

## **Nota sobre las labores**

Reunión paritaria sobre la educación permanente en el siglo XXI:  
nuevas funciones para el personal de educación

Ginebra, 10-14 de abril de 2000

---

## **Indice**

Introducción.....	1
Parte 1. Examen punto inscrito en el orden del día .....	5
Informe del debate .....	7
Introducción.....	7
Composición del Grupo de Trabajo .....	7
Presentación del informe y discusión general .....	7
Educación permanente: política, organización, financiación y empleo .....	14
Funciones y responsabilidades del personal de la educación.....	19
La remuneración y el trabajo en el sector de la educación.....	22
Participación en la toma de decisiones relativas a la educación y en el aprendizaje en el lugar de trabajo.....	25
OIT.....	31
Examen y adopción por la Reunión de los proyectos de informe y de conclusiones.....	35
Conclusiones sobre la educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación .....	36
La formación durante toda la vida: política, organización, financiación y empleo.....	36
Funciones y responsabilidades del personal de la educación, los proveedores de formación en el lugar de trabajo y otros especialistas en técnicas educativas.....	38
La remuneración y el trabajo en el sector de la educación.....	40
Participación en la toma de decisiones relativas a la educación y al aprendizaje en el lugar de trabajo .....	41
OIT .....	42
A. Investigación.....	42
B. Seminarios o cursos prácticos.....	42
C. Reunión sectorial .....	42
Parte 2. Resolución.....	43
Examen y adopción del proyecto de resolución por la Reunión.....	45
Texto de la resolución adoptada por la Reunión.....	46
Resolución sobre el acceso para todos a una educación y formación de calidad.....	46
Parte 3. Otras labores.....	49
Debates de los grupos especiales.....	51
Inversión en capital humano, cohesión social, desarrollo personal: ¿qué tipo de enseñanza? ¿cuáles son los objetivos para el siglo XXI? .....	51
Discusión .....	54
Tecnología y enseñanza: ¿Qué se planea en el futuro respecto de la educación? Parte 1: La clase electrónica: desarrollos del aprendizaje, sus más y sus menos .....	55
Debate .....	59

---

Parte 2: Las universidades virtuales: ¿Tocan las campanas para anunciar el fin de los campus tradicionales?.....	60
Debate .....	63
Discursos de clausura.....	66
Cuestionario de evaluación.....	69
Lista de participantes .....	73

---

## Introducción

La Reunión paritaria sobre la educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones cambiantes del personal de educación se celebró en la Oficina Internacional del Trabajo en Ginebra, del 10 al 14 de abril de 2000.

La Oficina publicó un informe en inglés, francés y español a fin de que sirviera de base para los debates de la Reunión <sup>1</sup>.

Conforme a la decisión adoptada por el Consejo de Administración, el Sr. de Arbeloa, miembro empleador del Consejo de Administración, presidió la Reunión. La Reunión eligió a dos Vicepresidentes: el Sr. Luther (Alemania), del Grupo Gubernamental/de los Empleadores, y la Sra. Maiffei, del Grupo de los Trabajadores.

Asistieron a la Reunión representantes gubernamentales de Brasil, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, India, Japón, Namibia, Filipinas, Polonia, Federación de Rusia, Suiza, Reino Unido y Venezuela, diez representantes de los empleadores y 27 representantes de los trabajadores. Asistieron a las sesiones los representantes de los gobiernos de Argentina y los Estados Unidos.

Asistieron como observadores representantes de las siguientes organizaciones intergubernamentales: la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África; la Comunidad de la Educación, el Consejo de Europa, la Comisión Europea, la Oficina Internacional de Educación, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial.

Asistieron, además, como observadores, representantes de las siguientes organizaciones no gubernamentales: Educación Internacional, Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional, Confederación Internacional de Sindicatos Libres, Federación Internacional de Mujeres Profesionales y de Negocios, Federación Internacional de Mujeres Universitarias, Federación Internacional de Asociaciones de Trabajadores, Organización Internacional de Empleadores, Organización Internacional de Formación Profesional, Internacional de Servicios Públicos, Confederación Mundial del Trabajo, y Confederación Sindical Mundial de la Enseñanza.

Los dos Grupos eligieron a sus funcionarios del siguiente modo:

<sup>1</sup> «La educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de la educación.»

---

*Grupo Gubernamental/de los Empleadores*

<i>Presidente:</i>	Sr. Bogard (Francia)
<i>Vicepresidentes:</i>	Sr. Montt Balmaceda (miembro empleador) Sr. Mori (Japón) Sra. Oozeer (miembro empleador) Sr. Skaczkowska (Polonia)
<i>Secretario:</i>	Sr. Dejardin (Organización Internacional de Empleadores) (OIE)
<i>Con la asistencia del:</i>	Sr. Oeschlin (OIE)

*Grupo de los Trabajadores*

<i>Presidenta:</i>	Sra. Borges
<i>Vicepresidentes:</i>	Sr. Gami Sr. Merkoulouva Sr. Solaiman Sr. Subramanian
<i>Secretario:</i>	Sr. Jouen (Educación Internacional)

El Secretario General de la Reunión fue el Sr. de Vries Reilingh, Director del Departamento de Actividades Sectoriales de la Oficina Internacional del Trabajo. La Secretaria General Adjunta fue la Sra. Doumbia-Henry, Directora Adjunta del Departamento de Actividades Sectoriales, y el Secretario Ejecutivo fue el Sr. Ratteree, del mismo Departamento. La auxiliar administrativa de la Reunión fue la Sra. Maybud, de la Sección de Servicios de Gestión del Sector del Diálogo Social.

En la Reunión se celebraron seis sesiones plenarias.

El Presidente de la Reunión, elegido por el Consejo de Administración de la OIT, el Sr. Bingen de Arbeloa, dio la bienvenida a los participantes. Se sentía honrado de presidir esta segunda Reunión sobre la educación en el Programa revisado de Actividades Sectoriales, iniciado en 1996. La evaluación reciente efectuada por el Consejo de Administración de las mejoras introducidas en el programa de Actividades Sectoriales, incluidas las del sector de la educación y la formación, reafirmaron el valor intrínseco de las actividades sectoriales en la nueva programación estratégica de la OIT, especialmente sus preocupaciones por fomentar el diálogo social entre los mandantes tripartitos de la OIT para resolver los problemas laborales y sociales. La Reunión brindaba una oportunidad única para reforzar las tendencias positivas en la búsqueda de soluciones concretas a los problemas a que se enfrentan la educación y la formación en el nuevo siglo.

Esta Reunión sobre la educación permanente se celebró en la vanguardia del cambio, ya que el mundo se enfrentaba a los desafíos que planteaban a la educación y la formación las tendencias mundiales económicas, sociales y políticas observadas en el informe de la OIT, juntamente con las expectativas de que la educación y el aprendizaje continuaran fomentando el desarrollo económico, la toma de decisiones democráticas y la cohesión social. Enfrentada a esta gran tarea,

---

la Reunión tendría que concentrarse en los ámbitos en que la OIT disfrutaba de una ventaja competitiva en el mundo: en particular, las funciones y responsabilidades de los maestros y de otro personal docente para asegurar que la educación permanente es una realidad para todos; las contribuciones de los empleadores y trabajadores en la creación de oportunidades de educación permanente en las escuelas y en el lugar de trabajo; y los vínculos entre la educación y el mundo del trabajo. Se esperaba que en esta Reunión se llegara a un acuerdo sobre las conclusiones útiles que podrían utilizarse como base para mejorar la legislación y la práctica a nivel nacional entre los mandantes tripartitos de la OIT, y como base para el diálogo sobre los asuntos políticos y del programa a nivel internacional. La combinación de la experiencia nacional e internacional presente en la Reunión facilitó una sólida base para tratar de idear una visión estratégica de la educación y el aprendizaje para el futuro de nuestros mandantes. Concluyó deseando a los participantes que los debates tuvieran un resultado satisfactorio.

En nombre del Director General, la Directora Ejecutiva del Sector del Diálogo Social, la Sra. Katherine Hagen, dio igualmente la bienvenida a los participantes de la segunda Reunión sectorial de la OIT del nuevo milenio. Siguiendo el Simposio sobre la tecnología de la información y las comunicaciones en los medios de difusión, la Reunión sobre la educación permanente dispuso el escenario para que los mandantes de la OIT ayudaran a definir las opciones de la política sectorial que revestían gran importancia para el futuro de los Estados Miembros.

Los debates de la Reunión se centraron en temas como las políticas, la financiación y la organización de la educación y la formación a principios de un nuevo siglo, más bien como telón de fondo de las principales cuestiones que estaban abordándose:

- las nuevas funciones y responsabilidades de los administradores, el personal de educación y el personal de apoyo, a medida que los sistemas de la educación evolucionan hacia una educación permanente para todos;
- los desafíos de la educación permanente y del desarrollo profesional a los que se enfrentan los propios educadores, en particular a medida que la tecnología de la información y las comunicaciones modifica las exigencias de estos trabajos;
- las condiciones de los salarios y de la enseñanza/el aprendizaje que atraen y mantienen al personal docente y a los administradores cualificados en el mundo de la educación;
- cómo garantizar que el personal docente y otros empleados participen plenamente en la creación, ofrecimiento y evaluación de oportunidades de aprendizaje, y
- las funciones de los empleadores y trabajadores en la creación y fomento de oportunidades de aprendizaje en el lugar de trabajo, así como su mayor vínculo con las escuelas y universidades.

El acceso a una educación de calidad en nuestras sociedades, cada vez más basadas en los conocimientos y las especializaciones, podría convertirse fácilmente en el asunto más importante para nuestros gobiernos, empleadores y trabajadores de las futuras generaciones. Deberían considerarse en la Reunión las cuestiones

---

políticas, de financiación y organizativas que atienden a las grandes diferencias ya existentes en la actualidad respecto del acceso universal a la educación básica en muchos países pobres, en particular para las niñas, y la diferencia cada vez mayor entre los adultos de los países más desarrollados sobre la base de sus ingresos, edad y educación adquirida. Muchas sociedades habían solucionado considerablemente los problemas del acceso educativo universal hasta una cierta edad, pero estaban surgiendo otros problemas en forma de sectores cada vez más marginados en las sociedades muy ricas. El principal desafío para estos países sería cómo llegar al próximo nivel — asegurar el acceso universal a un aprendizaje de calidad desde la infancia hasta la educación superior, al tiempo que asegurar que todos y cada uno de los ciudadanos puedan disponer de oportunidades de aprendizaje para atender a sus necesidades a lo largo y después de su vida laboral. Otros Estados Miembros de la OIT tenían que superar obstáculos básicos, inclusive encontrar los medios para facilitar una educación mínima a los 130 millones de niños que nunca asisten a la escuela, eliminando progresivamente en este proceso el trabajo infantil y poniendo remedio a las grandes diferencias de capacidad de lectura y cálculo entre los adultos en edad de trabajar. Debe hacerse frente a estos desafíos reduciendo las diferencias entre los países muy desarrollados y los menos desarrollados en la era de la información. La Reunión debería comenzar la búsqueda inicial de las llaves que abren estas diferentes puestas del aprendizaje. Los resultados facilitarían una plataforma útil para construir un futuro más positivo para el aprendizaje, de un modo que enriqueciera los marcos políticos de los Estados Miembros a favor de todos los educandos.

Esta Reunión podría hacer contribuciones específicas para perfilar opciones innovadoras y sólidas encaminadas a la contratación del personal docente y al desarrollo profesional, las condiciones de servicio del personal de educación, la mayor participación de las partes interesadas en la toma de decisiones, la definición del aprendizaje en el lugar de trabajo y su relación con la educación oficial, y el profundo impacto del cambio tecnológico en todas las opciones de aprendizaje. Se esperaba que los resultados de la Reunión se arraigaran en el proceso del diálogo social que orientaba a la OIT y a sus Miembros respecto de su enfrentamiento a los desafíos sectoriales por medio de diversos mecanismos, incluidos los procesos de sindicación mixta de empleadores y profesores, siendo la negociación colectiva una de sus características más importantes, y el enfoque tripartito tradicional de la OIT. El proceso del diálogo debe incluir ampliamente a todos los participantes en una tentativa tan importante como la educación.

De un modo más amplio, la OIT ha seguido un camino definido por nuevos objetivos estratégicos, basados en una serie de pilares: normas internacionales del trabajo que sientan las bases de los derechos y principios en el trabajo, la creación de empleo, el trabajo decente y la protección social, y medios y copartícipes fuertes del diálogo social. En el sector de la educación, el objetivo común de la educación de calidad, derecho humano contenido en las normas internacionales, tendría más posibilidades de éxito si se negociara entre los participantes más importantes, incluidos el personal, los estudiantes, los padres, las empresas, los trabajadores y los representantes de las comunidades. Esperaba con interés los resultados en estas direcciones, y deseó a los participantes cinco días muy productivos.

---

Parte 1

**Examen del punto inscrito en el orden del día**



---

# Informe del debate <sup>1</sup>

## Introducción

1. La Reunión examinó el punto inscrito en su orden del día. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 7 del *Reglamento de las reuniones sectoriales*, los miembros de la Mesa directiva se turnaron en la presidencia de los debates.
2. La portavoz del Grupo Gubernamental/de los Empleadores fue la Sra. M. Davies, y la portavoz del Grupo de los Trabajadores fue la Sra. P. Borges.
3. La Reunión dedicó cinco sesiones a la discusión de su orden del día.

## Composición del Grupo de Trabajo

4. De conformidad con lo dispuesto en el párrafo 2 del artículo 13 del Reglamento, la Reunión constituyó en su quinta sesión plenaria un Grupo de Trabajo encargado de redactar un proyecto de conclusiones que reflejara las opiniones expresadas en el curso del debate del informe por la Reunión. Este Grupo de Trabajo, presidido por el Vicepresidente gubernamental/empleadores, tuvo la composición siguiente:

### *Miembros gubernamentales/empleadores*

Sr. Bihary (Hungría)  
Sr. Cruz Serrano (miembro empleador)  
Sra. Davies (miembro empleador)  
Sra. Hanson de Escalona (Venezuela)  
Sr. Richards (Reino Unido)

### *Miembros trabajadores*

Sra. Adanusa  
Sra. Borges  
Sr. Noseworthy  
Sr. Shezi  
Sr. Sia

## Presentación del informe y discusión general

5. Al presentar el informe preparado por la Oficina Internacional del Trabajo, el Secretario Ejecutivo señaló que era de aceptación general la necesidad de que el aprendizaje se convierta en una labor permanente, pero que los sistemas de aprendizaje permanente estaban aún en sus balbucesos en lo que se refiere a política, financiación y acceso. El aprendizaje permanente era una cadena de educación y

<sup>1</sup> Adoptado por unanimidad.

---

aprendizaje que tenía por piedra angular la escolarización institucional. Hacían falta además el ingreso universal en la enseñanza primaria, el aprendizaje de la lectura y la aritmética básica para todos, mayor acceso a la enseñanza secundaria y superior, y una transición adecuada de la escuela al trabajo. El acceso a la educación constituía un gran reto en momentos en que 130 millones de niños, dos tercios de los cuales muchachas, carecían de todo acceso a una educación elemental y, según las estimaciones, la cifra de analfabetos mayores de 15 años rondaba los 900 millones. Había importantes diferencias en el acceso a la educación no institucional y adulta y había que hacer mejoras para llegar a un equilibrio entre hombres y mujeres. Se esperaba una mayor innovación, espíritu de iniciativa y flexibilidad en la organización de los programas de educación y formación institucional para lograr el máximo de acceso y resultados, lo que requería importantes adaptaciones de las funciones y responsabilidades de cuantos organizan la educación. Esto significaba para los administradores y directores de escuelas poseer una visión estratégica, dar impulso a las prácticas innovadoras y al trabajo en equipo, y mejorar la comunicación con el personal, los estudiantes y los mandantes. Lo que se consideraba indispensable para los docentes era una mayor autonomía en el desarrollo de planes de estudio, la enseñanza en colaboración e interdisciplinaria, una mayor intervención en la evaluación de los progresos y fracasos del educando, modificaciones en la organización del trabajo y de las aulas, así como un mejor equilibrio en la educación superior entre la investigación, la enseñanza y las relaciones con el mundo exterior. El aprendizaje permanente para los propios educadores tenía una importancia capital y suponía unos niveles más elevados de educación inicial, una mejor relación de los objetivos estratégicos del aprendizaje con las necesidades de los educadores y las mejoras escolares, así como una formación incesante, sistemática, bien financiada y accesible. Se podía mejorar la satisfacción en el empleo mediante estructuras de carrera más abiertas y diversificadas, diferentes vías para alcanzar puestos de responsabilidad, criterios no lineales para los ascensos y una mayor fluidez entre la enseñanza y otras posibilidades profesionales. El conjunto de la remuneración tenía que ser suficiente para atraer y conservar a los candidatos de la mejor calidad. Los empleadores y sus asociaciones podrían facilitar el aprendizaje en el puesto de trabajo vinculándolo a la visión estratégica de las empresas, alentando el aprendizaje y constituyendo asociaciones con el sector público y el privado, por ejemplo mediante la formación para el aprendizaje y el establecimiento de estructuras de calificaciones. Los trabajadores, a través de sus sindicatos, podían influir en el aprendizaje en el puesto de trabajo negociando posibilidades de formación, participando en órganos conjuntos para determinar la política de formación y solucionar los conflictos, patrocinar programas de educación con los empleadores y reducir el acceso desigual de las mujeres y de las minorías mediante la negociación colectiva. La participación del personal en las decisiones era indispensable.

6. La portavoz del Grupo de los Trabajadores expresó la satisfacción de su grupo por haberse elegido el aprendizaje permanente como tema de la Reunión. En un mundo en proceso de cambio, con nuevas tecnologías, información y datos, se estaba operando el paso de la era industrial a la era de conocimientos. Había un consenso mundial respecto de la importancia de la educación y del papel fundamental del personal docente como proveedores para la adquisición de conocimientos. Los diversos cambios que se producían en el mundo de hoy planteaban retos en esferas tales como las relaciones interculturales, la ciudadanía, la socialización y la justicia social. El aprendizaje permanente era esencial para trabajar con conceptos nuevos y

---

emergentes, y para facilitar la adaptación a la nueva era económica y de justicia social basada en el conocimiento. La educación era un derecho humano y el aprendizaje permanente brindaba a todos la oportunidad de ser capaces de adaptarse al cambio y de afrontar retos. Podía dar una nueva oportunidad a las numerosas personas que tenían que abandonar la enseñanza institucional, permitiéndoles aportar su plena contribución de ciudadanos y abandonar su situación de exclusión social. Los estudios hechos por la OCDE y por la Unión Europea revelaban que quienes tenían una educación básica de calidad sacaban provecho de ella. La educación básica comprendía la enseñanza desde el nivel preescolar hasta el universitario. Cada ser humano tenía derecho a asistir a todos los niveles de educación institucional desarrollando así las capacidades, aptitudes y actitudes fundamentales necesarias para ser un ciudadano del mundo de pleno derecho. Los propios empleadores habían dicho siempre que preferían a un empleado con alto nivel de educación antes que a un buen técnico con un bajo nivel de educación incapaz de adaptarse. Una educación universal básica libre y de calidad era esencial. Los gobiernos habían formulado compromisos con relación a la educación en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990, hace ya un decenio, y en la Cumbre Social de Copenhague hace cinco años, pero aun así, 130 millones de niños, en su mayoría muchachas, seguían sin tener acceso a la misma. Una sexta parte de la población mundial no sabía leer, y numerosos adolescentes trabajaban a plena jornada. La educación pública era una responsabilidad capital del Estado, y la clave de un desarrollo humano sostenible. Los trabajadores estaban dispuestos a discutir los problemas y a hallar soluciones de calidad a través de nuevas asociaciones. Las políticas de los gobiernos para aumentar el acceso y dispensar un aprendizaje rentable y de alta calidad serían más eficaces si se planificasen y aplicasen con la participación de los docentes y sus organizaciones. Se deberían idear nuevas vías para financiar el aprendizaje permanente mediante la participación de todas las partes interesadas. El personal docente trabajaba en un mundo en cambio con nuevos problemas, y para ellos, el aprendizaje permanente era esencial.

7. La portavoz del Grupo Gubernamental/de los Empleadores dio las gracias a la OIT por la oportunidad que se le brindaba de discutir la educación durante toda la vida en este foro. El Grupo se mostró de acuerdo con buena parte de lo que había manifestado el portavoz trabajador. El informe preparado por la Oficina era un buen punto de partida, que presentaba una instantánea de los aspectos sociales, culturales y económicos de la educación durante toda la vida como fuerza integradora para todas las naciones. Ahora bien, había cierta confusión entre los empleadores del personal docente (por lo general los gobiernos) y los empleadores de los graduados (por lo general en el sector privado) del sistema de educación.
8. Era necesario definir la educación inicial o básica como una plataforma esencial para la educación durante toda la vida. El Grupo de los Trabajadores había sugerido que en esto debería ir incluida la educación universitaria como derecho universal, pero el Grupo Gubernamental/de los Empleadores no estaba de acuerdo en esto, ya que el término «universidad» en sentido estricto no era apropiado para todos y en todos los países. Si se utilizaba en un sentido más amplio para designar a toda la educación terciaria, ambos Grupos podrían llegar a un acuerdo. La mayor parte del informe trataba del sector de aprendizaje oficial, compuesto por instituciones, pero había diferentes necesidades de aprendizaje no necesariamente académicas, y deberían ser posibles otras opciones no institucionales. La mayor parte de la gente

---

aprendía practicando, y cuando percibía la necesidad de hacerlo. La educación durante toda la vida podía abarcar asociaciones entre instituciones oficiales y personal docente, así como una variedad de opciones con órganos y empresas al margen de ellas en que se utilicen modelos como los facilitados por los programas de educación cooperativa.

9. El Grupo Gubernamental/de los Empleadores se mostró de acuerdo con el Grupo de los Trabajadores en que era preciso dar al personal docente oportunidades de educación durante toda la vida. Como parte de un ciclo de perfeccionamiento profesional, había discutido los medios de dar al personal docente la facultad de emprender proyectos de trabajo reales con objeto de acercar uno a otro los mundos del aprendizaje y de la actividad remunerada. El desarrollo profesional por rotación merecía ser objeto de más consideración.
10. Las fuerzas predominantes eran en la mayoría de los países, la mundialización y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que estaban creando desfases entre el mundo desarrollado y en desarrollo. Si se pudiese aprovechar la nueva tecnología para corregir estos desfases favoreciendo la movilidad de los trabajadores y la transferibilidad de las especializaciones, se convertiría en una fuerza integradora para el aprendizaje permanente. La portavoz de los trabajadores había hecho referencia al personal docente calificándolo de «facilitador»; éste era un buen punto de partida, pero con ello no bastaba. Si bien los enseñantes detentaban por tradición la clave del conocimiento y de la información, el desarrollo de nuevas tecnologías había hecho más amplio el acceso a todos, lo que suponía un cambio fundamental en la pedagogía y la elaboración de planes de estudio.
11. Aunque había urgente necesidad de investigar la capacidad de las escuelas e instituciones de enseñanza terciaria para impartir conocimientos, numerosos programas no habían cambiado gran cosa durante el siglo pasado, más o menos. La educación básica hasta el final de la edad escolar debería inculcar el deseo de seguir aprendiendo, pero había que dar respuesta a la difícil pregunta de quién debería pagar la continuación de la educación. Se había creado un consenso en lo que respecta a impartir una enseñanza básica, gratuita y universal, pero la cuestión era a qué nivel había de detenerse y en qué punto comenzaba el aprendizaje permanente. El portavoz del Grupo Gubernamental/de los Empleadores sugirió que, para aprovechar la educación durante toda la vida, una buena educación básica debería contener una variedad de capacidades genéricas tales como aptitudes para la comunicación, conocimientos de informática y pensamiento crítico que serían apoyo para la persona en cualquier puesto de trabajo o carrera. Estas eran las capacidades integradoras y transferibles que estaban buscando los empleadores.
12. Un observador, el Secretario General Internacional de la Educación, declaró que su organización había trabajado estrechamente con la Comisión Delors sobre educación para el siglo XXI en la elaboración del concepto de educación durante toda la vida. Le complacía que la importancia de este concepto se hubiera reconocido en una reciente reunión de los Ministros de Educación del G-8 en Tokio. La calidad de la enseñanza pública para todos constituía la base de la educación durante toda la vida, pero se seguía denegando una educación básica a unos 125 millones de niños de los países en desarrollo, en su mayoría muchachas. Demasiados niños seguían explotados mediante las peores formas de trabajo

---

infantil. Recientemente, Internacional de la Educación había organizado una semana de Acción Mundial para la Educación en 100 países, junto con algunas otras organizaciones. Aun cuando manifestó su encomio por el informe preparado por la Oficina, expresó su sorpresa al ver que éste hacía referencia al aprendizaje permanente como promotor de la «prosperidad económica» y de la «estabilidad social», en lugar de referirse a la necesidad de promover «la justicia social», lo que, esperaba, se reflejaría en las conclusiones.

13. La falta de acceso equitativo en la sociedad del conocimiento estaba reflejada en la «barrera informática» entre países ricos y países pobres, pero también se veía en los países industrializados, ya que los desfavorecidos, especialmente los afectados por cierres industriales, se quedaban a la zaga. La desigualdad en el acceso a la educación era especialmente acentuada entre las mujeres y las muchachas, que estaban en desventaja en sus primeros años de escuela. Se ejercía presión sobre los gobiernos para que recortasen los presupuestos, y éstos miraban hacia el sector privado para financiar inversiones en materia de enseñanza, pero la equidad en la educación durante toda la vida no podía lograrse si la financiación procedía de fuentes privadas. La educación y la formación eran también bienes públicos que contribuían a la sociedad tomada en su conjunto.
14. El concepto de educación durante toda la vida se justificaba por los cambios ocurridos en el mundo del trabajo en el que un período único de formación profesional había dejado de ser suficiente para toda una vida activa. Una política bien concebida debería establecer un marco de interacción entre los actores principales: gobiernos, empleadores, sindicatos y sociedad civil. La educación durante toda la vida también ofrecía nuevas perspectivas al personal de educación pero existía el riesgo de que muchos empleos nuevos fueran precarios y de que se contratara a personas sin calificaciones adecuadas en detrimento de la calidad de la educación y la formación. Se precisarían reglamentos públicos para proteger tanto a los usuarios como a los proveedores de esta educación. Por último, estimó que como se había indicado en la Reunión paritaria sobre las repercusiones del ajuste estructural en el personal de la educación en 1996, las reformas que tuvieran solamente por objeto reducir los gastos no podían sino fracasar. Si bien estuviera a favor de un cambio en la educación y la formación, sentía cierto escepticismo en cuanto a las medidas adoptadas para reducir las inversiones públicas y crear empresas con fines de lucro. Un marco asociativo era indispensable para conseguir un cambio positivo.
15. Otro observador, el Presidente de la Confederación Sindical Mundial de la Enseñanza (WCT), expresó su satisfacción por la decisión de la OIT de vincular el cambio en las funciones del personal de educación con la educación durante toda la vida en el orden del día de la Reunión. Con arreglo a la opinión expresada por decisores en muchos países y foros internacionales para mejorar la educación se necesitaría disponer de docentes altamente calificados y bien informados cuyo tratamiento se equiparara con el del personal universitarario. Se refirió al informe de la Comisión de Educación para el Siglo XXI sobre los nuevos retos con los que se enfrentaba la educación para contribuir al desarrollo, ayudar a las personas a adaptarse a la mundialización y promover la cohesión social. Después de haber felicitado a la OIT por la calidad del informe que se había preparado para la Reunión, recordó que distaban mucho de respetarse en la mayor parte de los países

---

del mundo las normas internacionales que desde hacía mucho tiempo se habían adoptado para colocar al personal docente en el centro del proceso educativo.

16. El G-8, en su «Carta de Colonia. Educación permanente: objetivos y aspiraciones», considera que el personal docente es el recurso más esencial para promover la modernización y mejores niveles de calidad, pero que existen disparidades considerables entre la situación y condiciones de servicio del personal de educación de los países desarrollados y menos desarrollados. Por otra parte, la contratación de personal docente se había reducido considerablemente en los últimos años. En un estudio sobre la contratación de personal de educación preparado por la WCT para la presente Reunión, se llegaba a la conclusión de que la educación básica para todos debería garantizarse al nivel más elevado que fuera posible y que la educación durante toda la vida era un requisito previo para una sociedad de la información mundializada. La colaboración y la movilización de todos los actores interesados mejoraría el prestigio de la profesión docente en la opinión pública, motivaría mejor a los jóvenes para elegir esta actividad, acabaría con la poca consideración que se tenía para el personal docente y permitiría luchar contra la escasez de este personal.
17. Si bien se abogaba en general por una descentralización de la gestión de la educación, una descentralización mal programada podría crear nuevas formas de desigualdad y discriminación. El personal docente no sólo debería ser consultado por los decisores y estar representados en los mismos, sino tener la posibilidad de negociar todos los aspectos de su actividad profesional. La poca consideración prestada a las cuestiones de igualdad de trato entre hombres y mujeres en la contratación, y la discriminación basada en la raza, el origen étnico o la religión tenían efectos negativos en la eficacia del personal docente. El grado en que el desarrollo del personal docente se consideraba en una perspectiva de educación durante toda la vida reflejaba su condición social. Deberían sustituirse las barreras existentes entre la educación escolar y extraescolar y deberían aprovecharse todos los recursos disponibles como los entornos de aprendizaje virtual. Convendría acentuar la doble función del personal docente en el proceso de aprendizaje. Por encima de todo, deberían subsanarse las nuevas disparidades entre las personas formadas en las tecnologías de la información y las demás.
18. Un observador representante del Banco Mundial felicitó a la OIT por esta Reunión que celebraba oportunamente sobre un tema importante para las personas, la sociedad civil y las economías. La educación básica inicial era un componente esencial de la educación durante toda la vida. Millones de jóvenes no tenían acceso a una escolarización adecuada y millones de adultos eran analfabetos. Era necesario ofrecer más oportunidades; muchos países con tasas de desempleo elevadas disponían de un número insuficiente de técnicos, y las tasas más elevadas de desempleo correspondían a menudo a las personas que no tenían las calificaciones que se pedían. La educación durante toda la vida podía mancomunarse la educación escolar y extraescolar, ¿pero cuándo y dónde debería impartirse esta educación? En cuanto a la cuestión del desarrollo de la persona humana, era importante estudiar cómo aprenden los niños y los adultos; los maestros de primera enseñanza habían de recibir una formación adicional para ocuparse de adultos. La instrucción cívica había de integrarse en los programas de estudios. Debería remediarse el problema de la exclusión social. La pobreza ocupaba un lugar central en el programa del Banco Mundial de lucha contra el desempleo y desarrollo del capital humano, y la

---

educación de adultos y la educación durante toda la vida eran actividades cada vez más necesarias. Los mayores créditos consignados por el Banco se centrarían más en el personal y los recursos que en las instituciones. Se prestaba especial atención a la legislación, las prácticas de buen gobierno y la ejecución de los programas. También era importante la cuestión de quién había de sufragar estos gastos y de quién había de beneficiarse de ellos, así como la de la importancia respectiva de la enseñanza pública y privada.

19. Otra observadora representante de la Federación Internacional de Mujeres Universitarias y de la Federación Internacional de Mujeres de Negocios y Profesionales felicitó a la OIT por la atención que se prestaba en su informe a la igualdad de trato entre hombres y mujeres, en el que se ponía de relieve la importancia de conseguir un equilibrio entre hombres y mujeres, así como la de crear un entorno propicio para las jóvenes desfavorecidas. Las perspectivas de carrera deberían estructurarse de tal manera que los hombres y las mujeres pudieran abandonar y reanudar su actividad docente por razones familiares y profesionales sin sufrir ningún perjuicio.
20. Debería aumentarse el número de mujeres en los puestos de toma de decisiones y de dirección, y mejorarse su imagen de mentores y modelos en la enseñanza superior y técnica. Sin esta imagen de modelos, no podría conseguirse la integración de las cuestiones relativas a la igualdad de trato entre hombres y mujeres en la enseñanza, la administración y la investigación. La educación durante toda la vida debería adoptar en el contenido de sus programas un enfoque basado en los derechos de la persona que guarde relación con instrumentos jurídicos internacionales como los convenios de la OIT sobre derechos humanos fundamentales. Mencionó las disparidades cada vez mayores en el acceso a las nuevas tecnologías entre países desarrollados y en desarrollo; estas tecnologías deberían integrarse en particular en redes dentro de la profesión docente. La educación durante toda la vida era esencial en tiempos de mundialización e internacionalización, y era necesario conseguir una equiparación de los títulos y calificaciones. El valor insuficiente que se concedía actualmente a la enseñanza de alta calidad podía menoscabar las perspectivas de carrera tanto en lo que se refiere a las mujeres como a los hombres. Deberían eliminarse los efectos de la pobreza que limitan el acceso a la educación, incluso a niveles superiores y crean ciclos de miseria, prestándose especial atención a la elevada proporción de mujeres y niñas entre los pobres del mundo.
21. Un observador, presidente de la Organización Internacional de la Formación Profesional (IVTO), explicó que su organización tenía por misión hacer que se cobrara conciencia a nivel mundial sobre la contribución esencial de las calificaciones técnicas y los altos niveles de competencia tanto para el éxito económico como para la plenitud personal. El orador hizo suya la observación que se formula en el informe de la Oficina, según la cual la falta de paridad y progresión entre lo profesional y lo académico trae consigo el riesgo de que la educación durante toda la vida no haga sino reforzar las estratificaciones y divisiones entre los educandos. Cualquier debate sobre la educación durante toda la vida tenía que estudiar la constante devaluación de la formación profesional como partícipe en pie de igualdad con la educación general. El segundo Congreso Internacional de la UNESCO sobre educación técnica y profesional, celebrado en

---

Seúl (Corea) en 1999, había sancionado la educación técnica y profesional como instrumento eficaz para la cohesión social, la integración y la autoestima.

22. Un observador representante de la Comisión Europea presentó una actualización de las medidas adoptadas por esta Comisión en materia de aprendizaje permanente. El Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes, en 1996, había sido seguido por programas concretos destinados a desarrollar enfoques innovadores con respecto a la educación, la formación profesional y la política de juventud mediante asociaciones transnacionales, dentro y fuera de la Unión. El Fondo Social Europeo proporcionaba apoyo financiero a nivel nacional. Se estaban desarrollando políticas de aprendizaje permanente en dos diferentes contextos a nivel comunitario. Uno de ellos era el relativo a la estrategia europea de empleo que, desde 1997, exigía de los Estados miembros que presentasen cada año información, con especificación de planes sobre política de empleo, y en particular sobre educación y formación, y el establecimiento de programas de educación durante toda la vida con carácter continuado. La otra se aplicaba a la política en materia de educación y formación, en la cual había diversos programas de apoyo a la educación durante toda la vida.
  
23. El Consejo de Educación había tomado una nueva iniciativa centrada en las tres cuestiones siguientes: el empleo, la calidad de la educación y el aprendizaje y la movilidad. La Cumbre celebrada recientemente en Lisboa, había tomado la decisión de impartir a cada ciudadano conocimientos y capacitaciones en tecnologías de la información y de la comunicación (ICT) para evitar la barrera informática. La Comisión Europea está preparando actualmente una comunicación sobre aprendizaje permanente con un inventario de los logros y buenas prácticas en los Estados Miembros y en los demás Estados. Esta comunicación facilitará un marco conceptual para el aprendizaje durante toda la vida como punto de referencia para las estrategias a niveles europeo y de Estado Miembro. Este marco conceptual se centraría en algunos temas y obstáculos clave, en particular niveles de inversión en recursos humanos, asociaciones y flexibilidad, así como en identificar nuevos retos para el personal docente y los formadores. Estas decisiones partían de la hipótesis de que las medidas tomadas de forma aislada y las buenas palabras con relación al aprendizaje durante toda la vida no eran suficientes. Lo que hacía falta era una estrategia global a nivel de Estado dentro de las empresas y a cargo de los interlocutores sociales, a nivel europeo. Para facilitar el establecimiento de unos objetivos claros para la educación durante toda la vida, se necesitaban estadísticas fiables y otros datos que hacen falta para atender aspectos importantes, tales como el aprendizaje no institucional.

### **Educación permanente: política, organización, financiación y empleo**

24. La portavoz del Grupo Gubernamental/de los Empleadores estimó que la discusión de las cuestiones consideradas debería desarrollarse dentro de la perspectiva que les correspondía. Al recordar el refrán africano según el cual «se requiere toda la aldea para educar a un niño», recalcó que si bien las escuelas eran el medio de aprendizaje central de las comunidades, tenían que romperse las barreras artificiales que las separaban del mundo exterior. El desarrollo de la personalidad del educando era lo más importante, pero la educación básica no se limitaba solamente a la capacidad para leer y escribir. Como no podía predecirse lo que

---

sería el mercado de trabajo en el futuro, convenía mantener programas de estudios equilibrados y de amplio contenido, con disciplinas especializadas en diversas esferas, incluidas las comunicaciones, el cálculo, la informática, el pensamiento crítico y la creatividad. Disciplinas de contenido amplio eran esenciales no sólo para la adquisición de nuevos conocimientos y la consecución de nuevos ingresos, sino también para que cada persona pudiera organizar su propia vida. La participación universal era indisociable de un equilibrio entre hombres y mujeres. Este debería lograrse con la igualdad de oportunidades para unos y otras. Como había señalado el miembro de su grupo procedente de Brasil, las mujeres tropezaban con dificultades para tener acceso a los programas de formación profesional. Los países deberían revisar las medidas adoptadas en cumplimiento del Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación), 1958 (núm. 111). En lo que se refiere a la integración en las escuelas, los establecimientos de enseñanza superior, los centros de aprendizaje en el lugar de trabajo, la educación de adultos y extraescolar y los servicios de educación, no se trataba solamente de romper barreras. Se precisaban programas generales, equilibrados y de amplio contenido que también abarcaran componentes afines de perspectivas de carrera y empleo en todos los niveles de la educación durante toda la vida. En lo que se refiere a las disposiciones financieras, los Países Bajos estaban perfeccionando un sistema de bonos y el Reino Unido estaba desarrollando cuentas individuales de formación. En el primero de estos países, esta enseñanza se impartía en una fase inicial con objeto de fortalecer en el educando la noción de que era consumidor y, por otra parte, incitar a los establecimientos de enseñanza a ser más flexibles y tener más en cuenta las necesidades del mundo exterior. Estos sistemas presentaban ventajas en términos de equidad y el educando tenía más libertad de decisión respecto de cómo y cuándo había de recibir la formación que precisaba. La OIT tendría que revisar el funcionamiento de su sistema de cuentas de la educación durante toda la vida. No se disponía de datos suficientes para un examen detenido de las cuestiones financieras, pero el interés general pedía que disposiciones de esta naturaleza se aplicaran en los diferentes países y situaciones. En lo que se refiere a las partes asociadas a la educación, también convenía recalcar la importancia de romper las barreras y crear mejores contactos. Para los empleadores y los trabajadores que desempeñaban su actividad fuera del mundo de la enseñanza, este marco asociativo sólo estaba vinculado parcialmente a la educación en el lugar de trabajo. La función del empleador guardaba una relación cada vez más estrecha con los antecedentes escolares de las personas contratadas en el lugar de trabajo. Por consiguiente, era esencial desarrollar vínculos más estrechos entre las escuelas y la comunidad en general, incluidos los empleadores y las empresas. Como se había dicho ya, la utilización de conceptos de productividad se había interpretado erróneamente y no se trataba de una ofensiva contra el personal docente. Lo que quería decirse es que el sistema de grupos numerosos de educandos que cada día pasaban de un profesor a otro según la disciplina impartida — sistema que también se había utilizado en gran medida en la industria — había dejado completamente de ajustarse a la forma en que el trabajo se organizaba. Muchos establecimientos de enseñanza continuaban funcionando de una manera que no podía considerarse como ejemplar para la educación durante toda la vida.

25. La portavoz del Grupo de los Trabajadores señaló que los diversos conceptos considerados eran los que figuraban en la versión original en inglés del informe ya que las traducciones española y francesa no los formulaban en términos idénticos y que, por ejemplo, la expresión «lifelong learning» se había traducido por

---

«formation permanente» en lugar de «formation toute au long de la vie». Educación durante toda la vida significaba educación básica; ofrecía una segunda oportunidad para los que no habían tenido acceso antes a la educación, formación y desarrollo profesionales, así como una educación que podía calificarse de educación de la persona o educación de la mente y que iba mucho más lejos que las demás formas de enseñanza. El refrán africano mencionado con razón anteriormente suponía que todas las personas eran importantes para desempeñar el papel de educadores y que, por consiguiente, todas precisaban la educación durante toda la vida que se proponía. El informe se refería oportunamente a la educación durante toda la vida como actividad sin solución de continuidad que empezaba en la cuna y terminaba en la tumba. Se trataba de un concepto amplio que comprendía diversas fases en la vida de cada uno. No existía una respuesta única a los puntos propuestos para la discusión. Convenía aportar respuestas y soluciones diferentes. Ninguna de las diferentes formas o niveles de educación durante toda la vida era más importante que otra y cada una conducía a un mejor desarrollo de la personalidad y, por consiguiente, al desarrollo de los países o regiones, no sólo para mejorar su situación económica sino también el fortalecimiento de la democracia. Las recomendaciones internacionales sobre la financiación de la educación deberían aplicarse y cada país debería consignar créditos por ese concepto equivalentes a 6 por ciento como mínimo de su PNB. Muchos países no cumplían todavía con sus obligaciones en la materia. Ello imposibilitaba una participación universal y el logro de un equilibrio entre hombres y mujeres, por lo cual perduraba una situación desfavorable para las niñas y las mujeres. La educación era un bien público del que los Estados eran responsables. Los ciudadanos eran contribuyentes y una parte adecuada de los impuestos que pagaban debería consignarse para la educación. La industria también pagaba impuestos por lo cual también podía esperar que créditos se consignaran para la educación y para satisfacer su demanda de trabajadores instruidos. Deberían encontrarse soluciones en los diferentes países y en los diferentes niveles de desarrollo dentro del marco de la negociación colectiva en el plano local, nacional e internacional. En lo que se refiere a la participación compartida en la educación, ésta era muy saludable y el gobierno, los empleadores y los trabajadores tendrían que involucrarse activamente en todos los aspectos de la educación durante toda la vida, desde su planificación hasta su aplicación y evaluación. Los docentes no tenían por solo cometido impartir conocimientos. Eran intermediarios y aprendían mucho tanto de los niños más pequeños como de los adultos con los que mantenían una relación interactiva. Se sentían muy vinculados a los problemas con los que se enfrentaba la sociedad y deseaban contribuir a la búsqueda de soluciones para estos problemas.

26. El representante del Gobierno de Alemania declaró que su Gobierno atribuía mucha importancia a la educación durante toda la vida y a los resultados de la presente Reunión. Felicitó a la Oficina por el informe que había preparado y la riqueza de la información que contenía. El Grupo Gubernamental/de los Empleadores deseaba que las reuniones bipartitas relativas a este sector se sustituyeran por reuniones tripartitas y esperaba llegar a un acuerdo con el Grupo de los Trabajadores. En Alemania, dos instrumentos nuevos relativos a la educación durante toda la vida se habían integrado en el programa de competitividad y rendimiento elaborado por el Gobierno. Junto con los copartícipes sociales, se esperaba ampliar el contenido de la formación profesional. Convenía comprender la naturaleza y los efectos del cambio estructural que justificaban la necesidad de una educación durante toda la vida. Se precisaba un enfoque realista

---

respecto de un cambio estructural que cada persona había de conformar. Se preguntó si la nueva tecnología de la información y lo que había venido a llamarse sociedad instruida serían el paradigma que conformaría la sociedad futura y, de ser así, ¿por qué? Si el campo de aplicación de la educación se ampliaba para abarcar a todas las personas, se manifestaría entonces una necesidad correspondiente de desarrollo de una política de expansión del empleo para impedir que personas calificadas no encontraran empleos adecuados. Esta perspectiva no resultaba provechosa para ninguno de los mandantes tripartitos, incluidos los trabajadores. Los efectos de una política del empleo sin política de educación serían demoledores porque perjudicarían a aquéllos que carecen de una buena educación básica. La educación universal requería un empleo universal. En lo que se refiere a la función futura de los educandos y de los profesores, mencionó la importancia de la enseñanza extraescolar y la reactivación del concepto de enseñanza general, de la que el Estado tenía que hacerse responsable. La enseñanza general también debería comprender la enseñanza profesional en la que la responsabilidad era pública pero también implicaba a los mandantes tripartitos. La educación superior general permitiría a todos participar en el aprendizaje en el lugar de trabajo, en el aprendizaje oficial y el orientado a uno mismo. En lo que se refiere a la financiación era más fácil para los gobiernos de los países desarrollados comprometerse a consignar 6 por ciento de su PIB para la educación habida cuenta de su situación demográfica con menos jóvenes. En los países en desarrollo que contaban con una población joven importante se precisarían créditos superiores a ese 6 por ciento. Era importante que la asistencia para el desarrollo de los países desarrollados en la educación en lugar de los armamentos. Los interlocutores tripartitos consideraban ahora la cuestión de las cuentas de formación en Alemania. Convenía intensificar la colaboración en la educación durante toda la vida entre todos los establecimientos de enseñanza, las actividades culturales y la administración del trabajo, y se refirió al concepto elaborado por la UNESCO de «regiones de aprendizaje»: redes integradas por todas las partes interesadas. Por último, declaró que educación durante toda la vida significaba educación durante toda la vida universal con establecimientos de enseñanza que aplicaran criterios de consumo y demanda.

27. Un miembro trabajador manifestó que los sistemas de cuentas o bonos de formación eran un hecho nuevo bastante reciente en América del Norte. El concepto de bono para la educación básica era objeto de gran controversia a causa de sus posibles efectos desestabilizadores en las escuelas públicas y de sus efectos sobre la equidad a largo plazo. Su grupo se oponía a los bonos como idea general. Este mecanismo permitía al consumidor invertir en una institución privada para beneficio personal de sus propios hijos a expensas de la población estudiantil en general. Este sistema disminuía la oportunidad de todos los niños para beneficiarse de un sistema de educación pública totalmente costado por el Estado. Los trabajadores no podían dar su apoyo a un sistema que otorgaba privilegios a unos pocos. Una sociedad democrática que defendía la igualdad de acceso a una escolarización de calidad tiene que estar también preparada para exigir de todos sus ciudadanos que soporten una parte de la responsabilidad de contribuir a la enseñanza pública para todos. Los trabajadores estimaban que los bonos no podían sustituir una enseñanza costada por el Estado.
28. Otro miembro trabajador declaró que los trabajadores convenían en que las asociaciones entre gobiernos, personal docente, sindicatos y empleadores eran

---

esenciales para lograr la educación durante toda la vida para todos. Las asociaciones eran elementos clave para alcanzar un desarrollo sostenible en la sociedad. La educación durante toda la vida era importante para el desarrollo, el comercio internacional, la industria y el mercado de trabajo. Sólo podría tener éxito si los partícipes se ponían de acuerdo sobre los objetivos, se respetaban mutuamente, y todas las partes tenían la ocasión de dar a conocer sus opiniones. El Estado tenía una importante función que desempeñar en el fomento de asociaciones tripartitas y, cuando no las hubiere, quizás tenga que crear la estructura necesaria para ello. Los trabajadores estaban dispuestos a participar en un diálogo sobre la educación durante toda la vida a largo plazo. Para él era motivo de preocupación que en algunos países las organizaciones del personal docente no figurasen entre los órganos tripartitos. Cuando los partícipes elaboraban normas de competencia, las organizaciones del personal docente tenían que intervenir en esta labor, ya que estas normas tendrían que traducirse en programas de aprendizaje. El orador reiteró que el Estado tenía la responsabilidad de impartir una educación básica, y que el 6 por ciento del PNB era una cifra mínima. Para asegurar el éxito de las sociedades democráticas eran absolutamente necesarias asociaciones tripartitas y un diálogo social institucionalizado, con el personal docente a todos los niveles: internacional, nacional y local.

29. El representante del Gobierno de Francia expresó su completo acuerdo con los comentarios formulados por la portavoz de los trabajadores en lo que respecta a la terminología utilizada en francés para designar la educación durante toda la vida. El aprendizaje continuado consistía en aprovechar todas las ocasiones de aprender algo. ¿Cómo podía organizarse el proceso de aprendizaje para sentar las condiciones apropiadas que permitan a las personas beneficiarse de tal proceso? La financiación era una cuestión importante fuera de la enseñanza obligatoria y de las becas universitarias que reciben los más afortunados. Sugirió que se realizase un estudio de los actuales sistemas de financiación de la educación durante toda la vida, en particular desde el punto de vista de la justicia social. En su opinión, la idea del 6 por ciento no era muy pertinente si ese porcentaje se utilizaba solamente para comparar porcentajes entre departamentos. Los esfuerzos financieros destinados a la formación de las personas tienen que ser objeto de reconocimiento en las estadísticas sobre la misma base que los esfuerzos hechos por los gobiernos y los empleadores. Se constató que algunos jóvenes tenían la posibilidad de asistir a la universidad, mientras que otros se veían obligados a interrumpir su educación a la edad de 16 años o incluso antes. Considerando esta desigualdad, sería útil, en el marco de la educación permanente, pensar en la posibilidad de «un derecho de sorteo garantizado» del que todos puedan disfrutar (quizá hasta los 18 años). Así, aquellos que no pudieran continuar sus estudios inmediatamente tendrían la posibilidad de posponerlos».
30. Un miembro trabajador dijo que el personal docente nunca se había cerrado al mundo exterior. En numerosos países se había instado a que se realizaran cambios no sólo en las políticas de educación, sino también en las políticas de los gobiernos en general. Los vínculos entre las políticas y programas de educación con la vida real no se limitaban a la producción únicamente, sino también a fomentar la creatividad, el ocio y otras actividades. Muchas personas alrededor del mundo eran excluidas y quedaban marginalizadas a causa de las nuevas tecnologías, y era importante ver qué tecnologías podían utilizarse para reducir su número. Asimismo, era necesario discutir las políticas sectoriales. No se debería dar a los

---

sindicatos del personal docente sólo dos funciones básicas, la de asegurar unas condiciones de trabajo dignas, y la de ayudar al personal de enseñanza a su propia mejora y a la mejora de sus calificaciones. Estas cuestiones habían de vincularse al papel de la tecnología y la importancia de adquirir conocimientos.

31. Otro miembro trabajador dijo que el Grupo de los Trabajadores reconocía la necesidad de que los diversos componentes del sistema docente estuviesen relacionados entre sí. Con mucha frecuencia se planteaba el problema de que diferentes departamentos gubernamentales tenían la responsabilidad de diversas partes de la enseñanza, y la consecuencia era un sistema «departamentalizado». Algunos gobiernos habían aceptado que la enseñanza estuviese a cargo de privados, en especial la formación laboral. Se necesitaban normas nacionales mínimas para intensificar la movilidad, y todos los interesados deberían promoverlas. La coordinación de las políticas, programas y titulaciones harían la educación durante toda la vida más gratificante para todos.
32. La portavoz del Grupo Gubernamental/de los Empleadores declaró a modo de aclaración que el sistema de bonos de formación era aplicable en los Países Bajos a la educación postescolar y a la continuación del aprendizaje, pero no a la enseñanza básica. Un miembro empleador dijo que el experimento hecho en los Países Bajos se refería a la última fase de la enseñanza superior: universidades y otras formas de educación terciaria, lo que las universidades se resistían a aceptar.
33. Un observador, representante del Banco Mundial, recalcó la necesidad de crear vínculos sobre aprendizaje permanente entre las instituciones interesadas. Esto era tanto más importante cuanto que la descentralización de la educación había dado por resultado en algunos países la ruptura de los vínculos existentes.
34. La portavoz del Grupo de los Trabajadores declaró que no comprendía el comentario formulado por el representante del Gobierno de Alemania, según el cual no cabía esperar de los países pobres que reservasen el 6 por ciento de su PNB para la actividad docente. Esperaba que estos países contribuirían con el 6 por ciento o más. Así, y con la solidaridad internacional, sería de esperar que no habría ningún niño sin una primera oportunidad de acceso a la educación.
35. El representante del Gobierno de Alemania manifestó que se trataba de un malentendido. Había querido decir que los países que tienen una numerosa población juvenil necesitaban gastar más del 6 por ciento en educación para dar un salto hacia adelante, lo que probablemente era suficiente para países como Alemania. Los países más ricos deberían prestar asistencia técnica en materia de educación.

### **Funciones y responsabilidades del personal de la educación**

36. La portavoz del Grupo de los Trabajadores se refirió a las partes del informe preparado por la OIT que parecían negar la importancia de la formación inicial y continuada del personal docente como parte del aprendizaje permanente. Los trabajadores no estaban de acuerdo con la declaración de que «los períodos de formación inicial prolongados no son eficaces en función de los costos ni productivos en cuanto a la enseñanza» (página 42), o con referencia a países que

---

aplican programas de ajuste estructural y de austeridad presupuestaria en los que «los maestros reciben cursos de formación inicial ‘acelerados’» (página 43). La formación inicial de los maestros era fundamental para la educación durante toda la vida, y, a fin de garantizar la calidad, los trabajadores se opondrían a toda reducción del período de formación. Tampoco podían aceptar argumentos según los cuales «los alumnos que estudian en establecimientos no oficiales y los que tienen maestros menos calificados obtienen resultados equivalentes o incluso mejores que los de los estudiantes que cuentan con maestros más calificados» (página 61), o de referencias a la experiencia internacional al contratarlos. Era inaceptable proponer que se empleen profesores menos calificados (con una remuneración inferior en un 50 por ciento en algunos países) o incluso voluntarios para realizar la educación durante toda la vida. Los mismos argumentos eran válidos para los profesionales de la enseñanza superior. La oradora hizo referencia al Informe Coleman del decenio de 1960, que afirma la importancia de la «calidad» de la educación para fomentar la justicia social. El Grupo de los Trabajadores era favorable a la realización de evaluaciones del rendimiento si servían para hacer avanzar el desarrollo de la carrera y contribuir a mejorar las calificaciones de los maestros, pero no si servían simplemente para denigrar a los profesores como profesionales. Las evaluaciones no deberían ser únicamente un vehículo para ofrecer o retirar prestaciones monetarias. Los niveles salariales eran importantes para mostrar el valor de la profesión docente, pero no debería haber diferencias entre distintos tipos de instituciones (primaria o secundaria). No todas las escuelas ofrecían la misma satisfacción en el trabajo y buenas condiciones de trabajo, a causa de la diferencia del medio socioeconómico, y los sueldos no deberían ser más elevados en las escuelas en las que se obtienen mejores resultados y son más bajas las tasas de abandono. La supuesta feminización de la profesión docente no debía servir de excusa para contratar maestros menos calificados o pagar salarios más bajos, o bien pasar por alto la formación en el empleo. La calidad era la palabra clave en sus funciones, responsabilidades y desarrollo profesional.

37. La portavoz del Grupo Gubernamental/de los Empleadores señaló que las cuestiones de titularidad del puesto, empleo permanente y mecanismos de participación, que se discuten en el capítulo 4 del informe de la OIT no siempre eran compatibles con la educación durante toda la vida en un mundo en evolución, y con una tendencia a la transferencia de distintos establecimientos (página 77). La autogestión de las escuelas podría originar tensiones y desencadenar fuerzas externas que podrían poner en entredicho el *statu quo*. El informe no exploraba suficientemente la evolución de los papeles de los estudiantes, los padres y las comunidades, así como de los educadores. La descentralización había dado a las escuelas más autonomía para constituir asociaciones con universidades, empresas y organizaciones comunitarias, y para asumir riesgos. Los directores de las escuelas no eran meros administradores sino jefes ejecutivos de empresas de aprendizaje, y como tales, deberían ofrecer inspiración e innovación, y servir de modelos de comportamiento para los estudiantes. Con las asociaciones se querían derribar barreras, y deberían ser recíprocas. Aparte del perfeccionamiento profesional en las escuelas, era necesario «oxigenar» a los educadores mediante la experiencia de otras opciones del trabajo, en empresas, por ejemplo. La educación durante toda la vida no era necesariamente la enseñanza permanente. La oradora hizo referencia a la página 87 y siguientes del informe, que tratan de las funciones de los empleadores y los trabajadores. La educación durante toda la vida era asimismo necesaria en las empresas para la readaptación y la mejora de las capacidades

---

profesionales. Los empleadores tenían una función que desempeñar en sus empresas y en asociación con los establecimientos docentes locales, y había numerosos casos de influencia recíproca fructífera entre ambas entidades. El aprendizaje debería hacerse en el mundo cotidiano, mediante aprendizajes, o formación en el empleo y otras opciones, de forma que representasen un proceso continuo. Una de las flaquezas del informe era su concentración en la educación formal mientras que el aprendizaje permanente, definido por ambos grupos, no estaba basado únicamente en las aulas. El lugar de trabajo era ideal para aprender, pero mientras las grandes empresas ofrecían programas de desarrollo de recursos humanos y formación oficial, las empresas pequeñas y medianas podían ofrecer también oportunidades de aprendizaje permanente en un ambiente menos estructurado y más informal. Eran erróneas las percepciones de los académicos de que ese aprendizaje era de calidad inferior. Era cada vez más marcada la tendencia de que fuesen los gestores ejecutivos, y no los formadores, quienes, como parte de su trabajo, impartiesen perfeccionamiento al personal. La tecnología de la información tenía también inmensas posibilidades, ya que los estudiantes podían tener ya acceso a las mismas fuentes de información que los maestros, mientras que estos últimos deberían actuar como proveedores para ayudar a los estudiantes a gestionar, utilizar y aplicar los conocimientos. Por último, las empresas tenían que adaptarse para sobrevivir, siendo su interés central el cliente. La oradora se preguntó si la educación podía mantenerse al margen de esta prioridad, y si la gestión de la docencia sería capaz de adaptarse a la evolución de las necesidades.

- 38.** Un miembro trabajador hizo referencia al ejemplo de Singapur, y su esfuerzo de ajuste al cambio tecnológico y a la economía del conocimiento. Después de la independencia, el Gobierno se había lanzado a reestructurar los planes de estudios y a revolucionar los métodos de enseñanza. Se habían acelerado la formación técnica y la educación ciudadana, pero el sistema, basado en exámenes y en la selección, había traído por consecuencia un exceso de presión y una sobrecarga de conocimientos inadaptados a las nuevas realidades. Singapur, pequeña isla sin ningún recurso natural, se había encontrado con una escasez de trabajadores que poseyesen las capacitaciones apropiadas (por ejemplo, en la red de expedición de billetes de la compañía aérea Singapore Airlines) y se veía obligada a importar mano de obra del extranjero. Se planteaba también la amenaza de la competición mundial. Para combatir la obsolescencia de las calificaciones aprendidas en la escuela, así como las calificaciones superiores, se estaba llevando a cabo una readaptación en gran escala con ayuda de un cuantioso fondo para el desarrollo de capacitaciones alimentado con un gravamen del 2 por ciento sobre las nóminas salariales. No obstante, se habían planteado problemas por la resistencia ofrecida por estudiantes y maestros, especialmente los de más edad, que tenían dificultades para adaptarse a las nuevas tecnologías. Se trataba de pasar de un enfoque basado en el conocimiento a otro basado en proyectos, de cambio de mentalidad y de aliento a la experimentación. El éxito de Singapur dependería de la voluntad política de dejar a un lado los fondos y adoptar un enfoque prospectivo, en asociación con los empleadores y los trabajadores. Su organización sindical (Sindicato de Personal Docente de Singapur) había organizado conferencias sobre la tecnología de la información para docentes y expertos.
- 39.** Un miembro empleador preguntó lo que se entendía por «calidad». La definición internacional era «aptitud para un fin» pero se precisaban más aclaraciones.

- 
40. Una observadora representante de la Commonwealth of Learning lamentó que en todas las referencias a la educación durante toda la vida relativas a los cambios en las funciones del personal de educación se diera por sentado que se disponía de profesores de escuela normal, no sólo en los países en desarrollo, sino también en muchos países desarrollados, incluido el Canadá. Deseaba que la discusión sobre el personal de educación se ampliara para abarcar aquellos que a nivel operativo velaban por el control de la calidad y otros que participaban en el proceso normal de educación además de los que se encargaban de impartir directamente enseñanza en establecimientos docentes. Los sistemas de evaluación del rendimiento, especialmente en lo que se refiere a los empleadores, precisaban ser mejor articulados y orientados. Por ejemplo, en Africa, la evaluación del rendimiento no se llevaba a menudo a cabo con el fin de servir a un objetivo útil, sino como una formalidad que se pedía al final de cada año. Los obstáculos con que tropezaba la educación durante toda la vida habían de considerarse junto con los cambios en las funciones del personal de educación.

### **La remuneración y el trabajo en el sector de la educación**

41. Un miembro trabajador declaró que el personal docente prefería que sus condiciones de trabajo se determinaran por las disposiciones de la Recomendación OIT/UNESCO de 1966 relativa a la situación del personal docente y las normas pertinentes de la OIT que sus gobiernos hubieran ratificado. Buenos sueldos, aulas de tamaño más reducido y un medio ambiente de trabajo sano y seguro eran las condiciones que determinaban la calidad de la vida del personal docente. El informe de la Oficina a la Reunión tenía adecuadamente en cuenta el problema del estrés al que los docentes están cada vez más expuestos y las investigaciones mostraban que las mujeres docentes estaban cada vez más expuestas al riesgo de cáncer causado por el estrés profesional. También habían de tenerse en cuenta condiciones igualmente perjudiciales que exponían al personal docente a riesgos de enfermedad y riesgos físicos, como la inexistencia de sistemas adecuados de alarma contra los incendios en los establecimientos y el riesgo cada vez mayor de contagio de enfermedades como la tuberculosis. En algunos países desarrollados como los Estados Unidos las condiciones de seguridad se habían deteriorado hasta un nivel que exigía detectores de armas en algunos establecimientos, y esta situación agravaba el estrés del personal de educación. Respecto de la cuestión de los horarios flexibles, los trabajadores no formulaban ningún reparo en la medida en que se proponían para mejorar la eficacia de la enseñanza. Lo que los trabajadores rechazaban era la utilización de horarios flexibles para aumentar los días hábiles hasta siete días por semana o aumentar el número de horas de trabajo. Lamentó que el tamaño de las clases en muchos países en desarrollo superara el límite de 35 educandos que la UNESCO consideraba como máximo. Convenía descartar toda equiparación de la educación con una actividad comercial: las consecuencias de una organización deficiente de la educación de los niños eran mucho peores para la sociedad que las de la organización deficiente de una empresa.
42. Otro miembro trabajador declaró que los trabajadores abrigaban graves sospechas respecto de las propuestas formuladas por algunos gobiernos para vincular el rendimiento en la remuneración porque consideraban que se trataba de un intento solapado para reducir los salarios. Los trabajadores no formulaban ningún reparo

---

en cuanto a las evaluaciones en sí, pero consideraban que éstas no deberían abarcar tan sólo las competencias de cada uno sino todo el sistema de educación y enseñanza en su conjunto, incluidas las condiciones generales en que se organizaba la educación. La finalidad principal de una evaluación debería ser un diagnóstico que combine la evaluación con la actualización del sistema. Como todos los sistemas de educación no eran iguales y reflejaban rasgos distintivos culturales y locales distintos, los trabajadores se oponían a evaluaciones normalizadas globales. Por consiguiente, era inaceptable la participación en el proceso de evaluación de terceros que no estuvieran familiarizados con las realidades locales y culturales. Como los objetivos colectivos de la enseñanza comprendían la garantía de que el mayor número de educandos tuviera acceso a la mejor educación que fuera posible no había lugar en la educación para intervenciones de las fuerzas del mercado que revistieran la forma de premios y sanciones. Los empleadores habían de tener una visión realista de lo que era la enseñanza; los trabajadores estaban convencidos de que ningún director de empresa aceptaría las condiciones peligrosas existentes en muchas escuelas por la remuneración que se ofrecía al personal docente.

43. Un miembro trabajador explicó cómo funcionaban las evaluaciones de rendimiento en los países africanos de habla francesa. El personal docente había conseguido ofrecer una enseñanza de calidad sin aumentos de salario, a pesar de las dificultades con que tropezaban los establecimientos docentes africanos como consecuencia de condiciones económicas muy difíciles. La educación era sumamente importante, tanto para la persona como para la sociedad a la que pertenecía. El volumen de información que había de tratarse en los sistemas de educación había aumentado en forma exponencial mientras que los medios para utilizarla eran insuficientes. ¿Cómo podrían los países africanos capacitar a sus nacionales en el futuro cuando sus sistemas de educación quebraban como consecuencia de los programas actuales de ajuste económico? Aunque el Banco Mundial y el FMI prestaran alguna asistencia, se precisaba mucho más para establecer sistemas de enseñanza que permitieran que Africa ocupase el lugar que le correspondía en la familia mundial. También convenía tener presentes los problemas que planteaba la investigación en Africa. La capacidad de investigación de la región estaba poco desarrollada, pero se habían conseguido avances en algunas esferas, como la agricultura. La propuesta de transferir esta capacidad de investigación a la enseñanza paralizaría los progresos conseguidos en la investigación. Consideró que no se justificaban las propuestas relativas a la reducción de los salarios del personal docente en los países africanos de habla francesa.
44. La portavoz de los trabajadores indicó que existían muchas diferencias entre las ideas y conceptos expresados en la Reunión respecto del personal docente y las escuelas y los que habían formulado los ministros de educación en diversas reuniones que habían celebrado con el personal docente, incluidos muchos participantes en la presente Reunión. El personal docente y las escuelas trabajaban con un material especial: material humano. A diferencia de las empresas manufactureras que podían cometer errores, las escuelas y el personal docente no podían incurrir en errores análogos por los daños que pudieran causar al material humano que se les había confiado. Contrariamente a los asertos según los cuales el personal docente vivía al margen de las realidades del mundo, sus miembros participaban activamente en tanto que ciudadanos en la vida de sus comunidades que a su vez nutrían sus fuerzas vivas. Las escuelas habían dejado de ser las cuatro

---

paredes dentro de las cuales el maestro era dueño y custodio de todos los conocimientos. En la actualidad, la enseñanza también entrañaba actividades e investigaciones interactivas. La educación no se justificaba solamente por la necesidad ni se conseguía por inercia. Había de tenerse presente el hecho de que la educación era un bien público en los principios fundamentales de la descentralización. El Estado no podía de por sí renunciar a toda responsabilidad, especialmente en lo que se refiere a la elaboración de marcos estratégicos apropiados para distribuir las responsabilidades correspondientes a los diferentes actores. Por otra parte, los establecimientos docentes disponían de los medios necesarios para enfrentarse con los retos resultantes del cambio porque el personal docente había adquirido la capacidad suficiente para aguantar estos cambios.

45. El Presidente preparó la siguiente lista provisional de puntos a los que, a su entender, la Reunión había dado importancia. Consideró que había acuerdo sobre la importancia y responsabilidad cada vez mayores de los docentes en la definición y aplicación de estrategias de educación durante toda la vida, que cobra la formación inicial y la continuación de la formación de los docentes. Esperaba que todos convendrían en dar al personal docente la oportunidad de tener una experiencia práctica fuera de las aulas sin perder su merecida seguridad del empleo, que cada cual reclamaba para sí. Esto se aplicaba también al personal ocupado en la formación profesional. La creciente importancia de la formación profesional inicial y su continuación significaba que las necesidades de los profesionales de la formación habían de tenerse tan seriamente en cuenta como las de los docentes. Además, no era conveniente poner a la docencia el sello de profesión reservada únicamente a las mujeres.
46. El Presidente dijo que no todos estaban de acuerdo con la declaración hecha por la portavoz del Grupo Gubernamental/de los Empleadores, según la cual los establecimientos escolares deberían gestionarse como empresas. Sin embargo, se convenía en la necesidad de que las direcciones de los establecimientos de enseñanza adquiriesen capacitaciones y competencias en materia de gestión. Era asimismo necesario brindar al personal docente la oportunidad de adquirir suficiente capacitación en materia de gestión para poder desempeñar su papel más activo en la adopción de decisiones sobre la gestión («Mittbestimmung»). Estas medidas, unidas a la mayor participación de los padres y de los alumnos de más edad, daría por fruto una mayor autonomía en la conducción de los asuntos escolares. No obstante, aunque era deseable una mayor autonomía, era asimismo necesario que la misma se asentase dentro de un marco público definido, recayendo la responsabilidad última en los gobiernos. Había que habilitar recursos para que se pudiese impartir una educación de buena calidad, según había señalado la portavoz de los trabajadores. Era también necesario evaluar tanto al personal docente como a los educandos para calibrar los efectos de un entorno más abierto.
47. Entre los numerosos comentarios formulados con respecto a la tecnología de la información y comunicación (TIC) — muchos de los cuales traslucían escepticismo — abrigaba la firme esperanza en que habría acuerdo sobre los aspectos más positivos de las nuevas tecnologías. Entre éstos, destacó las oportunidades que ofrecía la TIC en lo que respecta al aprendizaje abierto a distancia, en particular para las zonas de baja densidad de población. El orador tenía la firme convicción de que el aprendizaje con ayuda de estas tecnologías tenía que combinarse con un cambio de tareas de los docentes, que trabajarían más como

---

preparadores o facilitadores. El aprendizaje abierto a distancia podría ser también una oportunidad para los países en desarrollo, y podría llegar al alcance de la sexta parte de la población mundial, considerada analfabeta. La Cumbre del G-8 celebrada en Polonia (y cabía esperar que la próxima Cumbre de Tokio) había determinado que ésta era una posibilidad de colaboración entre los países pobres y los países en desarrollo, con una mayor asistencia para el desarrollo teniendo la educación como objetivo.

48. Expresó su esperanza de que también se podría llegar a un consenso sobre la necesidad de cooperar para que la educación durante la vida llegue a ser una realidad para todos. La «estrategia de trabajo en red» debería abarcar en el ámbito regional (véase el informe de Delors para UNESCO «Sociedad de Aprendizaje — Regiones de aprendizaje») a todas las instituciones docentes como proveedoras de asesoramiento y servicios a los educandos durante toda su vida. Parecía, en particular, necesario incluir la participación de la educación a todos los niveles con el objetivo de establecer un sistema de aprendizaje y de educación durante toda la vida más pendiente del consumidor y de la demanda que el sistema actual, que cabría describir como sistema pendiente de la oferta. Sería posible ir algo más allá de las primeras reformas en la docencia. Al respecto, se podría dar acceso a la continuación de la educación reconociéndose las calificaciones adquiridas fuera de las aulas y de la educación institucional, y, al hacerlo, se daría un mejor acceso al mercado de trabajo. Al tener en cuenta no sólo las calificaciones oficiales, sino también las competencias efectivas adquiridas en la vida laboral, se podría abrir la puerta a las negociaciones entre representantes sindicales y empleadores sobre la manera en que la valoración de tales competencias podrían reflejarse en los acuerdos relativos a la remuneración.

### **Participación en la toma de decisiones relativas a la educación y en el aprendizaje en el lugar de trabajo**

49. A petición del Presidente, el Secretario General indicó que el Grupo de Trabajo sobre las resoluciones había considerado que el proyecto de resolución sobre la contratación de personal de educación y formación para luchar contra la discriminación en la sociedad se refería al punto del orden del día, por lo cual se sometería a la Reunión para que examinara la posibilidad de incluir su sustancia en el informe o en sus conclusiones. Era necesario, pues, que la portavoz del Grupo de los Trabajadores pusiera brevemente de relieve el contenido esencial de esta resolución de manera que pudiera tenerse en cuenta en la preparación de las conclusiones.
50. Un miembro trabajador señaló que en el campo de la educación aumentaban las disparidades entre zonas rezagadas y zonas privilegiadas y que había más escasez de docentes con las calificaciones y experiencia necesarias dispuestos a ejercer en las zonas rezagadas. Convenía atraer y conservar a más personal docente joven en esta actividad para prevenir la grave escasez de personal que empezaba a predominar en las zonas en desarrollo y desarrolladas. Era evidente que la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación conllevaba el riesgo de que aumentaran las disparidades entre países ricos y pobres, como también entre personas ricas y pobres.

- 
51. La portavoz del Grupo Gubernamental/de los Empleadores declaró que su Grupo había presentado antes una propuesta para que se considerara la posibilidad de que las reuniones de esta naturaleza se organizaran sobre una base tripartita y para invitar al Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo a considerar la posibilidad de que las reuniones sectoriales futuras relativas al sector de la educación se celebraran sobre una base tripartita. El texto del proyecto de resolución sobre las reuniones sectoriales futuras relativas al sector de la educación (JMEP/2000/WPR/D.1) era el siguiente:

....

Considerando que la educación permanente es indispensable para la participación activa de todas las personas en todas las esferas de la vida y que la capacidad productiva de las sociedades y las economías depende de estrategias aceptadas por todos los grupos e intereses;

Considerando que el cometido de la OIT es promover el tripartismo y el diálogo social,

Adopta, el catorce de abril de 2000, la siguiente resolución:

La Reunión paritaria sobre la educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación, invita al Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo:

A considerar que las reuniones sectoriales futuras relativas al sector de la educación deberían celebrarse sobre una base plenamente tripartita.

52. La portavoz del Grupo de los Trabajadores declaró que si bien no se oponía a la inclusión del proyecto de resolución esta inclusión debería acompañarse con una declaración sobre los motivos por los cuales el proyecto de resolución se había considerado inadmisibile <sup>2</sup>.

<sup>2</sup> El dictamen jurídico sobre la admisibilidad del proyecto de resolución sobre las reuniones sectoriales futuras relativas al sector de la educación fue el siguiente:

El proyecto de resolución invitaba al Consejo de Administración de la OIT a «considerar que las reuniones sectoriales futuras relativas al sector de la educación deberían celebrarse sobre una base plenamente tripartita». La cuestión que se planteaba era si una propuesta de esta naturaleza podía admitirse dentro del marco de las «futuras actividades de la OIT» a que se refería el apartado *b*), del párrafo 4, del artículo 14, del Reglamento de las reuniones sectoriales.

La celebración de una reunión o seminario es una actividad futura con arreglo a la disposición antes mencionada. El proyecto de resolución no invita al Consejo de Administración a organizar una reunión, sino que se refiere a la composición de las reuniones sectoriales futuras. En este sentido, el proyecto de resolución no se refiere a una actividad futura sino a la forma en que se organizan las reuniones sectoriales de la OIT y ello, en virtud del párrafo 1, del artículo 3, del Reglamento, compete al Consejo de Administración.

Por consiguiente, el proyecto de resolución no cumple los requisitos del apartado *b*), del párrafo 4, del artículo 14, del Reglamento, por lo cual no puede considerarse admisible.

- 
53. La portavoz del Grupo Gubernamental/de los Empleadores lamentó que sus comentarios se hubieran interpretado de manera errónea y algo desafortunada. Tanto los gobiernos representados aquí como empleadores de personal docente, ya sea directa o indirectamente, y los empleadores del sector privado no abrigaban ninguna intención de denigrar la actividad profesional del personal docente. Aseguró al Presidente que su intención en sus diversas capacidades personales y la de su Grupo era la de prestar el mayor apoyo posible a los docentes, que eran los que se encargaban de la educación de los ciudadanos, los empleados futuros y nuestros hijos. Cuando había hablado de asociaciones entre las instituciones docentes y la comunidad en general o de romper las barreras entre sectores, lo había hecho en un espíritu de intereses comunes y de necesidades compartidas. Su Grupo no se proponía que el sector privado se apoderara de los programas de enseñanza o asumiera su dirección o control, sino que pensaba en las oportunidades que podían ofrecerse a los que deseaban utilizar a los empleadores para el desarrollo de capacidades y oportunidades y mejorar los programas de aprendizaje y enseñanza en los establecimientos docentes. Se trataba de las relaciones simbióticas y dinámicas que podían establecerse entre sectores que eran el alma de toda comunidad. Por consiguiente, su Grupo se ofrecía a colaborar con el Grupo de los Trabajadores porque el logro de la educación para toda la vida sólo sería posible en un espíritu de reciprocidad y cooperación.
54. Según la portavoz del Grupo Gubernamental/de los Empleadores se precisaba dar un nuevo significado a la «educación» porque correspondía a una sociedad en que se utilizaba la palabra «educación» y el papel desempeñado por los docentes era esencial; todavía era esencial, pero en la sociedad de hoy la noción de «aprendizaje» y la de aprendizaje continuado, eran las que imperaban porque ponían más especialmente de relieve la autonomía de cada educando y promovían el papel de los docentes en tanto que proveedores de enseñanza. Era necesario dar un nuevo dinamismo a las escuelas para que ofrecieran las mejores oportunidades que fuera posible de aprendizaje y educación, de manera que los niños pudieran convertirse en buenos ciudadanos del mañana y aprovechar las oportunidades y los retos del aprendizaje durante el resto de sus vidas. Su Grupo no se proponía recompensar o sancionar a los docentes, sino más bien llegar a un acuerdo puesto que toda la aldea había de mancomunar sus esfuerzos en torno al aprendizaje del niño. Nuestra aldea mundial y organizaciones como la OIT eran las que mejor podían promover la práctica del aprendizaje durante toda la vida. Junto con los docentes, convenía considerar las circunstancias en que la educación, la formación y el aprendizaje durante toda la vida podían desarrollarse dentro del marco de la actividad pedagógica presente y futura más conveniente, pero teniendo en cuenta que el aprendizaje podía adquirirse tanto en un entorno escolar como extraescolar.
55. La portavoz del Grupo Gubernamental/de los Empleadores también había pedido que se prestara atención a una diferencia en la interpretación de una oración que figuraba en la página 72 de la versión inglesa del informe y en la página 84 de la versión española, que empezaba así: «En primer lugar, es preciso que las mentalidades evolucionen y que se produzca un distanciamiento de un sistema en que las decisiones se adoptan de manera unilateral, ya sea por el gobierno, elegido democráticamente o no y considerado como el árbitro en última instancia de las decisiones públicas...» etc. Su Grupo no podía de ninguna manera estar de acuerdo con esta consideración que se había formulado en relación con el papel de los interlocutores del sector de la educación: sindicatos y empleadores, por lo cual

---

parecía ser pertinente para esta discusión. En lo que atañe a la necesidad de que la administración de la enseñanza se lleve a cabo en los centros docentes y a la participación en la toma de decisiones, se había referido a un comentario que figuraba en la página 77 de la versión española en el que se resumía la tendencia internacional hacia la descentralización y a la atribución de mayores competencias a cada establecimiento docente y cada empresa en la toma de sus propias decisiones. En aras de la participación, reiteró y recalcó que el papel que habían de desempeñar no sólo los docentes sino también los educandos, los padres de familia y la comunidad en general era sumamente importante en un proceso democrático. Otra cuestión era que las escuelas, sin seguir las ciegamente, podrían aprender de prácticas gerenciales en otras partes y adaptarlas a sus propias necesidades. Para incitar y ayudar a los jóvenes a comprender lo que significaba ser buenos ciudadanos, una toma de decisiones basada en una participación auténtica era sumamente importante para el siglo XXI y como base de la formación durante toda la vida.

56. Reiteró que el informe de la Oficina se quedaba corto en su consideración de la enseñanza y la formación profesionales en tanto que elemento esencial del aprendizaje durante toda la vida en cuanto se refería al papel que habían de desempeñar los gobiernos y las empresas. Las empresas sólo podían sobrevivir con productores de bienes y servicios altamente capacitados, calificados y motivados. La responsabilidad de las empresas era asegurarse de que podían contratar a estos trabajadores y conservar así su viabilidad. Esto era primordial.
57. No debería confundirse el papel del Estado con el de las empresas. El papel del Estado era muy importante en tanto que regulador de dos facetas particulares del aprendizaje durante toda la vida. El Estado había de velar por que las empresas 1) comprendieran y 2) respaldaran su cometido de ofrecer oportunidades de aprendizaje. En segundo lugar, el Estado había de desempeñar un papel de proveedor de sistemas de titulación que acreditaran las diferentes formas de aprendizaje, incluido el aprendizaje extraescolar, para aumentar los medios de apoyo a la formación durante toda la vida. Varios países (Nueva Zelanda, Australia, Reino Unido, Sudáfrica y Brasil) conseguían progresos en esta esfera con el desarrollo de un marco de titulación en el que podía desarrollarse una formación productiva y de alta calidad durante toda la vida. Estos marcos eran medios estructurales útiles para sostener el aprendizaje durante toda la vida y un elemento de motivación para contribuir a una movilidad útil y acompañar la transferencia de calificaciones y conocimientos. Recomendó que se considerara más detenidamente este concepto en tanto que medio para promover la formación durante toda la vida.
58. La portavoz del Grupo de los Trabajadores formuló varias observaciones preliminares. La primera se refería a la necesidad de utilizar las expresiones *lifelong learning*, *education tout au long de la vie* y *educación durante toda la vida* porque *lifelong education* no era lo mismo que *education permanente* o *educación permanente*. Se trataba de conceptos totalmente diferentes. Su segunda observación se refería a los conceptos de educación y aprendizaje. Según las investigaciones más recientes, se consideraba que el concepto de educación era más amplio y comprendía el concepto de aprendizaje, que guardaba una relación más estrecha con el componente pedagógico de la educación. La palabra educación tenía un sentido más amplio, abarcaba igualmente los aspectos

---

pedagógicos, efectivos y motivadores de esta actividad. En lugar de utilizar la expresión «aprendizaje durante toda la vida», los trabajadores preferían «educación durante toda la vida» porque la segunda era más amplia. En lo que se refiere a la participación y la elaboración de decisiones, deseaba añadir la noción de toma de decisiones. Los trabajadores coincidían plenamente en que era fundamental la inclusión del personal docente en todas las fases de elaboración y adopción de las decisiones, ya sea individual o colectivamente. Coincidían en que los docentes eran factores esenciales en el cambio educativo y que ninguna reforma había triunfado sin su participación. Reflexionar sobre la educación durante toda la vida requería reflexionar sobre el cambio de las estructuras de aprendizaje, el reparto de las nuevas atribuciones y obligaciones y el desarrollo profesional de los docentes y del personal de educación. Los trabajadores estaban totalmente a favor del diálogo social porque, por medio de foros consultivos nacionales y de negociaciones colectivas celebradas a nivel nacional o local, convenía conseguir el consenso necesario para garantizar prácticas democráticas de buen gobierno en los países, los sistemas de educación y las escuelas y contribuir así a la estabilidad en todos los niveles. La elaboración y la toma de decisiones no debería ser autocrática sino basarse en la participación de los interlocutores en la educación. Los decisores y los que aplicaban sus decisiones no tenían a menudo en cuenta la participación de otros interlocutores en la educación. Habían de respetarse los principios claramente definidos a nivel internacional de la libertad sindical y la negociación colectiva, así como de otros medios de participación plasmados en los Convenios núms. 87, 98, 135, 151 y 154 de la OIT y en los textos de las Recomendaciones OIT/UNESCO sobre la condición del personal docente y la condición del personal docente de la enseñanza superior. Dentro del respeto de estos instrumentos, los docentes tendrían la posibilidad de colaborar con los interlocutores en la educación (educandos, padres de familia y la comunidad en general) y tomar decisiones a todos los niveles sobre una serie de políticas de educación y de otra naturaleza. La participación se había convertido en práctica y las partes interesadas deberían saber imponer su punto de vista o aceptar el de otros como se preveía en la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo.

59. La descentralización podía favorecer la participación. Sin embargo, los gobiernos tenían mucha importancia en su papel de reguladores del proceso de aprendizaje durante toda la vida. Tenían que cerciorarse de que las empresas comprendían y asumían su responsabilidad de ofrecer oportunidades de aprendizaje. También habían de establecer normas y títulos reconocidos de capacitación y competencia. Unos empleados más informados e involucrados serían más eficaces para tener un sentido más agudo de sus obligaciones y de su pertenencia a la empresa; se conseguirían así mejoras en la eficiencia, la calidad y el espíritu de equipo.
60. El Grupo de los Trabajadores expresó también su acuerdo en que la participación contribuía al cumplimiento de las condiciones de trabajo y al desarrollo individual de los trabajadores. Daban su apoyo a la presencia de un consejo escolar u órgano semejante en cada establecimiento de enseñanza, en el que tendrían cabida todos los interlocutores de la educación arriba mencionados, así como los empleadores y los sindicatos. Esa junta estaría encargada de fijar la orientación estratégica de la escuela, sus objetivos, políticas y presupuesto.

- 
61. Un miembro trabajador hizo referencia a una situación de dicotomía en varios países de Latinoamérica en los que había libertad sindical, pero donde los trabajadores de la educación no gozaban del derecho a ejercer actividades sindicales, citando como ejemplos a Ecuador, El Salvador, Guatemala y Perú. Las reuniones y asambleas de los dirigentes sindicales organizadas para discutir cuestiones de nivel provincial y nacional estaban prohibidas, como lo estaban también las huelgas y acciones colectivas semejantes. Los trabajadores atribuían la máxima importancia a la participación efectiva de la comunidad de la enseñanza en la adopción de decisiones y en la aplicación de planes de estudio escolares. En virtud del principio de participación democrática, muchos gobiernos, como los de El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua, solicitaban del Banco Mundial financiación o programas de asistencia con los que las pequeñas asociaciones de padres contrataban o despedían a docentes. Las organizaciones del personal docente estaban empeñadas en oponer resistencia a estos programas que, de manera sutil, iban conduciendo a la privatización y descentralización de la actividad docente. Estos hechos estaban en clara violación de las leyes que regulaban las condiciones de trabajo a nivel nacional. También obstaculizaban las negociaciones nacionales con participación de las organizaciones sindicales, pues tenían el efecto de desplazar esas negociaciones al nivel de los centros de enseñanza locales. Si bien las organizaciones y sindicatos del personal docente deseaban evitar el enfrentamiento con los padres y los gobiernos, era necesario defender el principio de la educación como derecho público.
62. Un miembro trabajador formuló comentarios sobre la descentralización del sistema de enseñanza refiriéndose a la experiencia hecha en Rusia. Partiendo de un sistema sumamente centralizado, la enseñanza había sido radicalmente descentralizada en 1990, y la responsabilidad se había transferido del ámbito federal al municipal. Los problemas resultantes habían sido graves, y numerosas instituciones docentes eran incapaces de cumplir las funciones que se les habían asignado. En algunos casos no se pagaban los sueldos durante meses, y a los sindicatos les era difícil hacer frente a esta situación. Los trabajadores agradecían a la OIT los esfuerzos desplegados en los cuatro pasados años para seguir de cerca y resolver los problemas del impago de salarios, a raíz de las quejas presentadas al respecto. Se estaban desplegando esfuerzos para hallar un mejor equilibrio entre la centralización y la descentralización del sistema de enseñanza, en lo cual el Estado tenía que soportar cierto grado de responsabilidad para cumplir con su deber constitucional de garantizar el derecho a la educación. Había que definir con claridad las funciones, papeles y responsabilidades de cada nivel administrativo en la adopción de las decisiones, así como las cuestiones de financiación y asignaciones presupuestarias.
63. El representante del Gobierno de Francia estimó que la cuestión semántica era igualmente importante. El orador formuló objeciones a la sugerencia de la portavoz de los trabajadores de sustituir la expresión «aprendizaje durante toda la vida» por «educación durante toda la vida», y estimó que el problema se planteó porque ciertas expresiones no se prestaban fácilmente a la traducción de un idioma a otro. Sin embargo, todos comprendían que lo que había en discusión era determinar la función de las escuelas, y asegurar que éstas eran capaces de alcanzar su objetivo fundamental de dar educación a los ciudadanos de mañana, y proporcionar el acceso a la educación al mayor número posible. Había que estudiar nuevas formas de organización, financiación y negociación para garantizar la participación de

---

todos los partícipes en el proceso. El orador recalcó la necesidad de mecanismos consultivos en los que participasen auténticamente todas las partes.

64. Un miembro trabajador resaltó la peligrosa situación de Africa en relación con el aprendizaje durante toda la vida. Las leyes de algunos países tenían el efecto de enfrentar a los directores de establecimientos escolares contra el personal docente ordinario, ya que tales directores no podían pertenecer a sindicatos. No había estructuras adecuadas de negociación colectiva, y los gobiernos tenían la costumbre de designar a dirigentes sindicales con voz y poder. Se había hablado de la creación de una universidad virtual africana en momentos en que los gobiernos eran ya incapaces de atender sus obligaciones de financiar las ya existentes. El personal docente deseaba intervenir en la reforma de la enseñanza, en particular en la reforma de los planes de estudio, desde el comienzo mismo del proceso. Expresó su crítica a las maniobras destinadas a sustituir el actual grupo de profesores calificados por los ya formados y licenciados en el marco de un programa costado por el Banco Mundial en Uganda, donde el personal docente se encargaba a veces de clases con efectivos de no menos de 160 niños. Con la nueva idea del personal docente contratado, que sustituía a las anteriores disposiciones vigentes en muchos países africanos, a tenor de las cuales un docente calificado tenía la garantía de empleo después de algunos años de formación, se corría el riesgo de desbaratar todo el sistema docente. La idea de la descentralización era cuestionable en el ámbito africano, habida cuenta de la pobreza de algunas partes del país que no podrían allegar la financiación necesaria.

## OIT

65. El Secretario Ejecutivo de la Reunión hizo una descripción de las actividades de la OIT en materia de educación y formación, y su relación con los objetivos de la Organización. Buena parte de la labor en este sector se concentraba en el fomento, en paralelo a las normas internacionales del trabajo pertinentes, de la Recomendación OIT/UNESCO sobre la situación del personal docente, adoptada en 1966 por una conferencia intergubernamental especial convocada por la UNESCO en cooperación con la OIT. El Comité Mixto de Expertos OIT/UNESCO (CEART) se reunía cada tres años para controlar la aplicación efectiva de la Recomendación, evaluar el estatuto del personal docente a nivel mundial, y recomendar acciones correctoras encaminadas a mejorar la profesión de la enseñanza. El mandato del CEART había sido prorrogado en 1999 para hacer posible la promoción y vigilancia de la nueva Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior, que comenzaría con la próxima reunión de septiembre de 2000. Desde la Reunión sectorial celebrada en 1996, se habían celebrado foros de diálogo sobre las mejores prácticas respecto del estatuto del personal docente y directrices relativas a la aplicación de normas en Dakar, Senegal, para la subregión de países de Africa occidental de lengua francesa, en Amman, Jordania, para los Estados árabes, y en Suva, Fiji, para los Estados del Pacífico. También se había organizado un foro nacional sobre educación superior para Rumania. Además, la OIT había participado en seminarios y conferencias sobre la reforma de la educación organizados por organizaciones internacionales gubernamentales, de personal docente y otras. Se había dado apoyo técnico y financiero a nivel regional en Africa al Grupo de Trabajo sobre gestión y apoyo al personal docente, de la Asociación para el

---

Desarrollo de Africa (ADEA), y a un proyecto iniciado por la Internacional de Educación, con el apoyo del Banco Mundial y otros partícipes, para crear una capacidad prospectiva de sindicatos de personal docente con objeto de reformar la adopción de decisiones. Las publicaciones pertinentes de la OIT comprendían informes básicos preparados para reuniones sectoriales, documentos de trabajo sobre temas específicos, como el estrés y el agotamiento, la satisfacción en el empleo del personal docente y la descentralización. También habían de publicarse próximamente nuevos estudios sobre la privatización y la descentralización, la contratación de personal docente y la enseñanza superior. Los informes del CEART, publicados por la OIT y la UNESCO, se distribuían a todos los Estados Miembros de la OIT y la UNESCO para que los tuvieran en consideración en su política y su acción a nivel nacional. Se habían prestado servicios de asesoramiento técnico a petición de Sudáfrica sobre reformas de las relaciones de trabajo en la educación, y a la Argentina sobre reformas de las perspectivas de carrera del personal docente, en colaboración con el Banco Mundial y en consulta con los sindicatos del sector. También se habían presentado comentarios sobre el proyecto de Código de Trabajo de la Federación de Rusia en sus aspectos relativos al personal docente. De una manera más simbólica pero tal vez igualmente importante, la OIT promovía la celebración del Día Mundial del Maestro el 5 de octubre de cada año, en asociación con la UNESCO, el PNUD, el UNICEF y las organizaciones internacionales de personal docente.

66. Un funcionario de la OIT, el Sr. Alfthan, explicó los motivos en que se basaba el programa InFocus sobre conocimientos teóricos y prácticos y empleabilidad, así como su importancia para la formación y el desarrollo de los recursos humanos como medio de integración social. El concepto de empleabilidad se consideraría en junio en la Conferencia Internacional del Trabajo. En el informe a la Conferencia se señalaba que la mundialización, los avances rápidos en la difusión de información y en las tecnologías de la comunicación y su interacción con otros cambios en el entorno comercial influían en los mercados del empleo y de trabajo y en la demanda de calificaciones. Las tecnologías de la información y de la comunicación habían impulsado la necesidad de mejores calificaciones y competencias, así como la de un ajuste de los comportamientos, del trabajo en equipo y de las competencias sociales para adecuarlos al lugar de trabajo y a las oportunidades del mercado. En este nuevo entorno las calificaciones y los conocimientos perdían rápidamente su vigencia y habían de renovarse continuamente. El desarrollo y la formación de los recursos humanos había de cumplir una doble función prospectiva e integradora: era necesario desarrollar la capacidad de las personas y de las empresas para aumentar la productividad y la competitividad y hacer frente al mismo tiempo a tendencias inoportunas del mercado de trabajo, así como mejorar la empleabilidad y promover la integración social. La formación en aras de la empleabilidad influía en las políticas de enseñanza general y básica, en la formación técnica y profesional y en la formación inicial, así como en la educación continuada y la formación o educación durante toda la vida. El Estado, las empresas, las organizaciones de trabajadores y las personas habían de asumir obligaciones compartidas para garantizar el acceso a la educación básica y la formación inicial, mediante la consignación de recursos financieros y su participación en la formación en materia de gestión y desarrollo de perspectivas de carrera dentro del marco de la educación durante toda la vida. El cometido del programa InFocus consistía en obrar por un consenso basado en objetivos de formación y empleabilidad, contribuir a la definición de las funciones

---

y responsabilidades de los copartícipes sociales y otros actores en la esfera de la formación, así como prestar asesoramiento respecto de la necesidad de un nuevo instrumento de la OIT sobre el desarrollo de recursos humanos y la formación.

67. Respondiendo a una pregunta del representante del Gobierno de Francia, el Sr. Alfthan declaró que el estudio realizado hasta la fecha indicaba un cambio de situación que aventajaba comparativamente los sistemas de formación en la empresa y de reconocimiento de las calificaciones en el lugar de trabajo. Se habían previsto seminarios y otras actividades para estudiar más a fondo esta cuestión. Convino con un observador representante del Consejo de Europa en que en el desarrollo de estrategias para la educación y la educación durante toda la vida en el siglo XXI había de programarse sin solución de continuidad: desde la cuna hasta la tumba. Sin embargo, consideraciones teóricas en la preparación del informe para la Conferencia habían exigido centrarse en la empleabilidad en tanto que factor unificador, por lo cual había sido necesario establecer diferencias en la importancia de cada uno de los tres sectores de la educación y de la formación: educación básica o educación inicial; educación y formación profesionales iniciales, y educación y formación durante toda la vida.
68. Un observador representante de la UNESCO completó el discurso del Secretario Ejecutivo de la Reunión respecto de la actividad del Comité Mixto encargado del seguimiento de la Recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente. En 1997, el CEART había señalado como prioridad más importante la educación para la paz y la tolerancia, puesto que sin ella fracasaría todo esfuerzo encaminado a desarrollar la formación en tecnologías de la información y de la comunicación. El CEART también había tomado nota de que no existían indicadores estadísticos fiables relativos al personal docente en los que los decisores pudieran basar sus programas y políticas de formación de personal docente para los sistemas de educación escolar y los de educación durante toda la vida.
69. Respondiendo a comentarios de la presidencia en los que se lamentaba la ausencia en la Reunión de un representante del Centro Internacional de Formación de la OIT (Turín), el Secretario General de la Reunión dio plena seguridad a los delegados de que el Centro estaría representado por su Director de Formación en las discusiones de grupo de los próximos días.
70. La portavoz del Grupo Gubernamental/de los Empleadores manifestó que el Grupo había discutido las actividades futuras del Departamento de formación de la OIT con el Centro Internacional de Formación de la OIT de Turín, sobre la importancia del aprendizaje durante toda la vida, la importancia de las empresas y lo que éstas tenían que ofrecer, así como de los papeles complementarios del Estado y de los empleadores en la enseñanza y formación profesional como fuerza estructural dentro del aprendizaje durante toda la vida. La oradora reiteró su petición de que se siguiese estudiando o investigando el concepto y la práctica de las cuentas de aprendizaje para la formación. También desearía que se hiciesen otros estudios sobre la manera en que los países podían colaborar entre sí en el aprendizaje durante toda la vida, y especialmente en beneficio de los países en desarrollo, a los que se podría prestar asistencia mediante tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje a distancia. Se precisaban más oportunidades para estudiar y considerar la mejor manera de evaluar y valorar las calificaciones y

---

las competencias, en especial aquellas que se hubieran adquirido en lo que había venido a llamarse lugares de formación extraescolar.

71. La portavoz del Grupo de los Trabajadores dijo que, como seguimiento, sería muy importante que se organizaran seminarios regionales sobre aprendizaje durante toda la vida y sobre las funciones y responsabilidades del personal docente, con participación de organizaciones nacionales o regionales. Propuso la realización de estudios sobre niños desfavorecidos y su integración en los sistema de educación o formación, la ejecución de un estudio sobre la salud y la seguridad en los establecimientos escolares y sus repercusiones para el personal docente, y de un estudio sobre el acceso a la educación durante toda la vida. La oradora propuso como tema para la próxima reunión mixta las nuevas tecnologías en las sociedades, nuevas funciones y responsabilidades para el sector de la educación. Por último, los trabajadores instaron al Director General a que, cuando estableciese su presupuesto, considerase los medios de costear todas estas propuestas.
72. El representante del Gobierno de Alemania, recalcando las limitaciones financieras y de recursos humanos de la OIT, instó a los delegados al pragmatismo, exhortando a la vez a la OIT a realizar actividades sobre aprendizaje durante toda la vida. En la OIT había al frente de este sector únicamente un especialista que tenía que ocuparse de toda la variedad de cuestiones relativas a esta esfera, sin ningún apoyo adicional. Sería muy provechosa la realización de investigación sobre el terreno y de nuevos estudios sobre la formación y sus efectos; la organización de seminarios nacionales, en particular los dedicados al aprendizaje a distancia y al acceso a nuevas tecnologías, así como la cooperación en el campo de la continuación del aprendizaje y las cuestiones relativas a la movilidad de los trabajadores y sus efectos en los salarios. No obstante, la portavoz de los trabajadores hizo patente que estas actividades sólo serían posibles si se les dedicaban recursos adicionales.
73. El representante del Gobierno de Francia se preguntó si la Reunión no estaba solicitando de la OIT excesivas peticiones imposibles de atender. La labor futura de la OIT debería orientarse hacia objetivos adecuados que permitiesen alcanzar los objetivos fundamentales y esenciales de la Organización, entre ellos las cuestiones relacionadas con la descentralización y la negociación colectiva.
74. El Presidente de la Reunión defendió la participación del Centro Internacional de Formación de la OIT de Turín, en reuniones de este tipo que celebraría la OIT en el futuro, habida cuenta de la enorme experiencia práctica de este Centro en materia de formación general y de sus relaciones con el sistema de las Naciones Unidas. También manifestó su apoyo al llamamiento hecho por la portavoz del Grupo Gubernamental/de los Empleadores para que las reuniones futuras del sector fuesen tripartitas.
75. La portavoz de los trabajadores recalcó que la OIT debería seguir fomentando la justicia social. Quedaba por hacer un enorme trabajo para que el concepto de educación durante toda la vida se hiciese realidad para todos y a nivel mundial, sin distinción de país, ni situación social, política o económica. Los trabajadores estaban dispuestos a participar activa y eficazmente en todo este proceso.

---

## **Examen y adopción por la Reunión de los proyectos de informe y de conclusiones**

76. El Grupo de Trabajo sobre las conclusiones presentó su proyecto de conclusiones a la Reunión en su sexta sesión.
77. En esta misma sesión, la Reunión adoptó el presente informe y el proyecto de conclusiones.

Ginebra, 14 de abril de 2000.

*(Firmado)* Sr. de Arbeloa,  
Presidente.

---

# **Conclusiones sobre la educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación <sup>1</sup>**

La Reunión paritaria sobre la educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación,

Congregada en Ginebra del 10 al 14 de abril de 2000,

Adopta, el catorce de abril de 2000 las siguientes conclusiones:

## **La formación durante toda la vida: política, organización, financiación y empleo**

1. El aprendizaje, la utilización de los conocimientos, competencias y calificaciones adquiridas y su transmisión a través del proceso de enseñanza y aprendizaje son necesidades humanas básicas y parte integrante del derecho humano a la educación. Los cambios estructurales que viven nuestras sociedades y economías requieren una utilización y renovación permanentes de los conocimientos, calificaciones y aptitudes para aprender. La conformación y la gestión del cambio exigen un aprendizaje durante toda la vida. Es un requisito esencial para cada uno y que ha de ser accesible para todos. Es una cuestión capital para la cohesión social y un desarrollo sostenible de las sociedades humanas.
2. Hay consenso en cuanto a que la formación durante toda la vida ha de ser la base conceptual que oriente todas las actividades futuras de educación y formación y ocupa un lugar central en las cuestiones laborales y sociales. Se entiende por formación durante toda la vida el ofrecimiento de una serie completa de oportunidades de aprendizaje significativo durante toda la vida de cada persona, desde su primera infancia hasta su muerte. El aprendizaje durante toda la vida contribuye al logro de muchos objetivos de la justicia social y de un desarrollo económico sostenible, incluida la formación para una ciudadanía democrática, una coexistencia pacífica, el empleo y la realización personal y social.
3. La formación durante toda la vida se integra en una cadena de aprendizaje cuyos eslabones se enlazan y apoyan mutuamente. Los eslabones de la cadena de aprendizaje y los requisitos previos para un sistema global y accesible para todos de educación de calidad comprenden:
  - a) una educación temprana en la infancia accesible para todos los niños;

<sup>1</sup> Adoptadas por unanimidad.

- 
- b) una enseñanza básica gratuita y obligatoria para todos en establecimientos de primera y segunda enseñanza por lo menos hasta una edad que cumpla las disposiciones del Convenio sobre la edad mínima, 1973 (núm. 138);
  - c) un mejor acceso de todos a oportunidades de enseñanza y formación secundarias en escuelas y/o empresas, según proceda, después de haberse obtenido el certificado de fin de estudios secundarios de enseñanza general o profesional;
  - d) amplias oportunidades de acceso a niveles superiores de enseñanza y formación para todos;
  - e) el acceso a una educación y formación durante toda la vida de adultos [«escuela de la segunda oportunidad»] en función de las necesidades individuales y sociales en establecimientos de enseñanza escolar, centros de aprendizaje extraescolar o lugares de trabajo;
  - f) la igualdad de acceso de hombres y mujeres a las oportunidades de educación y formación;
  - g) el acceso a la educación para las minorías y otros grupos desfavorecidos.
4. Las escuelas son los cimientos en que se fundamenta todo aprendizaje ulterior. El cumplimiento eficaz de su cometido requiere que la enseñanza y el aprendizaje impartidos en las mismas:
- a) fomenten una cultura del aprendizaje;
  - b) sean de alta calidad;
  - c) tengan en consideración las necesidades sociales e individuales de cada educando como centro de la labor educativa;
  - d) aprovechen amplias asociaciones basadas en la solidaridad dentro de los lugares de trabajo y otras instituciones de la sociedad;
  - e) utilicen ampliamente las tecnologías de la información y de la comunicación en las aulas y lugares de trabajo y en los medios de enseñanza abierta y a distancia. Las zonas desfavorecidas y rurales deberían ser prioritarias.
5. Una financiación adecuada de los sistemas de educación durante toda la vida es indispensable para que sean accesibles para todos. Al reconocer que la educación es un servicio básico en cualquier sociedad, los gobiernos asumen la responsabilidad principal de garantizar inversiones apropiadas en la educación con un límite mínimo de 6 por ciento del producto nacional bruto (PNB)<sup>2</sup>. Dentro del marco de la educación durante toda la vida, personas y empresas públicas o privadas pueden aportar contribuciones adicionales, de conformidad con la política y la legislación de los Estados Miembros.

<sup>2</sup> Según se recomienda en el informe de la Comisión Internacional de Educación en el siglo XXI.

- 
6. La cooperación y la asistencia internacionales para el desarrollo en el campo de la educación desempeñan un papel importante en la medida en que completan los esfuerzos de los países por financiar la educación durante toda la vida.
  7. Para conseguir una educación universal durante toda la vida se precisará una serie de mecanismos financieros. A nivel de la enseñanza básica, el aprendizaje debería impartirse en establecimientos de enseñanza obligatoria y gratuita financiados por fondos públicos<sup>3</sup>. Los diversos medios de aprendizaje a otros niveles, y en general para los adultos, se orientarán hacia enfoques más innovadores para facilitar decisiones de inversión con arreglo a las necesidades de cada persona.
  8. La formulación de una política de aprendizaje, y toda legislación ulterior relativa a su organización y financiación, deberían fundarse en un diálogo social basado en el respeto de los derechos y responsabilidades de todas las partes.
  9. Dentro de un sistema descentralizado, los enfoques asociativos de buen gobierno son más provechosos cuando están basados en estructuras y valores democráticos; los objetivos se definen por vía de negociación y tienen en cuenta los puntos de vista de todas las partes interesadas: docentes, padres, educandos y la comunidad en general. En los sistemas descentralizados, las asociaciones en materia de buen gobierno deberían tener en cuenta los vínculos necesarios entre los diferentes niveles de educación y sus objetivos. Cuando el sistema de enseñanza está descentralizado, el Estado debería asegurar que su financiación sigue siendo equitativa para los educandos de todas las regiones.

## **Funciones y responsabilidades del personal de la educación, los proveedores de formación en el lugar de trabajo y otros especialistas en técnicas educativas**

10. El acceso universal a una educación de calidad durante toda la vida depende en gran parte de la existencia de un personal docente, administrativo y de apoyo altamente calificado y motivado. Se prevé que sus funciones y obligaciones evolucionarán según las necesidades de los educandos en todos los niveles y en los diversos cauces de la enseñanza y la formación.
11. Las asociaciones rompen las barreras artificiales entre los establecimientos escolares y el mundo exterior, de modo que se crea una relación dinámica en favor de mayores oportunidades de aprendizaje. Las asociaciones con los educandos, los padres, y los actores en el lugar de trabajo deberían intensificarse para mejorar el acceso a la formación y los resultados de la misma, respetándose al mismo tiempo las obligaciones profesionales del personal docente en tanto que proveedores principales de la formación.

<sup>3</sup> A reserva del derecho internacionalmente reconocido de los padres o tutores legales del niño de elegir escuelas distintas de las del Estado que apliquen normas mínimas de educación establecidas o aprobadas por el Estado.

- 
12. Los sistemas de educación y de formación han de prestar mayor atención al desarrollo de todas las capacidades del personal docente para planificar, administrar y orientar el cambio, y garantizar la calidad de las oportunidades futuras de formación. A ese respecto, un mejor equilibrio entre hombres y mujeres en los puestos de responsabilidad no sólo fortalece la igualdad de oportunidades para las mujeres docentes, sino que también tiene efectos positivos que aumentan la participación de las niñas y adolescentes en la educación.
13. Mejorar el profesionalismo del personal docente es indispensable para las oportunidades futuras de acceso a una formación de calidad. Los componentes de este profesionalismo, son entre otros:
- a) conocer a fondo una o más disciplinas;
  - b) conseguir que los educandos adquieran una serie de calificaciones genéricas que constituyan la base indispensable para que éstos puedan construir su vida y continuar el aprendizaje;
  - c) impartir la enseñanza sobre una base de colaboración y de trabajo en equipo;
  - d) investigar y estudiar los cambios que sean necesarios en la práctica de la enseñanza (maestro convertido en educando);
  - e) establecer comunicaciones y relaciones de empatía con los educandos, los padres de familia y los miembros de la comunidad en general;
  - f) adquirir conocimientos de alto nivel en materia de tecnologías de la información y de la comunicación, así como en el campo económico y social.
14. Las oportunidades de aprendizaje extraescolar y en el lugar de trabajo para todos deberían aumentar en el futuro en relación con las necesidades de las personas y de los puestos de trabajo. El Estado debería desempeñar una importantes funciones, como:
- a) dar el ejemplo y proporcionar oportunidades de aprendizaje durante toda la vida a sus empleados;
  - b) alentar a las empresas para que comprendan y apoyen según les corresponda las oportunidades de aprendizaje, y
  - c) convalidar o supervisar la convalidación de los conocimientos, capacitaciones y competencias dentro de sistemas convenidos de reconocimiento de las calificaciones y promover de este modo la movilidad y la transferencia de las capacitaciones.
15. Para satisfacer las expectativas de altos niveles de profesionalismo entre el personal docente es necesario instaurar un aprendizaje permanente para los educadores. Los elementos constitutivos de un sistema sin solución de continuidad que abarque las carreras de los maestros, administradores y personal auxiliar docente son:

- 
- a) una educación inicial o una preparación para la docencia que cumpla las normas más elevadas que sea posible, siendo la norma mínima de ingreso en la profesión un diploma universitario de primer nivel o su equivalente;
  - b) una formación continua y un desarrollo profesional a lo largo de toda la vida activa de los interesados en la educación y la formación, que sean sistemáticos, adecuadamente financiados y accesibles para todos;
  - c) oportunidades de desarrollo profesional intercambiables con lugares de trabajo fuera de los establecimientos de enseñanza o en otras instituciones docentes.
16. Para facilitar una utilización más general y apropiada de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el aprendizaje, y reducir en la enseñanza las disparidades creadas por la «barrera informática» dentro de cada país y entre países, se tienen que desarrollar los componentes de preparación inicial, la formación continuada y el desarrollo profesional del aprendizaje permanente de los educadores y se debe mantener un alto nivel de competencia en capacitaciones TIC.
17. La evaluación del personal docente y de otro personal es fundamental para el desarrollo profesional y de la carrera. Esa evaluación debería consistir en gran medida en actividades de diagnóstico y formación para subsanar las deficiencias en las capacitaciones y competencias, con objeto de mejorar el rendimiento en beneficio de los educandos. Los criterios de evaluación deberían ser globales, y basarse en todas las variables del ambiente escolar que afectan la enseñanza y el aprendizaje.

## **La remuneración y el trabajo en el sector de la educación**

18. Es más necesaria que nunca una remuneración suficiente para atraer a personas altamente calificadas en la enseñanza, la gestión y las actividades de apoyo de los sistemas de aprendizaje durante toda la vida. La remuneración debería guardar relación con las competencias, y responsabilidades que se hayan demostrado, así como con las calificaciones docentes y la antigüedad.
19. Teniendo presente la escasez cualitativa y cuantitativa cada vez mayor de personal docente por región geográfica y disciplinas de enseñanza, las partes interesadas han de combinar sus esfuerzos para asegurar la contratación de un número suficiente de maestros que posean las calificaciones, experiencia y competencias necesarias para impartir una enseñanza para todos al más alto nivel posible. Es necesario prestar especial atención a la contratación de personal docente joven, y mejorar la contratación de personal en las zonas rurales y socialmente rezagadas, con objeto de aumentar la participación de las comunidades desfavorecidas, de las personas discapacitadas y de las poblaciones indígenas. Las políticas deberían tener presentes las sensibilidades relativas al género, la raza, la edad, la religión y otros factores que menoscaban las oportunidades de acceso.
20. El entorno de la enseñanza y el aprendizaje pueden mejorarse para atender nuevas necesidades de aprendizaje con las opciones siguientes:

- 
- a) horarios escolares flexibles;
  - b) reducción, en muchos países de efectivos excesivamente grandes en las clases;
  - c) mejora de la seguridad y la salud en las escuelas y otros lugares de aprendizaje, con objeto de reducir el estrés y eliminar la violencia.

## **Participación en la toma de decisiones relativas a la educación y al aprendizaje en el lugar de trabajo**

21. La plena participación de las personas y de los representantes de los trabajadores<sup>4</sup> en todos los procesos de adopción de decisiones en la enseñanza, y la consideración de cuestiones con las que se enfrentan las partes interesadas son indispensables para una conformación y aplicación eficaces de la reforma. Para alcanzar este fin es necesario un diálogo social basado en un respeto efectivo de los derechos y responsabilidades establecidos en las normas internacionales del trabajo pertinentes<sup>5</sup>, la aplicación efectiva de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo y su seguimiento, la Recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente, y la Recomendación de la UNESCO sobre la condición del personal docente de la enseñanza superior. La persistente negativa a reconocer estos derechos en la legislación y en la práctica en muchos países menoscaba la intervención efectiva de los representantes de los trabajadores en un cambio positivo. La participación real del personal en las decisiones relativas a reformas tiene su mejor expresión en las soluciones negociadas, tales como las derivadas de la negociación colectiva.
22. Sobre la base de las normas nacionales, la gestión a nivel de la escuela como las juntas o consejos escolares en los que participan el personal, los estudiantes, los padres y de la comunidad en general brinda mayores oportunidades para una mayor participación de las partes interesadas en cuestiones de buen gobierno y permite el establecimiento de conceptos estratégicos, planes y presupuestos para mejorar la

<sup>4</sup> En todo el texto, la expresión «representantes de los trabajadores» se refiere a la definición del artículo 3 del Convenio sobre los representantes de los trabajadores, 1971 (núm. 135):

«A los efectos de este Convenio, la expresión ‘representantes de los trabajadores’ comprende las personas reconocidas como tales en virtud de la legislación o la práctica nacionales, ya se trate:

- a) de representantes sindicales, es decir, representantes nombrados o elegidos por los sindicatos o por los afiliados a ellos; o
- b) de representantes electos, es decir, representantes libremente elegidos por los trabajadores de la empresa, de conformidad con las disposiciones de la legislación nacional o de los contratos colectivos, y cuyas funciones no se extiendan a actividades que sean reconocidas en el país como prerrogativas exclusivas de los sindicatos.»

<sup>5</sup> Convenio sobre la libertad sindical y la protección del derecho de sindicación, 1948 (núm. 87), Convenio sobre el derecho de sindicación y de negociación colectiva, 1949 (núm. 98), Convenio sobre las relaciones de trabajo en la administración pública, 1978 (núm. 151), Convenio sobre la negociación colectiva, 1981 (núm. 154).

---

enseñanza dentro de un entorno exterior que cambia. Tales disposiciones son foros para una mayor democratización de los lugares de enseñanza y aprendizaje, pero deberían ser compatibles con las disposiciones especificadas en las condiciones de servicio negociadas para el personal docente.

## **OIT**

23. Con la debida consideración a las limitaciones de recursos de la OIT, y de conformidad con sus objetivos estratégicos, se pide al Director General que, al preparar el futuro programa y presupuesto de la OIT, tenga en cuenta las actividades expuestas más abajo y, asocie activamente al Centro Internacional de Formación de la OIT de Turín, diseñado para ayudar a los gobiernos y a los interlocutores sociales de los Estados Miembros a construir sistemas de aprendizaje permanente.

### **A. Investigación**

Iniciar estudios sobre los temas siguientes por orden de prioridad:

- 1) la mejora al acceso al aprendizaje durante toda la vida por medio de sistemas de enseñanza abierta y a distancia y de enseñanza con tecnologías de la información y la comunicación;
- 2) la evaluación y convalidación de los conocimientos, capacitaciones y competencias, dentro de estructuras transferibles de calificaciones y reconocimiento y medios por los que se puedan evaluar y reconocer el aprendizaje extraescolar anterior;
- 3) salud y seguridad en las escuelas, y sus efectos en los educandos y el personal docente, y el entorno de aprendizaje;
- 4) características y aspectos financieros de las cuentas de formación individuales como opción política para financiar sistemas de aprendizaje durante toda la vida.

### **B. Seminarios o cursos prácticos**

Organizar seminarios regionales en cooperación con las organizaciones internacionales, regionales y nacionales interesadas sobre los temas siguientes:

- 1) las funciones de los maestros en el fomento del crecimiento del aprendizaje durante toda la vida, y
- 2) el papel de la educación a distancia y abierta por medio de tecnologías de la información y la comunicación para mejorar el acceso al aprendizaje durante toda la vida.

### **C. Reunión sectorial**

Convocar la próxima reunión sectorial internacional sobre el tema de «Las condiciones necesarias para fomentar el aprendizaje durante toda la vida, con especial referencia a las nuevas tecnologías».

---

Parte 2

## **Resolución**



---

## Examen y adopción del proyecto de resolución por la Reunión

En su cuarta sesión plenaria, la Reunión constituyó un Grupo de Trabajo sobre las resoluciones, de conformidad con lo preceptuado en el párrafo 1 del artículo 13 del Reglamento.

El Grupo de Trabajo, presidido por el Presidente de la Reunión, estuvo integrado por la Mesa de esta última y tres representantes de cada Grupo. Su composición fue la siguiente:

### *Mesa de la Reunión*

Sr. de Arbeloa (Presidente)  
Sr. Luther (Vicepresidente gubernamental/empleador)  
Sra. Maiffei (Vicepresidenta trabajadora)

### *Miembros gubernamentales/empleadores*

Sr. Bogard (Francia)  
Sr. Bubendorffer (empleador)  
Sr. Montt Balmaceda (empleador)

### *Miembros trabajadores*

Sra. Damianova  
Sr. Hewett  
Sr. Sachkov

En la sexta sesión plenaria de la Reunión, el Presidente en su calidad de Presidente del Grupo de Trabajo sobre las resoluciones y de conformidad con lo dispuesto en el párrafo 8 del artículo 14 del Reglamento, presentó la recomendación de dicho Grupo referente al proyecto de resolución sometido a la Reunión. A tenor del citado artículo, también se había consultado a los dos Vicepresidentes de la Reunión sobre el contenido del informe oral del Presidente.

El Grupo de Trabajo pasó a examinar tres proyectos de resolución dos de ellos presentados por el Grupo de los Trabajadores y uno presentado por el Grupo Gubernamental/Empleador. Una de las resoluciones presentadas por el Grupo de los Trabajadores fue declarada admisible. El Grupo de Trabajo enmendó el tenor con base en las propuestas formuladas por sus miembros en el plazo señalado por la Mesa de la Reunión y recomendó que la Reunión adoptase la versión enmendada del proyecto de resolución.

### **Proyecto de resolución sobre el acceso para todos a una educación y formación de calidad**

La Reunión adoptó el proyecto de resolución por unanimidad.

---

# Texto de la resolución adoptada por la Reunión

## Resolución sobre el acceso para todos a una educación y formación de calidad <sup>1</sup>

La Reunión paritaria sobre la educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación,

Congregada en Ginebra del 10 al 14 de abril de 2000,

Reafirmando que el acceso para todos a una educación y formación de calidad es esencial para la persona humana debe ser garantizado por el Estado en el marco de un servicio público;

Observando que, pese a la adopción de la Convención de las Naciones Unidas relativa a los Derechos del Niño, y de la Declaración Mundial sobre la educación para todos (1990, Jontien) para eliminar el analfabetismo de aquí al año 2000, son más de 125 millones los niños que no tienen acceso en absoluto a la educación, y que más de 900 millones de adultos y de jóvenes mayores de 15 años, en su mayor parte mujeres y niñas, son analfabetos;

Convencida de que esta situación constituye una injusticia que clama al cielo, un obstáculo real al desarrollo económico y social de los países de que se trata, y un factor de riesgo para la paz;

Teniendo en cuenta el Convenio sobre la licencia pagada de estudios, 1974 (núm. 140) y el Convenio sobre desarrollo de los recursos humanos, 1975 (núm. 142), así como las recomendaciones que los acompañan;

Teniendo igualmente en cuenta el doloroso problema del trabajo de los niños y del Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil, 1999 (núm. 182), así como el Convenio sobre la edad mínima, 1973 (núm. 138);

Teniendo asimismo presente la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo y su seguimiento, y las conclusiones de la tercera Reunión paritaria sobre las repercusiones del ajuste estructural en el personal de la educación;

Teniendo igualmente en cuenta las decisiones de la Cumbre del G8, celebrada en Colonia en 1999, sobre la condonación de la deuda pública de los países más pobres,

Adopta, el catorce de abril de 2000, la siguiente resolución:

<sup>1</sup> Adoptada por unanimidad.

---

La Reunión paritaria sobre la educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación invita al Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo a:

- 1) señalar a la atención de los Estados Miembros de la OIT la importancia de la discusión que tendrá lugar durante la 88.<sup>a</sup> reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo en mayo-junio de 2000 sobre el desarrollo de los recursos humanos y la formación para el empleo;
- 2) pedir al Director General que, aprovechando sus diferentes encuentros con los demás organismos internacionales, y, en particular, con las instituciones financieras internacionales, recomiende la adopción de estrategias más eficaces para promover el acceso de todos a la educación y a la formación;
- 3) pedir al Director General que aproveche la organización del período extraordinario de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la aplicación de los resultados de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social y el estudio de iniciativas ulteriores (26–30 de junio de 2000, Ginebra), y de la Asamblea de las Naciones Unidas dedicada al Milenio, en la que se darán cita numerosos Jefes de Estado y de gobierno en Nueva York el 5 de septiembre de 2000 para solicitar que se recuerde la urgencia de una educación y formación de calidad para todos;
- 4) pedir a los gobiernos que ratifiquen los convenios que constituyen la base de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo;
- 5) pedir al Director General que dedique especial atención a los resultados del período extraordinario de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas: Beijing+5 (5–9 de junio de 2000, Nueva York), y sobre todo a la parte relativa al acceso de las jóvenes a la educación en la perspectiva del acceso para todos a una educación y formación de calidad;
- 6) pedir al Director General que tome todas las iniciativas apropiadas para que la OIT pueda ser uno de los asociados del próximo Foro Mundial de la Educación, convocado por la UNESCO, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD y la UNICEF, que se celebrará en Dakar del 26 al 28 de abril de 2000, y que este Foro sea para la comunidad internacional la ocasión de afirmar su voluntad de obrar y contraer compromisos concretos para hacer posible el acceso a la educación para todos de aquí al año 2015.



---

Parte 3

**Otras labores**



---

## Debates de los grupos especiales

### **Inversión en capital humano, cohesión social, desarrollo personal: ¿qué tipo de enseñanza? ¿cuáles son los objetivos para el siglo XXI?**

*Moderador:* Sra. Maiffei, Vicepresidenta trabajadora

*Participantes:* Sr. Olchert G. Brouwer, Presidente del Consejo, Instituto Superior de Educación Profesional, Arnheim, Países Bajos

Sr. David Fretwell, Especialista principal en Empleo y Formación, Región europea y de Asia central, Desarrollo Humano, Banco Mundial

Sr. Jacques Hallak, Subdirector General, UNESCO, y Director de la Oficina Internacional de Educación (OIE)

Sr. Robert Harris, Consultor, Especialista principal, Internacional de la Educación

Sra. Stefanka Hristoskova, División de Educación Superior e Investigación, Dirección de Educación General y Educación Superior, Consejo de Europa

El Sr. Fretwell dijo que se referiría en bloque a las cuatro interrogantes planteadas. En lo que respecta a los conocimientos y habilidades que se necesitaban en una sociedad que funciona bien mencionó los siguientes: un bajo nivel de pobreza, libertad individual, mayor esperanza de vida e indicadores económicos positivos, aspectos que deberían darse simultáneamente y considerarse desde las perspectivas sociológica, antropológica, psicológica y económica. Con referencia a la jerarquía de las necesidades establecida por Maslow y al núcleo básico de competencias determinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), dijo que eran los mejores indicadores de que se disponía en la actualidad. Según los respectivos niveles de edad, las oportunidades de aprendizaje deberían centrarse en torno a las habilidades relacionadas con el alfabetismo funcional, la capacidad de tomar decisiones, la gestión del conocimiento, y la educación cívica y para el desarrollo, vinculándoselas con la consideración del medio ambiente, las opciones específicas de cada carrera, el tiempo libre y el desarrollo personal. La prioridad acordada a las calificaciones fundamentales dependerían de la etapa de la vida en que se encuentre cada persona (joven que deja ya su familia, adulto joven que genera ingresos y participa en la sociedad civil, adulto maduro que se prepara para jubilarse). A su juicio, las prioridades variaban en función de los factores culturales y socioeconómicos de las sociedades. La cuestión de la financiación del aprendizaje permanente (¿quién se beneficia de él?) (¿quién lo paga?) era importante y las limitaciones de orden financiero debían tenerse en cuenta en función del nivel del desarrollo de los países. La responsabilidad en materia de financiación dependería del tipo de aprendizaje. Por ejemplo, se podría esperar que el Estado financiara la educación inicial, que beneficiaba a la sociedad en su conjunto y que el empleador asumiera la

---

responsabilidad de financiar la formación específica de cada carrera, que beneficiaba a la empresa.

El Sr. Brouwer se refirió a tres cuestiones. En primer lugar, dijo que estimaba que hoy en día era más importante enseñar habilidades que impartir conocimientos. Como dichos conocimientos cambiaban constantemente, la tarea de la escuela debería ser más bien la de enseñar a aprender. Era más importante comprender en qué consiste el conocimiento ya que éste, sin determinadas habilidades no servía de gran cosa. Las altas tasas de deserción escolar se debían probablemente al hecho de que en la escuela no se enseñaban las habilidades que se necesitaban (por ejemplo, alfabetismo técnico, gestión de la vida personal, capacidad para tomar decisiones, responsabilidad cívica). Estimaba que era importante centrarse en torno al proceso de aprendizaje y que los profesores deberían conducirse más bien como entrenadores o facilitadores. Era ilusorio exigir que los estudiantes fueran autónomos si se les había acostumbrado a seguir instrucciones preparadas por sus superiores. La nueva economía necesitaba gente capaz de administrar bien sus vidas, resolver problemas, trabajar en equipo y pensar de manera creativa. En segundo lugar, se requería definir la educación de manera más amplia para que abarcara tanto las habilidades de tipo teórico como las de tipo práctico. La educación debería liberar a la persona ofreciéndole oportunidades y competencias más que conocimientos. En tercer lugar, dijo que dar demasiada importancia a la innovación no siempre era realista, ni en la enseñanza privada ni en la pública, adaptadas ambas a transmitir cuerpos de conocimientos que, inevitablemente, se quedaban atrás con respecto a las novedades. Los innovadores a menudo se sentían incómodos en las instituciones establecidas, como había sido el caso de los jóvenes que desertaron de Harvard para establecer sus propios negocios virtuales. No siempre resultaba posible o productivo innovar.

El Sr. Hallak dijo que la presente Reunión constituía un buen paso preliminar para el Foro Mundial de la Educación que se celebraría en Dakar en abril de 2000. No podían dissociarse conocimientos y calificaciones pues ambos conceptos se hallaban estrechamente vinculados. El alfabetismo científico debía formar parte de los programas de estudios secundarios en el siglo XXI y para ello el conocimiento era fundamental. La Comisión de Educación para el siglo XXI establecida por Jacques Delors, había hecho hincapié en los siguientes cuatro principios: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a vivir juntos. El reto que se planteaba a los docentes era el de reorganizar la educación y la vida en la escuela. La asociación activa era fundamental en una sociedad democrática; los profesores debían estar abiertos al conocimiento, ser flexibles y capaces de escuchar, pero también debía garantizarse que el proceso de enseñanza siguiera teniendo lugar. La formación de base de los profesores debería incluir calificaciones en materia de comunicación, innovación y pensamiento crítico. Si bien las diferentes etapas de la educación encerraban prioridades diferentes, la educación inicial básica constituía un prerequisite de la educación permanente. Las prioridades también diferían en función de las sociedades, como lo había subrayado la Comisión Delors. En Asia meridional y África subsahariana el nivel de la educación podía incluso haberse deteriorado a causa de la situación económica o los desastres naturales; en este caso, la prioridad sería evitar que dicho nivel se deteriorara aún más. En algunos países el SIDA/VIH, que afectaba al 30 ó 40 por ciento de los profesores, contribuía a que el sistema educativo estuviera a punto de colapsarse. Pese a que el aprendizaje permanente era la principal prioridad de la UNESCO, era difícil

---

asegurar una participación plena a todos los ciudadanos en la sociedad si el acceso a la educación básica no se garantizaba a todos. Tales disparidades se daban también en el plano nacional y afectaban particularmente a los grupos minoritarios. Para garantizar la calidad de la educación habría que empezar por actuar en la comunidad y decidir dónde invertir para obtener los mejores resultados.

La Sra. Hritoskova se refirió a dos proyectos del Consejo de Europa, a saber, el de «Educación permanente para alcanzar la equidad y la cohesión social: el nuevo reto a la educación superior» y el de «Aprendizaje y enseñanza en la sociedad de la información». Dentro del marco de la Segunda Cumbre del Consejo de Europa, realizada en octubre de 1997, y de la Declaración de Budapest, de mayo de 1999, la meta planteada era el establecimiento de una nueva estrategia para alcanzar la cohesión social, la educación para una ciudadanía democrática y la aplicación de las nuevas tecnologías de la información. Los «nuevos educandos» estaban beneficiándose mayoritariamente de la educación superior. En esta categoría cabía considerar a las personas que necesitan una segunda oportunidad (los desempleados, los que han desertado de la escuela y los grupos subrepresentados, entre ellos, los que tienen necesidades especiales); a las personas que desean cambiar de carrera o que carecen de calificaciones formales; a los jóvenes que trabajan y que desean proseguir su educación, y a los que quieren educarse porque ello forma parte de su plan de desarrollo personal o lo hacen por gusto. Estas personas necesitan adquirir nuevas competencias, conocimientos básicos más amplios y métodos para generar habilidades transferibles; conocimientos de tipo multidisciplinarios en determinados campos; calificaciones profesionales; habilidad para resolver problemas y, lo que es más importante, una «dimensión cívica o ciudadana» que los impulse a participar en la vida política y a tolerar la diferencia. La oradora dijo compartir la opinión expresada por el portavoz del Grupo de los Trabajadores en el sentido de que una enseñanza de calidad era fundamental. En lo que respecta al papel de los profesores, dijo que se estaba en presencia de un movimiento social caracterizado por una transición de una «sociedad de la escuela» hacia una «sociedad del aprendizaje», que recurría a nuevos métodos de enseñanza y de aprendizaje. Las universidades, donde todavía se juzgaba a los profesores por el número de sus publicaciones también tenían ante sí una nueva misión — la función social de ofrecer servicios a la comunidad. Las nuevas estrategias podrían abarcar desde una ampliación del acceso a ellas hasta la adaptación del contenido de los cursos a los nuevos educandos (mediante programas de estudios concebidos por módulos, adaptados a las necesidades del estudiante, con horarios flexibles y entornos educativos variados en los que se utilice la nueva tecnología). En materia de formación profesional, en los cursos de desarrollo personal o los destinados a ocupar el tiempo libre, habría que tener en cuenta tanto las necesidades de los empleadores como las de la sociedad. La mayor oferta y el acceso a la educación de los grupos escasamente representados debería también acompañarse de un seguimiento del progreso de los estudiantes a fin de combatir el fracaso o la deserción. Las iniciativas en materia de educación postsecundaria que propugnan la educación permanente deberían contemplar planes de apoyo financiero, motivación y orientación profesionales, asistencia a los profesores y al personal administrativo así como apoyo a las instituciones (financiación apropiada, reestructuración y reglamentación). Se debería estimular la creación de nuevas asociaciones a través de un diálogo entre empleadores, educadores, estudiantes, administraciones locales y centrales y organizaciones

---

internacionales. El objetivo general debería ser el de apoyar el mejoramiento de los niveles y la calidad de la educación.

El Sr. Harris dijo que el comité consultivo en materias sindicales de la OCDE había abordado con frecuencia la cuestión de los efectos de las políticas económicas en la cohesión social. Esta última, tal como se aseveraba en la Declaración de Filadelfia y en los convenios y recomendaciones internacionales, se sostenía en la justicia social, lo que le movía a considerarla desde esa perspectiva. La justicia social era fundamental para el aprendizaje permanente y el acceso a la educación, aunque el acceso de todos a la educación era una meta difícil de alcanzar. Con referencia al debate sobre las competencias que se tornaban obsoletas y la necesidad de contar con competencias generales en una sociedad del aprendizaje, la OCDE percibía la existencia de un terreno de entendimiento entre empleadores y sindicatos y en vista de ello había ya previsto la realización de una reunión conjunta de ambos comités consultivos en el año 2000. El hecho de que fuera posible encontrar ex profesores desempeñando funciones en muchas esferas de acción demostraba que la educación que habían recibido les había proporcionado las competencias necesarias. Lo que era primordial era alcanzar un nivel de excelencia; la provisión de una educación de calidad era también fundamental al abordar la cuestión de la igualdad. Un proyecto de la OCDE que se llevaba a cabo en Suiza tiene como tarea la definición y medición de competencias. Una acción mancomunada para alcanzar consenso y un trabajo realizado en colaboración eran primordiales para que los resultados obtenidos beneficiaran a quienes habían contribuido a conseguirlos.

## Discusión

Varios oradores señalaron a la atención de los participantes la importancia de los derechos humanos y de la justicia social para el aprendizaje permanente en una sociedad multicultural mundializada. A juicio de un observador, en los programas de estudios se debería contemplar el estudio de instrumentos internacionales como la Declaración de los derechos humanos y hacer especial hincapié en los derechos de la mujer. Otro observador planteó la cuestión de la voluntad política. Si bien los argumentos relativos a la justicia social no siempre conseguían convencer, la cuestión del interés ilustrado en una sociedad permanecía vigente: el costo social de ignorar a los marginados podría llegar a ser dos o tres veces superior a la inversión necesaria para su educación. Era importante elaborar prácticas adecuadas en materia de educación de adultos en la sociedad civil. Conocimientos relativos a los derechos humanos podrían también transmitirse recurriendo a métodos de enseñanza informales en los niveles primario y secundario y también en el seno de la familia.

El miembro trabajador de Chile señaló que la satisfacción de todos los indicadores que ha establecido el Banco Mundial para que una sociedad funcione bien no garantizaba la consecución de la justicia y la cohesión sociales. En determinados países que aparentemente lo estaban haciendo bien en términos económicos los trabajadores estaban expuestos a una competencia excesiva y a la inseguridad laboral. La meta no era sólo producir sino conseguir una vida más plena y más satisfactoria para todos.

---

Se consideraba por una parte que las nuevas tecnologías de la información planteaban grandes retos, sobre todo para la expansión de la educación y del aprendizaje permanente; por la otra, ello significaba también que el papel del profesor debía ser pensado de nuevo. También continuaba sobre el tapete la cuestión del abismo digital que se estaba abriendo entre los países.

## **Tecnología y enseñanza: ¿Qué se planea en el futuro respecto de la educación?**

### **Parte 1: La clase electrónica: desarrollos del aprendizaje, sus más y sus menos**

*Moderador:* Sr. B. de Arbeloa, Presidente de la Reunión

*Participantes:* Dr. D. Beckett, Universidad de Melbourne

Sr. R. Bubendorffer, Instituto de Tecnología de Fiji

Sra. Kgomotso Motlotle, Commonwealth of Learning

Sr. G.M.N. Gunaratne, Confederación Mundial del Personal Docente

Sr. S. Subramanian, National Union of the Teaching Profession, Malasia

El Dr. Beckett consideró que las nuevas tecnologías de la información (TI) ampliaban y democratizaban para los adultos las oportunidades de formación durante toda la vida. Los organismos estatales y los proveedores privados estaban estrechamente asociados a una «organización flexible» de una enseñanza individualizada para los adultos en la que se combinaban diversas tecnologías de la información pero que conducía no obstante a «puntos de tensión» fundamentales. La enseñanza «justo a tiempo» por medio de paquetes didácticos de alta tecnología muy especializados eran muy eficaces en cuanto a la enseñanza del «cómo», pero deficientes en la enseñanza del «porqué»; permitían subsanar las necesidades inmediatas del lugar de trabajo en materia de calificaciones sin ofrecer los conocimientos básicos que habían de completarla. Una organización flexible infundía en los adultos un fuerte sentimiento de libertad de decisión en cuanto a sus orientaciones, pero este individualismo menoscababa el enriquecimiento que aportaban las experiencias compartidas de un trabajo en equipo y un entorno comunitario. El acceso a nuevas tecnologías de la información eliminaba las barreras geográficas y sociales y permitía una valoración concreta de la experiencia adquirida por todos los educandos, aunque la mayor parte de la experiencia adquirida por los adultos en materia de nuevas orientaciones dependiera a menudo de una interacción a nivel personal. Si bien el punto fuerte de las tecnologías de la información era el ofrecimiento de información, su punto débil era el saber. Los que recibían una enseñanza basada en estas tecnologías podían sentirse paralizados y desorientados y perder mucho tiempo para determinar los conocimientos cuya adquisición resultaba útil, por lo cual se precisaba la intervención tradicional de personal docente en el diseño de los programas de estudios, las estrategias de aprendizaje y los criterios de evaluación. La clase electrónica ofrecía a más adultos más oportunidades y más opciones en materia de enseñanza, pero el peligro de la

---

formación permanente basada en las tecnologías de la información es que conducía a formar técnicos capacitados en lugar de profesionales capaces de pensar.

El Sr. Bubendorffer se refirió a los ejemplos de Fiji y Nueva Zelandia para poner de relieve las analogías y las diferencias en las ventajas e inconvenientes que ofrecían las clases electrónicas en países de alto y bajo desarrollo tecnológico. Con su economía desarrollada y su buena infraestructura, Nueva Zelandia había alcanzado un alto nivel de computadorización, tanto en los lugares de trabajo como en el trabajo a domicilio, con numerosas conexiones con Internet. Desde 1995 conexiones con Internet e Intranet se utilizaban tanto en la enseñanza escolar como extraescolar. Se habían organizado centros de apoyo docente en los que se utilizaban computadores para ofrecer enseñanza complementaria y cursos de actualización de conocimientos en lugar de recurrir al sistema de enseñanza primaria. En cambio, Fiji era un país en desarrollo que se extendía sobre unas 330 islas con una infraestructura muy deficiente. Los servicios que ofrecía el operador monopolista de telecomunicaciones eran relativamente escasos y caros y sólo abarcaban las zonas rurales. La mayor parte de las escuelas rurales no estaban electrificadas y unas 105.000 personas no tenían acceso al teléfono a menos de 10 kilómetros de distancia. Otra cuestión que el personal docente había de tener en cuenta al considerar la utilización del Web como instrumento didáctico era la dificultad de conseguir material útil y eficaz entre la información sin valor ni utilidad que abundaba en Internet. El personal docente había de crear su propio lugar en el Web con el paquete didáctico que deseara utilizar y ponerlo ya sea a disposición de todos o sobre la base de un acceso limitado. El material de referencia utilizado había de evaluarse cuidadosamente en términos de fiabilidad y utilidad y luego señalarse claramente a la atención de los educandos. También convenía considerar el costo del tiempo que se precisaría en el Web para completar el programa de estudios y era imprescindible una evaluación de su rentabilidad. Otra cuestión se refería a los gastos iniciales de capital, la amortización progresiva de las inversiones y la formación de personal para conseguir el mejor rendimiento de las inversiones y de los gastos operativos. Aparte del mercado en auge de educandos ya ocupados y que desean actualizar o mejorar su nivel de calificación, no se disponía de datos válidos que indicaran que los educandos que abandonan la escuela desean sentarse frente a un computador durante todo el día para conseguir lo que se proponen. Un análisis de costos y beneficios de los diferentes métodos para lograr los resultados concretos que se esperan de la enseñanza podía conducir a conclusiones sorprendentes. La enseñanza era la transmisión de una generación a otra de las calificaciones y conocimientos de una sociedad o el almacenamiento de la propiedad intelectual de esta última para que las generaciones posteriores pudieran completar y ampliar este cuerpo de conocimientos. Ya había empezado la experimentación en el campo de la definición y comprensión de las funciones biológicas de la memoria del cerebro. Si el concepto desarrollado en el campo de la ciencia ficción respecto de la acumulación de la carga de conocimientos pudiera convertirse en realidad, la industria de la educación se convertiría en instrumento obsoleto y redundante. Sin embargo, no existía todavía esta capacidad.

La Sra. Kgomotso Motlotle consideró las cuestiones esenciales que las tecnologías de la información y de la comunicación planteaban en la formación de personal docente y se refirió a tres modelos de formación de este personal: formación inicial, formación en el empleo, formación continuada y desarrollo profesional del personal docente y del personal de educación. Estimó que el

---

programa de estudios de las tecnologías de la información y de la comunicación intervenía en todos los niveles de enseñanza, desde la enseñanza primaria hasta los estudios superiores. Con arreglo a todos los modelos, los establecimientos de formación de personal docente precisaban una política institucional global en el campo de estas tecnologías que definiera en términos generales los conocimientos y calificaciones que todos los nuevos docentes graduados deberían haber adquirido al término del período de formación. Con arreglo al primer modelo, convenía desarrollar un programa de estudios no especializado en el que se indicaran las opciones que se ofrecían al educando a nivel de la sala de clase y en el que se especificaran indicadores de objetivos, metas y resultados. El segundo modelo, aplicable a la formación y perfeccionamiento en el empleo de personal docente establecía diferencias en función de los grupos considerados; se definían en el mismo modalidades de organización del programa de estudios para los diferentes grupos señalándose lugares apropiados para el curso no especializado de tecnologías de la información y la comunicación dentro del establecimiento y por medio de estructuras de apoyo afines. El modelo también consideraba la participación de diversas partes en el diseño y organización del curso. El tercer modelo, referente a la formación y desarrollo del personal docente en el empleo definía en términos generales los conocimientos y competencias en materia de tecnologías de la información y de la comunicación que precisaban los diversos grupos en relación con su empleo y proponía el desarrollo de un plan estratégico global de formación en el campo de las tecnologías de la información y de la comunicación. Proponía la definición de planes de organización de la formación para todo el sector diseñados con la colaboración de las partes interesadas y el establecimiento de estructuras flexibles, poco estrictas y cómodas para la dirección y ejecución del programa. La Sra. Motlotle estimó que la experiencia mostraba que los decisores de política no prestaban a menudo un apoyo suficiente a la elaboración de programas de estudios apropiados en el campo de las tecnologías de la información y de la comunicación porque básicamente conocían mal las necesidades del personal docente al respecto. En una reunión reciente, secretarios de educación de diferentes países de África expresaron todos su interés por recibir asistencia con el fin de determinar qué tecnología de la información y de la comunicación resultaría eficaz para mejorar sus sistemas de formación de personal docente.

El Sr. Shezi consideró que la clase electrónica era un entorno pedagógico en el que el acceso a la información era electrónico de la misma manera que la creación, utilización y distribución de esta última. Era difícil formular criterios generales respecto de los efectos de la tecnología en razón de las diferencias existentes entre los antecedentes históricos y los niveles de desarrollo de los países. Al referirse al ejemplo de Sudáfrica en razón de los dos mundos particulares que representaba — con su entorno primer y tercermundista — esperó que éste reflejaría las ventajas e inconvenientes que la situación de la enseñanza presentaba en los diversos países asistentes a la Reunión. Existían escuelas bien equipadas en comunidades relativamente ricas ubicadas en zonas que antes eran exclusivamente blancas al mismo tiempo que escuelas descuidadas en departamentos de la enseñanza anteriormente desfavorecidos. Las escuelas más prósperas disponían de centros de informática, tenían acceso a Internet y al correo electrónico, impartían cursos de informática y los educandos aprendían a utilizar ordenadores a partir de los primeros años de enseñanza. En cambio, las escuelas desfavorecidas se dividían básicamente en dos categorías: las que disponían de electricidad y podían

---

teóricamente tener acceso a las tecnologías de la información y las que no tenían acceso a la red eléctrica. En esta situación los educandos adquirirían calificaciones desiguales. Aunque los países o escuelas pudieran iniciar programas para ofrecer en centros de encuentro un equivalente de Cibercafés o el acceso a computadores en zonas rurales distantes por vía de satélite para impartir una formación informática, las disparidades continuaban ampliándose entre aquellos con recursos y los que carecían de estos últimos. El mismo personal docente de las escuelas mal equipadas carecía de los medios suficientes o estaba mal preparado para capacitar u orientar a los educandos en el uso de la tecnología moderna. Por consiguiente, la primera medida esencial que convenía adoptar era mejorar el nivel de formación del personal docente. Una de las ventajas que la clase electrónica presenta en comparación con la clase tradicional es que permite que los educandos tímidos o reticentes formulen preguntas que de otra manera se resistirían a hacer. Otra cuestión difícil es la relativa a los importantes recursos de capital que exigen las clases electrónicas para gobiernos que carecen de recursos en efectivo. Una posible solución de esta dificultad tal vez podría consistir en que el Gobierno incitara a las empresas, la comunidad, los padres de familia, los consejos de escuela y otros donantes a invertir en la educación. En lo que se refiere a la difícil cuestión de desarrollar programas de estudios que respondan a las necesidades a largo plazo, puede argüirse que, con arreglo al concepto de aldea mundial, los conocimientos y calificaciones promovidos en todos los países deberían ser casi idénticos. El organismo nacional sudafricano encargado de los programas de estudios define su objetivo en términos de lograr «un país próspero, auténticamente unido, democrático y competitivo a nivel internacional con ciudadanos educados, creativos y críticos que tengan una vida productiva y satisfactoria en un país libre de violencia, discriminación y prejuicio».

En un terreno más práctico, ya había pasado la época en que los educadores eran los únicos responsables del desarrollo de los programas de estudios. Era necesario establecer asociaciones de buena fe entre los departamentos de educación, trabajo y salud, los padres, el sector privado y los participantes en la sociedad civil en lo tocante al desarrollo de los planes de estudios. Se precisaban a nivel nacional marcos que definieran las calificaciones, de las más elevadas a las más bajas, para servir de referencia a cada uno de los educandos. El desarrollo de recursos humanos suponía una inversión en el capital humano para asegurar un mejor futuro para todos. Habían de asignarse los fondos necesarios para poder alcanzar este objetivo. En vista de lo difícil que resultaba motivar a los educandos con objeto de que hicieran los sacrificios necesarios para prepararse para un futuro en el que no creían, la creación de puestos de trabajo era una prioridad. Era de vital importancia comprender la interrelación entre la tecnología, la sociedad, la economía y el medio ambiente.

El Sr. Subramanian puso de relieve el desafío que suponía para la enseñanza la revolución de las TI y el ritmo acelerado del cambio tecnológico. Esta revolución brindaba posibilidades de aprendizaje inteligente para todos, escuelas conectadas a Internet, universidades de multimedia, programas básicos de conocimientos sobre ordenadores para todos y educación a distancia electrónica. Las tecnologías de la información eran un factor importante en una mundialización mayor, el acceso ampliado a la información, la aparición del trabajador intelectual y el crecimiento de la economía numérica. La tecnología también era un factor que contribuía a la innovación y al desarrollo del espíritu de empresa. Como aspecto negativo, la

---

revolución de las TI había dado paso a una nueva cultura donde los niños dependían excesivamente de la nueva tecnología. Los problemas de disciplina también eran cada vez más frecuentes, por lo que había una necesidad creciente de que los docentes se centraran más aún en su función de asesores, además de la de educadores. En el nuevo ambiente, todo sistema de educación había de preparar al ciudadano del futuro para que tuviera un conocimiento suficiente de las TI. Muchos países habían adoptado reformas en el sector público que habían tenido profundos efectos en la enseñanza. En Malasia, se había creado un fondo para comprar ordenadores para las escuelas. En esta iniciativa se reconocían las infinitas posibilidades de las tecnologías de la información. Se esperaba que, en el futuro, los especialistas de las TI tuvieran más autoridad que los de los médicos, abogados y muchas otras profesiones prestigiosas en la actualidad. Se espera que la tecnología permita el suministro eficaz de bienes y servicios en todo lugar y momento. Sin embargo, en interés de la justicia social, la OIT y los sindicatos tenían que esforzarse por asegurar que algunos países y partes de otros países no se quedaban atrasados debido a la revolución de las TI.

## Debate

Como respuesta a las preguntas y comentarios de los participantes, la Sra. Motlote admitió que en muchos casos el desarrollo del programa de estudios correspondía específicamente a instituciones centrales competentes, y no a escuelas individuales. En tal caso, sería necesario que dichas instituciones consideraran los tres modelos que ella había propuesto. También compartió la opinión de un participante sobre el hecho de que el personal docente no ha de limitarse a impartir enseñanza, sino ayudar a cada estudiante a organizarse para utilizar los conocimientos que adquiere mediante la tecnología. Incluso en los países más desarrollados donde la tecnología de la información facilita un acceso prácticamente ilimitado a todo tipo de información y conocimientos, ésta no puede sustituir totalmente al personal docente. También sería siempre necesario utilizar la tecnología más adecuada a cada situación particular. Como a veces los educandos/estudiantes ingresan en las escuelas, establecimientos docentes con más conocimientos sobre el funcionamiento de las TI que sus educadores, sería necesario que el personal docente actualizara sus propios conocimientos de las TI. Las escuelas deberían crear unidades de apoyo con este objetivo. En el caso de los países en desarrollo, donde el analfabetismo en los hogares afectaba la capacidad de aprendizaje de los niños, era necesario hacer esfuerzos especiales para superar este obstáculo.

Algunos participantes respondieron a una pregunta de un delegado, que había observado que las TI dominaban actualmente la vida cotidiana y se preguntaba si no se había llegado a un punto en que éstas reducían la interacción necesaria entre el personal docente y el educando. El Sr. Beckett reconoció las dificultades que puede crear la distancia entre el profesor y el estudiante, pero consideró que no debía exagerarse el problema. Existía una tecnología para solucionar el problema de la distancia, y mucho menos grave en sí que las situaciones en las que un profesor había de impartir su enseñanza a 400 estudiantes en un auditorio. Lo importante era poder facilitar una práctica de reflexión, aun mediante las ayudas de enseñanza tecnológicas. El Sr. Bubendorffer expresó una opinión algo distinta sobre la cuestión. La tecnología surgía del cerebro humano y no tenía inteligencia.

---

No sería posible enseñar sin el cerebro creador del instrumento tecnológico, del mismo modo que se habían utilizado anteriormente las diapositivas, el papel y otros soportes. La enseñanza transmitía los conocimientos de la sociedad de una generación a otra, y la tecnología tan sólo era una parte de estos conocimientos. Al evaluar los programas de enseñanza debería considerarse si aumentaba el pensamiento crítico y la capacidad de análisis de los estudiantes, y no su capacidad para utilizar el instrumento tecnológico.

Muchos participantes consideraron que la capacidad de la nueva generación para dominar mejor las TI demostraba la pertinencia de la contribución continuada de los profesores al desarrollo social. El deber adicional del personal docente de prevenir la decadencia moral se había hecho imperativo en el nuevo entorno tecnológico. Los participantes convinieron en que los organismos como la OIT habían de velar por que no se explotara a los trabajadores en ámbitos como el trabajo a domicilio que había hecho posible la introducción de las nuevas TI.

## **Parte 2: Las universidades virtuales: ¿Tocan las campanas para anunciar el fin de los campus tradicionales?**

*Moderador:* Sr. B. de Arbeloa, Presidente de la Reunión

*Participantes:* Sr. F. Lenglet, Director of Training, Centro Internacional de Formación de Torino (TURIN)

Sra. R. O'Driscoll, Profesora, *Open University*, Reino Unido (videoconferencia)

Sr. R. Yelland, Head of Programme, Institutional Management in Higher Education, OECD

Sra. M. Fouilhoux, Education Coordinator, Education International, and Chair, NGO Liaison Committee with Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

El Presidente introdujo el tema de debate y presentó a los participantes, y a continuación dio la palabra al Sr. Frans Lenglet <sup>1</sup>, que declaró que, a su parecer, no existían instituciones de educación y formación profesionales que confiaran únicamente en medios visuales para los contactos entre el personal académico y los estudiantes, y entre la dirección y el personal docente, al igual que para fines administrativos. Sin embargo, algunas instituciones utilizaban nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por diversas razones, por ejemplo, para llegar más fácilmente a más personas y a nuevos grupos de educandos, para facilitar nuevas formas de autodidáctica y como servicios de venta anticipada y posterior para apoyar la educación tradicional. Mencionó como ejemplo el Centro Internacional de Formación, que utilizaba tecnologías de la información y la comunicación en su programa de educación a distancia: en 1998 había 20

<sup>1</sup> Director de Formación, Centro Internacional de Formación de la OIT, Turín (por videoconferencia).

---

participantes que seguían cursos a distancia con el uso adicional del correo electrónico; en 1999, 205 participantes que utilizaban el correo electrónico e Internet; para 2000 el objetivo era llegar a los 1000 participantes. Desde finales del decenio de 1960, se habían desarrollado continuamente las nuevas tecnologías de la educación: cintas de audio/de video, CD-rom, módulos de formación participativa. También había muchas formas y tipos de universidades y campus — residenciales, no residenciales o de otro tipo —, pero todos ellos habían tratado de enfrentarse a las nuevas TIC. El mismo había utilizado diferentes tipos de TIC en su carrera. La principal esfera de las tecnologías de la información y la comunicación actuales era su ubicuidad en la vida cotidiana, lo que significaba que el personal docente debía enfrentarse a muchos desafíos. Los clientes exigían cada vez más una educación de calidad, en particular cuando debían pagar por la formación. También se pedía más bien orientación y facilitación que formación. Era difícil enfrentarse a estos desafíos, ya que suponía pasar de «aprender escuchando» a un aprendizaje activo, y pasar del uso de materiales de aprendizaje basados en el papel a materiales basados en las pantallas. La motivación de los educandos constituía otro desafío. En consecuencia, aumentaba la demanda de certificación por parte de los estudiantes y el mercado de trabajo. En algunos países se estaban experimentando nuevas formas de acreditación y certificación. Se pedía a las universidades más prestigiosas que reconocieran los cursos de otras instituciones menos conocidas. Por lo poco que él sabía, la Universidad africana virtual participaba en el trabajo de las universidades africanas actuales y las fortalecía para que atendieran mejor las necesidades de sus clientes. En conclusión, las universidades virtuales no sustituirían las instituciones de aprendizaje tradicionales, porque los conocimientos técnicos, las capacidades, y el comportamiento necesitaban desarrollarse mediante el contacto personal. Las instituciones tradicionales aún eran necesarias por muchos motivos: de investigación, de discurso civil, etc.

La Sra. Ricarda O'Driscoll <sup>2</sup> señaló que las universidades virtuales se definían popularmente como las instituciones que facilitaban educación mediante las tecnologías de la información y la comunicación, lo que las distinguía de las universidades a distancia – como *Open University* (OU), universidades con fines lucrativos y universidades corporativas. Sería más fácil definir «aprendizaje electrónico» que «universidad virtual». El aprendizaje electrónico ponía énfasis correctamente en el aprendizaje en lugar de en la enseñanza, pero suponía que las tecnologías en la educación y la enseñanza eran prácticamente el entorno Web, en comparación con una serie de medios y de entornos del aprendizaje para los estudiantes.

Podría facilitarse el acceso a la educación en los ámbitos urbanos o rurales alejados de los centros principales donde están situados los establecimientos de enseñanza, pero la distancia nunca había supuesto un problema para la OU, que había utilizado las tecnologías del momento, como la televisión, el vídeo y el audio. Era necesario utilizar tecnologías de la educación que permitieran a los estudiantes y tutores comunicarse mediante conferencias con otros estudiantes, su tutor o su centro de estudios para complementar la educación facilitada por las TI. El éxito de la educación a distancia se basaba en cuatro pilares: excelentes

<sup>2</sup> Profesora, *Open University*, Reino Unido (por videoconferencia).

---

materiales de estudio elaborados por un profesorado que trabajaba en grupo; apoyo personal a cada estudiante en sus estudios por parte de un profesorado especializado en el trabajo con adultos; una logística y administración sólidas; y un profesorado que actualizaba continuamente sus conocimientos mediante su participación en la investigación. Indudablemente, los sitios y el correo electrónico compartidos, por ejemplo en la profesión médica, podían utilizarse a favor de la investigación y del saber, y en la transmisión de conocimientos a los demás. Las universidades electrónicas podrían ser subvencionadas privadamente por usuarios individuales y por empresas, al igual que una empresa de accionistas, con el objetivo general de facilitar educación sujeta a los que la subvencionan, de un modo similar a las universidades corporativas. Podrían ser públicas, subvencionadas por los contribuyentes y el gobierno, o una combinación de ambos. Con respecto a la posibilidad de que la educación virtual y los establecimientos de enseñanza puedan sustituir con el tiempo los campus de la enseñanza físicos, la Sra. O'Driscoll señaló que más bien cabía preguntarse si las universidades tradicionales estaban atendiendo a las necesidades de las sociedades y las economías actuales.

El Sr. Richard Yelland<sup>3</sup> dijo que había tres conceptos fundamentales en el análisis de la educación terciaria: la educación permanente como proceso educativo a lo largo de toda la vida; la necesidad de una educación que atienda a las exigencias para subsanar las necesidades de la sociedad; y la necesidad de un acceso más amplio, ya que aún se excluía a demasiadas personas del acceso a la educación superior. Señaló que el término «universidad virtual» era simplemente una abreviación útil, y que no trataría de definirlo. Un estudio realizado en el Reino Unido sobre la educación sin fronteras proporcionó una definición útil. En la educación superior había diferentes tipos de instituciones: públicas, privadas no lucrativas, privadas lucrativas, e instituciones corporativas. Como ejemplos de los que podían considerarse universidades virtuales destacó: *Open University*, completamente diferente de las universidades tradicionales; la Universidad africana virtual mencionada anteriormente; *University of Highlands*, un consorcio de universidades actuales; *University of Phoenix*, una institución lucrativa sin un profesorado numerario y a tiempo completo, concentrada principalmente en la formación profesional; y el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia en Francia. El principal elemento común era el objetivo de mejorar el acceso a la educación superior para todo el que había carecido de una oportunidad de acceso anteriormente. Las instituciones dedicadas únicamente a la enseñanza podrían proporcionar educación a un menor costo, lo que sería positivo a largo plazo. Señaló que la educación virtual tenía consecuencias, como, por ejemplo, acabar con la distinción entre el personal académico de elevado estatus y el personal no académico de bajo estatus; consecuencias desafiantes para la gestión, tensiones en las estructuras actuales, y consecuencias para los consejos de administración y organismos similares. Para poder integrar la educación virtual en las instituciones establecidas, posiblemente sea necesario crear representaciones especiales. Había una necesidad imperativa de formación y desarrollo del personal en las estructuras de gestión actuales. Había diversos programas, diferentes grupos de estudiantes con diferentes necesidades y una orientación hacia la educación transnacional. La

<sup>3</sup> Jefe de Programa, Gestión Institucional de la Educación Superior, OCDE.

---

educación virtual debería considerarse complementaria y no debería temerse la tecnología de la información, sino que debería hacerse uso adecuado de la misma.

La Sra. Monique Fouilhoux <sup>4</sup> se mostró de acuerdo con que era difícil llegar a una definición y señaló que las nuevas tecnologías deberían permitir a los establecimientos de enseñanza superior facilitar servicios para ampliar el acceso a un nuevo público, lo que actualmente planteaba problemas para las universidades tradicionales. Podría ayudar a las comunidades científicas en las universidades e institutos de investigación. También estaban las instituciones que no se beneficiaban de las nuevas TIC. Las TIC podrían ayudar a proporcionar educación en un momento y un lugar adecuados para los trabajadores, los que no pueden acceder a las universidades, los desempleados o los que dejaron la universidad sin un diploma, o los que decidieron cambiar de dirección en su vida. Las soluciones tecnológicas masivas corren el riesgo de la uniformidad y del dominio de un único idioma. También surgían problemas relativos a la protección de la propiedad intelectual, debido a la extensión de los acuerdos de la OMC respecto de la educación. Necesitaba reforzarse la Convención de Berna. La formación era necesaria para que los educadores pudieran hacer frente a las nuevas tecnologías de la información. El personal docente se preocupaba por la digitalización, que podía aumentar las diferencias entre el Norte y el Sur. Hizo referencia a las estadísticas de la UIT sobre la densidad telefónica y de Internet en África. La Universidad africana virtual realmente sólo era virtual en su opinión. Era necesario hacer uso adecuado de las nuevas tecnologías de la información para reducir las diferencias entre el Norte y el Sur, para lograr el desarrollo sostenible, para aceptar la diversidad cultural y lingüística, para solucionar los problemas de los derechos de propiedad intelectual y para tener una visión a largo plazo de la educación y formación del personal docente. Este no podría sustituirse por milagros tecnológicos: la tecnología de la información no debería sustituir las universidades, pero sí debería ayudarles a avanzar.

## Debate

Un observador de la Asociación de Universidades Africanas, dijo que lo único que sabía de la Universidad africana virtual era que existía el proyecto y que se habían desarrollado los programas en los Estados Unidos y Europa. Deseaba saber cuál era el papel de Africa y, si Africa iba a ser consumidora de esta universidad, se planteaba la cuestión del material.

La Sra. Fouilhoux dijo que el proyecto estaba financiado por el Banco Mundial y que no cumplía ninguna de las condiciones que había mencionado anteriormente. Se trata de poner a disposición de las universidades africanas que ofrecen estudios de licenciatura y Master programas y materiales de enseñanza. Sin embargo, nadie pidió a los africanos que participaran. En su opinión, este proyecto sólo podría ofrecer a Africa un papel de consumidor pasivo.

<sup>4</sup> Coordinadora de la Educación, Educación Internacional y Presidencia, Comité de Asociación de las ONG y la UNESCO.

---

El Sr. Lenglet consideró que podría ser útil consultar el sitio web de la universidad. Desconocía en qué medida habían participado los establecimientos de enseñanza africanos en este proyecto, y no podría juzgar si sólo habían participado instituciones de los Estados Unidos o Europeas. Era un excelente proyecto piloto. Un buen ejemplo del modo en que las universidades africanas se ayudaban entre sí era la Red de Investigación Económica Africana, que era totalmente africana, y contaba con una asistencia europea limitada.

Un miembro trabajador expresó su preocupación por el papel que desempeñaban las universidades africanas en el desarrollo del mundo y el futuro de las universidades virtuales en África.

El Sr. Lenglet respondió que el estado de las universidades africanas era lamentable, ya que tenían que enfrentarse a una gran afluencia de estudiantes, así como grandes inversiones en los edificios, y la enseñanza no podía seguir este ritmo. Para que África atendiera a la demanda, necesitaba considerar esfuerzos como la Universidad africana virtual. Al mismo tiempo, señaló que África tenía un gran potencial. Era absolutamente necesario introducir en África el uso de las nuevas tecnologías, uno de los objetivos de la Universidad africana virtual.

El Sr. Yelland indicó que África había contado con bajos índices de matriculación en los establecimientos de enseñanza superior y que las universidades tradicionales no habían podido atender a la demanda. La Universidad africana virtual era un intento de abordar el problema.

La Sra. Fouilhoux compartió la opinión de que las universidades africanas se habían deteriorado. También se planteaba el problema del éxodo de profesionales, y los que volvían se incorporaban al sector privado, al ser mejor remunerados. El Banco Mundial, que durante mucho tiempo había puesto de relieve la educación, había empezado recientemente a defender la financiación de la educación superior, para fomentar el desarrollo socioeconómico. Las universidades de los países pequeños, como Togo, por ejemplo, podrían tratar de cooperar con las universidades de otros países, especializadas cada una de ellas en determinados programas.

Un miembro trabajador expresó su preocupación por el conservadurismo de muchos profesores, y por su falta de formación en el uso de las nuevas tecnologías. Si tuvieran que recibir formación, necesitarían apoyo. También preguntó si los conocimientos de tecnologías de la información deberían exigirse como condición a los nuevos profesores que fueran a contratarse.

El Sr. Yelland respondió que la educación permanente concernía a todos, incluido el personal docente, y la Sra. O'Driscoll dijo que, al introducir las nuevas TIC, los profesores necesitaban conocer la pedagogía vinculada a las mismas; dado que los nuevos medios ofrecían nuevos métodos de enseñanza, los profesores necesitaban ayuda al respecto. *Open University* estaba ofreciendo un Master sobre este tema.

Un miembro trabajador preguntó por el modo en que las TIC podrían asistir a las universidades en sus funciones, además de ayudarles a difundir los conocimientos.

---

El Sr. Lenglet mencionó como ejemplo a sus hijas, que estaban en universidades de investigación y mantenían un contacto diario con el resto del mundo por teléfono o Internet. No necesitaban viajar y, sin embargo, recopilaban la información y los datos necesarios. Las TIC podrían ser de gran ayuda, no sólo en la compilación de información, sino también en la difusión de los resultados. El Centro Internacional de Formación mantenía vínculos con unas 130-140 instituciones sobre el desarrollo local en Latinoamérica. Estas instituciones se intercambiaban igualmente información entre sí.

El Sr. Yelland dijo que las nuevas tecnologías podrían ayudar a la administración de las instituciones de educación superior y a la gestión de los conocimientos en las instituciones para fomentar la multi y la interdisciplina. De este modo, podrían utilizarse los recursos de un modo más eficaz.

Otro miembro trabajador señaló que el acceso a las nuevas tecnologías presuponia la infraestructura y equipo básico, pero éstos no estaban disponibles en Africa y en países atrasados en el desarrollo de nuevas tecnologías. Quiso saber qué tipo de cooperación sería necesaria para evitar una situación de pobreza.

La Sra. Fouilhoux repitió que eran evidentes las diferencias entre el Norte y el Sur y que este problema debía resolverse. Podría lograrse mediante la formación de los profesores y el apoyo al personal en el uso de la tecnología de la información.

Un observador dijo que los resultados en la educación superior eran sobre la investigación original. Se preguntaba por el modo en que podrían protegerse los derechos de propiedad individual con relación a las nuevas TIC.

Tanto el Sr. Yelland como la Sra. Fouilhoux dijeron que no podían responder a esta pregunta, pero que era una de las cuestiones más importantes de nuestros días. En algunas empresas era normativo que los resultados de la investigación pertenecieran a la empresa.

El Presidente expresó su agradecimiento a todos los expertos y participantes por su activa participación en esta interesante mesa redonda en que se utilizaron nuevas tecnologías.

---

## Discursos de clausura

El Secretario General informó a la Reunión sobre la asistencia que se había registrado: 14 representantes gubernamentales y tres asesores; diez representantes empleadores; y 27 representantes trabajadores y un asesor. También asistieron 39 observadores de organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, y dos observadores gubernamentales. Asistieron 16 delegados de las mujeres, constituyendo un 32 por ciento. Estos datos eran satisfactorios, aunque habría esperado una participación algo más elevada de las mujeres. La Reunión había sido un acontecimiento decisivo en los esfuerzos desplegados por la OIT para hacer frente a los problemas, posibilidades y necesidades relacionados con la educación permanente y su impacto en la función del personal docente. El debate del informe de antecedentes en la sesión plenaria y en los dos partidos trabajadores había revelado claramente el carácter actual de las cuestiones planteadas. Las tres reuniones de expertos habían permitido el intercambio directo de información y experiencias respecto de nuevos cambios importantes, y habían demostrado el uso de nuevas tecnologías, mediante videoconferencias, en las presentaciones y debates. Esperó que esto fuera una experiencia interesante para los participantes y una contribución para su educación permanente. El espíritu de diálogo que había prevalecido durante la Reunión había permitido que se adoptaran conclusiones importantes y una resolución. Los mandantes de la OIT, al igual que la propia OIT, deberían estar dispuestos a aplicar estos instrumentos tanto a nivel nacional como internacional. La Oficina no podía emprender por sí sola muchas de las actividades identificadas, sino que necesitaría que la contribución continua de los conocimientos y experiencia de los delegados. Esperaba con interés poder colaborar con ellos en el futuro.

El Sr. Bogard (Presidente del Grupo Gubernamental/de los Empleadores) estaba convencido de que la Reunión había logrado progresos, a pesar de no haberse logrado todo lo deseado. Su Grupo consideró que los textos sobre los que se había llegado a un acuerdo eran de gran calidad y permitirían que se hicieran progresos. Aunque los Gobiernos y los Empleadores habían colaborado satisfactoriamente entre sí, sería preferible que se concediera más autonomía a los dos grupos en el futuro para asegurar un auténtico tripartismo. Unas alianzas tácticas diferentes podrían haber permitido que se hicieran mayores progresos. Repitió la impresión de un participante, que señaló que los maestros eran actores de la justicia social; estaba convencido de que debe confiarse en que el personal docente forme a los ciudadanos activos del futuro. Agradeció a todos los participantes, y en particular al grupo de los trabajadores, por su voluntad de alcanzar un objetivo común.

La Sra. Borges (Presidenta del Grupo de los Trabajadores) expresó su agradecimiento a todos los participantes por el acuerdo que habían alcanzado. Para algunos las conclusiones podían ser demasiado ambiciosas, pero los trabajadores estaban convencidos de que era necesario mirar hacia el futuro. Aunque la aplicación de las condiciones quizá requiera mucho tiempo en algunos países, confiaba en que los resultados serían satisfactorios con el tiempo. Reconoció que podría ser útil considerar otras composiciones de los grupos en las reuniones conjuntas. Lamentó que los títulos franceses y españoles del informe (en francés

---

«la formación permanente» y en español «la educación permanente») no reflejaran el espíritu entusiasta del inglés «lifelong learning». Los gobiernos debían invertir estratégicamente en la educación en un mundo cambiante para hacer frente a los desafíos de la mundialización. Unas sociedades más prósperas con mayores beneficios sociales mejorarían la justicia social. Los gobiernos estaban sometiendo a pruebas y rechazando a los sindicatos severamente. La Reunión había reafirmado su creencia en los Convenios internacionales de trabajo y en la necesidad de establecer asociaciones para mejorar el mundo.

El Presidente (Sr. de Arbeloa) expresó su agradecimiento a todos los participantes por considerar seriamente su tarea y obtener resultados de gran interés para el Consejo de Administración y de gran valor para los miembros de la OIT en su futuro trabajo. El debate había revelado una gran variedad de experiencias nacionales y propuestas de acción para avanzar hacia la realidad de la educación permanente para todos. Era satisfactorio observar las útiles conclusiones y resolución adoptadas por un consenso notable, como demostración de un tripartismo activo y dinámico. Esta señal era positiva para las coyunturas nacionales que incluían a los mandantes tripartitos de la OIT y a otros participantes en la educación. La Reunión también había incluido grupos de expertos y mesas redondas de gran interés, así como una primera experiencia de una videoconferencia en la que participaban numerosos oradores. Incluso si no hubiera funcionado perfectamente, era muy oportuno con relación al tema de la Reunión. Ahora era importante hacer un seguimiento de los resultados, y confiaba en que los participantes procedieran a ello con prontitud. En el futuro, deseaba que el Centro Internacional de Formación de la OIT en Turín participara activamente en tales Reuniones. El Presidente declaró cerrada la Reunión paritaria sobre la educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de la educación.



---

## **Cuestionario de evaluación**



Antes de terminar la Reunión se distribuyó un cuestionario para recabar la opinión de sus participantes sobre diversos aspectos de la misma.

### 1. ¿Cómo valora la Reunión en lo referente a los puntos siguientes?

	5 Notable	4 Buena	3 Satis- factoria	2 Deficiente	1 Insatis- factoria	Promedio
La elección del punto incluido en el orden del día (temas abordados)	20	19	4			4,4
Los puntos propuestos para la discusión	9	22	12			3,9
La calidad de la discusión	9	14	16	4		3,7
Su beneficio potencial para el sector	9	21	10	2	1	3,8
Las conclusiones	10	22	10		1	3,9
La resolución	8	20	11	3		3,7
El debate del grupo especial sobre inversión en capital humano, cohesión social, desarrollo personal	4	19	9	1		3,8
Mesa redonda: Tecnología y enseñanza						
Parte I: La clase electrónica	3	18	10	5		3,5
Parte 2: Las universidades virtuales	5	15	12	3		3,6
Posibilidad de crear redes	4	15	10		1	3,7

### 2. ¿Cómo valora la calidad del informe en los siguientes aspectos?

	Notable	Buena	Satis- factoria	Deficiente	Insatis- factoria	Promedio
Calidad del análisis	9	21	12	1		3,9
Objetividad	6	21	12	3	1	3,7
Amplitud temática	2	20	13	1		3,6
Presentación y legibilidad	8	27	7	1		4,0
Volumen y pertinencia de la información	7	23	11	1		3,6

### 3. ¿Qué opina del tiempo dedicado al debate?

	Demasiado	Suficiente	Escaso
Discusión del informe	4	26	13
Debate de los grupos especiales	2	31	10
Grupos	3	28	10
Grupo de Trabajo sobre las resoluciones	3	25	5
Grupo de Trabajo sobre las conclusiones	2	22	9

### 4. ¿Cómo valora usted los aspectos prácticos y administrativos (secretaría, servicios de documentación, traducción, interpretación)?

	5 Notables	4 Buenos	3 Satisfactorios	2 Deficientes	1 Insatisfactorios	Promedio
	24	15	4			4,5

---

### 5. Número de respuestas

Gobiernos	Empleadores	Trabajadores	Observador	Total	(44 por ciento de los participantes)
8	9	16	10	43	

### 6. Participantes en la Reunión

Gobiernos	Empleadores	Trabajadores	Observadores	Miembros Consejeros	Participantes	Total
17	10	28	39	1	3	98

### 7. Delegados/consejeros técnicos

	Gobiernos	Empleadores	Trabajadores	Total
Delegados	14	10	27	51
Consejeros técnicos	3	0	1	4

### 8. Participación femenina

	Gobiernos	Empleadores	Trabajadores	Total	% de mujeres
Delegados	6	2	8	16	32
Consejeros técnicos	2	0	0	2	

---

**List of participants**

**Liste des participants**

**Lista de participantes**



---

Representative of the Governing Body  
of the International Labour Office  
Représentant du Conseil d'administration  
du Bureau international du Travail  
Representante del Consejo de Administración  
de la Oficina Internacional del Trabajo

Sr. Bingen de Arbeloa, Asesor Fedecamaras, Promotores y Consultores Asociados, Maracaibo

Members representing governments  
Membres représentant les gouvernements  
Miembros representantes de los gobiernos

**BRAZIL BRÉSIL BRASIL**

Sra. Carmen Rocha Dias, Diretora de Qualificação Prof., Ministerio do Trabalho e Emprego, Brasilia

**FINLAND FINLANDE FINLANDIA**

Ms. Ellen Piesanen, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Jyväskylä

**FRANCE FRANCIA**

M. Gérald Bogard, Conseiller, Association pour la formation professionnelle (AFPA), Montreuil

**GERMANY ALLEMAGNE ALEMANIA**

Mr. Klaus Luther, Director, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

*Adviser/Conseiller technique/Consejero técnico*

Mr. Valentin Klotz, Social Attaché, Permanent Mission of Germany, Geneva

**HUNGARY HONGRIE HUNGRÍA**

Mr. Pál Bihary, Director, Budapest Labour Market Intervention Centre, Ministry of Social and Family Affairs,  
Budapest

**INDIA INDE**

Mr. Bhaskar Chatterjee, Director-General, Ministry of Human Resources Development, New Delhi

**JAPAN JAPON JAPÓN**

Mr. Takayuki Mori, Deputy Director, Local Affairs Division, Ministry of Education, Science, Sports & Culture,  
Tokyo

---

**NAMIBIA NAMIBIE**

Ms. Mildred De Beer, Senior Higher Education Officer, Ministry of Higher Education, Vocational Training, Science & Technology, Windhoek

**PHILIPPINES FILIPINAS**

Ms. Regina Irene Sarmiento, Labor Attaché, Permanent Mission of the Philippines in Geneva

**POLAND POLOGNE POLONIA**

M<sup>me</sup> Barbara Skaczkowska, Conseiller, Département de l'intégration européenne et de la coopération avec l'étranger, ministère de l'Éducation nationale, Varsovie

*Advisers/Conseillers techniques/Consejeros técnicos*

Ms. Elzbieta Strojna, Chief Expert, Labour Market Policy Department, Ministry of Labour and Social Policy, Warsaw

Ms. Renata Lemieszewska, Chief Expert, European Integration & International Cooperation Department, Ministry of Labour and Social Policy, Warsaw

**RUSSIAN FEDERATION FÉDÉRATION DE RUSSIE FEDERACIÓN DE RUSIA**

Mr. Vasilij Zhukov, Rector of the Moscow State Social University, Ministry of Labour and Social Development, Moscow

**SWITZERLAND SUISSE SUIZA**

M. Pierre-Yves Brouttier, Directeur régional, Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISFPF), Secrétariat d'Etat à l'Economie, Lausanne

**UNITED KINGDOM ROYAUME-UNI REINO UNIDO**

Mr. Stephen Richards, Senior Executive Officer, Department for Education and Employment, London

**VENEZUELA**

Sra. Maryann Hanson de Escalona, Vice Ministro de Asuntos Educativos, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Caracas

**Members representing the Employers**

**Membres représentant les employeurs**

**Miembros representantes de los empleadores**

Sr. Julio César Barrenechea Calderón, Asesor Legal, Sociedad Nacional de Minería, Petroleo y Energía, Lima

Mr. Olchert Brouwer, Chairman of the Board, Institute for Higher Vocational Education Arnhem and Jijmegen, Arnhem

Mr. Robert Bubendorffer, Director, Fiji Institute of Technology, Suva

Sr. Antonio Cruz Serrano, Fundación Benéfico-Docente Ave María, Malaga

---

Ms. Marilyn Davies, Education & Training Adviser, New Zealand Employers' Federation (NZEF), Wellington  
M. Alain Dumont, Directeur de l'éducation et de la formation, Mouvement des entreprises de France (MEDEF), Paris  
Sr. Manuel Montt Balmaceda, Rector, Universidad Diego Portales, Santiago  
Ms. Aisha Bibi Oozeer, Training Manager, Mauritius Employers' Federation (MEF), Port-Louis  
Mr. Lyndon Rowe, Chief Executive Officer, Chamber of Commerce and Industry of Western Australia (ACCI), Perth  
Mr. Lubos Vanek, Human Resources Manager, GLAVERBEL, Teplice

**Members representing the workers**  
**Membres représentant les travailleurs**  
**Miembros representantes de los trabajadores**

Sr. Carlos A. Abicalil, Presidente, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Brasília  
Ms. Irene Adanusa, Deputy General Secretary, Ghana National Association of Teachers (GNAT), Accra  
M<sup>me</sup> Chantal Ahobaut, membre du bureau exécutif national, Syndicat national de la recherche et de l'enseignement supérieur (SYNARES), Abidjan  
Ms. Paula Borges, International Secretary, Federação Nacional dos Sindicatos da Educação, Porto  
Ms. Aida Carrion, Treasurer, National Alliance of Teachers and Office Workers (SMP-NATOW), Manda Luyong City  
M<sup>me</sup> Koukna Damianova, Secrétaire internationale, Syndicat des enseignants bulgares (SEB), Sofia  
M. Jongwane Dipoko, Secrétaire général, Fédération des syndicats de l'enseignement et de la recherche (FESER), Yaounde  
Mr. S. Eswaran, Secretary-General, All India Primary Teachers' Federation (AIPTF), New Delhi  
Sr. Domingos Ferrao, Secretário Geral, Organização Nacional dos Professores (ONP), Maputo  
M. Ngarmadjal Gami, Secrétaire général, Syndicat des enseignants du Tchad (SET), N'djamena  
Mr. Colin Greene, President, Antigua and Barbuda Union of Teachers (A&BUT), St. John's  
Mr. Gérard M.N. Gunaratne, Vice President Asia, 94 1/6 York Building, York Street, Colombo  
Mr. Rex Hewett, Federal State Secretary, Australian Education Union (AEU), South Melbourne  
Mr. Kurt Buch Jensen, Deputy Secretary-General, Danish Union of Teachers (DLF), Copenhagen  
Mr. Paul Erik Karlsen, Adviser, Norwegian Union of Teachers (NL), Heggedal  
Mr. Lee Dong-Jin, Vice-President, Korean Teachers' and Educational Workers' Union, Seoul  
Sra. Marta Maiffei, Secretaria General, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), Buenos Aires  
Ms. Galina Merkoulouva, Vice-President, Education and Science Employees' Union of Russia (ESEUR), Moscow  
*Adviser/Conseiller technique/Consejero técnico*  
Mr. Nikolay Kolobashkin, International Secretary, Education and Science Employees' Union of Russia (ESEUR), Moscow  
Sr. Napoleón Morazan, Consultor I.E. para América Latina, Internacional de la Educación, Tegucigalpa  
Mr. Mwalye Mungoma, National Treasurer, Uganda Teachers' Association (UTA), Kampala  
Mr. Wayne Noseworthy, Executive Director, Canadian Teachers' Federation (CTF/FCE), St. John's  
Sr. Jorge Pavez, Presidente, Colegio Profesores de Chile (CPC), Santiago de Chile  
M. Leonid Sachkov, Président, Syndicat des travailleurs de l'éducation et de la science d'Ukraine (STESU), Kiev

---

Mr. Musa Shezi, Board Member, World Confederation of Teachers, Empanganirail  
Mr. Lawrence Sia, President, Singapore Teachers' Union (STU), Singapore  
Ms. Antie Solaiman, President, Serikat Buruh Sejahtera Indonesia (SBSI), Jakarta  
Mr. Siva Subramanian, General Secretary, National Union of the Teaching Profession (NUTP), Kuala Lumpur

**Others Autres Otros**

Representatives of member States present at the sittings  
Représentants d'Etats Membres présents aux séances  
Representantes de Estados Miembros presentes en las sesiones

**UNITED STATES ETATS-UNIS ESTADOS UNIDOS**

Mr. Robert S. Hagen, Labor Attaché, United States Permanent Mission in Geneva

Representatives of United Nations, specialized agencies  
and other official international organizations  
Représentants des Nations Unies, des institutions spécialisées  
et d'autres organisations internationales officielles  
Representantes de las Naciones Unidas, de los organismos  
especializados y de otras organizaciones internacionales oficiales

**Commonwealth of Learning (COL)**

Ms. Kgomotso Motlotle, Education Specialist Teacher Training, Vancouver

**Council of Europe**

**Conseil de l'Europe**

Ms. Stefanka Hristoskova, Programme Adviser, Higher Education & Research Division, DG IV, Strasbourg

**European Commission**

**Commission européenne**

**Comisión Europea**

Mr. Tomas Niklasson, Administrator, Director-General for Education and Culture, Brussels

---

**International Bureau of Education (IBE)**

**Bureau international d'éducation**

**Oficina Internacional de Educación**

Mr. Jacques Hallak, Assistant Director-General, Geneva

M. Massimo Amadio, Spécialiste de programme, Genève

**Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)**

**Organisation de coopération et de développement économiques**

**Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos**

Mr. Richard Yelland, Head, Programme on Institutional Management in Higher Education, Paris

**United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)**

**Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture**

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

Mr. Richard W. Halperin, Chief, Unit for Teacher Policy, Section for Teacher Education, Division of Higher Education, Paris

**World Bank**

**Banque mondiale**

**Banco Mundial**

Mr. David H. Fretwell, Principal Employment and Training Specialist, Human Development Sector Unit, Washington

Representatives of non-governmental international organizations

Représentants d'organisations internationales non gouvernementales

Representantes de organizaciones internacionales no gubernamentales

**Education International**

**Internationale de l'éducation**

**Internacional de la Educación**

Mr. Fred Van Leeuwen, General Secretary, Brussels

M. Elie Jouen, Secrétaire général adjoint, Bruxelles

Ms. Monique Fouilhoux, Education Coordinator, Brussels

Mr. Robert Harris, Senior Consultant, Gingsins

---

Mr. Thomas A. Bediako, Chief Coordinator for Africa, Lomé  
Ms. Virginia Albert, Regional Coordinator North America/Caribbean, St. Lucia  
Ms. Florence Trauscht, Assistant to Deputy General Secretary, Brussels  
Mr. Darrell Ward, National President, New Zealand Educational Institute, Wellington

**International Association for Educational & Vocational Guidance (IAEVG)**

**Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle**

**Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional**

Ms. Verena Flubacher, International Association for Educational & Vocational Guidance, Zurich

**International Confederation of Free Trade Unions**

**Confédération internationale des syndicats libres (CISL)**

**Confederación Internacional de Organizaciones Sindicales Libres**

Ms. Anna Biondi, Assistant Director, Geneva

**International Federation of Business & Professional Women**

**Fédération internationale des femmes de carrières libérales et commerciales**

**Federación Internacional de Mujeres de Negocios y Profesionales**

Ms. Conchita Poncini, Troinex/Geneva

**International Federation of University Women (IFUW)**

**Fédération internationale des femmes diplômées des universités**

**Federación Internacional de Mujeres Universitarias**

Ms. Conchita Poncini, Troinex/Geneva

M<sup>me</sup> Christiane Privat, Vessy

**International Federation of Workers' Education Associations (IFWEA)**

**Fédération internationale des associations pour l'éducation des travailleurs**

**Federación Internacional de Asociaciones para la Educación de los Trabajadores**

Mr. Rudolf Helfrich, Member of the Board, Hamburg

---

**International Organization of Employers (IOE)**

**Organisation internationale des employeurs**

**Organización Internacional de Empleadores**

Mr. Jean Dejardin, Adviser, Cointrin/Geneva

Mr. Eric Oechslin, Adviser, Cointrin/Geneva

**International Vocational Training Organization (IVTO)**

Mr. Jack Dusseldorp, President, Sydney

**World Confederation of Labour**

**Confédération mondiale du travail (CMT)**

**Confederación Mundial del Trabajo**

M<sup>me</sup> Béatrice Fauchère, Représentante permanente, Genève

**World Confederation of Teachers (WCT)**

**Confédération syndicale mondiale de l'enseignement**

**Confederación Sindical Mundial de la Enseñanza**

Mr. Louis Van Beneden, President, Brussels

Sr. Claudio M. Corries, Secretario General, Buenos Aires

Mr. Helmut Skala, Vice President, Vienna

M. Mansourou Lala, Confédération syndicale mondiale de l'enseignement, Cotonou

Mr. Mohammed Benjeloun, Fédération autonome de l'enseignement (UGTM), Rabat

Mr. Razvan Bobulescu, President, University Trade Unions Federation of Romania "Alma Mater", Bucharest

Mr. Evert W. de Jong, Linschoten

Mr. Gust Van Dongen, Member of Board, Brussels

Mr. Vinayak Sirdesai, World Board Member, Bombay

Sr. Alfredo Salazar, Miembro Comité, San José

M<sup>me</sup> Tamara Vinogradskaya, Syndicat des travailleurs de l'éducation et de la science d'Ukraine (STESU), Kiev

Sr. Pedro Bayúgar, Asesor, Buenos Aires

Sr. Mario Román Almirón, Confederación Sindical Mundial de la Enseñanza, Buenos Aires

---

**Panellists**

**Intervenants**

**Participantes**

Mr. David Beckett, Senior Lecturer, Faculty of Education, The University of Melbourne, Melbourne

Mr. Frans Lenglet, Director of Training, International Training Centre of the ILO, Turin

Ms. Ricarda O'Driscoll, The Open University, Milton Keynes, United Kingdom