detalle la evolución de la situación en el curso de los cinco últimos años; no obstante, el Comité constata que cinco de los gobiernos que enviaron informaciones para sus tercera y cuarta reuniones han introducido o mejorado los sistemas de seguro de desempleo y actualmente pueden afirmar que su seguridad social abarca todas las contingencias mencionadas en el Convenio núm. 102.

477. El Comité recuerda sus anteriores observaciones (1976, Informe, párrafo 166) sobre las grandes variaciones que existen en el grado de protección contra los diversos riesgos de un país a otro; en cuanto al tema concreto de la falta de protección contra el desempleo en ciertos países, recordó la explicación dada por algunos de ellos de que no existía desempleo en la docencia o de que los educadores son funcionarios públicos cuyo empleo está garantizado.

---

<sup>1</sup> OIT: La seguridad social del personal docente (Ginebra, OIT, 1979).

478. Basándose en la información proporcionada, el Comité no puede llegar a ninguna conclusión sobre el grado de aplicación de las disposiciones relativas a la protección del personal docente contra las contingencias determinadas mencionadas en los párrafos 128 a 138 de la Recomendación.

479. El Comité reitera su anterior afirmación de que, según los términos de la Recomendación, el personal docente debe estar protegido contra todos los riesgos mencionados en el Convenio núm. 102, incluso si los trabajadores del país en su conjunto no gozan de tal protección, e insta a los gobiernos a intensificar los esfuerzos destinados a alcanzar esa meta por todo medio adecuado. El mejor modo de lograrlo sería la extensión de un régimen general aplicable a todos los asalariados, como lo declara el párrafo 139, 1), de la Recomendación; no obstante, el Comité llama la atención acerca del párrafo 139, 2), el cual dispone que cuando no exista un régimen general para una o más de las contingencias que han de protegerse, deberían establecerse regímenes especiales.

### Conclusiones sobre las cuestiones particulares

#### Aplicación de la Recomendación a los docentes de establecimientos privados.

480. El Comité comprobó en su reunión de 1976 (Informe, párrafo 176) que la imagen que se desprende de la encuesta respecto de la aplicación de la Recomendación al personal docente en los establecimientos privados era incompleta y que numerosos gobiernos, al redactar sus respuestas, se referían principal, cuando no únicamente, al sector público. Por consiguiente, decidió en su reunión especial de 1979 incluir en el cuestionario para la actual reunión una sección que tratara específicamente de la aplicación de la Recomendación al personal docente de los establecimientos privados.

481. En general, las respuestas de los gobiernos a las preguntas que componen esta parte del cuestionario no son lo suficientemente completas como para que el Comité pueda llegar a conclusiones generales sobre la aplicación de la Recomendación en los establecimientos privados. Uno de los motivos de la escasez de información puede ser imputable al hecho de que, como se desprende claramente de varios de los informes, muchos de los temas a que se alude en esta parte del cuestionario han sido tratados en el ámbito de cada escuela por separado, de modo que los gobiernos no siempre disponen de información directa al respecto. Ahora bien, se sobrentiende que los gobiernos son responsables de la condición social del personal docente privado en la medida en que son trabajadores de ese sector. En ese sentido, el Comité subraya una vez más la conveniencia de consultar a las organizaciones de personal docente (que en este caso hubieran podido facilitar valiosa información de que no disponía el propio gobierno) al preparar las respuestas. También hubiera convenido consultar a las organizaciones de directores de escuelas privadas allá donde existen. No obstante, y pese a la escasez de datos proporcionados, el Comité ha podido percatarse de ciertas tendencias y formular comentarios sobre algunas prácticas que espera ayudarán a los gobiernos en sus futuros esfuerzos por fomentar la aplicación de la Recomendación.

482. La enseñanza privada, tal como la define la legislación de diversos países, se distingue por su índole no gubernamental, su independencia financiera respecto de los fondos públicos y su independencia administrativa y de organización. Pero en la práctica esos elementos son modificados por acuerdos entre el sector privado y las autoridades, con miras, en particular, a la obtención de subsidios. El Comité observa que, en general, los gobiernos ejercen, en diverso grado, un control sobre los establecimientos privados.

483. En un número considerable de países de todos los continentes, los educadores de las escuelas privadas desempeñan un papel bastante importante en el sistema escolar. Su participación parece considerable sobre todo en la enseñanza preescolar y secundaria. Varios países reconocen el valor de la contribución que el personal docente privado aporta al progreso del sistema de enseñanza.

484. La mayoría de los establecimientos de enseñanza privada parece seguir los reglamentos y procedimientos que rigen en la escuela pública; casi siempre se trata de establecimientos subvencionados por el Estado. En varios países los establecimientos privados conservan la independencia financiera frente al Estado, y

por lo tanto son libres de aplicar o no las normas vigentes en la enseñanza pública. En términos generales, los establecimientos públicos no subvencionados emplean una fuerte proporción de educadores no calificados. Los organismos responsables de esos establecimientos pertenecen a diversos grupos ideológicos: católicos, protestantes, islámicos, laicos, etc.

485. En muchos países la formación del personal docente de las escuelas privadas tiene lugar en establecimientos públicos. De este modo el personal docente calificado puede ejercer en establecimientos privados o públicos. Varios países poseen establecimientos privados de formación de personal docente cuyos diplomas son reconocidos por las autoridades oficiales, pero en otros las escuelas privadas emplean a personal docente sin las calificaciones suficientes.

486. En cuanto al perfeccionamiento del personal docente de los establecimientos privados, unas pocas respuestas mencionan programas organizados especialmente para ellos. Según la mayoría de las respuestas, el personal docente de las escuelas privadas puede seguir los programas de perfeccionamiento destinados al de las escuelas públicas. Ciertas respuestas destacan, sin embargo, que la participación de docentes de establecimientos privados está supeditada a una contribución financiera que no se exige de los del sector público.

487. Según parece, los educadores de los establecimientos privados han constituido un escaso número de asociaciones. En varios países en donde funcionan, son consultadas por las autoridades, pero no necesariamente en materia de planificación de la enseñanza. Las autoridades suelen consultar más bien a los administradores de la enseñanza privada. En ciertos países, los docentes del sector privado están afiliados, individual o colectivamente, a las organizaciones del personal docente del sector público y, por ende, participan en los procedimientos de consulta previstos entre las autoridades y los docentes.

488. El Comité comprueba con satisfacción que las informaciones proporcionadas por los Estados Miembros sobre la situación del personal docente de los establecimientos privados son más abundantes que en el pasado. Aunque insuficientemente completas para poder formular conclusiones sobre la situación de esa categoría de personal en la mayoría de los países, el Comité constata que casi siempre la condición de los educadores en el sector privado - en particular en materia de formación y reconocimiento por las autoridades - tiende a equipararse a la de los docentes del sector público. Al recordar que la Recomendación se aplica a todo el personal docente de los establecimientos tanto públicos como privados, el Comité invita a los países que cuentan con un sector privado de enseñanza a velar por que se apliquen en él todas las disposiciones de la Recomendación.

489. Invita también a las autoridades a asegurarse de que el personal docente del sector privado goza de posibilidades de formación y de perfeccionamiento comparables a las del personal docente del sector público.

490. Asimismo, consciente del papel que el sector privado puede desempeñar en la difusión de ciertos valores culturales y en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, el Comité estima que los establecimientos privados deberían organizarse para entablar un diálogo proficuo con las autoridades y, por otra parte, mejorar la enseñanza en el contexto de su filosofía respectiva, para sacar partido de los atributos de libertad que se les reconocen conforme a la disposición 10, c), de la Recomendación.

491. En la mayor parte de los países que han enviado información sobre este tema, la política en materia de contratación parece depender mucho de la dirección de cada escuela (aunque con frecuencia la legislación laboral general o los reglamentos oficiales que establecen las normas mínimas de contratación limitan sus facultades en este campo, sea directamente o como condición de una subvención pública). Incluso en los países donde las condiciones de empleo en los establecimientos privados se fijan por negociación entre las organizaciones de personal docente y los empleadores, no parece tenerse mayormente en cuenta la opinión de los educadores al formular las políticas de contratación. El Comité recuerda que las disposiciones de la Recomendación se aplican al personal docente tanto de las escuelas públicas como de los establecimientos privados y recomienda a los gobiernos que traten de promover negociaciones entre las partes para llegar progresivamente a la aplicación del párrafo 38 de la Recomendación en los establecimientos privados.

492. El Comité no puede llegar a ninguna conclusión sobre la aplicación en los establecimientos privados de los párrafos de la Recomendación relativos a ascenso y promoción. No obstante, reconoce que las oportunidades de aplicar alguno de estos párrafos son más limitadas en los establecimientos privados independientes que en los servicios de educación pública, que ofrecen muchas más posibilidades de traslado.

493. Del mismo modo, es demasiado escasa la información sobre la seguridad del empleo como para poder formular conclusiones. No obstante, el Comité observa que en varios países el personal docente en establecimientos privados goza de una estabilidad profesional menor que en el sector público y que el prestigio de una escuela del sector privado puede influir en la seguridad del empleo de sus educadores. El Comité reconoce que el problema de la seguridad del empleo en las escuelas privadas tiene características especiales a causa de los factores que condicionan el número de alumnos, y en muchos casos en razón de la falta de apoyo financiero por parte de las autoridades públicas. El Comité invita a los gobiernos y a las partes interesadas a examinar en común la forma de aplicar más plenamente el párrafo 45 de la Recomendación en el sector privado. En algunos países la solución podría consistir en promover una mayor movilidad entre los sectores público y privado, subordinada a la igualdad, o por lo menos comparabilidad, de las calificaciones y condiciones de ingreso en la profesión.

494. El Comité se ve igualmente en la imposibilidad de llegar a conclusiones sobre el tema de los procedimientos disciplinarios. Estos parecen ser de la competencia de la dirección de la escuela (y, por ende, menos formalizados que en el sector público), por lo que el Comité hace hincapié en la necesidad de consultar con las organizaciones de personal docente al establecer dichos procedimientos, de velar por que se apliquen todas las garantías previstas por el párrafo 50 de la Recomendación (en particular el derecho a interponer apelación ante un órgano independiente), y de prever la participación paritaria en el examen de los casos.

495. Por lo que respecta al personal docente con cargas de familia y trabajo a tiempo parcial, el Comité observa que en algunos países las mujeres parecen estar sobre un pie de igualdad con los hombres y que la legislación en materia de igualdad de oportunidades desempeña un papel importante en esta esfera. No obstante, el número de países que han enviado informaciones no basta para que el Comité llegue a conclusiones significativas sobre la aplicación de los párrafos 54 a 58 de la Recomendación en los establecimientos privados. Por el mismo motivo, no le es posible formular una opinión general sobre la situación del personal docente a tiempo parcial en los establecimientos privados, aunque observa que en varios países goza proporcionalmente de las mismas condiciones de empleo que el que trabaja a tiempo completo.

496. Las informaciones enviadas por los gobiernos sobre la aplicación, en los establecimientos privados, de la parte VIII de la Recomendación, relativa a los derechos y obligaciones del personal docente, son más escasas. No obstante, el Comité observa que en varios países esta parte de la Recomendación se aplica plenamente al personal docente de los establecimientos privados, o por lo menos que dicho personal se encuentra en un pie de igualdad con el de las escuelas públicas en cuanto a tal aplicación. El Comité comprueba también que varios países declaran que las condiciones de empleo en las escuelas públicas se fijan, en su conjunto o en parte, mediante acuerdo colectivo o negociación entre las organizaciones de personal docente y los empleadores.

497. Las informaciones suministradas sobre la aplicación en los establecimientos privados de la parte IX de la Recomendación relativa a las condiciones necesarias para una enseñanza eficaz tampoco son suficientes como para que el Comité pueda extraer conclusiones al respecto. No obstante, toma nota de que en algunos países el promedio de alumnos en las clases es superior en las escuelas privadas que en las públicas, mientras que en otras ocurre lo contrario.

498. El Comité toma nota de que, al parecer, la remuneración del personal docente en la mayoría de los países que han enviado informaciones es fijada separadamente por cada escuela, a reserva de las pautas o normas establecidas en la legislación o de los acuerdos colectivos aplicables. Es evidente que los niveles salariales varían considerablemente de una escuela a otra, que algunas veces son superiores a los del servicio público y otras, las más frecuentes, inferiores, en ciertos casos con una gran diferencia (sobre este punto se menciona a veces la capacidad de pago de la escuela privada). A este respecto, el Comité insiste una vez más en la importancia de garantizar la plena aplicación de los criterios salariales

establecidos en el párrafo 115 de la Recomendación y observa con satisfacción que, en esta esfera, varios gobiernos han tomado medidas para que los sueldos del personal docente de las escuelas privadas sean iguales o comparables a los pagados en las escuelas públicas.

499. Un país comunica que en algunos establecimientos privados el personal docente es remunerado, total o parcialmente, en especie. La Recomendación prevé que, en determinados casos, pueden concederse subsidios en especie para favorecer la enseñanza efectiva que se brinde, pero no contiene ninguna disposición que faculte a proceder al pago del salario de los docentes en esta forma; además, tal procedimiento sería difícilmente conciliable con la parte substantiva de las diversas disposiciones de la Recomendación relativas al salario de los docentes. Frente a la ausencia de una disposición de esa índole, el Comité se remite a un instrumento de la OIT no mencionado en la Recomendación: el Convenio (núm. 95) sobre la protección del salario, 1949, que establece el principio de que los salarios (que define como "la remuneración o ganancia... que pueda evaluarse en efectivo...") se pagará exclusivamente en moneda de curso legal, aunque podrá permitirse el pago parcial del salario con prestaciones en especie únicamente en las industrias u ocupaciones en que esta forma de pago sea de uso corriente o conveniente a causa de la naturaleza de la industria u ocupación de que se trate y siempre que se adopten medidas para que las prestaciones en especie sean apropiadas al uso personal del trabajador y de su familia y que el valor que se les atribuya sea justo y razonable. Así, pues, el pago de todo el sueldo de un educador en especie no sería conforme con este Convenio, ratificado por más de 80 países.

500. En lo referente a la seguridad social, el Comité comprueba con satisfacción que en un número importante de los países que han informado al respecto el personal docente de los establecimientos privados está amparado por la seguridad social. En estos países, donde los docentes de las escuelas, tanto públicas como privadas, están protegidos por un régimen general, ambos grupos disponen de igual protección; en otros, donde el personal docente de las escuelas privadas está afiliado a un régimen general, mientras que el de las escuelas públicas está acogido a otro régimen especial para la profesión o para los funcionarios públicos en general, el nivel de protección suele ser inferior en la enseñanza privada. También observa que en unos pocos países los educadores de los establecimientos privados, a diferencia de los pertenecientes al sector público, no están obligados a afiliarse a ningún sistema de seguridad o seguro social, y hasta a veces la protección social depende de la buena voluntad de los empleadores. El Comité insiste una vez más en que la Recomendación no establece distinción alguna entre los docentes de la enseñanza pública y los de la privada en cuanto a su aplicabilidad e insta a los gobiernos a tomar las medidas necesarias para que la situación de unos y otros esté en armonía con el párrafo 126 de la Recomendación. El Comité considera que, dado que en algunos países los educadores de las escuelas privadas están afiliados al régimen general de seguro o seguridad social, los regímenes especiales, hayan sido establecidos por la ley o no, deberán desempeñar un papel importante en este contexto.

501. La insuficiencia de las informaciones proporcionadas por los gobiernos que han contestado sobre el personal docente que ejerce a título independiente no permite al Comité llegar a conclusiones significativas en la materia. En términos generales, estos educadores organizan clases individuales o de grupo, tratan de sus honorarios con los padres y a veces se asocian para abrir escuelas. En la mayoría de los países informantes constituyen un número muy pequeño. Teniendo presente el principio establecido en el párrafo 6 de la Recomendación, o sea que la enseñanza constituye una forma de servicio público que requiere de los miembros de la profesión conocimientos profundos y competencia especial, así como asumir una responsabilidad personal y colectiva con respecto a la educación y el bienestar de los alumnos, el Comité considera oportuno que los gobiernos examinen la posibilidad de introducir un sistema de registro, allá donde no exista todavía, que exija una prueba de calificación de las personas que trabajen a tiempo completo como educadores por cuenta propia.

502. Con carácter general, el Comité hizo hincapié en que las condiciones de trabajo y empleo de los docentes de establecimientos privados no sean menos favorables que las que se aplican a quienes enseñan en establecimientos públicos y, del mismo modo, que satisfagan las mismas exigencias en materia de calificaciones.

Aplicación de la Recomendación, habida cuenta de los cambios en los sistemas educativos.

Planificación de la enseñanza y nuevas orientaciones de la educación.

503. El Comité toma nota de que la gran mayoría de los países que han respondido al cuestionario hacen referencia a la existencia de un sistema para prever las necesidades de personal docente. De acuerdo con la Recomendación, un reducido número de países indica que la planificación de la enseñanza forma parte integrante del conjunto de la planificación económica y social del país. En la mayoría de los casos se ha creado un organismo especializado, generalmente encuadrado en el Ministerio de Educación, cuya tarea es estimar, sobre la base de estudios y estadísticas, las necesidades cuantitativas y cualitativas de personal docente de diferentes categorías.

504. Según los párrafos 9 y 10, k), de la Recomendación, las organizaciones de personal docente deberían participar en la elaboración de la política escolar. El Comité comprueba con satisfacción que la inmensa mayoría de los países que responden al cuestionario confirman la aplicación de esta disposición. Sin embargo, de algunas respuestas se deduce que las autoridades no siempre aceptan como interlocutores a los representantes autorizados de las organizaciones, y que eligen a ciertos miembros de la profesión docente a título individual. El Comité considera que esta práctica contradice el espíritu y la letra de la Recomendación.

505. El Comité observa que en varios países las organizaciones de personal docente participan en el proceso de planificación no sólo a nivel del ministerio de educación nacional, sino también a escala provincial o regional, e incluso en el ámbito de una ciudad o de una escuela. En opinión del Comité, esta descentralización, a la que ya se refiriera con satisfacción en su informe de 1976, tiende a dar más eficacia a la contribución de las organizaciones de personal docente. Por otra parte, el Comité considera que dicha contribución puede resultar sumamente eficaz cuando, como ocurre en varios países, los representantes de las mencionadas organizaciones forman parte de organismos oficiales, establecidos por las autoridades máximas, para elaborar políticas sobre planificación, oferta y formación de personal docente.

506. Se hace referencia a la insuficiencia de medios económicos en algo más de la mitad de las respuestas como principal factor que obstaculiza la realización de los planes de enseñanza y la contratación de personal docente calificado. En gran medida, aunque no exclusivamente, la insuficiencia del presupuesto destinado a la enseñanza determina la penuria de educadores, sea porque reduce las facilidades de formación, sea porque mantiene a un bajo nivel las remuneraciones del personal docente en ejercicio, lo que lleva al abandono de la profesión en favor de carreras más lucrativas. A este respecto, el Comité desea recordar el contenido del párrafo 115, b), de la Recomendación, donde se indica que "la retribución del personal docente debería: ... poderse comparar favorablemente con los sueldos de otras profesiones que exijan titulación análoga o equivalente".

507. En ciertos países, el excesivo número de personal docente constituye otro problema en la planificación de la enseñanza, que se plantea con gravedad especial en los países industrializados donde el descenso de la natalidad ha producido una disminución de la población escolar. El Comité hará comentarios al respecto en el capítulo 30 de su informe, que trata del tema de manera mucho más concreta.

508. El Comité toma nota de que la gran mayoría de las respuestas hacen referencia a los vínculos establecidos entre la enseñanza general y la enseñanza técnica. Estos vínculos parecen evolucionar bajo el signo de la reciprocidad, pues se exige una sólida educación general a los estudiantes y al personal docente de los centros de enseñanza técnica, mientras que en los programas de enseñanza general se incluyen elementos más o menos importantes de enseñanza técnica. En varios países, tanto industrializados como en desarrollo, se va hacia una integración de los dos tipos de enseñanza, que tradicionalmente estaban separados. Se trata no sólo de corregir un academicismo excesivo de la escuela secundaria tradicional, de humanizar los programas de enseñanza técnica y de conceder una importancia y categoría equivalentes a ambos tipos de enseñanza, sino sobre todo de preparar a los estudiantes para una vida activa en un mundo moderno en el que la técnica forma parte integrante de todos los contextos.

Adaptación de los programas de formación de personal docente.

509. En la sección 15 del cuestionario se sugiere, a título de ejemplo: a) una serie de temas en los que se podrían inspirar los programas de formación para tener en cuenta los cambios sociales y culturales, y b) una lista de posibles innovaciones en los métodos de enseñanza. Entre los temas figuran especialmente: la articulación de la educación escolar y de la educación extraescolar; la educación relativa a las responsabilidades de la vida en la sociedad; la alfabetización funcional; la introducción de un enfoque interdisciplinario, y la introducción del trabajo productivo en la escuela. Entre los nuevos métodos se sugiere: fomentar la participación de los alumnos en la organización y gestión de su formación; la introducción de técnicas de autoformación y de trabajo en grupo; la introducción de medios audiovisuales; la introducción de los grandes medios de información, y la microenseñanza.

510. El Comité comprueba que en la mayoría de las respuestas de los gobiernos éstos reconocen la convergencia entre las innovaciones introducidas en sus programas de formación y las sugerencias del cuestionario.

511. Varios países manifiestan reservas respecto de algunas de estas sugerencias, tales como: el fomentar la participación de los alumnos en la organización y gestión de su formación; la introducción de la enseñanza de trabajo productivo en la escuela y de las técnicas de trabajo en grupo. En cambio, se mencionan nuevos temas que no figuran en el cuestionario: enseñanza en las lenguas vernáculas; introducción de programas multiculturales; períodos de prácticas para los formadores de docentes y de servicio social para los futuros maestros de carácter obligatorio, así como programas de educación sindical. Los nuevos temas fueron citados para dar razón de los cambios sociales contemporáneos operados en los países que los mencionan (Ecuador, España, Estados Unidos, Francia).

512. El Comité desea recordar a este respecto la conclusión formulada en su informe de 1976 acerca de la amplia participación del personal docente en las actividades de renovación de los programas y métodos de enseñanza, participación que cierto número de gobiernos reciben con beneplácito. El Comité, al expresar su deseo de que las autoridades escolares fomentaran que los docentes y sus organizaciones continúen tomando iniciativas en esta materia, subraya que las modificaciones de programas e innovaciones metodológicas deben reflejar adecuadamente las necesidades reales que surgen de la evolución social, cultural y tecnológica de la sociedad en su conjunto. También señaló que los programas de formación de docentes deberían ser revisados periódicamente y que quienes imparten formación a los maestros y los miembros de la profesión docente deberían dialogar con frecuencia para introducir modificaciones en los currícula acordes con la evolución de las necesidades. Además es convicción del Comité que las modificaciones recomendadas sólo alcanzarán a tener todo su efecto si las autoridades escolares, los especialistas, los docentes de maestros, etc., conjugan sus esfuerzos para ofrecer, en el seno de sus instituciones de enseñanza, un ambiente de aprendizaje para sus docentes.

Participación del personal docente en la educación extraescolar y la educación de los adultos.

513. En la totalidad de las respuestas se hace referencia a la participación del personal docente en la educación extraescolar de jóvenes y en la educación de adultos. En un pequeño número de países estas actividades son obligatorias. En la mayoría de los casos son facultativas, y con frecuencia remuneradas.

514. Entre los temas tratados por el personal docente en los programas de educación extraescolar se mencionan sobre todo la "alfabetización" y el "desarrollo comunitario". Numerosos países mencionan la enseñanza general y/o técnica, por una parte, y la educación artística, por otra.

515. En ciertos países la clientela de la educación extraescolar está integrada en su mayoría por jóvenes en edad escolar que utilizan las facilidades educativas y recreativas que existen fuera del sistema escolar. Pero, por regla general, la mayoría de los asistentes a los programas extraescolares que lleva a cabo el personal docente son adultos no escolarizados.

516. La preparación del personal docente para actividades educativas extraescolares se lleva a cabo en el contexto normal de la preparación inicial de educadores o en determinados establecimientos, institutos u organismos especializados de formación, que dependen de las autoridades escolares o de organizaciones no gubernamentales especializadas. No obstante, el Comité constata que esta práctica no es general. En varios países no se prevé preparación alguna.

517. Refiriéndose al párrafo 20, d), de la Recomendación, y habida cuenta de sus deliberaciones al respecto en su reunión extraordinaria de 1979, el Comité considera que es en los establecimientos de formación de personal docente u otros de nivel educacional equivalente, donde se debería dispensar formación para la enseñanza extraescolar de jóvenes y para la de adultos.

518. El Comité toma nota de que en las respuestas al cuestionario de 1981 se indica que en numerosos países se atribuye un cometido prioritario a la educación extraescolar para la realización de los planes nacionales de desarrollo. En otros, la demanda de educación extraescolar es mayor al aumentar en general el tiempo libre. Sin duda por estas razones, una gran mayoría de las respuestas considera que irá incrementando la participación del personal docente en la educación extraescolar. Además, el Comité constata la gran diversidad de situaciones entre el personal docente que participa en la educación extraescolar de jóvenes y en la educación de adultos desde el punto de vista de su estatuto administrativo, del tipo de enseñanza que imparten, de su formación y remuneración.

519. Por otro lado, el Comité toma nota con interés de que en varias respuestas se destaca el valor de los métodos pedagógicos aplicados en la educación extraescolar, que no sólo dan resultados positivos, sino que aportan al docente una rica experiencia que le permite dar más vida a la enseñanza escolar. Ahora bien, ciertas previsiones pesimistas introducen una nota discordante en este panorama, al evocar la reducción de los presupuestos educacionales y la escasa participación, hasta la fecha, del personal docente en este sector de la enseñanza. Las respuestas al cuestionario no permiten resolver el problema que parece plantear la expansión de la demanda de educación extraescolar y las implicaciones de la efectiva participación del personal docente en este sector.

520. En forma general, el Comité comprueba que la educación de adultos tiende a extenderse no sólo al perfeccionamiento y readaptación profesionales, sino también a otras esferas, como el acceso a la cultura, la educación cívica, familiar y social, así como a fomentar la toma de conciencia de los individuos de los cambios determinados por la edad, como las variaciones del medio familiar, social y profesional para alentar sus esfuerzos de adaptación.

521. Una cuestión que se planteó fue la de determinar si corresponde al personal docente participar en una educación así concebida y en qué medida y, de ser así, encontrar los medios adecuados para adaptar su formación para esa tarea. A ese respecto, el Comité destaca la importancia de continuar dando prioridad al papel escolar de los docentes y a su participación en las actividades paraescolares de los jóvenes, pero sin olvidar el hecho de que en numerosos países los docentes son las personas más calificadas, si no las únicas, para asegurar esta educación de adultos.

522. Por las razones que anteceden, el Comité considera que las implicaciones que tiene la educación extraescolar para los docentes necesitan una aclaración más amplia. En todo lo referente a los programas de preparación de educadores es necesario prestar atención a la posibilidad de introducir nuevos métodos de enseñanza y programas de formación continua del personal docente que vinculen la formación inicial con el perfeccionamiento de los maestros durante el cumplimiento de sus tareas docentes. Además, el Comité estima que la provisión de personal para la educación no formal y la extraescolar plantea problemas que caen dentro del ámbito de aplicación de la Recomendación, por lo que recibirían con beneplácito toda información complementaria que le permita evaluar esas implicaciones.

#### Formación continua del personal docente en el marco de la educación permanente.

523. El Comité comprueba que existe una gran diversidad de instituciones y servicios que ofrecen al personal docente programas de perfeccionamiento durante el empleo. Estos programas, según sus principales objetivos, pueden dirigirse a cualquiera de las cuatro categorías de personas siguientes: i) las que no poseen calificaciones suficientes; ii) las que desean prepararse para la obtención de títulos superiores; iii) las que se ven afectadas por los cambios introducidos en los programas y métodos tras las reformas educativas, y iv) las que desean mantenerse al corriente de los avances de sus respectivas disciplinas y de los métodos de enseñanza. Estos objetivos se ajustan a las disposiciones de la parte VI de la Recomendación. En sus informes anteriores (1970, párrafo 187), el Comité ya ha puesto de relieve la importancia de tales programas.

524. De las respuestas recibidas se deduce que en todos los países han aumentado considerablemente los medios a disposición del personal docente para su perfeccionamiento académico y profesional durante el ejercicio del cargo. Los establecimientos de formación de docentes desempeñan un cometido creciente en el desarrollo y administración de los programas mencionados de perfeccionamiento. En casi todos los países que han respondido existe un organismo o centro responsable de la organización de cursos para la formación continua de personal docente. La participación de las universidades y de las instituciones de investigación adquiere cada vez más importancia en la mayoría de los países y se lleva a cabo de tres maneras: i) realización de cursos extensos de perfeccionamiento durante el ejercicio del cargo y que culminan con la obtención de un diploma académico; ii) colaboración con las actividades de formación continua destinadas al personal docente en general, a tal fin, por ejemplo, se ponen a disposición de los educadores que participan en las conferencias y cursillos documentos sobre la actualidad educacional y los resultados de las investigaciones pedagógicas; iii) contribuciones que profesores e investigadores de las universidades prestan a los programas de perfeccionamiento durante el ejercicio del cargo. Esta colaboración de las instituciones competentes se ajusta al párrafo 32 de la Recomendación y el Comité espera que se desarrolle y llegue a ser general en todos los Estados Miembros.

525. En más de un país, las organizaciones de personal docente asumen directamente la responsabilidad en cuanto al contenido y administración de los programas de perfeccionamiento en servicio. Aunque ciertos países consideran que es insignificante la influencia del personal docente en la planificación de estos programas, la mayoría de las respuestas se refieren a diversos procedimientos que permiten a dicho personal y a sus organizaciones influir sobre los programas de formación continua para educadores. El Comité toma nota con satisfacción de que el proceso de consulta entre las organizaciones de personal docente y las autoridades, previsto a estos efectos en la Recomendación, ha alcanzado en varios países un grado elevado de eficacia, toda vez que los representantes de tales organizaciones forman parte de los organismos de coordinación y de los comités consultivos nacionales o regionales establecidos por las autoridades para planificar y supervisar el desarrollo de la educación continua de personal docente.

526. Por regla general, los servicios dependientes de las autoridades escolares se encargan de los programas de perfeccionamiento en servicio que son obligatorios para todo el personal docente o para determinadas categorías; normalmente se llevan a cabo durante las horas de clase, y son gratuitos. En esos mismos países, además de estos programas, con frecuencia se organizan otros de carácter facultativo. Pocos son los países que indican que son facultativos todos sus programas de perfeccionamiento.

527. Normalmente, el personal docente que participa en los programas facultativos debe contribuir a los gastos de traslado y estancia. Así sucede sobre todo en el caso del personal que sigue estudios de larga duración para la obtención de un diploma superior. No obstante, en varios países, los establecimientos de formación, las autoridades locales de enseñanza o los ayuntamientos conceden una ayuda económica para los programas de perfeccionamiento durante el ejercicio de la docencia.

528. Por regla general, el personal docente que obtiene un diploma superior tras un programa de larga duración recibe una promoción y un aumento de salario. La participación en programas de corta duración no suele culminar en la concesión de un diploma determinado. No obstante, en ciertos países los participantes en tales programas obtienen certificados que a veces se toman en cuenta a efectos de promoción.

529. Al igual que en las encuestas precedentes (1969-1970 y 1975-1976), son escasos e incompletos los datos estadísticos recogidos gracias a este cuestionario sobre el número y porcentaje de personal docente que participa en estos programas de perfeccionamiento. Parece ser que las autoridades de muchos países no disponen de procedimientos para recopilar con regularidad tales estadísticas. Dado el desarrollo de la educación continua de personal docente y sus repercusiones sobre la calidad de la enseñanza, tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar, el Comité recuerda lo que ya dijera en su informe de 1970 acerca de la necesidad de coordinar los esfuerzos aislados realizados en este campo en un plan a largo plazo que permita a todo el personal docente acceder al perfeccionamiento durante el empleo. Por otra parte, las respuestas indican que algunos países han comenzado a aplicar tal plan (Hungría, Grecia). Asimismo, el Comité considera que convendría que las autoridades escolares elaboren una política de formación inicial y

de perfeccionamiento en servicio para el personal docente y, con ese fin, establezcan estadísticas sistemáticas sobre el número y la calidad de los participantes, el tipo y duración de los cursos y los organismos responsables.

Participación en la enseñanza de personas que no son educadores calificados.

530. El Comité comprueba que 20 por ciento de las respuestas no contienen información a este respecto. Al parecer, la mayoría de ellas se han inspirado en las indicaciones facilitadas a título de ejemplo en el cuestionario acerca de las categorías y de las funciones de este personal. Así, se citan prácticamente todos los "especialistas pertenecientes a otras profesiones reconocidas", tal como propone el cuestionario. No obstante, también se han mencionado otros especialistas: arquitectos, economistas, escritores, trabajadores eminentes, directores de hotel, policías. En cuanto a las "personas que ejercen funciones educativas no didácticas", las únicas adiciones a los ejemplos del cuestionario son los documentalistas y los productores de material didáctico. Respecto a la categoría de "personas que desempeñan actividades de apoyo bajo el control directo del personal docente", se han mencionado con frecuencia los vigilantes de alumnos y los educadores de internados, así como el personal encargado de la conservación del equipo técnico y de laboratorio. En cambio, son escasas las referencias al personal que ejerce funciones de "maestro asociado" para ayudar al maestro calificado haciéndose cargo de los alumnos en clase.

531. En buen número de países se ofrecen al personal auxiliar programas sistemáticos de iniciación a los problemas docentes. En otros se le facilita formación educacional elemental durante el empleo. Por último hay otros en los que se invita al personal auxiliar a participar en los programas de perfeccionamiento destinados al personal docente y cumplidos durante el ejercicio del cargo.

532. Varios países declaran que la participación de este personal en las actividades educativas es objeto de reglamentación, pero no precisan la índole de ésta. Ciertos países prevén la adopción de normas para definir el estatuto y los programas de formación del personal auxiliar.

533. Dada la creciente importancia del personal auxiliar, el Comité consideró que los Estados Miembros deberían prevenir disposiciones sobre su formación y condiciones de trabajo. Esas disposiciones tendrían por efecto el reducir los riesgos de explotación de docentes mal remunerados y no calificados, así como el de la perpetuación de malas condiciones de trabajo y de bajos salarios para los docentes calificados.

Condiciones necesarias para una enseñanza y un aprendizaje eficaces.

534. Por lo que concierne al número de alumnos en las clases, en su reunión de 1970 el Comité constató (Informe, párrafo 340) que la matrícula máxima autorizada para las clases era relativamente elevada en todas las regiones del mundo (lo que significa también que no se aplicaban las normas preconizadas por la Recomendación) y que la tasa de las proporciones de alumnos por maestro era también, en general, muy elevada en las escuelas primarias de los países en desarrollo. Por lo tanto, sugirió que la UNESCO examinara cómo y en qué medida se podría ayudar a los países en desarrollo, por diversos medios, a aumentar el rendimiento de sus sistemas de educación.

535. El Comité observa que la matrícula máxima prescrita sigue siendo elevada en la gran mayoría de los países que han contestado. No obstante, toma nota con satisfacción de que en un número importante de ellos, incluidos algunos en desarrollo, el tamaño real medio de las clases o el promedio de alumnos por maestro es inferior al máximo autorizado en proporciones significativas y a veces considerables. Pero al propio tiempo comprueba que la mayoría de los países en desarrollo que han informado que el tamaño medio de las clases es sumamente alto y, en unos pocos casos, equivale al máximo autorizado o a veces lo excede, lo que significa que esto último sucede con frecuencia. Varios países (sobre todo entre los "desarrollados") comunican o prevén disminuciones en el tamaño de las clases. Otros (sobre todo del grupo "en desarrollo") comunican o prevén aumentos. Las informaciones disponibles tienden a confirmar la evolución observada por el Comité en su reunión de 1976, o

sea que, si bien la escasez de maestros ha desaparecido en varios países industrializados, persiste e incluso se agrava en los países en desarrollo. El Comité reitera su opinión de que, ante la situación general existente en estos últimos países, habría que proceder a un nuevo examen fundamental de la manera de encarar el problema de la organización de la educación (recurriendo quizás a personal móvil, a asistentes o incluso a estudiantes y auxiliares voluntarios de la comunidad, velando por una protección adecuada de alumnos y educadores) y propone que la UNESCO intensifique sus esfuerzos para determinar hasta qué punto y de qué manera la reestructuración de los sistemas de enseñanza actuales, la reforma de los programas y la utilización de nuevas tecnologías educativas ayudarían a los países en desarrollo a aumentar la eficacia de sus sistemas de educación. En el ámbito nacional, las medidas en tal sentido deberían desarrollarse en el marco de un esfuerzo integrado por aumentar progresivamente el número de docentes y alcanzar el objetivo a largo plazo consistente en que el tamaño de las clases sea razonable y la proporción de alumnos por maestro más adecuada, tomando en cuenta, al mismo tiempo, la escasez de docentes calificados y la gran demanda de educación que pueden existir en los países interesados.

536. El Comité estima oportuno que se fijen las metas respecto del número de alumnos en las clases basándose en criterios objetivos y en consulta con las organizaciones del personal docente. Basándose en los avances en la investigación cumplidos desde 1966, el Comité llama a la atención la necesidad de profundizar el estudio del problema de los criterios para evaluar la efectividad de la enseñanza.

537. El Comité observa que en la inmensa mayoría de los países que han enviado información sobre el número de alumnos en las clases o la relación de alumnos por maestro en las zonas urbanas y en las rurales, el promedio es inferior en estas últimas que en las primeras. Es posible que en algunos países en desarrollo donde existe esta situación y donde las clases suelen ser numerosas, si el hecho de ofrecer al personal docente facilidades especiales, en conformidad con los párrafos 111 a 113 de la Recomendación, atrae a un número importante de maestros bastante calificados a las zonas rurales, ello podría acarrear una mayor escasez de educadores, y por lo tanto un aumento del tamaño de las clases, en las zonas urbanas. El Comité insiste una vez más en que toda solución plenamente satisfactoria del problema de las clases demasiado numerosas obliga a adoptar medidas que induzcan a un número suficiente de personas con las necesarias competencias, formación y motivación a ingresar en la profesión docente y a permanecer en ella.

538. El Comité comprueba que, en su gran mayoría, los gobiernos que han enviado información a este respecto declaran que la introducción de nuevas técnicas y métodos didácticos no ha tenido mayor efecto, sobre el número de alumnos en las clases y la proporción de alumnos por maestro. El Comité, por su parte, tiene, a este respecto, la convicción de que la evolución tecnológica determinará, probablemente, cambios radicales en la metodología de la enseñanza y en la condición de los docentes y duda que la introducción de nuevas técnicas de enseñanza pueda permitir, en todos los casos, la reducción del número de alumnos por clase. En cuanto a la esperanza manifestada por un gobierno de que el uso de las nuevas técnicas permita al personal docente atender clases más numerosas, y aún dos clases simultáneamente, el Comité reitera su opinión de que la búsqueda de un mayor rendimiento en la educación no debería hacerse en detrimento de la atención individual de los alumnos, en conformidad con el párrafo 86 de la Recomendación.

539. En su reunión de 1970 (Informe, párrafo 343) el Comité consideró que en general las horas de enseñanza permanecían dentro de límites razonables, pero que las indicaciones facilitadas en cuanto al tiempo dedicado a actividades paraescolares, y por consiguiente al tiempo total de trabajo del docente, eran insuficientes para formular conclusiones al respecto.

540. Aunque el Comité no ha podido formarse una opinión sobre este punto ante la imposibilidad de determinar en varios casos si la expresión "horas de enseñanza" se refiere a horas de 60 minutos o a un período más breve, considera que su número parece mantenerse todavía dentro de límites razonables. También observa que en la mayoría de los 20 países que han enviado informaciones comparables para las reuniones de 1970 y de 1982, el número máximo de horas de enseñanza ha permanecido constante o disminuido un poco; sólo en un caso parece haber aumentado. Además,

12 países declaran haber establecido horarios en el contexto de una semana laboral uniforme comparable a la de otros grupos de trabajadores, dejando tiempo para preparar las clases, anotar los ejercicios y otras tareas accesorias. Empero, las informaciones suministradas carecen de precisiones suficientes como para que el Comité pueda llegar a conclusiones definitivas sobre esta cuestión.

541. El Comité toma nota con satisfacción de que en un número importante de los países que han contestado se tienen en cuenta algunos o todos los factores mencionados en el párrafo 90 de la Recomendación al fijar los horarios de trabajo. Consciente de su responsabilidad de promover el establecimiento de límites razonables al período de tiempo que los docentes deben consagrar a su labor, el Comité espera que esta situación mejore aún más, especialmente en razón de la tendencia general hacia la reducción del tiempo de trabajo de la totalidad de los asalariados. A este respecto, sugiere que las autoridades competentes estudien la posibilidad de establecer el máximo de horas normales de enseñanza para quienes recién ingresan en la profesión, durante un período inicial, a niveles algo inferiores de los habituales para tener en cuenta el tiempo suplementario que esos docentes necesitan para preparar y corregir las lecciones. También recomienda que se sigan con atención los efectos de las innovaciones sobre el total de horas y la intensidad de la labor del personal docente.

542. Las informaciones recibidas de los gobiernos en cuanto a las responsabilidades ajenas a la enseñanza en el aula, esenciales para estimar la carga total de trabajo del docente, reflejan una amplia gama de enfoques diversos por parte de los gobiernos, no sólo respecto de la variedad de tareas propias de la enseñanza en el aula, sino también en cuanto a la línea divisoria entre tareas obligatorias y facultativas e incluso acerca del concepto de "facultativas". Se plantean problemas similares respecto de la información proporcionada sobre actividades extraescolares. El Comité no ha podido, pues, llegar a ninguna conclusión acerca de la carga total de trabajo del personal docente. No obstante, observa con satisfacción que en ciertos países se pueden reducir u organizar las horas de enseñanza de modo que se alivie la carga adicional que originan las tareas extraescolares, que en algunos la reglamentación de las horas normales de trabajo prevé ciertas actividades extraescolares, y que en otros se otorga tiempo libre como compensación por tales actividades.

543. En un número considerable de países se han tomado al parecer medidas para dejar a los docentes tiempo libre a fin de asistir a cursos de formación.

544. Muchos gobiernos declaran que las organizaciones de personal docente participan (en diversos grados, desde la formulación de sugerencias hasta la representación en las negociaciones) en la fijación de las normas relativas a las horas de trabajo de dicho personal, pero una proporción significativa no consulta a esas organizaciones en la materia.

545. Las informaciones enviadas respecto de las vacaciones anuales pagadas revela una vez más una situación relativamente favorable. No obstante, el Comité llama a la atención el hecho de que las vacaciones anuales pagadas deberían servir al descanso y a la recuperación y que deberían tomarse según convenga a los docentes. Como consecuencia de la naturaleza de la función docente, cierto número de feriados escolares se dedican a actividades obligatorias, derivadas del ejercicio de la profesión o del proceso educacional (capacitación en el servicio, preparación para el comienzo del año escolar, corrección de exámenes, etc.,...). Es importante asegurar que esas actividades no reduzcan el mínimo indispensable del período de descanso y recuperación a un nivel inferior al que gozan los demás trabajadores del país. Conforme al Convenio de la OIT sobre vacaciones pagadas (Revisado), 1970, este lapso se fija en tres semanas por un año de servicio.

546. El Comité constata que en casi todos los países que han informado existen previsiones para que el personal docente tome licencias de estudio; en algunos casos esas licencias pueden tomarse a intervalos, como se indica en el párrafo 95 de la Recomendación. En la mayor parte de los casos ese tipo de licencia se concede con goce de sueldo, total o parcial, pero la decisión en la materia suele depender de la índole y finalidad de la misma. No obstante, en varios países la licencia de

estudio, o alguna de sus variantes, no goza de remuneración; lo que contradice el párrafo 95 de la Recomendación. Además, en algunos países se exige que el docente que tome una licencia de estudio contribuye a costear el pago del salario de su reemplazante; el Comité considera que esta práctica es contradictoria al espíritu de la Recomendación.

547. El Comité comprueba también que, contrariamente a lo dispuesto en el apartado 2) del párrafo 95, en ciertos países no se computan las licencias de estudio para el cálculo de la antigüedad y la pensión de retiro. Observa también que sólo unos pocos de los países que han contestado a esta pregunta prevén períodos más frecuentes de licencia de estudio para los educadores que se encuentran en zonas apartadas. Por último, en la mayor parte de los pocos países que han enviado informaciones al respecto es muy pequeña la proporción de docentes que gozan de licencia de estudio.

548. Un número importante de países informantes cuenta con programas de intercambio de personal docente, pero el número de participantes suele ser escaso. En general, los períodos de ausencia por tal motivo cuentan al parecer como períodos de servicio. En el caso de la participación en programas de asistencia técnica en el extranjero, el personal docente parece conservar todos sus derechos adquiridos; a veces estos derechos se acumulan durante el período de ausencia. En casi la mitad de los países informantes, el personal docente participa en programas de asistencia técnica en el extranjero.

549. Varios países otorgan a los docentes que desempeñan cargos sindicales tiempo libre remunerado para cumplir tareas en las organizaciones sindicales, ya sean de carácter general dentro de la propia escuela, ya tengan una finalidad concreta, como por ejemplo participar en negociaciones. A veces se concede a los principales funcionarios sindicales una licencia completa, remunerada o no. Unos pocos países conceden a algunos educadores tiempo libre sin pérdida de sueldo para asistir a reuniones sindicales. No obstante, el Comité observa que en algunos países, contrariamente a las disposiciones del párrafo 99 de la Recomendación, no se prevé la concesión de licencia a los educadores para que puedan participar en las actividades de sus organizaciones profesionales.

550. Por lo que concierne al descanso por enfermedad, el Comité tomó nota en su reunión de 1970 (Informe, párrafo 344) de que en aquel momento la situación del personal docente al respecto parecía generalmente satisfactoria. Aparentemente la situación sigue siendo la misma. El Comité observa que en unos pocos países el derecho a licencia de enfermedad del personal docente titular excede en mucho del de los supernumerarios.

551. Por lo que se refiere a la construcción de edificios escolares, en su reunión de 1970 el Comité observó (Informe, párrafo 342) que en gran número de países las autoridades consultaban al respecto al personal docente, como lo prevé la Recomendación. Lo mismo parece ocurrir actualmente, si bien se advierte que en un número importante de países no existe ninguna disposición que prevea ese tipo de consulta. El Comité recuerda que el párrafo 110 de la Recomendación impone una doble obligación a este respecto.

552. El Comité toma nota de que en casi todos los países que han comunicado informaciones se prevén condiciones especiales o ventajas financieras, o ambas cosas, para el personal docente que debe enseñar en zonas rurales o aisladas (donde existen); esta situación es similar a la comprobada durante su reunión de 1970 (Informe, párrafo 341). El Comité considera importante, en beneficio de la igualdad de oportunidades y condiciones para el personal docente, que las dificultades en dichas zonas no sean mucho mayores que las normalmente existentes en el resto del país. Sería importante que los docentes tuvieran una compensación por los inconvenientes derivados del aislamiento geográfico y otros que son inevitables, para ofrecer un aliciente que atraiga a docentes calificados a esas regiones y cumplir así lo dispuesto en los párrafos 111 a 113 de la Recomendación. El Comité hace notar también que no es siempre el personal docente de las regiones urbanas el más favorecido, en especial en materia de alojamiento y en los casos en que deben ejercer en ciertas zonas desventajadas de las grandes ciudades de los países industrializados, por lo que considera que este aspecto debería ser tomado en consideración si se procediera a revisar la Recomendación.

Personal docente femenino y personal docente con cargas de familia.

553. Por lo que concierne a la aplicación del principio general de la igualdad de oportunidades y de trato entre educadoras y educadores, enunciada en el párrafo 7 de la Recomendación, el Comité observa con satisfacción que todos los países que informan al respecto declaran que esa igualdad existe ante la ley. No obstante, observa también que, pese a esa igualdad jurídica, las mujeres siguen constituyendo una minoría en los puestos de responsabilidad, aunque constituyen la mitad o casi la mitad de todo el personal docente. El Comité insta a los gobiernos de los países en donde existe tal situación a averiguar las causas y a tomar las medidas necesarias para que se aplique plenamente en la práctica el principio de la igualdad de oportunidades. A este respecto llama a la atención las disposiciones del Convenio y de la Recomendación de la OIT sobre la discriminación (empleo y profesión), 1958, así como las del Convenio y Recomendación sobre los trabajadores con responsabilidades familiares, 1981.

554. Con referencia a los temas concretos sobre los que se inquiriere en el cuestionario, el Comité comprueba, en primer lugar, que en los países que han enviado informaciones acerca de la participación de las mujeres en los programas de formación en el curso del empleo, la proporción es satisfactoriamente elevada, pero como el número de países que envían tales informaciones es muy reducido, el Comité pueda llegar a conclusiones definitivas en cuanto a las tendencias generales. También toma nota con satisfacción de que todos los países que han contestado declaran que en lo relativo a la contratación, promociones, ascensos, seguridad en el empleo y remuneraciones, las normas aplicables son iguales para hombres y mujeres. No obstante, el Comité señala que en algunas esferas son aún posibles las discriminaciones, como por ejemplo en materia de alojamiento, que merecerían un estudio más detallado.

555. El Comité observa que en varios de los países que han informado al respecto, existe personal docente que trabaja a jornada parcial y que en aquellos sobre los que se dispone de estadísticas, la gran mayoría de ese personal está constituido por mujeres.

556. En la mayor parte de los países que informan al respecto, el matrimonio y el embarazo no menoscaban el empleo ni las condiciones de trabajo. Pero el Comité toma nota con preocupación del riesgo, mencionado por un país, de que la maestra contratada a plazo fijo que quede embarazada tropiece con dificultades para que se le renueve el contrato. Esta práctica no está de acuerdo con el espíritu de la Recomendación. Al mismo tiempo, observa con satisfacción que varios países se preocupan por dar a las educadoras con responsabilidades familiares puestos en su lugar de residencia y para que los matrimonios en que ambos cónyuges son docentes puedan ser empleados en lugares de destino próximos entre sí, de conformidad con el artículo 57 de la Recomendación.

557. En lo tocante a la licencia de maternidad, el Comité observa con satisfacción que todos los países que proporcionaron informaciones específicas sobre el tema declaran que existen disposiciones en la materia. No obstante, comprueba que en varios casos la duración de la licencia de maternidad es inferior al mínimo establecido por el Convenio sobre la protección de la maternidad (revisado), 1952 (núm. 103), o sea por lo menos 12 semanas, de las cuales no menos de seis después del alumbramiento, por lo que en esos casos no se respeta el párrafo 102 de la Recomendación.

558. También observa el Comité que algunos de los países que han contestado a esta pregunta permiten que la madre (y en uno o dos casos también el padre) tome licencia adicional sin sueldo, pero sin pérdida del empleo, después del nacimiento, y que además varios países conceden a las maestras cierto número de días de licencia pagada por año para ocuparse de un hijo enfermo. Es poca la información recibida sobre otras facilidades para el personal docente con responsabilidades familiares, pero varios países declaran que se alienta a las educadoras que han renunciado a la profesión para ocuparse de los hijos a reanudar la actividad cuando las circunstancias familiares se lo permitan.

Escasez y excedentes de personal docente.

559. El problema de la escasez de personal docente está relacionado con el de los maestros no calificados que ejercen esta profesión. En un número importante de países, en su mayoría en desarrollo, es elevado el porcentaje de personal docente (entre 22 y 70 por ciento) que no reúne las calificaciones requeridas. La cuarta parte de los países que sufren de escasez indican que ésta es general en todos los niveles de la enseñanza; en el resto, se trata de penuria limitada a un nivel escolar, a una disciplina o a un medio geográfico o sociológico.

560. Aproximadamente 40 por ciento de las respuestas hacen referencia a un excedente de personal docente. En la mitad de los casos, los excedentes son más o menos generalizados. En la otra mitad varían según el nivel escolar, las asignaturas enseñadas o el medio geográfico o sociológico.

561. En ciertos países se registran simultáneamente escasez de personal docente en uno o varios campos determinados o en ciertas regiones y excedentes en otros sectores o regiones. Varios países se refieren a la falta de coordinación entre la oferta y la demanda de especialistas de asignaturas científicas. Asimismo, no es raro observar una escasez de personal docente en el campo y un excedente en las ciudades.

562. Entre las causas de la escasez, en las respuestas de los gobiernos se mencionan las siguientes: rápida expansión del sistema escolar e insuficiencia del presupuesto dedicado a la educación; falta e inadaptación de establecimientos de formación; degradación de la condición del personal docente, y falta de movilidad de este personal entre las regiones. Las principales causas de los excedentes señalados en las respuestas son: disminución de la natalidad; falta de precisión y planificación, y carencia de coordinación entre los establecimientos de formación y las administraciones escolares.

563. Sólo los países industrializados indican cuáles son sus previsiones en lo que respecta a la evolución. A la luz de la experiencia, varios países esperan que los nuevos programas de formación, acompañados de ventajas materiales, atraerán candidatos hacia especialidades deficitarias. Los países industrializados, principales afectados por un excedente de personal docente, prevén que tal situación persistirá más allá del decenio de 1990.

Medidas adoptadas en caso de escasez.

564. Muchos de los países que sufren de escasez de personal docente no han aumentado ni el número de alumnos por clase ni los horarios de enseñanza de dicho personal.

565. Muy pocos países organizan una "formación acelerada" para preparar urgentemente al personal docente. La mayoría de los países prefieren una formación cuyo contenido se adapte al programa de formación completa. La formación de urgencia se lleva a cabo generalmente en cursos nocturnos o por correspondencia, y se extiende a lo largo de varios años.

566. En un pequeño número de países se recurre a personal docente del extranjero. En cambio, son muchos los países que incitan a las personas que han abandonado la enseñanza a reingresar en la profesión.

567. El empleo del personal que no reúne las calificaciones requeridas no se limita a los países aquejados de grave escasez. En varios países industrializados, personal docente que no reúne las calificaciones requeridas ocupa puestos para los que falta personal plenamente calificado. A menudo personal docente calificado para una asignatura enseña otra diferente.

568. Son pocos los países que reconocen que la mejora de la situación económica y social del personal docente contribuye decisivamente a la desaparición de la escasez. Al menos en un país esta mejora no ha dado como resultado una disminución de la penuria; en otro, la mejora de los salarios del personal docente ha atraído excesivo número de candidatos, lo que ha producido un excedente de educadores.

569. Para luchar contra la escasez se han adoptado las medidas siguientes: diplomados de facultades no pedagógicas enseñan en escuelas secundarias; los estudiantes de escuelas secundarias se ocupan de la enseñanza primaria; se ofrecen primas a los estudiantes que elijan especialidades en que existe escasez; se ofrece un sistema de promoción acelerada al personal docente que se siente atraído por otras carreras. Para atraer al personal docente hacia las regiones en que existe escasez se ofrecen ciertas ventajas y facilidades, especialmente: ventajas económicas; gastos de viaje; alojamiento gratuito y posibilidad de licencias de estudio.

570. El Comité toma nota de la amplitud del problema de la escasez de personal docente que aqueja al conjunto del sistema de enseñanza o a ciertos sectores, como determinado nivel de enseñanza, diferentes asignaturas o incluso regiones geográficas particulares. Al mismo tiempo, el Comité subraya el doble aspecto que presenta la escasez de docentes, que es a la vez inconveniente y ventajosa, pues si bien plantea un problema que es necesario solucionar, no deja de ser la manifestación de un fenómeno positivo: el flujo de jóvenes que se orientan hacia la educación como resultado del aumento de la escolarización, tanto primaria como secundaria. Ello es una realidad tanto en los países en desarrollo, donde la escolarización a nivel de primaria es incompleta, como en los países industrializados que se esfuerzan principalmente por incrementar la enseñanza secundaria.

571. El Comité desea recordar que esta situación existe desde hace tiempo; las encuestas realizadas de 1962 a 1966 por la Oficina Internacional de Educación, ya lo pusieron de relieve. En la Recomendación adoptada en 1966 se reconoce la gravedad del problema, al que se dedica una de sus partes. Además, en su preámbulo, se indica explícitamente que uno de los objetivos fijados es poner remedio a la escasez de personal docente. No obstante, como lo revela el presente informe, el problema sigue existiendo en gran número de países, si bien, como también lo indica el informe, ha desaparecido prácticamente en los países industrializados, donde con frecuencia ha surgido un problema de plétora de personal docente, como lo comprueba también el informe.

572. El problema de la escasez de personal docente se plantea principal, aunque no exclusivamente, en los países en que la escolarización es incompleta. El mismo es inherente a las condiciones que existen en los países en vías de desarrollo, donde es consecuencia de varios factores vinculados a la expansión de la educación, expansión que se impone para hacer frente tanto al crecimiento demográfico como a la demanda de educación de masas no satisfecha por la escolarización parcial existente. Esta expansión exige un crecimiento proporcional de todo el sistema educativo: en construcciones escolares, equipo, material pedagógico y recursos humanos. En estos recursos el personal docente constituye una categoría de particular importancia, a la que el Comité debería dedicar una atención prioritaria.

573. La actual encuesta, al trazar un cuadro detallado de la situación, pone de relieve sus nefastos efectos sobre la expansión y calidad de la educación, así como el carácter persistente del problema. El Comité toma nota de las diversas medidas adoptadas para luchar contra la escasez de personal docente; entre ellas las menos onerosas son sin duda el aumento del número de alumnos por clase y de la carga de trabajo del educador. Aunque las respuestas parecen indicar que estas medidas no constituyen una política en la práctica existen al menos en 11 de los países que han respondido. De aquí que el Comité considere que, en tales casos excepcionales, las autoridades escolares deben proporcionar a esas clases sobrecargadas toda la ayuda material y profesional de que dispongan en forma de equipo y material pedagógico apropiado, para mantener el nivel y calidad de la educación ofrecida, en espera de que las condiciones mejoren.

574. Los centros nacionales de formación, instituciones de investigaciones y universidades deberían anuar sus esfuerzos para organizar métodos de trabajo y de comunicación que permitan al personal docente sobrecargado desempeñar con mayor eficacia su tarea.

#### Medidas adoptadas en caso de excedente.

575. En la gran mayoría de países que comunican la existencia de excedentes de personal docente se han reducido las exigencias en lo que respecta al número de alumnos por clase y a la carga de trabajo de los educadores.

576. La mayoría de los países que han respondido disponen de un órgano de planificación que vela por que el acceso a la formación por parte del personal docente guarde relación con las necesidades reales de personal. En otros países en que se registran tales excedentes, la limitación del acceso a la formación no depende de una directiva gubernamental, sino de la decisión personal de los candidatos, a quienes las autoridades facilitan información completa sobre las perspectivas de empleo en la enseñanza.

577. En ciertos países, con regiones donde se manifiesta excedente en este sector, para obtener empleo, se encamina al personal docente hacia otras regiones en que se registra escasez. En otros, las autoridades no intervienen en este campo. En varios países, las organizaciones de personal docente negocian con las autoridades la colocación del personal que ha resultado excedente. En un país, los educadores calificados en situación excedente sustituyen a aquellos de sus colegas que no reúnen suficientes calificaciones, los cuales pasan a situación de licencia de estudio. En otros se les emplea para mejorar la organización de los estudios y, en general, la calidad de la enseñanza.

578. En ciertos países, los docentes que no han podido obtener un empleo en su profesión conservan su contrato y los derechos adquiridos; deben aceptar cometidos de carácter temporal, pero rara vez se ven obligados a cambiar de lugar de trabajo. En varios países las autoridades y asociaciones de personal docente ayudan a los educadores que se han transformado en excedentarios a encontrar un empleo fuera de la enseñanza. La reducción del número de alumnos por clase y de los horarios, así como la supresión de las horas extraordinarias, permiten el empleo de un personal docente más numeroso. En varios países se aplica una práctica eminentemente positiva que consiste en asociar al personal docente excedente a la aplicación de innovaciones y modificaciones cualitativas en la organización escolar y a la revisión de los programas.

#### Consulta de las organizaciones de personal docente.

579. En más de la tercera parte de las respuestas recibidas, se indica que se consulta a las organizaciones de personal docente sobre los problemas relativos a la oferta y a la demanda de personal. La mayoría de las respuestas positivas se refieren a consultas celebradas como parte de los contactos regulares entre las organizaciones y el Ministerio de Educación. En varios países las organizaciones están representadas en los organismos oficiales competentes en materia de oferta y demanda de personal docente.

✱

✱

✱

580. A la luz de las respuestas recibidas, el Comité comprueba que es relativamente reducido el número de países en que existe equilibrio en materia de oferta y demanda de personal docente. La mayoría se refieren a escasez o a excedentes, cuando no a ambas situaciones. El Comité toma nota de las diversas medidas adoptadas para luchar contra la escasez, especialmente el empleo de los titulados en facultades no pedagógicas y de estudiantes de segundo grado. Considera que no hay que subestimar la gravedad del problema de la escasez del personal docente en los países en desarrollo, uno de cuyos efectos a largo plazo sería el de reducir la capacidad de esos países para eliminar el analfabetismo. El Comité opina que se deberían adoptar medidas enérgicas a todos los niveles para que no se vean obstaculizados los progresos conseguidos con la escolarización.

581. Se debería tratar de obtener una mayor coherencia entre los principios de la formación inicial y las modalidades prácticas de formación durante el empleo. Los gobiernos que se vean enfrentados a una escasez grave e irreductible que exige la adopción de medidas especiales a corto plazo, deberían organizar un sistema de formación que, respetando las normas establecidas en la Recomendación en cuanto al contenido de la formación, podrían recurrir a métodos y modalidades tomados de los programas de perfeccionamiento en servicios; por ejemplo: cursos por correspondencia, utilización de los medios de comunicación de masas, cursos durante las vacaciones y seminarios, supervisión y evaluación por los formadores en los lugares de trabajo. Deberían colaborar en esta tarea las organizaciones internacionales de personal docente.

582. El Comité toma nota con satisfacción de que ciertos países que se encuentran con plétora de personal docente utilizan el excedente para mejorar la calidad de la enseñanza a) reduciendo el número de alumnos por clase y el volumen de trabajo del personal docente, y b) empleando a dicho personal en la aplicación de las innovaciones y modificaciones cualitativas de la organización escolar, así como en la revisión de los programas.

Medios para mejorar la eficacia de la Recomendación  
y de la labor del Comité

583. El Comité ha señalado que no puede cumplir su mandato en forma eficaz si los Estados no le facilitan la información relativa a los períodos en examen, acompañadas de datos lo más exactos que sea posible brindar sobre la legislación y la práctica referentes a las distintas disposiciones de la Recomendación que se examinan en cada reunión. El Comité desea expresar su pleno agradecimiento a un buen número de gobiernos por los esfuerzos realizados para brindarle las informaciones solicitadas en el cuestionario. Sin embargo, es oportuno señalar que, de los 153 Estados a los que se envió el cuestionario, sólo 65 han hecho llegar sus respuestas, mientras que en 1975 se habían computado 72 respuestas sobre 144 cuestionarios enviados y, en 1969, 77 sobre 126. Además, no todas las respuestas recibidas provenían de los mismos Estados; únicamente 35 han respondido a los tres cuestionarios. Es necesario agregar también que las respuestas recibidas de algunos gobiernos eran incompletas o imprecisas en diversos aspectos. Por último, pocas respuestas fueron acompañadas de comentarios de organizaciones de docentes del país interesado, comentarios que, a juicio del Comité, constituyen un elemento esencial para evaluar la situación en cada país.

584. El Comité manifestó su preocupación no sólo por el escaso número de respuestas sino también porque éste tiende a disminuir. También preocupa al Comité la eficacia de su trabajo de control y su impacto en los Estados Miembros. El Comité se ha esforzado por investigar las razones de esta situación. Si bien no ignora que en varios casos aislados la Recomendación ha servido como fundamento de las reformas de los sistemas de educación nacional, le resulta evidente que la Recomendación, del mismo modo que los esfuerzos desplegados por el Comité para promover su aplicación, de manera general, es poco conocida y despierta escaso interés; resulta particularmente cierto entre los gobiernos de los Estados Miembros y también entre las organizaciones de docentes.

Medidas relativas a los métodos de trabajo.

585. El escaso conocimiento de la Recomendación y el poco interés que despierta, como se acaba de indicar, obedecen probablemente a la redacción de la Recomendación, cuyo texto podría parecer poco apto a algunos países, en especial los en desarrollo, para enfrentar los problemas de sus gobiernos y de las organizaciones interesadas. A este respecto, el Comité desea que la OIT y la UNESCO realicen una encuesta que abarque una muestra representativa de sus Estados Miembros (en especial los que han alcanzado su independencia desde 1966, fecha de adopción de la Recomendación), así como de los Estados cuyos gobiernos no han contestado a ningún cuestionario o lo han hecho en forma irregular o incompleta. Esta encuesta tendría por finalidad conocer los puntos de vista de los gobiernos y de las organizaciones de docentes interesadas acerca de la utilidad de la Recomendación. Las dos organizaciones mencionadas deberían también mantener más relaciones directas con los gobiernos para obtener respuestas a los futuros cuestionarios. No obstante, el Comité estima que podría tomar por sí mismo varias medidas de otro tipo, en común acuerdo con la OIT y la UNESCO, para que la Recomendación y su propia labor sean conocidas mejor y tengan un impacto mayor a nivel nacional.

586. El Comité estima que la OIT y la UNESCO deberían desplegar esfuerzos mayores para difundir el conocimiento y la comprensión de la Recomendación y de los trabajos del Comité. En tal sentido podrían tomar, entre otras, las medidas siguientes:

- a) preparar y difundir documentos redactados en forma clara y simple para explicar, por una parte, la Recomendación, sus antecedentes históricos y la manera en que es aplicable a los problemas concretos del personal docente y, por otra parte,

la labor y las conclusiones del Comité. A este respecto sería de gran utilidad preparar un folleto destinado a las organizaciones de docentes, tanto nacionales como internacionales. Además se podrían celebrar acuerdos o realizar arreglos para que en los periódicos de docentes se publiquen artículos sobre la Recomendación redactados, de ser posible, en las lenguas locales;

- b) organizar seminarios u otras reuniones a nivel nacional y regional, con el fin de difundir el conocimiento de la Recomendación y de la labor del Comité, especialmente entre las organizaciones de docentes. Las oficinas regionales de la OIT y las comisiones nacionales de la UNESCO deberían desempeñar un papel activo en esta tarea y, cuando sea apropiado, colaborar estrechamente entre sí.

587. Además, el Comité por sí mismo podría hacer mucho para aumentar el impacto de su labor. Ha sido prevista la posibilidad de preparar informes en un nuevo estilo más analítico y crítico, para poder ofrecer más informaciones de carácter general que ilustren el contexto de los problemas. En el pasado, ha sido tendencia del Comité redactar sus cuestionarios, informes y conclusiones en términos demasiado vagos. En el futuro, los documentos deberán ser más concisos, claros y directos. En especial el Comité debería utilizar un lenguaje preciso y sin equívocos para redactar sus conclusiones, para que las organizaciones de docentes puedan utilizarlas con mayor facilidad. Por otra parte, el Comité destaca y llama a la atención del nuevo Comité la conveniencia de mantener una comunicación y cooperación continuas entre sus miembros y las secretarías de ambas organizaciones.

588. Por último el Comité estima que las consultas directas con las organizaciones internacionales de docentes aumentarían, en gran medida, el valor de su tarea y propone que esas organizaciones sean asociadas a su trabajo.

589. El Comité es consciente de que la aplicación de algunas de estas medidas podrían determinar gastos suplementarios para la OIT y la UNESCO. Sin embargo es su convicción de que, si esas organizaciones comparten el deseo del Comité de dar mayor eficacia a la Recomendación, aceptarán los esfuerzos que son indispensables para ello.

590. La preparación del cuestionario dio lugar a un debate tendiente a identificar los medios a disposición del Comité para aumentar la eficacia de su trabajo con relación a las consultas con los Estados Miembros sobre la aplicación de la Recomendación. El Comité estima que se debe realizar una labor previa, que sería la de analizar las respuestas al cuestionario anterior, para determinar la frecuencia de las respuestas por pregunta, realizando así un ejercicio de la validez de ese cuestionario. Una primera conclusión a la que podría llegarse es la importancia que los respectivos Estados Miembros han dado a las preguntas. Para asegurar una mejor colaboración entre los miembros del Comité y las secretarías de las organizaciones en la elaboración de los cuestionarios, las mencionadas secretarías invitarán a los miembros del Comité a formular sugerencias sobre la estructura y el contenido del cuestionario que se deberá preparar. Prepararán enseguida un proyecto que abarque esas sugerencias y sus propias ideas, dirigiéndolo a todos los miembros del Comité con miras a la realización de un primer examen del mismo, que estará a cargo de una delegación restringida del Comité que se congregará inmediatamente antes de la reunión, sin perjuicio de utilizar cualquier otro medio que asegure una colaboración más estrecha entre el Comité y las secretarías.

591. Se trata, además, de identificar cuáles son las disposiciones fundamentales de la Recomendación, cuyo examen repetido en el curso de varias encuestas servía como indicador para apreciar los progresos realizados en su aplicación. El Comité reconoce que el carácter global de la Recomendación puede ser una garantía del buen funcionamiento del sistema educativo. Sin embargo, estima que su tema principal es el de los derechos y deberes del personal docente. A su alrededor se organizan los demás aspectos que, como las finalidades de la educación, la política educacional, la planificación, la formación de docentes, las condiciones de trabajo, etc., figuran en el texto de la Recomendación.

592. El Comité propone que las preguntas que se utilicen en el curso de los futuros ciclos de control sean más simples, específicas y selectivas y concebidas de tal forma que destaquen las necesarias para realizar un análisis crítico de las situaciones nacionales. Al formular esas preguntas, se deberían tomar en consideración las distintas situaciones de los diversos grupos de países, especialmente en los países desarrollados y en los que están en vías de desarrollo. Los propios

cuestionarios deberían ser más breves que los anteriores, abordando un pequeño número de temas específicos, que se relacionen con problemas importantes que sería conveniente seguir en forma continua, o a problemas que revistan importancia especial en un momento dado, seleccionados por el Comité en función de las circunstancias.

593. Por último, el Comité estima que sería necesario verificar, en forma previa, el cuestionario para asegurarse que su presentación permite obtener las informaciones deseadas de los Estados Miembros, sin ambigüedades.

594. Además, el Comité examinó, en interés de su propia labor, una propuesta en favor de una evaluación de la aplicación de la Recomendación por países. Se trataría de establecer, con las informaciones ya obtenidas en las respuestas a cuestionarios anteriores, un perfil de la condición del personal docente en cada país. Ese trabajo podría ser realizado por un cierto número de países seleccionados a tal efecto.

595. No obstante, por exigencias de su propia labor, el Comité estima que, en esta materia, la UNESCO podría solicitar la ayuda de la Oficina Internacional de Educación que publica cada dos años un perfil de cada uno de los países que participan en la Conferencia Internacional de Educación, basándose en las informaciones que se le brindan. Bastaría con agregar a esos perfiles un complemento sobre la condición del personal docente, formulando para ello la correspondiente solicitud ante el Consejo de Administración de la OIE.

596. Los informes del Comité deberían ser menos descriptivos, pero más analíticos, e incluso críticos si es necesario, y reflejar con total franqueza los puntos de vista del Comité. Al igual que en el pasado, sería conveniente evitar análisis críticos detallados de las situaciones que prevalezcan en cada uno de los países; pero cuando, según se desprenda de una sucesión de informes, resulte que un país ha efectuado progresos en la aplicación de la Recomendación, deberían señalar este hecho en los informes. No obstante, la posibilidad de que el Comité alcance el cumplimiento de sus objetivos dependerá, en gran medida, de la forma en que preparará cuestionarios eficaces, así como los esfuerzos que realice para obtener un mayor número de respuestas de los gobiernos. Al preparar los informes no se debería olvidar que uno de sus principales usuarios son o deberán ser las organizaciones de docentes.

597. Además de las medidas propuestas en el párrafo 584, el Comité estima apropiado que, basándose en sus informes y en la Recomendación, se prepare un material de carácter pedagógico ilustrado con figuras y gráficos para despertar el interés y para que sean utilizados por los programas de formación, las organizaciones de docentes y los ministerios de educación. El Comité expresó la esperanza de que las organizaciones internacionales de docentes participen en la elaboración de ese material, así como en otras actividades tendientes a sensibilizar más plenamente a los educadores y a las instituciones de enseñanza, en cuanto a la Recomendación y a su aplicación.

#### Trámite de las denuncias.

598. Las secretarías de la OIT y de la UNESCO precisaron al Comité el trámite que se da a las denuncias recibidas de organizaciones de docentes y relativas a violaciones de la libertad sindical y de los derechos humanos, así como sobre los mecanismos y procedimientos que tratan de asegurar la aplicación de los convenios y las recomendaciones en cada organización. Esas precisiones permitieron al Comité comprender con mayor claridad el curso dado a las denuncias relativas a la aplicación de la Recomendación recibidas en las organizaciones fuera de los ciclos de control y examinar en qué medida el Comité podría tener un papel especial que desempeñar para llenar los posibles vacíos existentes.

599. En cuanto a la OIT, esos vacíos pueden darse en los casos de denuncias relativas a la Recomendación que se refieran a cuestiones no abarcadas por los convenios ratificados o que no interesen a los principios fundamentales de la libertad sindical o, incluso, cuando la Recomendación relativa a la condición del personal docente supere el alcance de las normas adoptadas por la OIT.

600. En cuanto a la UNESCO, la mayor parte de las denuncias sobre la aplicación de la recomendación se refieren también a una violación de los derechos humanos.

En consecuencia esos casos corresponden al Comité sobre convenciones y recomendaciones, que es el órgano de la UNESCO competente en la materia.

601. Una nota presentada y dirigida por la UNESCO al Comité informa sobre el trámite de las reclamaciones recibidas por esa organización. Describe los orígenes del Comité del Consejo Ejecutivo sobre convenios y recomendaciones y analiza las características del mandato otorgado por el Consejo. Ese mandato es doble: 1) examinar los informes periódicos de los Estados Miembros sobre la aplicación de los convenios y las recomendaciones, cuando ese examen le haya sido confiado por el Consejo Ejecutivo y, 2) examinar las comunicaciones relativas a casos y cuestiones relativas al ejercicio de los derechos humanos dentro de la esfera de competencia de la UNESCO. A continuación la nota mencionada describe en forma breve el procedimiento que sigue el Comité sobre convenios y recomendaciones para examinar las comunicaciones presentadas, que en la medida en que se refiere a un problema relacionado con los derechos del hombre es de carácter confidencial.

602. El Comité estuvo de acuerdo en que es necesario plantear el problema del trámite de las denuncias relativas a la Recomendación, que no correspondan a mecanismos de control existentes, en el marco más amplio de la mayor eficacia de su función. En cuanto al trámite de las denuncias que acaban de mencionarse, el Comité volvió a considerar una propuesta ya efectuada en 1979, tendiente a que el Comité acepte otorgar una especie de delegación de poderes a tres de sus miembros (que serían su presidente, su vicepresidente y el relator), que se ocuparían de las denuncias recibidas por la OIT y por la UNESCO cuando ellas no puedan ser examinadas con rapidez en virtud del largo plazo previsto para la próxima reunión. Los tres miembros interesados se comunicarían por correspondencia. Sólo en los casos excepcionales, y totalmente hipotéticos, en que la delegación no pudiera ponerse de acuerdo sobre una cuestión de principio fundamental, el Comité en su conjunto debería pronunciarse, sea en reunión de carácter especial, sea en la próxima reunión ordinaria. La decisión que se adopte se pronunciaría acerca de si el país en cuestión se ajusta o no a la Recomendación, conforme al mandato del Comité y en el marco del ciclo de control normal.

603. La secretaría de la OIT recordó que el Comité tiene ya competencia para abordar las denuncias recibidas sobre la aplicación de la Recomendación al examinar los informes. Puede cumplir ese papel con la mayor eficacia posible enviando las denuncias en forma sistemática a los gobiernos, para que formulen comentarios y con el fin de alertarlos entre las reuniones ordinarias. Esa competencia deriva lógicamente de su mandato, que es el de orientar y estimular la aplicación de la Recomendación mediante el examen de los informes de los gobiernos, y de la decisión adoptada por los órganos ejecutivos de ambas organizaciones (en ocasión de la instalación del actual sistema de control) de solicitar a los gobiernos que comuniquen a las organizaciones profesionales interesadas copia de los informes presentados sobre el curso dado a la Recomendación.

604. La fórmula propuesta en el párrafo 602 necesitaría decisión expresa de los órganos ejecutivos de ambas organizaciones. Ello podría plantear dificultades: si se considera que los Estados no tienen obligación de aplicar determinadas disposiciones de la Recomendación, cabe preguntarse cuál sería el resultado concreto de un examen ad hoc y en detalle de las denuncias. Los procedimientos que existen actualmente en la OIT para el examen de denuncias presentadas por organizaciones sindicales tienden a constatar violaciones de las obligaciones adquiridas por los Estados y a proponer medidas para remediarlas; lo que no es aplicable a una recomendación.

605. El Comité precisó que la proposición resumida en el párrafo 602 no le sustituye, en modo alguno, a los órganos de control existentes en cada organización, sino que trata de asegurar que no existan denuncias que escapen a un examen, tanto más que es probable que aumente su número si la Recomendación llega a ser mejor conocida.

606. Tampoco pide el Comité que se modifique su mandato, como si la Recomendación fuera un convenio ratificado. Ya en el pasado se ha ocupado de las denuncias que emanan de organizaciones de docentes al examinar los informes de los gobiernos y, como consecuencia lógica, ha solicitado a las organizaciones de docentes que le hagan llegar toda observación útil para ilustrar al Comité en ese sentido. El examen de las denuncias se limita, pues, a efectuar una simple constatación de conformidad, la única innovación propuesta con respecto a la práctica actual es la de facultar al Comité para abordar, fuera del ciclo normal de examen de informes,

las denuncias recibidas por la OIT y por la UNESCO que correspondan a otros mecanismos de control. Actualmente, las denuncias recibidas después de una reunión ordinaria del Comité deben esperar, para ser examinadas, la celebración de la próxima reunión.

607. Tras haber examinado las diversas posibilidades adelantadas, el Comité expresó su deseo de que los órganos ejecutivos de las dos organizaciones prestasen atención a la preparación de la propuesta formulada en el párrafo 602, con las explicaciones dadas en los párrafos 605 y 606. El Consejo de Administración de la OIT había tenido ante sí esa cuestión en su reunión de noviembre de 1982 pero había pospuesto su consideración hasta la reunión a celebrarse en febrero-marzo de 1983. El documento que se presentará ante esa reunión aclararía la posición del Comité, en el ámbito de los debates celebrados durante su cuarta reunión. El Consejo Ejecutivo de la UNESCO, por su parte, no ha tenido hasta el momento ocasión para dar a conocer su posición.

608. En caso de ser rechazada la propuesta que figura en el párrafo 602, otra sugerencia propuesta fue la de solicitar a las dos organizaciones internacionales que preparen un documento conteniendo propuestas sustitutivas para satisfacer la preocupación del Comité con respecto al tratamiento de las denuncias que no corresponden a los mecanismos existentes. Esas propuestas se presentarían ante una sesión especial del Comité, una o dos veces por año.

609. Con respecto a las denuncias que corresponden a los mecanismos de control existentes en ambas organizaciones, se debería tener al corriente al Comité de toda actividad realizada, para poder tomarla en consideración en sus comentarios, como lo había solicitado en 1979. La nota de la UNESCO ya mencionada, ha subrayado la naturaleza confidencial de las decisiones adoptadas por el Comité sobre convenios y recomendaciones, que excluye toda posibilidad de informar al Comité sobre las denuncias de violaciones de los derechos humanos en las que se haga referencia a la Recomendación. Sin embargo en dos casos se podría comunicar esa información al Comité, si éste así lo deseaba: el de las comunicaciones que no hiciesen referencia al ejercicio de los derechos humanos dentro de la esfera de competencia de la UNESCO, sino sólo a la de la Recomendación, y también si ellas se dirigían en forma expresa al Comité o a su Presidente.

610. El Comité expresó su esperanza de que la secretaría de la UNESCO solicitara al Consejo Ejecutivo que, para el uso restringido de sus miembros, deje sin efecto el carácter confidencial de las decisiones del Comité sobre convenios y recomendaciones, en especial en los casos de denuncias relativas a derechos humanos mencionados por la Recomendación.

#### Revisión.

611. El Comité examinó la posibilidad de revisar la Recomendación, vista la importancia de los desarrollos ocurridos desde 1966. Además de los puntos que evidentemente es necesario revisar, y a los cuales hiciera referencia el Comité en su reunión de 1979, varios temas adicionales correspondientes a párrafos importantes de la Recomendación parecen necesitar esa medida; entre ellos se incluyen las consecuencias de los cambios producidos en la esfera educacional (por ejemplo, el impacto de las nuevas tecnologías) sobre la condición del personal docente; las consecuencias que para éste se deriven en cuanto a su condición y formación de su participación, cada vez mayor, en la educación de adultos así como problemas relacionados con las políticas de formación de docentes para ejercer en sus propias comunidades o regiones. Fueron también mencionados los cambios del concepto tradicional de la formación de docentes y la mayor importancia que se da actualmente al perfeccionamiento en ejercicio, con respecto a la formación inicial. Del mismo modo se hizo alusión al papel declinante de la familia en la educación de los hijos en algunos países y las consecuencias que esta tendencia tiene para el estatus de los docentes. También se llamó a la atención el hecho de que un gran número de términos utilizados en la Recomendación han experimentado grandes cambios desde 1966, en especial en las esferas cada vez más amplias de la educación de adultos y la no formal.

612. En forma especial se mencionaron las últimas conferencias regionales de Ministros de Educación, en especial las de Latinoamérica y el Caribe (México, 1980) y las de Africa (Harare, 1982), así como la importancia primordial que los países de esas regiones da a la educación primaria universal y a la eliminación del analfabetismo.

613. Los esfuerzos propuestos o los ya realizados con esta finalidad por esos países podrían determinar un aumento sustancial del número de docentes y una participación mayor de éste en las actividades extraescolares, así como recurrir a la participación de todas las personas disponibles en una comunidad nacional en el proceso de la educación formal. A este respecto se mencionaron las consecuencias de la introducción del trabajo productivo en la educación general, tanto a nivel de primaria como de secundaria.

614. Estas consideraciones demuestran que al parecer la escasez de docentes, ya mencionada por el Comité en su informe de 1979, no se reducirá muy pronto; probablemente será necesario adoptar medidas de emergencia para contratar y formar docentes con rapidez, así como una estructura en forma más sistemática de estos últimos para integrar la dictada antes de ejercer el cargo y la de perfeccionamiento en ejercicio del mismo, sin descuidar las investigaciones de las nuevas estrategias para la formación de docentes.

615. Uno de los puntos, donde al parecer la revisión se impone, es el de reafirmar la importancia crucial de los derechos y las responsabilidades del personal docente. Se consideró aconsejable centrar nuevamente el contenido de la Recomendación, relacionándola más estrechamente con las exigencias actuales, si se desea que los docentes puedan gozar de sus derechos y cumplir sus obligaciones en las mejores condiciones posibles y tomando en consideración las características particulares de cada país, en especial el nivel de su desarrollo económico y social. La revisión podría aclarar que toda mejora en la condición material, profesional y moral del personal docente depende no sólo de las políticas relacionadas con las condiciones de empleo y de trabajo sino también con las de la educación y la formación del personal enseñante, así como con los requisitos necesarios para ejercer la docencia.

616. El Comité consideró que, de revisarse o actualizarse la Recomendación, se debería tener especial cuidado en asegurar que no se disminuyese ninguna de las normas ya establecidas, lo que despertaría la vigorosa oposición de las organizaciones de docentes. Además deberían tomarse en consideración los avances efectuados en diversos países desde 1966 y, cuando se considerase oportuno, podría elevarse el nivel previsto por las normas actuales.

617. Por último, se sugirió que para alcanzar el cumplimiento de las metas específicas establecidas por la Recomendación, podría ser útil la fijación de fechas.

618. También se sugirió que se incrementara el impacto de la Recomendación adoptando un convenio breve que abarcara los principios fundamentales que regirían la condición de los docentes. Ese instrumento podría ser conjunto de la UNESCO y de la OIT o un instrumento que está en preparación en la OIT, al cual la UNESCO podría asociarse. Se llamó a la atención los principales tipos de convenios internacionales del trabajo: los que establecen derechos legales y obligatorios desde la fecha de su ratificación; los que imponen obligaciones que pueden ser asumidas por etapas o en forma parcial; y los que definen programas de acción para alcanzar el cumplimiento de una meta conveniente. Se reconoció que sería necesario tener mucho cuidado en la selección de los puntos que abarcara la Recomendación, el estudiar la posibilidad de preparar un convenio recibió el apoyo general, siempre que incrementara el impacto de la Recomendación y promoviera, acelerándolo, el proceso de aplicación de sus principios fundamentales.

619. En consecuencia, el Comité recomienda a la OIT y a la UNESCO que estudien la posibilidad de adoptar un convenio que complemente la Recomendación, estableciendo los principios fundamentales referentes a la condición del personal docente. En tal caso, el Comité tendría el agrado de ayudar en la realización de la tarea preparatoria.

620. Si la idea de adoptar un convenio que cubriese la totalidad o parte del contenido de la Recomendación fuese aceptada, ese instrumento debería subrayar las ideas que se expresan en el párrafo 615.

621. Cualesquiera sean las decisiones que adopten con respecto a las sugerencias anteriores, es necesario prever una reunión especial del Comité para 1984 o 1985 con miras a redactar el texto del cuestionario que deberá dirigirse a los gobiernos como base de los informes periódicos que deben presentar sobre la aplicación de la Recomendación. En el caso en que se prevea la revisión de la Recomendación, o la redacción de un proyecto de convenio, esta reunión debería consagrarse, del mismo modo, al examen de la cuestión.

622. El mandato de los miembros del Comité expira el 31 de diciembre de 1982. Si los órganos directivos de la UNESCO y de la OIT aceptaran la sugerencia de atribuir al Comité un papel en el examen de las denuncias relativas a la aplicación o a la interpretación de la Recomendación, siguiendo el procedimiento propuesto en el párrafo 602, sería oportuno que el presidente, el vicepresidente y el relator del Comité continuaran en funciones hasta que se celebre la primera reunión del Comité con su nueva composición.

