

Oficina Internacional del Trabajo

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

**Comité mixto
OIT-UNESCO de expertos sobre la aplicación
de la recomendación relativa
a la situación del personal docente**

Quinta reunión, Ginebra, 18-27 de octubre de 1988

Informe



37048

Copyright © Organización Internacional del Trabajo 1989

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

ISBN 92-2-306998-X

Primera edición 1989

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

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

Las referencias a firmas o a procesos o productos comerciales no implican aprobación alguna por la Oficina Internacional del Trabajo, y el hecho de que no se mencionen firmas o procesos o productos comerciales no implica desaprobación alguna.

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

INDICE

	<u>Párrafos</u>
Introducción	1 - 10
 CAPITULO I - RESUMEN Y CONCLUSIONES	 11 - 157
1. Observaciones generales	11 - 27
A. La situación del personal docente depende de la situación de la enseñanza	13 - 14
B. La situación de la enseñanza depende de la situación del personal docente	15 - 19
C. Importancia de la recomendación	20
D. Aplicación de la recomendación	21 - 27
2. Parte I del cuestionario	28 - 93
A. Objetivos de la educación y política docente	28 - 42
B. Preparación para la profesión docente	43 - 46
C. Contratación y carrera profesional	47 - 60
D. Derechos y obligaciones del personal docente	61 - 67
E. Condiciones necesarias para una enseñanza eficaz ...	68 - 78
F. Remuneración del personal docente	79 - 90
G. Seguridad social	91 - 93
3. Parte II del cuestionario	94 - 125
A. Educación de la primera infancia (educación preprimaria)	94 - 110
B. Preparación de profesores de las instituciones de formación de personal docente	111 - 115
C. Personal de enseñanza técnica y profesional: empleo y condiciones de servicio	116 - 125
4. Alegato recibido de las organizaciones de personal docente	126 - 127
5. Observaciones finales y propuestas para una acción futura	128 - 157
A. Mandato del Comité Mixto	128 - 129
B. Curso que se deberá dar a las cuestiones planteadas por la función de supervisión	130 - 137

Párrafos

C. Mejoramiento de la aplicación de la Recomendación ..	138 - 148
D. Recolección de información	149 - 153
E. Labor futura del Comité Mixto	154 - 157
 CAPITULO II - PARTE I DEL CUESTIONARIO	 158 - 325
1. Objetivos de la educación y política docente	158 - 198
2. Preparación para la profesión docente	199 - 233
3. Contratación y carrera profesional	234 - 258
4. Derechos y obligaciones del personal docente	259 - 266
5. Condiciones necesarias para una enseñanza eficaz	267 - 298
6. Remuneración del personal docente	299 - 316
7. Seguridad social	317 - 325
 CAPITULO III - PARTE II DEL CUESTIONARIO	 326 - 494
1. Educación de la primera infancia (educación preprimaria)	328 - 401
2. Preparación de profesores de las instituciones de formación de personal docente	402 - 444
3. Personal de enseñanza técnica y profesional: empleo y condiciones de servicio	445 - 494

Página

Cuadro I	- Países que respondieron a los cuestionarios sobre la aplicación de la Recomendación	3
Cuadro II	- Planes de educación	47
Cuadro III	- Requisitos para ingresar en los programas de preparación de maestros de enseñanza primaria	57
Cuadro IV	- Proporción del personal docente que ha recibido una formación correspondiente a las normas de la Recomendación	59
Cuadro V	- Promoción y/o ascenso	68
Cuadro VI	- Sistemas disciplinarios	82

	<u>Página</u>
Cuadro VII - Disposiciones adoptadas a favor del personal docente en las regiones rurales o alejadas ...	101
Cuadro VIII - Duración del trabajo	105
Cuadro IX - Vacaciones remuneradas	113
Cuadro X - Educación preprimaria: distribución y alcance de los servicios	148
Cuadro XI - Instituciones, condiciones de acceso, ventajas ofrecidas para fomentar candidaturas a la profesión y programas de formación	152
Cuadro XII - Financiación de la educación primaria por el Estado	160
Cuadro XIII - Nivel de calificación y de experiencia exigido y porcentaje de educadores que cumplen los criterios de contratación	172
Cuadro XIV - Modalidades de comunicación de los resultados de la investigación y la experimentación	174
ANEXO	189

INTRODUCCION-

1. El Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente celebró su quinta reunión ordinaria en Ginebra, en la sede de la Oficina Internacional del Trabajo (OIT), del 18 al 27 de octubre de 1988.

2. En el orden del día de esta reunión del Comité Mixto figuraban los puntos siguientes:

- a) el examen del proyecto de informe sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente;
- b) una revisión de las actividades llevadas a cabo por la OIT y por la UNESCO en relación con la aplicación de esta Recomendación desde la reunión especial de 1985 del Comité Mixto;
- c) el examen de un alegato presentado por una organización de personal docente sobre la aplicación de la Recomendación por un Estado Miembro;
- d) la organización de su labor futura, o sea, el curso que se deberá dar a las conclusiones de esta quinta reunión y la preparación de la nueva consulta a los Estados Miembros.

3. Los miembros actuales del Comité, nombrados por partes iguales por el Consejo de Administración de la OIT y por el Consejo Ejecutivo de la UNESCO, y con mandato hasta el 31 de diciembre de 1988, son los siguientes:

Sr. S.S. Fall (Senegal)	Director de la Escuela Superior de Magisterio de Dakar
Sra. E. Gachukia (Kenya)	Consejera nacional para los asuntos relacionados con la población ante el Gobierno de Kenya
Sra. M. Gosselin (Francia)	Profesora de la Universidad de Lila
Sr. T. Imamura (Japón)	Ex presidente del Instituto Femenino Kagoshima
Sr. Y.S. El-Din Kotb (Egipto)	Ex presidente de la Universidad Ain Shams (El Cairo) y Director del Centro de Ciencias de la Educación
Sr. A. Mendes (Brasil)*	Miembro del Consejo Federal de Educación
Sr. F. Meyers (Estados Unidos)	Ex profesor del Departamento de Relaciones Laborales de la Universidad de California (Los Angeles)
Sr. S. Mitra (India)	Ex director del Consejo Nacional de Investigación sobre Educación y Formación

* No asistió a la reunión.

Sr. R. Nettleford (Jamaica)	Profesor del Departamento de Educación Permanente y Director de estudios del Instituto de Educación Sindical de la Universidad de las Antillas
Sr. L.T. Olsson (Australia)	Juez consejero del Tribunal Supremo de Australia meridional y ex presidente del Tribunal de Trabajo de Australia meridional
Sr. E.G. Sapogov (URSS)	Rector del Instituto Pedagógico de Tula
Sra. M. Silva (Portugal)	Profesora del Instituto Superior de Economía de Lisboa e Inspectora General de Educación

4. El Comité Mixto integró su mesa de la manera siguiente:

Presidente: Sr. F. Meyers

Vicepresidente: Sr. E.G. Sapogov

Relatores: Sra. M. Silva (el 18 de octubre de 1988)
Sr. S.S. Fall (del 19 al 27 de octubre de 1988).

5. El Sr. E. Kane, Director General Adjunto de la OIT, y el Sr. M.A. Dias, Director de la División de Enseñanza Superior y de Formación del personal de educación de la UNESCO, dieron la bienvenida a los miembros del Comité Mixto. La Secretaría de la reunión estaba compuesta, por parte de la OIT, por la Sra. H. Sarfati, Jefa del Servicio de empleados y trabajadores intelectuales, en representación del Director General de la OIT, la Sra. C. Privat y el Sr. W. Ratteree, del mismo Servicio, y el Sr. M.C. Damen, del Servicio de Relaciones con los Trabajadores y, por parte de la UNESCO, por la Sra. R. Lakin, en representación del Director General de la UNESCO, la Sra. U. Meir, de la unidad de cooperación con el UNICEF y el Programa Mundial de Alimentos, y los Sres. P. Nallétamby y J.C. Pauvert, consultores.

6. El Comité Mixto rindió tributo a la memoria del profesor S.B. Adaval, Director del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Allahabad (India) y miembro del Comité Mixto desde su creación, y que había fallecido en marzo de 1988. Envío su sentido pésame al Gobierno de la India y, por mediación del mismo, a los familiares del profesor Adaval.

7. El 26 de octubre, el Comité Mixto recibió consternado la noticia del fallecimiento repentino del Sr. E. Kane, Director General Adjunto de la OIT, quien tan sólo pocos días antes había inaugurado la quinta reunión del Comité. Este último manifestó su pesar enviando una carta de condolencias al Director General.

8. Para interpretar la información contenida en las páginas siguientes, deberán tenerse en cuenta los dos puntos que se señalan, a continuación, a la atención del lector del presente informe:

- a) las respuestas enviadas por los Estados federales emanaban del Gobierno central o de algunos Estados constituyentes o provincias. Siendo así, la información no corresponde necesariamente a la situación del personal docente en todas las partes constituyentes. Cuando ha sido posible, se ha indicado a quién se referían los datos facilitados;

b) el cuarto cuestionario fue enviado a los Estados Miembros de la OIT y de la UNESCO en enero de 1987, y se les pedía que comunicaran sus respuestas a más tardar el 15 de julio de 1987. Las respuestas se fueron escalonando entre abril de 1987 y junio de 1988. A efectos de simplificar la presentación, se indica en el informe que la fecha de recepción de los datos fue 1988, pero, en realidad, corresponden por lo general a años anteriores.

9. La lista de los países que enviaron información sobre la aplicación de la Recomendación en respuesta a los cuatro cuestionarios (1969, 1975, 1981 y 1987) figura en el cuadro I.

10. El primer capítulo del presente informe está consagrado a las reflexiones y conclusiones que inspiró al Comité Mixto el análisis de las respuestas recibidas para el cuarto cuestionario. Dicho análisis figura en los capítulos II y III, que corresponden respectivamente a la parte general y a las cuestiones específicas de dicho cuestionario.

Cuadro I. Países que respondieron a los cuestionarios sobre la aplicación de la Recomendación

País	1969	1975	1981	1987
Afganistán	-	x	-	x
Alemania (Rep. Fed. de)	x	x	x	x
Angola	-	-	-	x
Arabia Saudita	-	-	x	x
Argelia	-	x	-	-
Argentina	x	x	x	x
Australia	x	x	x	x
Austria	x	x	x	x
Bahrein	x	-	-	x
Bangladesh	-	x	x	-
Barbados	-	-	x	x
Bélgica	x	x	x	x
Benin	x	x	-	x
Bielorrusia (RSS de)	x	x	x	x
Birmania	x	x	-	-
Bolivia	x	-	-	-
Brasil	x	x	-	x
Bulgaria	x	x	x	x
Burkina Faso	x	-	-	x
Burundi	x	-	-	x
Camerún	x	-	x	x
Canadá	-	x	x	x
República Centroafricana	x	x	x	x
Colombia	x	-	x	x
Congo	x	-	-	-
Costa Rica	x	-	-	-
Côte d'Ivoire	-	-	-	x
Cuba	-	x	x	x
Checoslovaquia	x	-	x	x
Chile	x	x	x	x
China	x	-	-	-
Chipre	x	x	x	-
Dinamarca	x	x	x	-

País	1969	1975	1981	1987
República Dominicana	x	x	-	-
Ecuador	x	x	x	-
Egipto	x	x	x	x
El Salvador	-	x	-	-
España	x	x	x	x
Estados Unidos	x	x	x	x
Etiopía	-	-	-	x
Filipinas	x	x	x	x
Finlandia	x	x	x	x
Francia	x	x	x	x
Gabón	-	-	x	-
Ghana	x	x	x	-
Grecia	x	x	x	x
Guatemala	x	-	-	x
Guinea	-	-	-	x
Guyana	x	x	x	x
Honduras	-	-	-	x
Hungría	x	x	x	x
India	x	x	x	x
Indonesia	-	x	x	-
Irán, República Islámica del	-	-	-	x
Iraq	x	x	x	x
Irlanda	-	x	x	x
Islandia	x	x	-	-
Israel	x	-	-	-
Italia	x	x	x	-
Jamaica	-	-	x	x
Japón	x	x	x	x
Jordania	-	-	x	x
Kenya	-	-	x	-
Kuwait	x	x	x	-
República Democrática Popular Lao	x	-	-	-
Líbano	x	x	-	-
Liberia	x	x	-	-
Jamahiriyá Árabe Libia	-	-	-	x
Luxemburgo	x	-	x	x
Madagascar	-	-	x	-
Malasia	x	x	-	x
Malta	-	x	x	x
Marruecos	x	x	-	-
Mauricio	x	x	x	x
Mauritania	-	-	-	x
México	-	x	x	x
Mónaco	x	-	-	-
Mozambique	-	-	-	x
Nicaragua	-	-	x	-
Níger	-	x	-	-
Nigeria	x	x	-	x
Noruega	x	x	x	x
Nueva Zelanda	-	x	x	x
Omán	-	x	-	-
Países Bajos	-	x	x	x
Países Bajos (Antillas Neerlandesas)	-	-	-	x
Pakistán	-	x	x	x
Panamá	x	x	-	x

País	1969	1975	1981	1987
Papua Nueva Guinea	-	-	x	-
Paraguay	x	x	-	-
Perú	x	x	-	-
Polonia	x	x	x	-
Portugal	-	-	-	x
Qatar	-	-	-	x
Reino Unido	x	x	x	x
República Democrática Alemana	-	x	x	x
Rumania	x	-	-	x
Rwanda	-	-	-	x
Senegal	-	-	-	x
Sierra Leona	x	x	-	-
Singapur	x	x	-	-
República Arabe Siria	x	x	x	-
Sri Lanka	x	x	x	x
Sudán	x	x	-	-
Suecia	x	x	x	x
Suiza	x	x	x	x
Tailandia	x	x	x	x
Tanzanía, República Unida de	-	-	x	-
Togo	x	-	-	x
Túnez	x	-	x	-
Turquía	x	x	-	x
RSS de Ucrania	x	x	x	x
Uruguay	x	-	x	-
Venezuela	x	x	x	x
Viet Nam	x	x	-	-
Yugoslavia	x	-	-	-
Zaire	x	-	-	-
Zimbabwe	-	-	-	x

Nota: Los países cuyos nombres figuran a continuación no respondieron a ninguno de los cuatro cuestionarios: Bahamas, Belice, Botswana, Cabo Verde, Comoras, Chad, Djibouti, Emiratos Arabes Unidos, Fiji, Granada, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Haití, Kampuchea Democrática, Lesotho, Malawi, Malí, Mongolia, Namibia, Nepal, Santa Lucía, Seychelles, Somalia, Suriname, Swazilandia, Trinidad y Tabago, Uganda, Yemen, Yemen Democrático y Zambia. Algunos de estos países, que son desde hace poco Miembros de la OIT o de la UNESCO, no han tenido la posibilidad de responder a todos los cuestionarios.

CAPITULO I

RESUMEN Y CONCLUSIONES

1. OBSERVACIONES GENERALES

11. En el año 1988 se cumple el vigésimo aniversario de la creación del Comité Mixto sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente. Veinticinco años atrás, un Comité de Expertos OIT-UNESCO elaboró un proyecto de recomendación, que fue posteriormente adoptado por una conferencia intergubernamental convocada por la UNESCO, en un esfuerzo innovador desplegado gracias a la acción común de las dos organizaciones internacionales.

12. Muchos cambios se han producido durante este lapso, pero hay algo que sigue siendo cierto: la situación del personal docente depende de la situación de la enseñanza, en la misma medida en que la situación de la enseñanza depende de la situación del personal docente.

A. La situación del personal docente depende de la situación de la enseñanza

13. Si la enseñanza no inspira respeto ni goza del apoyo de toda la comunidad, tampoco el personal docente podrá contar con este respeto y apoyo. El personal docente es el que imparte la enseñanza en las escuelas. Otras instituciones, como la familia, los medios de comunicación, los organismos culturales, etc., desempeñan papeles complementarios. Las escuelas son el punto neurálgico de las actividades destinadas a sentar las bases comunes de la adquisición de competencias, de los conocimientos, de la cultura, del respeto por las realizaciones constructivas y de la adhesión a los códigos de conducta indispensables para el progreso económico, social y cultural de la sociedad.

14. Cuando la sociedad no reconoce que esta misión se debe cumplir por medio de una enseñanza organizada en las escuelas y subestima la función del sistema educativo, se desvaloriza obligatoriamente la situación de las personas responsables del ejercicio directo y cotidiano de la profesión docente. Los educadores son quienes ocupan naturalmente este lugar en las escuelas. Es casi unánime la opinión de que, en cierta medida, los profesores son en sí mismos "la escuela", y constituyen su símbolo universal y único. Por consiguiente, se les trata con la misma consideración que la que se concede a la enseñanza.

B. La situación de la enseñanza depende de la situación del personal docente

15. Lo contrario también es evidente: se concede a la enseñanza y a la escuela la misma consideración que al personal docente. El respeto que se tiene por los educadores engendra respeto por la función que desempeñan. Cuando la profesión docente está mal vista en la sociedad, este prejuicio se refleja en todo el sistema de enseñanza oficial. Sabemos que, contrariamente a lo que aún sostienen muchas personas, no basta dominar una materia para

poder enseñarla; cuando se comete este error en las escuelas, se puede sufrir un fracaso.

16. La generalización de este error conduce la mayoría de las veces a un proceso educativo que no da los frutos esperados. Una opinión muy difundida consiste en subestimar el valor que se concede a la enseñanza en vez de reconocer el origen de este fracaso. Una mala enseñanza trae aparejada una mala educación. Para muchos, este tipo de enseñanza provoca una pérdida de prestigio.

17. Para nosotros, la situación del personal docente y la de la enseñanza están tan estrechamente ligadas que lo que produce cambios en una normalmente produce cambios semejantes en la otra.

18. En muchos países, sobre todo en los desarrollados, la función docente está en "crisis" debido, entre otros factores, al hecho de que los programas escolares no responden a las necesidades reales. De ello se deriva una pérdida del prestigio que rodea a la función docente y la consiguiente dificultad de contratar candidatos debidamente calificados. Sin embargo, la labor docente es hoy más importante que nunca, pues dada la creciente complejidad de las sociedades, es preciso aumentar la cultura y la capacidad de aprendizaje de cada persona.

19. Con este telón de fondo, el personal docente debe más que nunca pensar en sí mismo como educador, pues no puede contentarse con transmitir un cúmulo de conocimientos: debe enseñar permanentemente al alumno a aprender y a situarse de manera global en la realidad de su país y del mundo.

C. Importancia de la Recomendación

20. Las verdades enunciadas en los párrafos precedentes son incontrovertibles, pero se han repetido para subrayar la importancia de la Recomendación, la cual no se refiere únicamente al estatuto del personal docente, sino también al estatuto y a los resultados de la educación. La Recomendación establece objetivos y progresos que traerán consigo ventajas para la condición de la profesión de educador. No se han fijado objetivos de carácter corporatista, sino que busca lograr un efecto positivo para la sociedad, poniendo en marcha un proceso cuyo resultado puede medirse en función del mayor rendimiento del sistema educativo.

D. Aplicación de la Recomendación

21. Al introducir estos párrafos reconocemos, de entrada, que más de veinte años de evolución de los conocimientos y las realidades nacionales pueden exigir un nuevo examen de ciertas disposiciones de la Recomendación. Nos referiremos, por lo menos implícitamente, a algunas de las disposiciones que se pusieron más en evidencia durante el cuarto examen de los progresos que se habían realizado respecto de los objetivos fijados. Así, pudimos observar que desde 1966 se han adoptado varias normas internacionales nuevas, algunas de cuyas disposiciones pueden aplicarse a la situación del personal docente. Sin embargo, opinamos que, en conjunto, el contenido de la Recomendación es aún válido, y no proponemos de ningún modo que se vuelva a examinar todo el documento.

22. Las actividades anteriores del Comité Mixto sólo se referían prácticamente a la evaluación de los progresos realizados en la aplicación de la Recomendación. Respecto al pasado, hemos observado con cierta satisfacción que muchos países han realizado progresos tales como poner en ejecución políticas y planes que se ajustan cada vez más a lo dispuesto en la Recomendación.

23. Lo que no sabemos es en qué medida la adopción y la existencia de la Recomendación son el motor de los progresos realizados. Tenemos fundadas razones para creer que su influencia directa no ha sido tan fuerte como se esperaba. Reconocemos los esfuerzos realizados por la OIT y la UNESCO a fin de tener en cuenta la Recomendación en sus reuniones, seminarios, sesiones de formación y demás actividades, y les agradecemos la atención que han prestado a las observaciones del Comité Mixto. No obstante, a pesar de que la información en la que nos basamos es poco sistemática y a menudo accidental, estamos convencidos de que el progreso realizado sólo puede atribuirse en parte a la existencia de la Recomendación.

24. En efecto, varios de nosotros hemos comprobado que en muchos círculos relacionados con la enseñanza se desconoce incluso la existencia de la Recomendación y más aún su contenido. En estos círculos, la Recomendación sólo puede haber tenido, en el mejor de los casos, un efecto mínimo y totalmente indirecto. Además, el hecho de que nunca haya respondido a nuestros cuestionarios más de la mitad de los Estados Miembros, parece darnos una prueba del escaso prestigio de que gozan el Comité Mixto, la Recomendación y, por ende, el personal docente.

25. El Comité Mixto no es, evidentemente, un instrumento de acción. No podemos influir directamente en la aplicación de la Recomendación, a no ser como individuos en el desempeño de nuestros papeles respectivos. A nuestro juicio, es necesario abandonar una perspectiva que hasta ahora era histórica y adoptar una visión volcada hacia el porvenir. Deberíamos tratar de ayudar a encontrar los medios adecuados para divulgar la Recomendación lo más ampliamente posible y de impulsar su efecto en el futuro; en nuestra calidad de Comité Mixto, haremos todo lo que esté a nuestro alcance para lograrlo.

26. Estamos prácticamente convencidos de la oportunidad de este ofrecimiento, dado que las actividades de la UNESCO y de la OIT se refieren con mayor frecuencia a nuestras proposiciones anteriores que estaban movidas por la finalidad de dar mayor difusión a la Recomendación y de facilitar su comprensión, sobre todo mediante la publicación y distribución de la versión anotada de dicho instrumento.

27. Si bien nos falta información sobre estas actividades, estamos persuadidos de que sería posible hacer mucho más; en efecto, creemos que existen la voluntad, los recursos, los programas, y la imaginación necesarios.

2. PARTE I DEL CUESTIONARIO

A. Objetivos de la educación y política docente

Planificación de la enseñanza

28. Huelga recalcar aquí el hecho de que el progreso económico, social y cultural de la sociedad está íntimamente ligado a la calidad de su sistema educativo y a su capacidad de ofrecer a todos posibilidades de acceso a la

educación, sin distinción por motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, ascendencia nacional u origen social. Debe haber un equilibrio adecuado en los programas escolares, así como entre la enseñanza general, la enseñanza científica y la enseñanza técnica y profesional. Debería ser posible ofrecer cursos de recuperación, así como una enseñanza especial para los niños subprivilegiados y los adultos que, por distintas razones, se vieron en parte privados de la enseñanza primaria y secundaria. Todo plan de educación debería contemplar estos objetivos.

29. Para progresar en esta vía, es indispensable planificar la enseñanza. Es fundamental que todos los países identifiquen sus insuficiencias pasadas y presentes, prevean las necesidades futuras en la medida de lo posible, y planifiquen la utilización más eficaz posible de sus recursos para satisfacer sus necesidades. La planificación es esencial, sobre todo para los países en desarrollo que no pueden permitirse perder tiempo ni recursos imitando, al azar, el crecimiento de los países industriales. Los países en desarrollo están soportando las presiones que ejercen las nuevas tecnologías en sus sistemas de enseñanza, para no mencionar el fracaso que estos sistemas han tenido en algunos países y que ha sido aún más flagrante debido a los niveles intolerables de analfabetismo funcional que ya no es posible esconder.

30. A otro nivel, la planificación debe tener como objetivo garantizar una administración y una gestión eficaces. Casi todos los planes deberían abocarse a la tarea de solucionar la escasez de personal docente en determinadas disciplinas escolares, tales como las ciencias, las matemáticas, la informática, y los idiomas extranjeros. Es imperativo hacer frente a estos problemas en los establecimientos de enseñanza secundaria que se ven obligados a recurrir a personal no calificado.

31. Hemos tratado de evaluar los cambios que se han producido en el terreno de la planificación desde 1970. Los resultados de la comparación de los logros actuales (1988) con los de nuestro primer cuestionario, al que respondieron los países a comienzos de 1970, no son totalmente fidedignos. Las respuestas relativas a estos dos años eran incompletas y los países que contestaron no siempre eran los mismos. Está claro que esta reserva es válida para todas nuestras comparaciones con los cuestionarios precedentes. Sin embargo, creemos, para terminar, que se reconoce cada vez más la necesidad de una planificación.

Proceso de planificación

32. Ahora bien, los planes tienen características bien distintas. Al examinarlos, el Comité Mixto buscó especialmente información sobre los aspectos relacionados con el proceso y con la esencia de la planificación, en la medida en que los planes se refieren a la situación del personal docente.

Consulta

33. En cuanto a su proceso, nos hemos interesado por saber en qué grado se celebran consultas entre los copartícipes sociales interesados por la enseñanza; en la Recomendación se menciona específicamente a las organizaciones de personal docente, de empleadores, de trabajadores y de padres, a las organizaciones culturales y a las instituciones científicas o de investigación.

34. Las respuestas al cuestionario indican que esta consulta no es una de las disposiciones de la Recomendación que se aplican con mayor facilidad.

Las consultas a otros grupos distintos de las organizaciones de personal docente se mencionan muy poco o prácticamente nada y la consulta de estas organizaciones dista mucho de ser general. Lamentamos decir que en algunos países no hay organizaciones de personal docente y que, en otros, parecen estar al margen del proceso de planificación de la enseñanza. Menos de la mitad de los países declaran que consultan a las organizaciones de personal docente. En algunos casos, según las respuestas, esta participación se limita a los educadores a título personal y no en su calidad de representantes. Si bien creemos que la participación a título personal puede ser útil, suscribimos plenamente el texto de la Recomendación, que estipula que debe consultarse a las organizaciones, y lamentamos que sean tantos los países que no se ajustan, a este respecto, ni a la letra ni al espíritu de la Recomendación.

Duración de los planes e integración de los planes a corto, medio y largo plazo

35. A pesar de que la Recomendación no establece la duración de los planes, las respuestas demuestran que los países que los elaboran suelen optar por los planes a largo plazo en los que se fijan políticas generales y objetivos a alcanzar en un período de diez años aproximadamente. Cuando existen estos planes, la planificación a corto plazo, que abarca por lo general uno o dos años, se refiere principalmente a los programas y presupuestos anuales. En algunos países, se elaboran planes a medio plazo para un período de aproximadamente cinco años; estos planes tratan del despliegue de los recursos, los gastos de capital, etc.

36. Se han realizado progresos en cuanto a la adopción de sistemas de planificación. Si bien ha aumentado el porcentaje de países que adoptaron esta práctica entre 1970 y el año en curso, el número de estos países sigue siendo reducido. En efecto, sólo unos cincuenta países han señalado que tenían un plan de educación de duración determinada.

Elementos esenciales de la planificación

Oferta de personal docente

37. Ya se trate de una educación planificada o no, si lo que se desea es acercarse al objetivo de la educación universal, y si ésta debe ser gratuita y de calidad, por lo menos en la escuela primaria, cada país debe tomar las disposiciones adecuadas para que haya una oferta conveniente de personal docente calificado para todos los niveles del programa escolar.

38. La Recomendación fue adoptada en 1966, en un contexto en que, con excepción de algunos países industrializados, la escasez general de personal docente constituía la regla. En estos países han comenzado a plantearse los problemas relacionados con la falta de personal docente en determinadas disciplinas, tales como las ciencias y las matemáticas. Estos problemas se agravaron hacia 1982.

39. En los años setenta, los países industrializados que habían experimentado anteriormente una baja del índice de natalidad, tenían menos niños en edad escolar, con lo que había un excedente de personal docente calificado. En 1982, pudimos comprobar que este excedente se administraba mejorando la calidad de la educación y disminuyendo el tamaño de las clases y la carga de trabajo de los educadores. El presente examen revela que el excedente existente en los países industriales fue neutralizado mediante una planificación adecuada, una repartición eficaz del personal docente, un

mejoramiento constante del porcentaje entre maestros y alumnos y una vigilancia más eficaz de los procedimientos de contratación; en algunos países, los factores demográficos tuvieron el efecto de reducir la escasez de personal docente. De todos modos, una planificación adecuada mediante la correcta utilización de los datos demográficos y de otras informaciones estadísticas es una de las herramientas importantes que permiten canalizar los excedentes, como sucedió en el caso de la gestión de la escasez de personal. Lamentablemente, muchos países en desarrollo carecen de esta base esencial para planificar la oferta de personal docente.

40. En cierta medida, la situación también ha evolucionado en los países en desarrollo. A la luz del objetivo de todos los países de lograr la educación primaria gratuita para todos, la falta de maestros de enseñanza primaria requerirá una planificación y, de modo general, será conveniente preverla.

41. Nos complace comprobar que los países que respondieron debieron recurrir con menor frecuencia al empleo de personal docente insuficientemente calificado y esperamos que se mantendrá esta tendencia frente a una escasez de personal calificado que sigue manifestándose a medida que se avanza hacia una educación para todos.

42. En los lugares donde hay excedente de personal docente, sería conveniente aprovechar la ocasión para mejorar su formación e introducir nuevos programas de nivel más elevado, como se ha venido haciendo en un número cada vez mayor de casos. También podrían destinarse recursos a la creación de otras vías para la obtención de diplomas, a fin de atraer a personas de valor tituladas en arte y ciencias, de introducir nuevos programas de enseñanza técnica y profesional y de reformar los programas escolares para que incluyan asignaturas que satisfagan mejor las necesidades de la vida activa y del medio ambiente.

B. Preparación para la profesión docente

43. Es conveniente tomar disposiciones para la preparación de personal docente calificado, ya sea como parte de un plan de educación o no. El presente informe revela que se han realizado progresos constantes a este respecto. En nuestro primer informe de 1970, habíamos aconsejado enérgicamente que se elevaran progresivamente los niveles mínimos de preparación de los maestros de enseñanza primaria y que se mejorara la preparación pedagógica de los profesores de enseñanza secundaria.

44. Desde 1970 y durante el período cubierto por el presente estudio, se han realizado muchos progresos en cuanto a la preparación de los maestros de enseñanza primaria. La norma mínima preconizada por la Recomendación para la admisión en las instituciones de formación de futuros maestros de enseñanza primaria, es decir, haber terminado los estudios secundarios, es respetada por cerca del 60 por ciento de los países que respondieron al cuestionario, contra el 30 por ciento en 1970.

45. En los países en desarrollo sería necesario que, con el correr del tiempo y a medida que se vayan satisfaciendo las necesidades esenciales en materia de educación primaria, se destine un porcentaje mayor de los recursos a la preparación de los profesores de enseñanza secundaria. Deberá hacerse frente a la necesidad de adquirir material costoso - laboratorios y sus instrumentos y medios de trabajo, ordenadores y demás material de este tipo -, principalmente en el área científica. De no contar con este material, los

profesores se prepararán para transmitir conocimientos del siglo XIX cuando entremos en el siglo XXI.

46. Además, para los educadores aún más que para muchas otras categorías profesionales, la formación continua a lo largo de toda la vida constituye un elemento primordial. A pesar de que el cuestionario no menciona la existencia de una formación continua (con la salvedad de la pregunta sobre las vacaciones, incluidas las licencias para estudios), a nuestro entender es necesario subrayar este aspecto de la preparación del personal docente. Esta formación no puede darse por concluida el día en que los educadores comienzan a ejercer su profesión. En un mundo en el que los conocimientos florecen en todos los ámbitos, los educadores deben actualizarlos constantemente tanto en lo que respecta a su disciplina y a la pedagogía, como a las herramientas y técnicas pedagógicas.

C. Contratación y carrera profesional

Contratación, ascensos y promoción

47. Dejando de lado el reducido número de países en los cuales se garantiza al candidato que al terminar el programa adecuado de preparación profesional obtendrá un puesto de educador, la selección de posibles candidatos calificados se basa (o debería basarse) en políticas claras y en un proceso justo. Lo mismo rige para los ascensos y la promoción. Recordamos la confusión que siguió reinando en el espíritu del Comité Mixto y en el de los países que respondieron al cuestionario en lo tocante a la distinción entre ascensos y promoción. Por ascenso se entiende a menudo un aumento salarial o la concesión de ventajas accesorias, sin que ello modifique sustancialmente las obligaciones del educador; no se hace ninguna referencia a la transferencia del educador de un tipo o de un nivel de escuela a otro, lo que, a nuestro entender, está de acuerdo con la intención de la Recomendación de no establecer diferencia alguna entre el personal docente de enseñanza primaria y el de enseñanza secundaria. Por consiguiente, en opinión del Comité Mixto, el término "ascenso" sólo se debería aplicar a los aumentos salariales o a la concesión de ventajas accesorias, sin que se modifiquen las atribuciones del educador. La promoción implica, por tanto, el desempeño de tareas que suponen normalmente mayores responsabilidades o dificultades, y ello va acompañado de un cambio de grado o de título.

48. En el fondo, lo que la Recomendación pide es una política que defina criterios pertinentes y suficientes así como mecanismos que permitan asegurar su aplicación equitativa, tanto en la forma como en la práctica.

49. Son pocos los países que alegan criterios que no son manifiestamente pertinentes, aunque en algunos casos las respuestas mencionan criterios incompatibles con la Recomendación. Las insuficiencias en materia de contratación se refieren en especial a calificaciones mínimas que no bastan para ingresar en la profesión, si se comparan con las que se definen en la Recomendación. Este aspecto del problema fue abordado anteriormente. Las insuficiencias también pueden consistir en la omisión de criterios muy pertinentes.

50. La mayoría de las respuestas mencionan criterios más bien generales: "experiencia", "calificación", "formación" y otros de índole semejante. La forma en que se aplican estos criterios en la práctica sólo podría determinarse a través de estudios que excederían ampliamente del alcance de nuestro cuestionario.

51. Estos criterios adquieren, sin embargo, su significación mediante su proceso de aplicación, que debe ser razonable y equitativo y poder percibirse como tal. La participación y la consulta de las organizaciones de personal docente son las únicas garantías de la aplicación razonable y justa de criterios adecuados para la contratación, el ascenso o la promoción de que habla la Recomendación. El alto número de países cuya situación al respecto es inadecuada ha sido desde el comienzo un motivo de preocupación para el Comité Mixto. Reiteramos nuestra profunda inquietud a este respecto.

52. En los casos en que la negociación colectiva tiene una repercusión en la determinación de las condiciones de empleo, y a veces incluso cuando no la tiene, el aumento del salario, sin modificación de las funciones, suele ser automático y periódico y/o producirse a raíz de la obtención de una calificación académica suplementaria. No obstante, la participación de los representantes de los educadores en el proceso de evaluación reviste una importancia crucial cuando el "mérito" es uno de los criterios aplicables, evaluado independientemente del período de servicio y de las calificaciones académicas.

53. En cuanto a la participación en materia de planificación de la educación, hemos observado que en ciertos países no hay organizaciones de personal docente que puedan ser consultadas. En otros, los educadores son jurídicamente funcionarios a quienes se les aplican las mismas normas que a los demás funcionarios. Sucede a veces que estas normas no establecen la consulta, y ello, en el caso del personal docente, implica que las normas no son conformes a esta Recomendación ni al Convenio sobre las relaciones de trabajo en la administración pública, 1978 (núm. 151) de la OIT.

Seguridad del empleo y disciplina

54. Al igual que los demás trabajadores, los educadores también pueden sentirse amenazados en cuanto a su seguridad de empleo, ya sea por la aparición de "excedentes" como resultado de la modificación del número de alumnos o de restricciones presupuestarias o, en el plano individual, por un despido fundado en razones disciplinarias. Es evidente que la disciplina puede tener efectos menos drásticos.

55. En la sección sobre el número de educadores examinamos algunas de las medidas que pueden tomarse para evitar los despidos debidos a la aparición de excedentes de personal. En algunos países, la legislación que se aplica a los funcionarios asegura la estabilidad del empleo. En otros, la seguridad del empleo es ante todo el fruto de una escasez de educadores. Dos países indican que los docentes pueden interponer recurso en caso de que el despido se deba al exceso de personal; en otros países, el empleador, ya sea público o privado, puede tener la obligación de proporcionar un nuevo puesto en el sector de la educación o fuera del mismo al personal docente que se halle en esta situación.

56. Huelga decir que las medidas destinadas a mejorar la calidad de la educación reduciendo para ello el número de alumnos por clase suelen ser preferibles a las reducciones de personal. Es evidente que debería hacerse todo lo posible por ayudar a los buenos educadores a permanecer en el sector de la educación. Cuando esto es posible, es mejor recurrir a la transferencia del personal excedente a zonas donde el número de educadores es insuficiente.

57. De todos modos, cuando la reducción de personal sea inevitable, las personas afectadas por el despido deberían ser escogidas con arreglo a

políticas razonables y justas elaboradas, una vez más, en consulta con las organizaciones de docentes.

58. En algunos países, la situación de los educadores jóvenes que acaban de ingresar en la profesión sigue siendo precaria durante un tiempo injustificadamente largo. Los períodos de prueba no deberían tener una duración excesiva. Las organizaciones de educadores alegan, a veces, que esta situación se produce a consecuencia de una tramitación administrativa anormalmente lenta. Puede ocurrir que las autoridades competentes no llenen de inmediato los cargos permanentes para conservar cierta flexibilidad en la asignación de personal. Con el pretexto de favorecer la gestión escolar, todas estas prácticas perjudican al personal docente joven y menoscaban la condición de los educadores. El creciente empleo de personal temporero u ocasional constituye otro aspecto del mismo problema, y supone un abuso grave, en especial cuando se le designa para ocupar puestos permanentes para los cuales hay educadores calificados disponibles.

59. Las medidas disciplinarias son un mal necesario en las escuelas y fuera de las mismas. Estas medidas abarcan desde una simple entrevista, en algunos casos registrada en el expediente personal, hasta el despido. De todas formas, deben ser razonables y justas, aplicarse con imparcialidad y ser percibidas como tales. Para lograrlo es preciso, como en todas partes, disponer de criterios adecuados y de procedimientos justos, lo que supone, para el personal docente, el derecho a que se le mantenga informado - violado en un país - y el de ser defendido por un representante libremente elegido - denegado en otro.

60. No está claro en qué medida las organizaciones de personal docente desempeñan un verdadero papel en la definición de las políticas y de los procedimientos disciplinarios, así como en la representación eficaz de los docentes cuando se ven enfrentados a un problema de disciplina. Se habla a veces de "consulta", sin que se den mayores explicaciones que permitan determinar su eficacia. La disciplina es, sin embargo, uno de los terrenos fundamentales en el que los docentes deberían estar representados por sus organizaciones.

D. Derechos y obligaciones del personal docente

Negociación de las condiciones de empleo y de trabajo

61. La única cuestión planteada a propósito de esta parte de la Recomendación afecta a una cuestión que el Comité Mixto siempre ha considerado decisiva: las posibilidades que tienen los educadores de negociar sus condiciones de empleo y de trabajo con sus empleadores. Una primera dificultad a este respecto se deriva del estatuto de los educadores cuando se les considera funcionarios públicos. El problema de la negociación colectiva en la función pública, en conjunto, ya ha sido objeto de numerosos estudios; la OIT, especialmente, ha examinado muchas veces esta cuestión¹. Su

¹ La publicación más reciente sobre este tema es OIT: Los derechos de concertación, negociación y celebración de contratos colectivos en materia de determinación de salarios y condiciones de empleo en los servicios públicos, Comisión Paritaria del Servicio Público, Cuarta Reunión, Ginebra, 1988, Informe II (documento JCPS/4/1988). Véase asimismo el Informe general (Informe I) para la misma reunión.

postura, respecto del derecho de organización y de la determinación de las condiciones de empleo en los servicios públicos, se puede resumir así: todas las personas empleadas por las autoridades públicas, con un mínimo de excepciones, tienen derecho a afiliarse a un sindicato y a participar con las autoridades en la determinación de sus condiciones de empleo. El personal docente no puede figurar entre las excepciones, dado que éstas únicamente afectan a los funcionarios de nivel elevado cuyas funciones se considera normalmente que tienen relación con la formulación de las políticas que se deben seguir o con tareas de dirección, a los que tienen responsabilidades de un carácter sumamente confidencial, y a las fuerzas armadas y la policía¹. Sin embargo, no todos los gobiernos han admitido este punto de vista: en varios países, el personal docente de las escuelas públicas no tiene derecho a constituir sindicatos y, en otros, sus organizaciones no pueden negociar sus condiciones de trabajo y de empleo.

62. El Comité Mixto, en su tercera reunión (1976), había estudiado detenidamente la cuestión de los derechos sindicales y de la negociación colectiva (véase el capítulo V de su informe). En esa ocasión, había señalado que las principales dificultades de aplicación surgen en relación con el personal docente perteneciente a la función pública. Esta observación sigue siendo válida: algunas veces, de acuerdo con la Constitución del Estado interesado, los funcionarios públicos no tienen derecho de negociación colectiva. La cuestión más delicada es la determinación de las remuneraciones, que en muchos países sigue dependiendo de la decisión unilateral de los poderes públicos. El Comité Mixto considera necesario invitar de nuevo a los gobiernos de estos países a adoptar las medidas necesarias para conferir a las organizaciones de educadores el derecho de negociación tal como se reconoce en la Recomendación. El Comité ya había formulado esta invitación durante su cuarta reunión, añadiendo que no consideraba que este derecho fuera incompatible con las prerrogativas financieras de un gobierno.

Solución de conflictos

63. ¿Existe un procedimiento para la solución de conflictos y qué medidas pueden tomar las organizaciones de educadores en defensa de los intereses de sus miembros, en el caso de que no se solucionen los conflictos o que se interrumpan las negociaciones? Como en 1982, se puede señalar que el "sistema paritario" mencionado en la Recomendación sólo existe en un número limitado de países. En esa ocasión, el Comité Mixto había considerado conveniente recordar que de acuerdo con el Convenio núm. 151 de la OIT ya citado la solución de conflictos se deberá tratar de lograr, de manera apropiada a las condiciones nacionales, por medio de la negociación entre las partes o mediante procedimientos independientes e imparciales, tales como la mediación, la conciliación y el arbitraje, establecidos de modo que inspiren la confianza de los interesados. Las respuestas al último cuestionario muestran que en la mayoría de los países existe un procedimiento de uno u otro tipo. Si se trata de la mediación, la conciliación o el arbitraje, deberían, por definición, responder a los criterios mencionados. En cambio, en los casos en que se indica simplemente la existencia de un órgano o de un procedimiento - algunas veces comunes a toda la función pública, e incluso al conjunto de los trabajadores -, es difícil apreciar su eficacia e imparcialidad. Para realizar una evaluación más adecuada, se debería volver a examinar esta cuestión de manera más detallada en el futuro.

¹ Véanse los párrs. 2 y 3 del art. 1 del Convenio sobre las relaciones de trabajo en la administración pública, 1978 (núm. 151).

Derecho de huelga

64. El último tema abordado en esta parte de la Recomendación es el ejercicio del derecho de huelga por el personal docente. El Comité Mixto, desde su segunda reunión (1970), ha interpretado el final del párrafo 84 de la Recomendación - que menciona "las medidas de las que normalmente disponen otras organizaciones para la defensa de sus legítimos intereses" - en el sentido de que el personal docente debería disponer del derecho de huelga. En el informe de la OIT anteriormente mencionado, se señala que el criterio aplicado para decidir cuáles son las categorías de funcionarios que deberían disfrutar del derecho de huelga no es el tipo de estatuto sino más bien las funciones ejercidas. Los órganos de control de la OIT siempre han reconocido que las restricciones del ejercicio del derecho de huelga únicamente deberían afectar a los funcionarios encargados de servicios esenciales, es decir, de los servicios cuya interrupción podría poner en peligro la vida, la seguridad o la salud de toda la población o de parte de la misma. Ahora bien, según dichos órganos, el personal docente no forma parte de esta categoría.

65. La situación de los países en donde los educadores que tienen el estatuto de funcionarios públicos no disfrutaban del derecho de huelga no parece haber evolucionado estos últimos años. Sin embargo, incluso cuando no se les reconoce este derecho, el personal docente recurre a la huelga una vez agotados todos los demás medios. De forma inversa, una organización de educadores señala que los poderes públicos han utilizado métodos arbitrarios para poner fin a huelgas legales.

Demás formas de relaciones

66. En cuanto a las demás formas de relaciones establecidas entre las autoridades y el personal docente para negociar las condiciones de empleo y de trabajo, las respuestas recibidas son demasiado escasas y vagas para poder sacar conclusiones.

Obligaciones del personal docente

67. Por lo que se refiere a las obligaciones del personal docente, sería conveniente elaborar un código de deontología, en colaboración con las organizaciones de docentes, para definir con precisión el comportamiento profesional que los docentes estarían dispuestos a observar en virtud de su estatuto de educadores. Esto contribuiría a realzar su prestigio.

E. Condiciones necesarias para una enseñanza eficaz

Número de alumnos por clase

68. Sobre esta parte de la Recomendación, se preguntaba primeramente qué disposiciones limitaban el número de alumnos por clase y cuál era el promedio de alumnos por clase, facilitando de ser posible cifras para las zonas urbanas y las rurales, que eran cuestiones que ya figuraban casi textualmente en el primer cuestionario. Quince países habían respondido anteriormente que no poseían disposiciones de este tipo, número que se ha reducido ahora a siete. Sin embargo, se debe señalar que seis países en desarrollo declaran que no pueden respetar los límites fijados.

69. En realidad, cuando se examinan las cifras facilitadas acerca del promedio de alumnos por clase o por educador, se observa que una docena de países (en su mayoría países en desarrollo y especialmente de Africa) se refieren a clases que cuentan por lo menos con 40 alumnos (media nacional o media de la enseñanza primaria). En estas condiciones, puede resultar imposible enseñar de forma eficaz, sobre todo cuando se trata de la enseñanza básica impartida en las escuelas primarias, en donde es especialmente cierto que el personal docente debería poder ocuparse personalmente de cada alumno, como se señala en la Recomendación. Somos perfectamente conscientes de que muchos países que tienen un alto índice de crecimiento demográfico se hallan ante el dilema siguiente: o admitir nuevos alumnos en clases ya sobrecargadas o privar a muchos niños de toda instrucción escolar. La OIT y la UNESCO, en su comentario sobre la Recomendación¹ han recordado la posibilidad de recurrir a la organización de grupos de alumnos, a la enseñanza mutua de los alumnos por sus pares y a un sistema de tutoría de los alumnos de más edad sobre los más jóvenes, con lo cual se podrían sin duda atenuar los inconvenientes de las clases superpobladas; sin embargo, no se puede considerar que estas medidas constituyen la solución de este grave problema. Esta situación sólo se puede resolver mediante la asignación a la enseñanza, especialmente a la enseñanza primaria, de una parte más importante de los presupuestos nacionales. En varias partes del mundo, los gobiernos deben hacer frente a una crisis económica y financiera; en este clima de austeridad, se observa una reducción de los recursos destinados a la educación, y estas restricciones inciden en la contratación y formación del personal docente y en los medios de funcionamiento de las instituciones escolares y de formación de personal docente.

70. El número de respuestas en las que se ha hecho una distinción entre zonas rurales y zonas urbanas en lo que se refiere al número de alumnos en las clases no es suficiente para distinguir una tendencia precisa. No obstante, es sorprendente que un solo país haya comunicado una media más elevada en la capital que en las zonas rurales. Como muchos países han respondido que no disponen de estadísticas en las que se clasifiquen por separado los datos de las zonas urbanas y de las rurales, no parece posible por el momento examinar más detenidamente estas diferencias.

71. En algunos países en que la población está muy dispersada en grandes extensiones rurales, las instituciones escolares tienen a veces un número muy reducido de alumnos, tanto en conjunto como por clase. Estos países deben, por tanto, hacer frente a una problemática especial. En efecto, precisan dar al personal docente una formación que le permita impartir enseñanza de distintos grados en la misma clase o enseñar varias disciplinas.

Disposiciones en favor del personal docente de las zonas rurales o aisladas

72. Por lo que se refiere a las disposiciones especiales en favor del personal docente que ejerce su profesión en zonas rurales o aisladas, la fórmula más frecuente es la concesión de una ventaja pecuniaria, ya sea una indemnización especial o un aumento de la remuneración (las respuestas no siempre permiten distinguir entre ambos sistemas). A continuación figuran las facilidades de vivienda que pueden revestir la forma de una vivienda gratuita o con alquiler subvencionado, amueblada o no, la de una asignación especial o la de préstamos ventajosos para vivienda. Unos 20 países conceden asignaciones de viaje o de desplazamiento, una docena dan ventajas diversas y nueve prevén un ascenso acelerado. Las "ventajas diversas" son sumamente

¹ La situación del personal docente, op. cit.

variadas: facilidades de perfeccionamiento, prolongación de las vacaciones remuneradas, jubilación anticipada, ayuda para los estudios de los hijos, suministro gratuito de electricidad o de medios de calefacción, posibilidades ventajosas de aprovisionamiento, etc.

73. Para todas estas ventajas, las cifras muestran un progreso con respecto a 1970, e incluso a 1982. Sin embargo, el Comité ha observado que unos diez países en desarrollo que cuentan con zonas rurales o aisladas han declarado expresamente que no adoptan ninguna disposición especial a favor del personal docente que ejerce su profesión en estas regiones. Esta laguna puede resultar perjudicial para la eficacia de la enseñanza y se debería invitar a estos países a examinar de nuevo la situación. Las medidas adoptadas a favor del personal que ejerce en zonas rurales o aisladas no son necesariamente costosas para el Estado: varios países en desarrollo han logrado sensibilizar a sus poblaciones - en particular, a los padres de los alumnos - respecto de las dificultades con las que tropiezan en esta esfera y se han encontrado a nivel local soluciones comunitarias (suministro de una vivienda y de alimentación al personal docente, por ejemplo).

74. En 1982 habíamos observado que el personal docente de las zonas urbanas no era siempre el más favorecido, especialmente en materia de alojamiento, cuando debía ejercer, por ejemplo, en ciertas zonas desventajosas de las grandes ciudades. En ninguna respuesta se hace alusión a este problema (además, la pregunta se refería únicamente a las "zonas rurales o aisladas"), pero cabría preguntarse si, cuando un gobierno se refiere a disposiciones relativas a las zonas particularmente difíciles o a aquellas en las que las condiciones de vida son penosas, estas disposiciones también se aplican en las ciudades. Con la creciente urbanización de muchas regiones del mundo y el deterioro correspondiente de las condiciones de vida, especialmente en las grandes metrópolis, sería interesante incluir de nuevo este tema en futuros estudios. El párrafo 113 de la Recomendación serviría de base, dado que trata de todos los casos en los que el personal docente está sujeto "a condiciones de vida especialmente difíciles".

Volumen de trabajo del personal docente

75. Debido a la diversidad de tareas que abarcan sus funciones, resulta difícil hacerse una idea precisa del volumen de trabajo del personal docente. Al prepararse el cuarto cuestionario, se tenía como objetivo obtener informaciones detalladas sobre las horas de enseñanza propiamente dichas (en contacto con los alumnos), el tiempo dedicado a otras tareas en relación directa con la enseñanza (tales como la preparación de las lecciones, la corrección de los deberes, los consejos a los alumnos y las reuniones con los padres) y, por último, las actividades paraescolares - e incluso extraescolares - que el personal docente tiene que desempeñar.

76. Las informaciones recibidas sobre la duración y el volumen del trabajo eran inadecuadas por falta de definiciones comparables. Dado el lugar esencial que ocupa la duración del trabajo en las condiciones de empleo del personal docente, proponemos que esta cuestión sea próximamente objeto de un estudio especial y exhaustivo.

77. En opinión del Comité Mixto, para los asuntos estrechamente ligados a las condiciones de trabajo, la negociación es preferible a la simple consulta. Sin embargo, a falta de una negociación eficaz, la consulta puede resultar de utilidad. Por consiguiente, el Comité Mixto deplora que en un número demasiado elevado de países no exista ninguno de estos procedimientos.

78. En cuanto a la naturaleza y la duración de las vacaciones pagadas, el Comité Mixto había examinado detalladamente este tema en su cuarta reunión y la situación, que no parece haberse modificado significativamente desde entonces, es generalmente satisfactoria. Las licencias de estudio también se habían examinado en 1982 y las informaciones recibidas en respuesta al último cuestionario no contienen ningún elemento nuevo.

F. Remuneración del personal docente

79. En su segunda reunión (1970), el Comité Mixto había pedido a la OIT que iniciase una encuesta detallada sobre los salarios del personal docente, debido a la importancia particular que reviste la remuneración entre los factores que determinan la condición del personal docente. Esta encuesta condujo a la publicación, en 1978, de un estudio¹ en el que se describían los principales problemas que plantea el establecimiento de los niveles de remuneración y las soluciones que se han adoptado para resolverlos. Allí se señalaba, no obstante, que no se disponía de informaciones recientes respecto de un cierto número de países y que no había sido posible abarcar a todas las categorías de educadores.

Escalas de remuneración

80. El cuarto cuestionario contenía una primera pregunta destinada a obtener informaciones sobre las escalas de remuneración y la repartición del personal docente en estas escalas. Más que por las cifras absolutas expresadas en las distintas monedas locales, el Comité Mixto se interesaba por la diferencia existente entre la remuneración del comienzo y la del final de carrera, así como por las diferencias entre categorías de educadores (según la formación o el nivel de enseñanza).

81. En el sector público, el personal docente figura en las mismas escalas de remuneración que los demás funcionarios o bien dispone de sus propios baremos. Las ventajas y los inconvenientes de cada una de estas fórmulas han sido examinados en el estudio de la OIT mencionado anteriormente. Un cierto número de países reparten al personal docente en diferentes escalas de remuneración, según el grado o el tipo de escuela en el que ejercen y otros según su nivel de formación (a menudo definido por el diploma obtenido). El Comité Mixto acepta estas clasificaciones con la condición de que no pongan en tela de juicio el principio de "igual salario por un trabajo de igual valor", en la medida en que se requieren las mismas calificaciones. El sistema de primas por la adquisición de calificaciones superiores parece recomendable.

82. En cuanto a la información relativa a las remuneraciones máximas y mínimas, nos ha resultado imposible sacar conclusiones de las cifras indicadas en las respuestas por falta de información suficiente sobre la manera en que se calcularon dichas cifras. Lo mismo ocurre con la información recibida sobre la repartición del personal docente en las distintas escalas de remuneración.

83. Para resolver estos problemas, invitamos a los servicios estadísticos de las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas y de

¹ OIT: La rémunération des enseignants (Ginebra, 1978).

todas las instituciones internacionales interesadas a que elaboren métodos para la recolección regular y el análisis de los datos correspondientes a la remuneración del personal docente. También deberían ayudar a los Estados Miembros a mejorar sus servicios nacionales de estadística para la recolección de dicha información, principalmente mediante la formación del personal de dichos servicios.

84. En general, las diferencias de remuneración entre las categorías de educadores parecen responder a la preocupación expresada en la Recomendación, a saber, que conviene evitar las injusticias o anomalías que puedan provocar roces entre las diversas categorías de educadores. Sin embargo, sería interesante examinar más detenidamente los salarios concedidos a los educadores de nivel preescolar y compararlos con los de los niveles primario y secundario. Se sabe, en efecto, la importancia que revisten los primeros años de escolaridad para el desarrollo del niño y es esencial disponer para este nivel de enseñanza de candidatos calificados y motivados (véase asimismo, más adelante, "Educación de la primera infancia").

85. Respecto de los intervalos entre los aumentos de sueldo y del tiempo previsto para ascender desde el grado más bajo hasta el tope de la escala de remuneración, hemos observado que muchos países superan los límites preconizados en la Recomendación. Sería conveniente que estos países se esforzaran por ajustar la estructura de sus remuneraciones a lo prescrito en la Recomendación.

Criterios para la determinación de la remuneración

86. Al preguntar simplemente cuáles son los criterios aplicados para determinar la remuneración del personal docente, hemos dejado un amplio margen de interpretación, por lo cual se han recibido respuestas diversas: unas se refieren a los criterios que sirven para determinar los salarios en relación con la remuneración en otras profesiones, otras a los criterios a partir de los cuales se fijan las diferentes escalas de remuneración y otras, por último, a los criterios que determinan la remuneración individual de los educadores.

87. En el estudio de la OIT sobre la remuneración del personal docente se distinguían los criterios "internos" (nivel de calificaciones, responsabilidades, experiencia, edad y calidad de las prestaciones) de los criterios "externos" (comparabilidad con otras profesiones y criterios que se derivan de la política gubernamental). Las respuestas recibidas sobre el último cuestionario se pueden clasificar en estas categorías. Los criterios internos son con mucho los que se aplican con más frecuencia. El nivel de enseñanza o el tipo del establecimiento escolar desempeñan ahora un papel en unos diez países, lo mismo que las "responsabilidades". Sin embargo, este último criterio debería definirse de forma más precisa, dado que no se indica generalmente si se trata de tareas administrativas, de funciones de control y de dirección o incluso de la responsabilidad de categorías especiales de alumnos (niños minusválidos y jóvenes delincuentes, por ejemplo).

88. Los criterios tales como la calidad de las prestaciones o los resultados obtenidos están en relación con la remuneración por méritos, de la que se sabe los problemas que plantea: ¿quién evaluará esta calidad o estos resultados?, ¿de qué manera? y ¿en qué se basará la evaluación? Dado que un número cada vez mayor de países, preocupados por la calidad de la educación, tratan de introducir sistemas que permitan recompensar a los educadores que lo merezcan particularmente, el Comité Mixto quiere recordar que en este campo la participación del personal docente y de sus organizaciones en la elección y en la adopción de un determinado sistema también es un elemento primordial, a

falta del cual siempre se podrá poner en tela de juicio la objetividad de las diversas fórmulas utilizables. La Recomendación insiste, además, en esta cuestión en el párrafo 124, que podría servir de base a una solicitud de informaciones detalladas en un futuro ejercicio de control.

89. Varios países en desarrollo han señalado la existencia de educadores que no tienen título, cuya remuneración es muy inferior a la de los titulados. Cuando se trata de ayudantes o asistentes a los que no se les exigen las mismas prestaciones ni las mismas horas de trabajo que a los educadores debidamente formados o titulados, estas diferencias se pueden admitir. En cambio, si estos educadores asumen como los demás la responsabilidad de una clase y han sido contratados en peores condiciones a falta de personal calificado, se recuerda que, de acuerdo con la Recomendación, "toda decisión adoptada para hacer frente a cualquier crisis grave de escasez de personal debe considerarse como medida excepcional que no deroga, ni modifica de ningún modo, las normas profesionales establecidas o por establecer" (apartado 1 del párrafo 141). Ahora bien, la contratación de personal no calificado remunerado por bajo del nivel normal se debe considerar como un recurso incompatible con estas normas profesionales y del cual las autoridades no deberían hacer uso. Uno de los objetivos de la Recomendación, como se declara explícitamente en su preámbulo, es poner remedio a la escasez de personal docente. Para conseguirlo, la solución no puede consistir en el deterioro del estatuto y de las condiciones de trabajo de algunos de los educadores; por el contrario, debe radicar en el mejoramiento de estas condiciones y en la valorización de la profesión¹.

Prestaciones en especie u otros beneficios

90. Aproximadamente en la mitad de los países que han respondido al cuestionario existen prestaciones en especie u otros beneficios que se añaden al sueldo básico. Incluso si no siempre se indica que estas ventajas están reservadas a los educadores parece que, en estos países, éstos disfrutaban efectivamente de ciertos privilegios que mejoran su nivel de vida.

G. Seguridad social

91. El Comité Mixto no tenía la intención, al solicitar informaciones sobre la protección concedida a los educadores respecto de ciertas contingencias - desempleo, enfermedad (profesional o no), accidentes de trabajo - o en materia de prestaciones familiares, de emprender un estudio detenido sobre la seguridad social del personal docente. Un estudio de este tipo fue efectuado en 1979 por la OIT, con la ayuda de la Asociación Internacional de la Seguridad Social². Por una parte, deseaba simplemente comparar la situación actual con la de 1970 y, por otra, obtener informaciones sobre las diferencias existentes entre la protección concedida al personal docente y la de los demás trabajadores.

92. Las informaciones recibidas no son suficientemente precisas para poder hacer una auténtica comparación. Sin embargo, se puede indicar que la cobertura del desempleo, aunque todavía sea poco frecuente, ha mejorado a lo

¹ Véase, La situación del personal docente, op. cit., pág. 55.

² OIT: La seguridad social del personal docente (Ginebra, 1979).

largo de los años. Esta tendencia sigue tal vez el mismo ritmo que el aumento del desempleo en la profesión, dado que el seguro de desempleo existe especialmente en los países industrializados de economía de mercado. Se advierte también un progreso en la concesión de subvenciones familiares, pero se han facilitado muy pocas indicaciones sobre el importe de estas prestaciones. Ocurre lo mismo en lo que se refiere a las indemnizaciones por enfermedad y a las prestaciones en caso de accidente de trabajo o de enfermedad profesional.

93. En cuanto a las diferencias entre el personal docente y los demás trabajadores en materia de seguridad social, más de la mitad de las respuestas indican que existe un régimen general que se aplica a todos ellos. En 1970, el Comité Mixto había señalado que éste era el caso en "la gran mayoría" de los países. Dado que en varias respuestas al último cuestionario se describen condiciones más ventajosas para el personal docente en esferas tales como las indemnizaciones de enfermedad, el seguro de invalidez o los regímenes de jubilación, cabe admitir que se han hecho algunos progresos hacia lo que pide la Recomendación, a saber, que en la protección concedida al personal docente deberían tenerse en cuenta sus condiciones particulares de empleo. No obstante, sería conveniente disponer de detalles para saber si se toman en consideración las situaciones previstas en los párrafos 128 a 131 (falta de servicios médicos en la región, lo que provoca dificultades para el acceso y origina gastos especiales, ausencias de larga duración cuando los educadores no pueden permanecer en contacto con los alumnos por razones de salud, accidentes ocurridos en el curso de actividades escolares organizadas fuera del establecimiento escolar y exposición a los contagios por los alumnos).

3. PARTE II DEL CUESTIONARIO

A. Educación de la primera infancia (educación preprimaria)

94. La educación de la primera infancia (educación preprimaria) abarca desde los cuidados prodigados al niño y la etapa de la comunicación social que comienza en los primeros años de vida hasta la preparación para el primer ciclo de enseñanza primaria. Esta educación está comprendida en la Recomendación, según la definición del párrafo 2 de la parte II.

95. Conviene recordar que la mayoría, cuando no la totalidad, de los servicios de atención al niño contienen necesariamente componentes educativos. En nuestra opinión, es muy importante que se tomen medidas adecuadas para que, cualquiera que sea el organismo responsable de administrar estos servicios, los componentes educativos sean identificados y, al mismo tiempo, plasmados convenientemente en la práctica.

96. Sobre este particular, es interesante el ejemplo de Nueva Zelanda: los servicios de cuidados infantiles de este país fueron transferidos del Departamento de Asistencia Social al de Educación, con la finalidad de acabar con la distinción entre cuidados y educación, haciendo hincapié en el componente educativo de los cuidados infantiles y extendiendo la esfera de acción del Departamento de Educación para ocuparse del niño desde el momento de su nacimiento.

97. Las respuestas mencionan una gran diversidad de servicios, públicos o privados, que dispensan distintos tipos y formas de cuidados y de educación que son adecuados sólo en unos pocos países (en su mayoría adelantados o

industrializados), pero que en otros (en su mayoría países en desarrollo) son insuficientes, tanto en cuanto a cantidad como a calidad; esto se aplica a las infraestructuras y los recursos físicos y materiales, así como a los cuidados apropiadamente dichos y al personal docente.

98. Las respuestas relativas al funcionamiento de estos servicios muestran que, en general, varios órganos estatales (tales como el Ministerio de Asuntos Sociales y el Ministerio de Educación) y no gubernamentales, incluidas las organizaciones de beneficencia, las instituciones de financiación, las empresas y las organizaciones internacionales (principalmente la UNESCO, el UNICEF, el FNUAP, el Programa Mundial de Alimentos y la OMS) se ocupan de la educación y los cuidados dispensados a los niños en edad preescolar. Por consiguiente, consideramos que las actividades de todo tipo relacionadas con los cuidados y la educación de la primera infancia deben llevarse a cabo en consulta y, cuando sea posible, en colaboración con los órganos interesados.

99. Todos los niños comprendidos en los grupos de edades de que se trata están lejos de poder aprovechar estos servicios de educación, ya sean públicos o privados. Por lo que se refiere a las clases preprimarias a las que asisten niños cuya edad oscila entre los 5 y los 6 años, queda aún mucho por hacer para que estas clases puedan efectivamente acoger a todos los niños y prepararlos para su ingreso en la escuela primaria.

100. Tal como se desprende de las respuestas recibidas, hay profundas desigualdades en las posibilidades de formación de los niños en edad preescolar, sobre todo entre las zonas urbanas y las rurales, y esta situación hace necesaria la realización de esfuerzos.

101. El Comité Mixto desea destacar dos factores específicos de la educación de los niños de corta edad. En primer lugar, en adelante se acepta el hecho de que es preciso que exista una cooperación muy estrecha entre los padres y el personal calificado, y de que ésta es muy diferente de la que se requiere en la escuela primaria. Es de vital importancia mantener una relación estrecha y continua entre los padres y el educador, para que lo que se hace en el hogar sea un complemento del trabajo del educador y viceversa, en lo que se refiere a los primeros años de la formación del niño. También es importante que los padres participen en actividades educativas destinadas a los niños de esta edad. Esto es favorable para el programa en sí y, además, constituye una parte primordial del desarrollo de los propios padres en su calidad de "coparticipes" educativos del personal docente.

102. En segundo lugar, es conveniente integrar y coordinar de la mejor manera posible los demás servicios relacionados con la primera infancia y el programa educativo para que los educadores, el personal de salud, los encargados de las guarderías, los trabajadores sociales y los representantes de otros organismos comunitarios y de ayuda trabajen con espíritu de equipo. A pesar de que, según las respuestas al cuestionario, este concepto fundamental de coordinación se ha interpretado y aplicado en forma muy diversa, es evidente que aún queda mucho por hacer. Recomendamos a los Estados Miembros que, partiendo de esta base, comiencen a elaborar y a llevar a la práctica planes apropiados.

103. Las calificaciones del personal docente de los servicios de educación preescolar constituyen otro factor crucial. No ponemos en duda que el objetivo sea lograr que este personal posea calificaciones universitarias equivalentes a las normas mínimas exigidas para los educadores de la escuela primaria, pero se debe insistir especialmente en la formación específica adaptada a este sector de la educación. Es evidente que algunos países no lo

han conseguido. Aconsejamos enérgicamente la adopción de estas normas como objetivo a largo plazo.

104. La mayor parte del personal docente de la primera infancia son mujeres. Si bien somos plenamente conscientes de las consecuencias sociales y culturales de esta situación, es sin embargo nuestro deseo afirmar que los hombres que poseen las calificaciones adecuadas no sólo son capaces de ocuparse de los niños sino que, además, su presencia es un factor importante para el pleno desarrollo de los mismos, sobre todo en las sociedades en que el jefe de muchas familias monoparentales es una mujer. Por consiguiente, el Comité Mixto invita a los Estados Miembros a examinar en su contexto cultural y social la posibilidad de permitir que el personal masculino acceda a los servicios de enseñanza de la primera infancia.

105. En cuanto a la proporción entre el número de maestros y el de alumnos, algunos países mencionan una relación elevada que excede de 25 alumnos por maestro o miembro del personal; hay instituciones que se ven incluso obligadas a funcionar con una proporción aún más alta. A juicio del Comité Mixto, no debe escatimarse ningún esfuerzo para conseguir que disminuya esta proporción entre el número de maestros y el de alumnos, a fin de aliviar la carga de trabajo del personal docente y de mejorar su enseñanza. De hecho, la vigilancia insuficiente de muchos niños de corta edad puede entrañar peligros físicos.

106. Sólo un reducido número de países menciona un componente de educación a cargo de los padres en los programas de formación del personal docente de la primera infancia. Habida cuenta de que los padres desempeñan un papel muy importante durante los años de formación del niño, es nuestro deseo subrayar que deberían desplegarse mayores esfuerzos para incorporar la educación a cargo de los padres en estos programas y para lograr que los padres cooperen en su elaboración. A nuestro juicio, deberían organizarse reuniones de formación práctica.

107. Por lo general, los profesores de instituciones de formación de personal docente de nivel preescolar deben poseer diplomas de enseñanza superior en el ámbito de la educación general o de la educación de la primera infancia, como lo han señalado algunos países. No todos los países indican que la experiencia pedagógica en educación preescolar debería ser un requisito previo. En opinión del Comité Mixto, al igual que en los demás niveles de enseñanza, los profesores de instituciones de formación de personal docente deberían tener diplomas de formación profesional, así como experiencia pedagógica en el ámbito específico de la educación preescolar, como requisito previo para el ejercicio de su profesión.

108. Nos complace observar que la mayoría de los países ponen a disposición del personal docente preescolar los medios necesarios para acrecentar sus calificaciones, poner al día sus conocimientos profesionales y mejorar la forma en que ejercen su profesión. Sin embargo, sólo algunos países cuentan con un programa sistemático de educación continua durante el empleo para su personal de nivel preescolar. En especial, sería preciso mejorar profundamente el alcance y el contenido de este programa de educación continua durante el empleo. Esto rige fundamentalmente para algunos países en los cuales muchos educadores de nivel preescolar aún no poseen suficientes calificaciones universitarias.

109. La información facilitada por los Estados Miembros revela que en muchos países el presupuesto asignado a la formación de la primera infancia es más bien módico. En nuestra opinión, los gobiernos deberían asignar recursos financieros adecuados a esta enseñanza, y ello constituye la base de toda democratización de la educación.

110. Los servicios existentes, ya sean públicos o privados, distan mucho de ofrecer la igualdad de oportunidades para todos. Estos servicios son aún más necesarios para los niños socialmente subprivilegiados o para los niños minusválidos. Por lo que se refiere a los primeros, la educación preescolar les ayuda a superar su desventaja social, sobre todo mediante la adquisición del dominio del lenguaje; en cuanto a los últimos, la familia debe recibir la ayuda de educadores especializados.

B. Preparación de profesores de las instituciones
de formación de personal docente

111. El análisis de las respuestas recibidas no permite ver claramente si se han adoptado disposiciones para la formación inicial y continua de los profesores de las instituciones de formación de personal docente. Lo que puede decirse con certeza es que en unos pocos casos hay instituciones dedicadas a la formación de personal para los establecimientos o sistemas de formación de personal docente. En otros casos, los profesores de las instituciones de formación de personal docente se preparan para su función en universidades o en otras instituciones multidisciplinarias de tercer grado. Hay incluso otros casos en los que, aparentemente, los profesores de las instituciones de formación de personal docente son profesores con experiencia o personas que poseen calificaciones universitarias específicas que reciben una formación complementaria en los establecimientos en los que ellos mismos desempeñan sus funciones. En los párrafos siguientes se ha tratado de resumir la información específica que puede extraerse de las respuestas recibidas.

112. Las respuestas son relativamente ambiguas en lo que se refiere, por una parte, a la formación inicial de los educadores de personal docente y, por otra, a su formación en el ejercicio de sus funciones. La formación inicial de los educadores de personal docente del nivel primario y/o del secundario, es más o menos larga y no siempre se lleva a cabo al mismo tiempo que se realizan los estudios para el desempeño de las funciones de profesor de enseñanza superior. La formación continua de los educadores de personal docente comprende la formación periódica y el perfeccionamiento, así como la formación autodidáctica y debe estar relacionada con la investigación y la experimentación en las propias escuelas. Esto debe contribuir a la renovación de los métodos de enseñanza y de los programas de estudio, lo cual implica, en general, el mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la educación.

113. La formación continua también podría dispensarse a través de sistemas de enseñanza a distancia. No obstante, el cuarto cuestionario prácticamente no cubre este aspecto de la formación. Es también necesario subrayar la importancia de la formación del personal de los centros de ayuda del tipo teachers centres.

114. Los Estados Miembros parecen prestar muy poca atención a la formación inicial y continua de los educadores de personal docente. Habida cuenta del papel fundamental que éstos desempeñan en el desarrollo de la educación, pedimos encarecidamente a los Estados Miembros que destinen recursos financieros y de otra índole al mejoramiento de esta situación.

115. Cabe recordar que la existencia de nuevos contenidos en la formación del personal docente ya se había examinado en la encuesta efectuada en 1981 (véase el informe del CEART, 1982, párrafos 219 a 226). En una respuesta típica se indicaba que la formación del personal docente y, por ende, la de sus educadores supone al mismo tiempo innovaciones en materia de contenidos (tales como la comprensión internacional, la educación a través de

los medios de comunicación, la población y la vida familiar, el trabajo productivo y el enfoque interdisciplinario) y en materia de métodos de enseñanza (técnicas de autoformación, utilización de nuevos materiales didácticos, microenseñanza, etc.). Esta formación también puede incluir una preparación para la realización de nuevas tareas, tales como la alfabetización funcional.

C. Personal de enseñanza técnica y profesional: empleo y condiciones de servicio

116. Es la primera vez que el Comité Mixto examina la situación del personal de enseñanza técnica y profesional. Las respuestas recibidas sobre este tema - alrededor de 50 - le han permitido hacerse una idea general de la situación y es su deseo destacar algunos puntos específicos.

Número reducido de educadoras

117. En algunos países, la ausencia casi total de educadoras en las esferas industriales y técnicas sólo puede tener efectos negativos en el interés que podrían despertar en las jóvenes estas áreas de estudio, las cuales, sin embargo, son de importancia decisiva. En efecto, estas jóvenes se ven privadas de modelos que podrían mostrarles los nuevos papeles que ellas mismas estarían en condiciones de desempeñar.

Protección contra el riesgo de tener que pagar daños y perjuicios

118. Como en la enseñanza técnica o profesional y, especialmente, durante la realización de trabajos prácticos, los riesgos de accidente son mayores que en una clase de enseñanza general, la disposición de la Recomendación en la que se pide que los empleadores de los profesores protejan a éstos contra el riesgo de tener que pagar daños y perjuicios reviste una importancia particular. Por consiguiente, señalamos a la atención de los gobiernos que no prevén ni el seguro de responsabilidad civil para proteger a los profesores ni el seguro de accidentes a favor de los alumnos, las posibles consecuencias de esta laguna. También convendría asegurarse de que cuando existe esta clase de seguros, se garantiza una protección suficiente incluso en casos de accidentes graves.

Utilización de personal auxiliar

119. Con algunas excepciones, la situación a este respecto parece satisfactoria en los países que han respondido al cuestionario. Sin embargo, en algunos de ellos, el personal de enseñanza técnica y profesional no dispone de ninguna ayuda y está explícitamente encargado de realizar labores ajenas a la enseñanza tales como, las tareas de conservación, reparación y limpieza.

120. El problema de la falta de personal auxiliar afecta tanto a los países industriales como a los países en desarrollo. Parece, pues, que la escasez de recursos financieros no constituye el factor decisivo para la aplicación de esta disposición de la Recomendación. Además, opinamos que este problema no recibe suficiente atención en algunos países adelantados. Deseamos recalcar la importancia de esta disposición para el mejoramiento de

las condiciones de trabajo del personal designado y, por consiguiente, para la eficacia de su enseñanza.

Perfeccionamiento durante el empleo y licencias de estudio

121. La Recomendación revisada de la UNESCO concerniente a la enseñanza técnica y profesional, 1974, propone que la formación continua del personal designado comprenda cursillos periódicos de trabajo en el sector profesional correspondiente a la disciplina que este personal enseña. Para llegar a una conclusión sobre este punto, es a nuestro modo de ver preferible esperar los resultados del examen efectuado por la UNESCO sobre la aplicación de la Recomendación anteriormente citada.

Horas de enseñanza ordinarias fuera de las horas habituales

122. En algunos países, los profesores completan una remuneración insuficiente dando lecciones particulares, sistema con el que se corre el riesgo de menoscabar la eficacia de la enseñanza si el número de esas lecciones es importante; esto es válido, por otra parte, para todos los tipos de enseñanza. Este aspecto merecería un examen más exhaustivo.

Criterios para la determinación de las remuneraciones básicas

123. Sobre este particular, deseamos subrayar la importancia de la disposición según la cual, a efectos de determinar la remuneración básica de los profesores sin título universitario, pero aptos para garantizar una formación técnica o profesional, debería tenerse en cuenta el valor de la formación y de la experiencia que poseen.

Seguridad social

124. Con una única excepción, la situación en esta esfera parece ser satisfactoria dado que el personal designado goza todo él de cierta protección social. Sin embargo, se deberían tener en cuenta ciertos aspectos particulares de sus condiciones de empleo, de conformidad con los párrafos 128 a 140 de la Recomendación.

Dificultades especiales

125. También existen problemas muy diversos en lo referente a la condición jurídica, las posibilidades de carrera y de trabajo a tiempo parcial, las condiciones de trabajo - en especial, las cuestiones de seguridad y de salubridad -, el número de alumnos por clase y las remuneraciones. A la luz de esta enumeración, que no es exhaustiva, pensamos que convendría prestar una atención más intensa a algunas de estas cuestiones por lo menos. Opinamos, de todas formas, que antes de elegir las que deberían estudiarse procedería esperar los resultados del examen que está efectuando la UNESCO sobre el curso dado a su Recomendación revisada concerniente a la enseñanza técnica y profesional, con el fin de lograr la coordinación indispensable entre las labores de las dos organizaciones.

4. ALEGATO RECIBIDO DE LAS ORGANIZACIONES DE PERSONAL DOCENTE

126. El Comité Mixto examinó un alegato sobre la situación de la enseñanza secundaria y de los profesores de este nivel en los Países Bajos. En mayo de 1985, la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza (CMOPE) había enviado a la Oficina Internacional del Trabajo la información y documentación relacionada con este alegato procedente de una de sus organizaciones afiliadas, la Nederlands Genootschap van Leraren (NGL). Como anexo al presente informe figura un resumen del examen que efectuó el Comité Mixto sobre este alegato y de los resultados a los cuales llegó.

127. El Comité Mixto propone que los órganos directivos de la OIT y de la UNESCO señalen la existencia de este anexo al Gobierno de los Países Bajos, a la NGL y a la CMOPE.

5. OBSERVACIONES FINALES Y PROPUESTAS PARA UNA ACCION FUTURA

A. Mandato del Comité Mixto

128. En virtud del mandato que nos ha sido conferido, nos incumben, a nuestro entender, dos importantes cometidos:

- i) obtener ante las Secretarías de las dos organizaciones la información más completa y precisa posible sobre la situación del personal docente y proceder a su examen para estar en condiciones de efectuar un control eficaz de la forma en que los Estados Miembros aplican las disposiciones de la Recomendación;
- ii) incitar a los Estados Miembros de la OIT y de la UNESCO a aplicar mejor la Recomendación, mediante la difusión de nuestras observaciones y proposiciones.

129. A juicio del Comité, estos dos cometidos principales pueden dividirse en varias actividades, que se enumeran a continuación y que corresponden a temas relacionados con la función de supervisar la aplicación de la Recomendación o con la de fomentar su aplicación, principalmente mediante la divulgación de información. Consideradas en su conjunto, estas actividades podrían constituir un programa de trabajo coherente, a mediano y a corto plazo, para la OIT y la UNESCO, sin apartarse por ello del mandato del Comité Mixto.

B. Curso que se deberá dar a las cuestiones planteadas por la función de supervisión

130. La información reunida hasta el momento indica que hay algunos temas importantes que requieren un minucioso estudio en un futuro inmediato. Estos temas los hemos enumerado a continuación, en un orden que no corresponde necesariamente al orden de prioridades:

- i) la necesidad de una formación continua para el personal docente, principalmente sobre la base de una planificación nacional;
- ii) distintos aspectos de la formación continua del personal docente;
- iii) distintos aspectos de la participación, la consulta y la negociación;
- iv) el estrés, el agotamiento nervioso, la inestabilidad del personal docente y las dificultades con que tropieza en el ejercicio de su profesión;
- v) la introducción en la enseñanza de nuevas técnicas de información y de comunicación;
- vi) la preparación de educadores de personal docente, principalmente en lo que atañe a su formación pedagógica;
- vii) distintos aspectos de la educación de la primera infancia que no hayan sido contemplados en el cuarto cuestionario;
- viii) la actitud del público frente al personal docente;
- ix) el empleo de personal docente no calificado y su formación;
- x) la incorporación de cuestiones tales como la comprensión internacional y los problemas relacionados con el medio ambiente en los programas de formación de personal docente, y
- xi) la duración del trabajo de los educadores.

131. Por razones prácticas y teniendo en cuenta, por una parte, las posibilidades de cada una de las Secretarías y, por otra, las restricciones financieras en vigor, el Comité Mixto ha preferido recomendar a las dos Secretarías que sólo inicien actividades respecto de algunos de estos temas, a saber:

La participación, la consulta y la negociación

132. La Oficina Internacional del Trabajo, en consulta con la Secretaría de la UNESCO, preparará una bibliografía sobre la participación, la consulta y la negociación del personal docente y de sus organizaciones sobre asuntos para los cuales está previsto en la Recomendación recurrir a estos procedimientos. El Comité Mixto propone que una vez que se hayan efectuado los cambios procedentes en la composición de las dos Secretarías, al término del mandato de los miembros actuales, éstas designen de común acuerdo a un miembro que esté dispuesto a elaborar el plan de un estudio factible sobre la naturaleza, el alcance y los mecanismos de participación, consulta y negociación, según se estipula en la Recomendación. Dicho estudio también debería dejar al descubierto las razones de las diferencias registradas en la aplicación por los Estados Miembros de las disposiciones pertinentes de la Recomendación, así como los medios que permitirán obtener progresos más rápidos en pro de esta aplicación. Siempre que sea posible, este estudio debería ser compatible con cualquier otra actividad que las dos organizaciones estén realizando en este ámbito o que hayan previsto para el futuro, y apoyarse en dichas actividades. En la próxima reunión del Comité Mixto se examinarán los adelantos logrados en la realización de este estudio.

La formación de educadores de personal docente

133. El Comité Mixto invita a la Secretaría de la UNESCO a preparar un estudio sobre la formación de los educadores de personal docente en los Estados Miembros, que comprenda en especial los programas, los métodos y las técnicas de formación pedagógica, así como sobre las instituciones en las cuales se imparte dicha formación. También deberían investigarse las posibilidades de formación continua que se ofrecen a los educadores de personal docente en relación con la investigación y la experimentación. Este estudio debería constituirse con el material existente y completarse con el que podría obtenerse a través de proyectos y actividades nuevos o mediante los que ya están en marcha. Los progresos realizados respecto de este estudio se examinarán en la próxima reunión especial del Comité Mixto, a fin de ayudar a la Secretaría de la UNESCO a proporcionar al Comité Mixto elementos de utilidad para la ejecución de su cometido consistente en evaluar la aplicación de las disposiciones de la Recomendación que se refieren a esta cuestión.

El estrés, el agotamiento nervioso y la rotación del personal docente y las dificultades con que tropieza en el ejercicio de su profesión

134. El Comité Mixto invita a la OIT, y más especialmente a su Servicio de Seguridad e Higiene del Trabajo y demás servicios interesados, a proceder a la realización de un estudio, basándose para ello fundamentalmente en la documentación disponible, sobre los problemas del estrés, el agotamiento nervioso, la rotación del personal y las dificultades con que tropieza el personal docente en el ejercicio de su profesión. Dentro de lo posible, el estudio tratará de los problemas que se derivan del hecho de tener que enseñar en zonas urbanas en decadencia, así como en lugares apartados y escasamente poblados, y de los problemas de carácter más general que podrían plantearse para ciertos grupos de países y regiones. Se pedirá a la OIT que en la próxima reunión especial del Comité Mixto presente un informe sobre el estado en que se encuentra el estudio para recoger los comentarios y proposiciones de los expertos, y que presente también la versión final de dicho estudio a la próxima reunión ordinaria del Comité Mixto.

La falta de personal docente calificado y el empleo de personal no calificado

135. Se propone analizar en qué medida los Estados Miembros emplean a personal docente no calificado y los métodos y sistemas a los cuales recurren para permitir que este personal pueda seguir programas de formación y así mejorar sus calificaciones profesionales y sus competencias pedagógicas. Dada la limitación de los recursos disponibles en lo inmediato, se propone que tan pronto como sea posible se tomen medidas adecuadas para obtener la ayuda de las organizaciones internacionales de personal docente o de otras instituciones interesadas, a fin de reunir la información necesaria.

La formación continua del personal docente

136. El Comité Mixto propone asimismo que se realice un estudio sobre la necesidad de la formación continua del personal docente sobre la base de una planificación nacional, principalmente en lo que atañe a las técnicas pedagógicas, a la necesidad del personal docente de mantenerse al tanto de los avances de una sociedad en evolución, a las nuevas tecnologías y a la conveniencia de aplicar programas de formación integrados que combinen la formación inicial y la formación durante el desempeño del cargo. El Comité

Mixto sugiere que este estudio sea realizado de acuerdo con el otro estudio sobre la formación de los educadores de personal docente y que, también en este caso, se trate de obtener la ayuda de las organizaciones internacionales de personal docente y de otras instituciones interesadas. El Comité Mixto cuenta con que ya se habrán concluido algunos trabajos preliminares antes de su próxima reunión y espera poder examinarlos en la misma.

La presencia de educadoras en la enseñanza técnica y profesional

137. El Comité Mixto señala a la atención de los órganos directivos de la OIT y de la UNESCO la escasísima presencia de educadoras en las áreas técnicas e industriales. Les invita especialmente a que en los programas actuales y futuros incluyan medidas adecuadas para fomentar la participación femenina en la enseñanza de estas disciplinas, a fin de que puedan servir de modelo para las jóvenes.

C. Mejoramiento de la aplicación de la Recomendación

La interpretación de la Recomendación

138. La interpretación de la Recomendación ha variado como consecuencia de las distintas observaciones formuladas por el Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos y por los órganos de ambas organizaciones a los que se sometieron los informes del Comité Mixto sobre la aplicación del instrumento (el Consejo de Administración de la OIT y su Comisión de Reglamento y de Aplicación de Convenios y Recomendaciones, la Conferencia Internacional del Trabajo y su Comisión de Aplicación de Convenios y Recomendaciones, el Consejo Ejecutivo de la UNESCO y su Comité sobre las convenciones y recomendaciones y la Conferencia General de la UNESCO). Por consiguiente, para redactar un nuevo cuestionario, será preciso tener en cuenta no sólo el texto de la Recomendación, sino también las observaciones así formuladas. En su próxima reunión ordinaria, el Comité Mixto podría dar a conocer su opinión sobre la pertinencia de las interpretaciones propuestas. En cierto modo, esto permitiría solucionar el problema de la actualización del texto de 1966, pues podrían tomarse en consideración las situaciones nuevas sin que fuera necesario modificar la Recomendación. Así lo había propuesto el Comité Mixto en 1985 (véase el informe de la reunión especial, CEART/SP/1985/7, párrafo 17).

Mejoramiento del control del curso dado a la Recomendación

139. Las dos Secretarías, pertenecientes a organizaciones que han adoptado un cierto número de convenios, convenciones y recomendaciones y, en el caso de la UNESCO, de declaraciones que contienen cláusulas referentes a la condición del personal docente, deberían estudiar la forma de racionalizar el envío en el futuro de nuevos cuestionarios a los Estados Miembros relativos al control de la aplicación de dichas disposiciones. En especial, las dos Secretarías deberían:

- a) asegurarse de que no se dispone ya de la información solicitada;
- b) velar por que las preguntas reflejen una continuidad suficiente y permitan actualizar y controlar la información;

- c) efectuar una armonización de los cuestionarios que los distintos servicios de las Secretarías envían a los Estados Miembros para evitar toda repetición de preguntas y, por consiguiente, la obtención de informaciones idénticas;
- d) buscar la ayuda de las asociaciones internacionales de personal docente y de empleadores que posean un estatuto de observador o un estatuto consultivo ante la OIT o la UNESCO a fin de obtener información sobre temas específicos que no pueden obtenerse de otras fuentes.

140. En el mismo orden de ideas, el Comité Mixto propone a la OIT que emprenda un estudio con el fin de identificar en sus normas, sobre todo en las que fueron adoptadas después de la Recomendación de 1966 y que, por consiguiente, no se mencionaron en el preámbulo de dicho instrumento, las disposiciones aplicables al personal docente y que se refieren a puntos mencionados en la Recomendación. Acto seguido, podría señalarse a la atención de los Estados Miembros de la OIT la importancia que presenta la ratificación de las normas de que se trata o en el caso de que ya las hayan ratificado la pertinencia de velar por que sean debidamente aplicadas al personal docente.

141. El Comité Mixto pide a las dos Secretarías que, para su próxima reunión, preparen un tema de debate sobre los proyectos de programa de las dos organizaciones que tengan consecuencias para la aplicación de la Recomendación.

142. Las Secretarías también deberían examinar otros medios que permitan fomentar la aplicación de estas normas, incluida una mejor divulgación de la información.

Divulgación

143. Sigue siendo cierto que los gobiernos y las autoridades escolares, así como los educadores y sus organizaciones, sin hablar de los demás medios sindicales, de los padres y del público en general, apenas conocen esta Recomendación. Por consiguiente, las recomendaciones ya formuladas por el Comité Mixto a fin de mejorar la divulgación del instrumento, principalmente en su cuarta reunión y en la reunión especial de 1985 conservan toda su validez. Así, recomendamos que se tomen las medidas siguientes:

- i) publicación de artículos sobre la Recomendación en las publicaciones periódicas de los educadores y, eventualmente, en los idiomas locales;
- ii) traducción del folleto La condition du personnel enseignant en tantas lenguas como sea posible;
- iii) preparación de una versión anotada e ilustrada de la Recomendación centrada en las necesidades regionales, y
- iv) elaboración de nuevo material didáctico, impreso o audiovisual, especialmente para las actividades de formación sindical.

144. La divulgación de este material debería hacerse a través de todos los círculos posibles, tales como el cuerpo docente, los establecimientos escolares, las instituciones de formación de personal docente (preferiblemente mediante su inserción en los programas), las administraciones nacionales, regionales y locales, la prensa, los partidos políticos, los sindicatos, las asociaciones y agrupaciones comunitarias, etc.

145. Convendría aprovechar la organización de seminarios y de otras reuniones de carácter nacional, subregional o regional para dar a conocer la

Recomendación y la labor del Comité Mixto y para descubrir cuáles son los problemas que plantea la aplicación de este instrumento.

146. Habida cuenta de las restricciones presupuestarias que existen actualmente en el sistema de las Naciones Unidas, el Comité Mixto recomienda a las dos Secretarías que, para poder aplicar aquellas proposiciones que requieren una inversión de fondos, examinen las posibilidades de encontrar fuentes de financiación complementaria en instituciones nacionales o regionales que podrían estar interesadas en mejorar la condición de los educadores.

147. El Comité Mixto subraya que es conveniente que las dos Secretarías establezcan una consulta continua con las organizaciones nacionales representativas de empleadores y de trabajadores y con las organizaciones internacionales no gubernamentales apropiadas que posean el estatuto de observador o un estatuto consultivo ante la OIT o la UNESCO a fin de contar con su ayuda para fomentar la comprensión de las disposiciones de la Recomendación.

148. Al transmitirse el informe de la presente reunión y de sus recomendaciones a los órganos directivos de las dos organizaciones, el Comité Mixto desea que éstas señalen especialmente a la atención de los gobiernos de sus Estados Miembros la importancia que conceden a la aplicación de la Recomendación.

D. Recolección de información

Lagunas

149. Por lo que se refiere a la recolección de información, el presente ejercicio ha puesto en evidencia ciertas dificultades. Ante todo, la presencia de estas lagunas se explica a veces por la falta de la información solicitada o por un desglose insuficiente de los datos estadísticos. Por lo tanto, si se enviase un nuevo cuestionario sería conveniente ser más realista y no tratar de obtener cierta información estadística de la que no disponen la mayoría de los Estados Miembros.

150. También parece que el número de preguntas formuladas en el cuarto cuestionario, la extensión de algunas de ellas y su subdivisión en múltiples elementos han tenido como resultado que no se contestara a algunas de ellas o que las respuestas fueran parciales.

151. Por último, como las vías oficiales de comunicación de la OIT y de la UNESCO son, respectivamente, los Ministerios de Trabajo y de Educación, es posible que no se haya consultado a otros servicios gubernamentales, aun cuando en realidad algunos puntos del cuestionario eran de la competencia de estos últimos. Por consiguiente, el Comité Mixto desea que, llegado el caso, las Secretarías mencionen la conveniencia de efectuar tales consultas en las futuras comunicaciones.

Dificultades de interpretación

152. Una de las dificultades del análisis de las respuestas residía en el hecho de que los gobiernos interpretaban de manera muy diferente el texto de determinadas preguntas. En el futuro, sería conveniente prestar mayor atención a la formulación de las preguntas, en particular en las distintas

versiones lingüísticas, así como a la definición de los conceptos utilizados en la Recomendación.

Alcance del cuestionario

153. El cuarto cuestionario tenía por finalidad establecer una comparación con las respuestas relativas al primer cuestionario para tratar de evaluar los progresos realizados en unos 20 años: por ello, abarcaba casi todas las partes de la Recomendación. Habiéndose alcanzado este resultado en diversos grados, convendría en el futuro limitar el alcance del cuestionario a un número reducido de temas que se consideren especialmente importantes en el momento de su elaboración.

E. Labor futura del Comité Mixto

154. Consciente de las limitaciones del método de los cuestionarios, el Comité Mixto propone que en los cinco próximos años se dé un nuevo giro a la orientación de su labor. Hasta ahora, el Comité Mixto se reunía dos veces durante el mandato de sus miembros que duraba cinco años: la primera vez para preparar un cuestionario semejante al que se comenta en el presente informe y la segunda vez, para examinar las respuestas y evaluar la aplicación del instrumento en la medida en que esto puede hacerse a través de las respuestas. Para el próximo ejercicio debería abandonarse la técnica del cuestionario, aun cuando podría recurrirse de nuevo a ella en el futuro.

155. Además de los estudios especiales propuestos anteriormente, el Comité Mixto sugiere que para el primer período del próximo quinquenio las dos organizaciones internacionales traten de preparar una especie de inventario de aquellas actividades, tanto propias como de los demás organismos, que tengan como meta divulgar la Recomendación y favorecer su aplicación, principalmente en los ámbitos especiales enumerados más arriba. La finalidad de este ejercicio no es efectuar una evaluación, sino más bien proponer medios. Esto permitiría consagrar la próxima reunión del Comité Mixto a examinar, junto con las dos Secretarías, los medios y las técnicas que permitirían dar a conocer mejor la Recomendación y estimular las medidas destinadas a aplicar su contenido. Además, en esta reunión se evaluaría el avance de los proyectos específicos ya seleccionados y se fijaría un orden de prioridades para la prosecución de los trabajos.

156. Cabe destacar que los esfuerzos tendientes a dar a conocer mejor la Recomendación no deberían limitarse a los círculos que se ocupan de la educación, tales como los ministerios de Educación, los administradores de la educación y el personal docente y sus organizaciones, sino que también deberían dirigirse a un público más amplio, como el de los grupos y asociaciones de padres, las organizaciones de empleadores y de trabajadores, y demás agrupaciones o instituciones en las que podría pensarse. Así, la OIT y la UNESCO podrían elegir, entre las ideas propuestas, aquellas que podrían llevarse a la práctica habida cuenta de los recursos y de los compromisos existentes. Además, se pedirían informes de evaluación a los participantes de cada una de estas actividades o a sus responsables.

157. La sexta reunión ordinaria del Comité Mixto se dedicaría, entonces, a examinar los informes presentados por las Secretarías de las dos organizaciones sobre sus actividades en relación con el mejoramiento de la situación del personal docente, en el marco de la Recomendación, y en ella se prepararía un informe con proposiciones para las actividades futuras.

CAPITULO II

PARTE I DEL CUESTIONARIO

1. OBJETIVOS DE LA EDUCACION Y POLITICA DOCENTE

158. La Recomendación preconiza que se defina una política docente global que se ajuste a los principios generales formulados a la luz de las consideraciones siguientes: objetivos de la educación, calidad de la enseñanza y reconocimiento de la enseñanza en cuanto profesión, así como de la condición del personal docente y del lugar que éste ocupa en la sociedad. La educación debería tener como objetivos el pleno desarrollo de la persona y el progreso de la comunidad en el seno de la cual ésta vive y de la humanidad en general. En el plano cuantitativo, conviene asegurar los medios materiales necesarios y preparar un número suficiente de profesores para que se garantice el derecho de todo niño a beneficiarse de las ventajas de la educación (véanse las partes III y IV de la Recomendación).

159. En la Recomendación se recoge un cierto número de puntos que dan a entender que la planificación es esencial para poder aplicar una política educativa, y en particular:

- a) como la educación es un factor esencial para el progreso económico, la planificación de la educación debería formar parte integral de la planificación general, económica y social, adoptada para mejorar las condiciones de vida (10, d));
- b) en materia de educación, el planeamiento y la programación deberían hacerse tanto a largo como a corto plazo; la integración provechosa de los actuales alumnos en la comunidad dependerá más de las necesidades futuras que de las exigencias actuales (10, h));
- c) deberían incluirse, desde un principio, en cada etapa del planeamiento de la educación, disposiciones relativas a la formación y el perfeccionamiento profesional de un número suficiente de educadores nacionales plenamente capacitados y calificados, que conozcan la vida de su pueblo y sean capaces de impartir la enseñanza en la lengua materna (10, i));
- d) debería existir una estrecha cooperación entre las autoridades competentes y las organizaciones de personal docente, de empleadores, de trabajadores y de padres de alumnos, las organizaciones culturales y las instituciones de enseñanza o de alta cultura y de investigación, con miras a definir la política docente y sus objetivos precisos (10, k)).

Pregunta 1: Existencia de un plan o planes encaminados al desarrollo de la educación a corto y largo plazo: rasgos principales, así como los datos estadísticos y perspectivas sobre los que se ha basado el plan, siempre que ellos no se hallen incluidos en el mismo. Manera en la que las organizaciones de personal docente y otras organizaciones como las mencionadas en el apartado k) del párrafo 10 de la Recomendación han cooperado en la preparación del plan.

Planes existentes: naturaleza y duración

160. Si bien en la Recomendación se prevén dos clases de planes - plan a largo y a corto plazo (párrafo 10, h)) -, en las respuestas enviadas por los países se indica una tercera: un plan a plazo medio cuya duración se sitúa entre los otros dos. En las páginas que siguen, y de conformidad con la práctica indicada en las respuestas, por la expresión "a corto plazo" se entenderán los períodos que oscilan entre uno y dos años, mientras que por "a largo plazo" se entenderán los períodos de diez o más años.

161. Un total de 67 países¹, han respondido a la pregunta 1, dando cuenta de la existencia y aplicación de una planificación en materia de enseñanza. De ellos, 42² indican la duración de sus planes a medio plazo, que suele ser de cinco años. Por otro lado, 14 países mencionan la existencia de planes a largo plazo que se extienden durante un período de más de diez años, a saber: República Federal de Alemania, Bahrein, Benin, RSS de Bielorrusia, Bulgaria, Canadá (Ontario), Cuba, Checoslovaquia, Etiopía, Hungría, Mozambique, Qatar, Senegal y URSS.

162. Según el Gobierno de Portugal, en el curso de 1988 se elaborará un plan para el desarrollo del sistema educativo, el cual se fijará el año 2000 como objetivo a largo plazo. Hungría adoptó en 1984 un programa para el desarrollo de la enseñanza pública y de la enseñanza superior, que se llevará

¹ República Federal de Alemania, Angola (según las indicaciones facilitadas en la respuesta al tercer cuestionario), Arabia Saudita, Argentina, Australia, Bahrein, Barbados, Bélgica, Benin, RSS de Bielorrusia, Brasil, Bulgaria, Burkina Faso, Burundi, Camerún, Canadá, Colombia, Côte d'Ivoire, Cuba, Checoslovaquia, Chile, Egipto, España, Estados Unidos, Etiopía, Filipinas, Finlandia, Francia, Guatemala, Guinea, Guyana, Honduras, Hungría, India, República Islámica del Irán, Iraq, Irlanda, Jamaica, Japón, Jordania, Jamahiriya Arabe Libia, Luxemburgo, Malasia, Malta, Mauricio, Mauritania, Nigeria, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos (Antillas Neerlandesas), Pakistán, Panamá, Portugal, Qatar, Reino Unido (respuesta al tercer cuestionario), República Democrática Alemana, Rwanda, Senegal, Sri Lanka, Suecia, Suiza, Tailandia, Togo, Turquía, RSS de Ucrania, URSS y Venezuela.

² Angola, Arabia Saudita, Bahrein, Barbados, Benin, RSS de Bielorrusia, Brasil (cuatro años), Bulgaria, Burkina Faso, Burundi, Camerún, Canadá (Ontario), Côte d'Ivoire, Cuba, Chile, Filipinas, Finlandia, Guatemala, Guinea (siete años), Honduras, Hungría, India, República Islámica del Irán, Iraq, Jordania, Jamahiriya Arabe Libia, Malasia, Malta, Mauricio (tres años), Mauritania, Nueva Zelandia (tres años), Países Bajos (Antillas Neerlandesas), Pakistán, Panamá, República Democrática Alemana (siete años), Rwanda, Senegal (cuatro años), Suecia, Tailandia, Togo, URSS y Venezuela.

a cabo a lo largo de un período de 15 a 20 años. Son varios los países que han elaborado planes que abarcan esta esfera hasta el año 2000 (Mozambique, Senegal, Togo y URSS).

163. La planificación a corto plazo parece consistir esencialmente en la preparación de planes anuales de gestión en los que se precisan las funciones y objetivos de los diferentes servicios para el año siguiente. Estos planes anuales suelen incorporarse directamente en los objetivos a más largo plazo. Quince países¹ informan de la existencia de dicha planificación a corto plazo. Mauricio cuenta con un plan trienal de desarrollo cuyos objetivos se sitúan en los niveles preescolar (mayor asistencia en las zonas rurales), primario (igualdad de oportunidades para todos los alumnos en la escuela primaria, terminación de la revisión de los programas escolares) y secundario (adaptación de los programas escolares a las necesidades de los alumnos menos dotados para los estudios teóricos y de los que quieren seguir estudios superiores, y revalorización de la función docente). Desde 1982 Finlandia viene elaborando planes de desarrollo para la enseñanza secundaria. Dentro del marco general de la reforma (1982-1991), se han establecido en este país diversos programas de desarrollo a más corto plazo. Dos de ellos se han ejecutado ya (los correspondientes a 1982-1983 y a 1984-1985); el tercero (1986-1988) se halla en curso de aplicación, y el cuarto (1989-1991) está en vías de elaboración. Luxemburgo cuenta con un ciclo de planificación continua de cinco años para el personal docente de nivel secundario. Una comisión permanente de expertos lleva a cabo los estudios e investigaciones que exige la planificación. El programa de contratación del personal docente se revisa cada año.

164. Si bien alegan carecer de planes en debida forma, varios países precisan los objetivos a corto o largo plazo que se han fijado en materia de educación. Bélgica menciona dos objetivos a corto plazo, a saber: la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 18 años (las autoridades están dispuestas a aceptar, si fuera necesario, una escolaridad a tiempo parcial entre los 15-16 y los 18 años) y la diversificación de la enseñanza postsecundaria de carácter no universitario para responder a las exigencias de la evolución tecnológica. El objetivo de Benin es alcanzar una tasa de escolarización del 66 por ciento a corto plazo, y del 100 por ciento para el año 2000. Inglaterra, País de Gales e Irlanda del Norte están revisando en la actualidad los programas escolares; Irlanda del Norte ha elaborado una serie de principios generales aplicables a los programas de enseñanza primaria y a un programa de revisión y desarrollo del nivel secundario (grupo de edad comprendido entre 11 y 16 años).

165. Los Estados Unidos, a la vez que subrayan la estructura federal del país y precisan que la educación es de la competencia de cada uno de los 50 estados que lo integran, declaran no disponer de ningún plan nacional específico de educación. No obstante, indican que en el curso de los cinco últimos años se han publicado numerosos e importantes informes sobre la educación, tanto a escala nacional como estatal, por organismos federales, y estatales, fundaciones privadas, organizaciones profesionales y entidades de interés público. En dichos informes se prevén importantes actividades de reforma en lo relativo al mejoramiento de la escuela, la eficacia del personal docente, la revisión de los programas escolares, las relaciones entre la escuela y la universidad, la participación de los padres, etc.

¹ Australia, Bélgica, Bulgaria, Cuba, Checoslovaquia, Filipinas, Finlandia, Guatemala, Guyana, Honduras, Mozambique, Nueva Zelandia, Portugal, Sri Lanka y URSS.

Comparación con la situación de 1970

166. Con el fin de mostrar cómo ha evolucionado la situación en materia de planes de educación en el curso de los 20 años transcurridos aproximadamente desde la adopción de la Recomendación, se ha elaborado un cuadro comparativo en el que se equiparan los datos recogidos en el informe de 1970 y en el presente informe (véase el cuadro II al final de la presente sección). En dicho cuadro se han reunido los planes a corto y medio plazo con objeto de hacer posible su comparación.

167. En 1970, un total de 36 países tenían planes de educación a corto y/o a largo plazo. En su respuesta a la primera pregunta del cuestionario de 1988, 14 de dichos países declaran que siguen preparando y aplicando planes de educación. Dieciocho países no han respondido a la pregunta, mientras que cuatro (Egipto, España, Francia y RSS de Ucrania) señalan que cuentan con planes al efecto, sin precisar su duración. En total, son 49 los países que han respondido al cuarto cuestionario diciendo que cuentan con planes de educación de una duración determinada.

168. Si bien no disponen de planes de educación globales, numerosos países, en 1988 al igual que en 1970, dan cuenta de diversas actividades de planificación educativa, efectuadas sobre todo con el fin de analizar y prever las necesidades en esta esfera a partir de los datos estadísticos y de que haya un número suficiente de profesores para los diferentes tipos de escuelas.

169. El aumento del número de países que de hecho preparan planes de educación (49 en 1988 frente a 36 en 1970) pone de manifiesto los progresos realizados en la aplicación efectiva de los principios enunciados en los párrafos 10, h) y 10, i) de la Recomendación. Países como la República Federal de Alemania, Bahrein, Finlandia, Guatemala, Hungría, Suecia, Togo y Venezuela, que declaraban en 1970 no tener planes de educación, señalan hoy que disponen de planes de una duración definida. El porcentaje de países que han decidido elaborar planes de educación se ha incrementado considerablemente: entre los que han respondido al cuestionario, se ha pasado del 51 por ciento en 1970 al 73 por ciento en 1988.

Características principales de los planes

170. Los planes de desarrollo de la educación suelen ser expresión de fines y objetivos sectoriales que guardan relación con los fines y objetivos socioeconómicos que la nación se fija para el período considerado. En el caso de los países en que la población aumenta y cuya tasa de escolarización no alcanza un nivel máximo, los planes de educación pueden igualmente ser una proyección del número de alumnos a todos los niveles y en todos los tipos de enseñanza, a la vez que una previsión de las necesidades futuras en materia de recursos humanos, financieros y materiales. A continuación se mencionan algunas de las características principales de los planes de educación:

- medidas para incrementar la tasa de escolarización en el nivel primario, persiguiéndose el objetivo de implantar la enseñanza primaria universal; reducción de las disparidades educativas entre las distintas regiones y grupos sociales (Afganistán, Burkina Faso, Camerún, Colombia, Côte d'Ivoire, Chile, Pakistán y Senegal);
- la mayoría de los países tienen un sistema de enseñanza primaria gratuito, si bien algunos dan cuenta igualmente de planes para implantar una enseñanza secundaria y una enseñanza técnica y profesional gratuitas (Afganistán y Colombia);

- reforma permanente de la enseñanza general y, por ejemplo, reducción de la edad de ingreso en la enseñanza primaria (RSS de Bielorrusia). Reforma de los programas docentes tendentes a introducir en la escuela primaria nuevos programas que permitan dispensar una enseñanza que responda mejor a las necesidades de la población y del país y que, a la vez, esté más centrada en la adquisición de las aptitudes prácticas fundamentales (Côte d'Ivoire y Malasia). Búsqueda de una solución al problema del abandono escolar mejorando a tal fin la calidad de la enseñanza (RSS de Bielorrusia y Suecia);
- desarrollo de la enseñanza técnica y profesional, y búsqueda de un equilibrio mejor entre esta enseñanza y la de carácter general y científico (RSS de Bielorrusia y Malasia);
- condicionamientos estructurales del sistema educativo para adaptarlo a las necesidades existentes en materia de empleo. Programas dirigidos a grupos específicos: niños superdotados, jóvenes migrantes (República Federal de Alemania);
- medidas encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza general. Con ello se persigue sobre todo ampliar y mejorar las instalaciones escolares, dotar a los institutos y colegios de enseñanza técnica de laboratorios y talleres modernos, y fomentar la enseñanza de las ciencias y de la tecnología, así como la utilización de las nuevas tecnologías;
- mejoramiento de la administración de la educación y fortalecimiento de la planificación y de la gestión (Filipinas y Pakistán). Malta da cuenta de la existencia de planes para eliminar la desigualdad de oportunidades en materia de educación e integrar las escuelas privadas en el sistema educativo. Para poder impartir una enseñanza de calidad se requiere contar con un número suficiente de personal docente calificado en todas las disciplinas. Nueva Zelanda informa de la adopción de una serie de medidas para reducir el número de alumnos por maestro, así como de un programa para el reaprendizaje de la lectura. Además de adoptar medidas específicas para mejorar la formación pedagógica en los diferentes niveles de la enseñanza escolar - los Países Bajos (Antillas Neerlandesas) han ampliado el período de formación pedagógica de tres a cuatro años y Côte d'Ivoire ha creado un programa de formación profesional acelerada y de educación permanente -, los planes nacionales contienen medidas para favorecer la formación en el empleo, lo cual permite asegurar la calificación de los educadores que no se hayan beneficiado de una formación inicial, dar una formación complementaria a los educadores que no reúnen una calificación suficiente y adaptar la formación pedagógica a la evolución de los programas docentes. Jamaica informa de planes para mejorar la formación inicial mediante la creación de varios programas sancionados por la obtención de un diploma en las esferas de la educación de la primera infancia y de la enseñanza doméstica, comercial, industrial y agrícola. En Jordania se espera conseguir que el porcentaje de educadores calificados en los establecimientos de enseñanza secundaria, que es en la actualidad del 8 por ciento en la enseñanza general y del 4 por ciento en la enseñanza técnica y profesional, llegue al 50 por ciento.
- varios planes contienen igualmente medidas específicas para remediar la escasez de personal docente en diferentes disciplinas como las ciencias, las matemáticas, los idiomas extranjeros y la informática (Qatar).

171. Entre los objetivos perseguidos mencionados en los planes nacionales de educación, cabe destacar los siguientes:

- fomentar la participación de la comunidad en los proyectos educativos (Chile);
- promover la utilización adecuada de los recursos locales disponibles;
- dar prioridad a las zonas marginadas geográfica, económica y culturalmente (Chile);
- aumentar la eficacia del personal técnico por lo que respecta a la elaboración de programas docentes, planificación de la educación, utilización de los computadores y tecnología educativa;
- instituir la educación permanente (Malta y Tailandia);
- fomentar la enseñanza multicultural y las escuelas bilingües y multilingües (Nueva Zelanda);
- integrar a los niños minusválidos en los programas escolares normales (Suecia).

Datos estadísticos y otros elementos
de base utilizados para el plan

172. Son pocos los países que facilitan detalles sobre los datos estadísticos y las previsiones en que fundamentan sus planes. Ahora bien, no pueden elaborarse planes de desarrollo en materia de educación sin tener en cuenta proyecciones, datos estadísticos y otras informaciones que permitan una aplicación eficaz del plan. Según informa Venezuela, desde 1983, la planificación normativa se ha sustituido por la planificación estratégica, que se inspira en los datos demográficos y en los principios de participación del país. El plan de educación se elabora a partir de un análisis económico a corto plazo en el marco del plan nacional, tomándose en cuenta los datos cuantitativos y cualitativos que facilitan las estadísticas nacionales y otros informes. Algunos países han elaborado informes sobre las informaciones utilizadas para la realización de sus planes.

173. Al respecto, Filipinas facilita una lista en la que figuran, en particular, los resultados de los exámenes de fin de estudios primarios y secundarios, los resultados de las pruebas de rendimiento, los informes de las investigaciones, los indicadores de resultados y los informes estadísticos.

174. Honduras menciona un documento sobre la condición del personal docente elaborado por las cuatro organizaciones oficiales de personal docente que existen en el país. El documento se ha sometido al Congreso nacional, que estudia actualmente la cuestión a la luz de las necesidades presentes y futuras en la esfera de la educación.

175. Checoslovaquia enumera las informaciones siguientes: cuadros demográficos y de mortalidad; informes de las comisiones de planificación; estadísticas de educación; programas docentes de las escuelas primarias y secundarias; directrices en materia de constitución de las clases y de repartición de las tareas entre el personal docente; resultados de una encuesta sobre el nivel de calificación de los educadores y el nivel profesional de la instrucción dispensada en las escuelas.

176. Nueva Zelanda se inspira, para su plan a largo plazo, en un manifiesto en el que el Gobierno enuncia las prioridades de su política escolar para los tres próximos años, basándose en las conclusiones de informes elaborados por diversos organismos especializados (comités de selección de la

Cámara de representantes, comisiones de encuesta ministeriales, conferencias sobre educación y grupos de trabajo sobre cuestiones específicas).

177. En Suecia, el Consejo nacional de educación, la Oficina nacional de estadísticas y el Consejo nacional de universidades y colegios superiores establecen de común acuerdo las provisiones en cuanto a las diversas categorías de personal docente.

178. En Tailandia, el plan de educación nacional se ha elaborado por un comité integrado por representantes de los servicios administrativos competentes. El plan de desarrollo de la educación lo ha elaborado la División de planificación del Ministerio de Educación en colaboración con representantes de los diversos departamentos.

Cooperación de las organizaciones de personal docente y otras entidades de utilidad pública en la elaboración del plan

179. Veintinueve de los países que han respondido a la pregunta 1 facilitan informaciones sobre la cooperación y la participación de las organizaciones de personal docente y otras entidades de utilidad pública en la preparación del plan de educación. Sólo en dos países (Camerún y Malasia) las organizaciones de personal docente no participan en la elaboración del plan de educación. Si bien en el Camerún las organizaciones de personal docente no están habilitadas para participar en la preparación del plan o en la toma de decisiones a nivel nacional, este país indica, no obstante, que se consulta al personal docente sobre los aspectos técnicos antes de adoptar cualquier decisión. Por otro lado, representantes de otras organizaciones, como son, por ejemplo, la Unión de Trabajadores del Camerún o el Sindicato Central, participan en los trabajos de comités consultivos como el Consejo Económico y Social. En Malasia, la educación es competencia del Gobierno federal y las organizaciones de personal docente no participan en el actual plan de educación (el quinto plan de Malasia, 1986-1990).

180. Varios países¹ señalan que las organizaciones de personal docente y otras organizaciones participan, en diverso grado, en la planificación general de la educación, así como en la definición de la política escolar. Las modalidades de esta participación son diversas: las organizaciones pueden limitarse a facilitar informaciones y a formular eventuales observaciones; pueden asimismo ser consultadas e invitadas a que formulen sugerencias en la fase preparatoria, y pueden, por último, participar plenamente en el proceso de elaboración.

181. Varios países señalan que el Gobierno había llevado a cabo una amplia consulta popular sobre diferentes problemas relativos a la educación (Burkina Faso, Panamá, Senegal y Togo).

182. En Togo, por ejemplo, la planificación de la reforma de la educación se ha confiado a un comité interministerial integrado por representantes de diferentes ministerios (planificación, salud, asuntos

¹ República Federal de Alemania, Argentina, Angola, Australia, Barbados, Benin, Brasil, Burkina Faso, Canadá (Alberta, Ontario, Territorios del Noroeste), Cuba, Checoslovaquia, Estados Unidos, Filipinas, Finlandia, Iraq, Jamaica, Japón, Mozambique, Nueva Zelandia, Panamá, República Democrática Alemana, Senegal, Suecia, Suiza, Togo, RSS de Ucrania y URSS.

sociales, juventud, cultura e investigación científica), de las escuelas privadas, de los sindicatos, de las asociaciones de padres y de grupos de actividades, como la Unión Nacional de Mujeres. Se ha efectuado una encuesta a escala nacional. Se han enviado a los particulares y a los grupos sociales cuestionarios sobre los problemas relativos a la educación. Los resultados de dicha encuesta se han tomado en cuenta para la elaboración de los planes de desarrollo en materia de educación.

183. En su respuesta, Checoslovaquia indica que el plan actual de desarrollo de la educación a corto y largo plazo se inspira fielmente en las orientaciones contenidas en un documento titulado "Desarrollo futuro del sistema educativo checoslovaco", en cuya redacción han participado especialistas de la educación, expertos de otras disciplinas científicas, educadores, padres y trabajadores del sector de la producción y de otros sectores.

184. En la RSS de Ucrania, la política escolar y los planes de educación se basan en determinados documentos aprobados por el Gobierno que tratan de la aplicación práctica de la reforma. Los documentos más importantes han aparecido en la prensa en forma de anteproyectos y se han discutido por los colectivos de educadores y por el público en general. El personal docente participa activamente en la toma de decisiones sobre el contenido y los métodos de la enseñanza.

Pregunta 2: Ya sea que exista un plan o no, medidas tomadas o contempladas para garantizar que el número y la calidad de los candidatos a la enseñanza resulten satisfactorios y para que haya una plantilla suficiente de personal docente competente para los diferentes tipos de establecimientos de enseñanza.

185. La pregunta 2 se refiere esencialmente a la oferta y la demanda de personal docente, grave problema que repercute no sólo sobre el número de niños que recibirán una educación formal, sino también sobre la calidad de dicha educación, su diversidad y riqueza, así como sobre su actitud para garantizar "las posibilidades de cada alumno para alcanzar cualquier nivel o clase de enseñanza" (párrafo 20 f) y g) de la Recomendación). Así pues, para determinar qué medidas se adoptan o se prevé adoptar para que el número y la calidad del personal docente competente sean satisfactorios deben considerarse tres elementos, a saber: el número de los candidatos a la enseñanza, sus calificaciones (garantía de la "calidad" de su enseñanza) y la diversidad de su formación, que permitan responder a las necesidades de los diferentes tipos de establecimientos de enseñanza para los que debe preverse personal docente competente. En la introducción a la parte I del cuestionario, se recuerda que por "diferentes tipos de establecimientos de enseñanza" deben entenderse "los establecimientos, públicos o privados, de enseñanza general, técnica, profesional o artística de los siguientes grados: preescolar, primario y secundario (primero y segundo ciclos)". Las respuestas recibidas se refieren fundamentalmente a las escuelas públicas que dispensan una enseñanza general, técnica y profesional en los niveles primario y secundario. En el capítulo III, sección 1, figuran detalles concretos sobre el nivel preescolar.

186. Cincuenta y dos países han respondido a la pregunta 2, indicando: i) algunas de las técnicas de planificación utilizadas para controlar la oferta y la demanda de personal docente; ii) las medidas adoptadas o que se prevé adoptar para aumentar el número de educadores competentes en las esferas en que estos últimos escasean y para mejorar la calidad de la enseñanza dispensada en los establecimientos de enseñanza general y profesional a los niveles primario y secundario.

Regulación de la oferta de personal docente

187. En los países industrializados en que la tasa de escolarización, tanto por lo que se refiere a la enseñanza primaria como a la secundaria, alcanza prácticamente el 100 por ciento, tan sólo acceden a la enseñanza nuevos educadores para sustituir a los que se jubilan o abandonan la profesión y, en menor medida, para hacer frente a la expansión del sistema escolar como consecuencia del crecimiento demográfico o de las modificaciones derivadas de la introducción de nuevos programas docentes o bien al deseo de mejorar la enseñanza. En algunos países industrializados, el excedente en materia de personal docente como consecuencia del descenso de la tasa de natalidad hace que algunos educadores se vean condenados al desempleo (República Federal de Alemania). A este respecto, el medio de control que se utiliza hoy fundamentalmente es la planificación y el control del porcentaje de educadores que se jubilan y de las admisiones en los establecimientos de formación pedagógica. La regulación de la oferta del personal docente se hace a partir de la consideración de los factores siguientes: estadísticas relativas al personal docente, evaluación de los porcentajes de jubilaciones y de reducción natural, y estimaciones sobre el número de educadores que se necesitan para responder a las necesidades reales y previstas en las distintas disciplinas, así como a las necesidades de desarrollo de determinadas disciplinas.

188. Los mecanismos de regulación que se aplican por los Estados Miembros dependen del marco sociológico y político, así como de la organización del sistema nacional de educación. Para los fines que persigue el presente análisis, nos fijaremos en tres tipos de organización: los sistemas centralizados, como los existentes en los países socialistas y en otros países en que la enseñanza es competencia exclusiva del Estado y no hay un sector privado; los sistemas federales, en que la enseñanza es fundamentalmente responsabilidad de las unidades federales constitutivas (Australia, Brasil, Canadá, Suiza, por ejemplo); y los sistemas descentralizados, en que la enseñanza es ante todo competencia de las autoridades locales y existe un sector privado.

189. En la primera categoría de países puede existir un sistema unitario, y la planificación nacional toma en consideración las necesidades reales para cada disciplina a la vez que las necesidades de desarrollo determinadas a nivel central y traducidas en la política nacional.

190. En los países de estructura federal, cada Estado organiza y gestiona su propio sistema educativo. El gobierno federal ejerce, no obstante, una influencia indirecta sobre la regulación del sistema educativo gracias, entre otras razones, a una política de financiación que trata de satisfacer los objetivos nacionales y a las normas que deben satisfacer los establecimientos escolares. No obstante, las normas pueden tener carácter más de recomendaciones que de obligaciones, quedando las distintas modalidades de aplicación a la apreciación de cada Estado. En Australia, según lo dispuesto por la Constitución, la escolarización es competencia de cada Estado, si bien el Gobierno federal ejerce una influencia indirecta reglamentando el número total de alumnos admitidos en cada establecimiento. Por otro lado, el Gobierno federal tiene una intervención más directa en determinados sectores como la constitución de una reserva de personal docente para las escuelas aborígenes, asesorando a las instituciones y previendo indemnizaciones especiales para los alumnos-maestros. En el Brasil, funcionan varias escuelas primarias y secundarias públicas para paliar las carencias locales. En Malasia, la educación es competencia del Gobierno federal, al cual le incumbe igualmente todo lo relacionado con la investigación pedagógica y con el funcionamiento del sistema educativo. En Suiza, la organización de la enseñanza es competencia casi exclusiva de los cantones. Sólo son objeto de una política de educación definida a escala nacional las cuestiones sobre las

que los cantones se han puesto de acuerdo en la "convención sobre la coordinación de la enseñanza", firmada por 23 cantones de los 26 que componen el país.

191. En los países en que la enseñanza está descentralizada, el gobierno central puede dar directrices a los establecimientos de formación docente sobre los contingentes que deben respetarse para cada nivel de la enseñanza y para cada disciplina. Así, en el Reino Unido, el número de estudiantes admitidos en los primeros años de formación docente viene determinado por el Gobierno central, que fija los contingentes anuales de admisión que deben respetar los establecimientos del sector público y los departamentos de educación de las universidades, y que distribuye, en consecuencia, los fondos.

La oferta de personal docente competente

192. Numerosos países que cuentan con un número de educadores normalmente suficiente señalan, no obstante, la escasez de profesores en determinados sectores como las disciplinas científicas y técnicas. Por otro lado, dentro de cada país pueden observarse disparidades regionales en la repartición del personal docente. En Bélgica se registra un excedente de educadores, salvo en las materias científicas, los idiomas modernos y la economía (a nivel del segundo ciclo de la enseñanza secundaria). Checoslovaquia informa de una escasez parcial de educadores en los cuatro primeros años de estudios. Entre las medidas adoptadas para remediar esta situación en los países que han respondido cabe señalar la supresión de los exámenes de ingreso, las indemnizaciones por concepto de contratación, los aumentos salariales al cabo de seis meses y las prestaciones de vivienda. En Malasia hay escasez de personal docente, no sólo en las materias científicas sino también en la enseñanza de inglés y malayo. Nueva Zelandia señala que desde hace varios años no se alcanzan las cuotas fijadas para la formación de los profesores de enseñanza secundaria.

193. En caso de escasez, se recurre a veces a la contratación de educadores no calificados. En tales supuestos, se lleva a cabo una formación en el empleo o se imparten programas de formación acelerada para los profesores no calificados o menos calificados en las materias en que hay escasez de educadores.

194. Con el fin de que todos los niños puedan recibir una buena educación, se han adoptado o se prevé adoptar diversas medidas como la creación de escuelas, universidades y establecimientos de formación; la elaboración de nuevos programas de enseñanza y la diversificación de los mismos, y la contratación, formación y perfeccionamiento de más educadores en las diversas ramas de la educación para todos los tipos de escuelas.

195. En la Argentina se han creado nuevas escuelas y universidades; en Benin se han abierto establecimientos de enseñanza profesional; en Burkina Faso se ha dotado de instalaciones escolares a los pueblos de más de 1 000 habitantes y se han creado varios institutos nacionales de formación de instructores; en Guinea se han abierto nuevas escuelas; en Honduras se han creado varios consejos nacionales para fomentar la enseñanza de las ciencias naturales, las matemáticas, la música, las artes aplicadas y la economía doméstica; en Malasia se proyecta crear varios institutos pedagógicos que vendrán a añadirse a los 24 ya construidos bajo los auspicios del cuarto plan, y en Rwanda y Togo también se han creado nuevos institutos pedagógicos.

196. Por lo que se refiere a la adopción de nuevos programas, señalemos la creación de nuevos programas de enseñanza técnica y profesional a nivel del segundo ciclo de la enseñanza secundaria (Finlandia y Francia), a la vez que

la de nuevos programas de formación para la enseñanza de diversas disciplinas, como los idiomas, las matemáticas, las ciencias y la tecnología, la informática, la electrónica y la robótica (Arabia Saudita y Finlandia). Numerosos países informan de la creación de nuevos programas de formación pedagógica concebidos para atraer mejores candidatos (Malta y Togo). En los Estados Unidos se han creado nuevos programas de nivel superior y se han diversificado las modalidades de obtención del certificado de aptitud pedagógica con el fin de atraer hacia la enseñanza a los nuevos licenciados en las disciplinas artísticas y científicas.

197. Casi todos los países que han respondido a la pregunta subrayan el papel de la formación profesional en la mejora cualitativa de la enseñanza y señalan que han adoptado medidas para mejorar dicha formación. Numerosos países informan de la adopción de medidas para aumentar los medios materiales de la formación pedagógica, así como para mejorar la competencia del personal docente. Bélgica señala, empero, que algunos de los educadores encargados de impartir la enseñanza técnica y profesional en el segundo ciclo de secundaria no reciben aún formación pedagógica. Entre las medidas adoptadas para atraer a candidatos más calificados a la profesión docente cabe señalar la revalorización de la profesión (RSS de Bielorrusia, Jordania y Rwanda), el aumento de las remuneraciones (Filipinas y Rwanda) y el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo (Guyana, Jordania y URSS). Guyana informa de la adopción de un plan especial para la reconversión del personal docente que trabaja en las zonas del interior del país, el cual ha sido puesto en práctica por el Ministerio en colaboración con el Sindicato del Personal Docente de Guyana. Asimismo, y con objeto de asegurar una formación complementaria a todos los educadores, se ha creado un centro nacional de fomento de los recursos educativos que organiza cursos prácticos y seminarios para el perfeccionamiento del personal docente.

198. Varios países indican que los métodos de contratación han mejorado. Se menciona, en particular, la creación de servicios de orientación profesional dirigidos a los alumnos. En Barbados, los consejos de dirección de las escuelas secundarias reciben periódicamente listas de calificación previa de los aspirantes que desean ingresar en las mismas. En Guyana, a los educadores suplentes se los contrata y remunera a nivel local con el fin de evitar posibles retrasos, ofreciéndose un futuro interesante a los educadores activos y competentes. En Mauricio, la selección de aspirantes para enseñar en las escuelas públicas (primarias y secundarias) y la de los aspirantes para enseñar en los establecimientos privados de enseñanza secundaria es de la competencia de dos organismos distintos. En Mozambique, la contratación adopta la forma de un "proceso de movilización". Con el fin de que se presenten numerosas candidaturas, se envía a las escuelas informaciones sobre el perfil profesional y las perspectivas de carrera del personal docente. En los Países Bajos, en donde se registra escasez de profesores en determinadas disciplinas, se ha puesto en marcha una campaña de información para incitar a los aspirantes a optar por la enseñanza de disciplinas científicas, económicas y técnicas en el primer ciclo de secundaria, y por la enseñanza profesional en el segundo ciclo de secundaria. En la actualidad se está elaborando otra campaña para la contratación de educadores. Dichas campañas vienen a añadirse a los servicios de orientación profesional y pedagógica que se prestan de manera regular.

Cuadro II. Planes de educación

Países o territorios	A corto o medio plazo		A largo plazo	
	1970	1988	1970	1988
Alemania (República Federal de)	*		*	1970-1985
Angola	-	5 años **	-	
Arabia Saudita	-	5 años	-	
Argentina	*	***	*	***
Australia	*	*	*	
Austria		-	1965-1975	-
Bahrein	sin plan	1984/5-1988/9	sin plan	1983/4-1992
Barbados	-	5 años	-	
Bélgica	*	*	*	
Benin	1966-1970	5 años		
Bielorrusia (RSS de)	1966-1970	1986-1990		hasta el año 2000
Birmania	5 años	-		-
Brasil	-	1986-1989	-	
Bulgaria	-	1986-1990	-	hasta el año 2000
Burkina Faso	1967-1970	1986-1990		
Burundi	1968-1972	5 años		
Camerún	5 años	1986-1991		
Canadá (Alberta)	-	*	-	-
Canadá (Ontario)	-		-	5-10 años
Canadá (Territorios del Noroeste)	-	*	-	*
República Centrafricana	1967-1970	-		-
Colombia	-	*	-	*
Congo	1964-1968	*		-
Costa Rica	sin plan	-	sin plan	-
Côte d'Ivoire	-	1986-1990	-	
Cuba	-	1-5 años	-	10 años o más
Checoslovaquia			1960-1970	1985-1995
Chile	1965-1970	1983-1989		
China	*	-	*	-
Chipre	1967-1972	-	1967-1977	-
Ecuador	1964-1973	-		-
Egipto		*	1965-1972	*
España	1964-1967	*		*
Estados Unidos	*	***	*	***
Etiopía	-		-	1985-1993
Filipinas	1967-1970	1987-1992		
Finlandia	*	1988-1992	*	
Francia	1966-1970	*	15 años	*
Ghana	1968-1970	-		-
Guatemala	*	1986-1991	*	
Guinea	-	1984-1990	-	
Guyana	*	*	*	*
Honduras	-	1987-1990	-	
Hungría	*	1986-1990	*	15-20 años
India	1969-1974	5 años	1965-1990	

Cuadro II. Planes de educación (cont.)

Países o territorios	A corto o medio plazo		A largo plazo	
	1970	1988	1970	1988
Irán (República Islámica del)	-	5 años	-	
Iraq	1965-1970	1986-1991		
Irlanda	-	*	-	*
Israel	*	-	*	-
Italia	1965-1970	-		-
Jamaica	-	*	-	*
Japón	sin plan	*	sin plan	*
Jordania	*	1986-1990	*	
Kuwait	1967-1968	-		-
República Democrática Popular Lao	1966-1980	-		-
Líbano	sin plan	-	sin plan	-
Liberia	4 años	-		-
Jamahiriya Arabe Libia	-	5 años	-	
Luxemburgo	sin plan	5 años	sin plan	*
Malasia	1968-1970	1986-1990		
Malta	-	1986-1989	-	
Marruecos	1968-1972	-		-
Mauricio	*	1986-1988	*	
Mauritania	-	1985-1988	-	
Mónaco	sin plan	-	sin plan	-
Mozambique	-		-	hasta el año 2000
Nigeria	*	*	*	*
Noruega	1970-1973	*		*
Nueva Zelandia	-	1-3 años	-	
Países Bajos (Antillas Neerlandesas)	-	1985-1989	-	
Pakistán	-	1983-1988	-	
Panamá		1983-1986	1970-1980	
Paraguay	5 años	-		-
Portugal	-	1 año	-	hasta el año 2000
Qatar	-		-	1980-1992
Reino Unido	*	*	*	*
República Democrática Alemana	-	1986-1990	-	
Rumania	sin plan	-	sin plan	-
Rwanda	-	1987-1991	-	
Senegal	-	1985-1989	-	1987-2001
Singapur	sin plan	-	sin plan	-
República Arabe Siria	1966-1970	-		-
Sri Lanka	*	*	*	*
Sudán	1969-1974	-		-
Suecia	*	5 años	*	

Cuadro II. Planes de educación (concl.)

Países o territorios	A corto o medio plazo		A largo plazo	
	1970	1988	1970	1988
Suiza	sin plan	***	sin plan	***
Tailandia	1967-1971	1987-1991		
Togo	sin plan	5 años	*	
Turquía	1968-1972	-		-
Ucrania (RSS de)	5 años	*	10 años	*
URSS	1966-1970	1986-1990		hasta el año 2000
Viet Nam				
(República Socialista de)	1966-1970	-		-
Venezuela	*	1984-1988	*	
Yugoslavia	1966-1970	-		-

... = Sin respuesta.

* = Existe una planificación si bien no se precisa la duración de la misma.

** = Tercer cuestionario.

*** = Estados federales que han declarado no tener planes nacionales de desarrollo de la educación.

El espacio en blanco significa que el país no tiene plan o no ha facilitado informaciones sobre el tipo de plan mencionado.

2. PREPARACION PARA LA PROFESION DOCENTE

199. Uno de los principios rectores de la educación contenido en la Recomendación (párr. 4) reza de la manera siguiente: "Debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador." En la parte V de la Recomendación se enumera una serie detallada de directrices sobre la preparación para la profesión docente, que se refieren a la selección de candidatos para la enseñanza, los objetivos, contenido y métodos de los programas de formación de educadores y la responsabilidad de los establecimientos de formación que deben facilitar los medios adecuados de enseñanza, investigación y experimentación en el terreno de la educación. El primer párrafo de la parte V (párr. 11) define desde un comienzo el objetivo de la formación y describe a grandes trazos el perfil del docente: "Al establecer la política de ingreso en los cursos de formación de los futuros docentes, debería tenerse en cuenta la necesidad de que la sociedad pueda disponer de un número suficiente de personal docente, que reúna las cualidades morales, intelectuales y físicas necesarias, así como los conocimientos y la competencia requeridos."

200. El cuarto cuestionario se refiere más específicamente a la naturaleza y a la duración de la preparación para la enseñanza primaria y secundaria, las condiciones de acceso a dicha preparación, las ventajas que se ofrecen para inducir a los jóvenes a ingresar en la profesión docente y, por último, la proporción efectiva del personal docente que ha recibido una formación pedagógica correspondiente a la calidad y al nivel de las normas contenidas en la Recomendación.

201. Todas las preguntas de los tres primeros cuestionarios eran de carácter general sobre la formación pedagógica. Por lo tanto, las respuestas enviadas al cuarto cuestionario permiten completar la información que se había reunido anteriormente y observar asimismo cuáles han sido las principales modificaciones y mejoras realizadas en estos últimos 20 años en el ámbito de la formación pedagógica.

Pregunta 3: Naturaleza y duración de los cursos de formación para la enseñanza primaria y la secundaria en los diferentes tipos de establecimientos de enseñanza.

202. Respondieron a esta pregunta 68 países.

203. Si bien en las respuestas aparece una diversidad tan grande de establecimientos de formación docente que vuelve inútil todo intento de clasificación, a efectos comparativos es posible reunirlos en tres categorías principales. Los establecimientos se caracterizan fundamentalmente por sus requisitos mínimos de ingreso, la naturaleza de la formación que imparten y el nivel de los estudiantes que han terminado con éxito sus estudios. Trátase de:

- i) las escuelas de formación docente, que imparten cursos de enseñanza secundaria general y dispensan al mismo tiempo una formación pedagógica teórica y práctica. El requisito mínimo para la admisión es haber terminado la enseñanza primaria. Este es un enfoque verdaderamente integrado, en la medida en que se inculcan los principios pedagógicos paralelamente a la enseñanza de las materias teóricas. Este tipo de formación docente está fundamentalmente destinado a los maestros de enseñanza primaria;
- ii) los colegios o institutos pedagógicos especializados en la formación profesional de los docentes que, dado el caso, también se encargan de mejorar el nivel de conocimientos generales de los estudiantes para que éstos puedan estar a la altura de la enseñanza secundaria. Por lo general, el requisito mínimo de admisión es haber terminado el primer ciclo de enseñanza secundaria. Estas instituciones no sólo organizan periódicamente cursillos pedagógicos para los estudiantes que se preparan para la carrera docente, conjuntamente con las escuelas y establecimientos vecinos, sino que también administran sus propias escuelas experimentales o prácticas, en las cuales los estudiantes pueden hacer prácticas de enseñanza con regularidad. Estas instituciones están en condiciones de preparar a los estudiantes para enseñar en todos los niveles del sistema educativo, desde el preescolar hasta el primer ciclo de enseñanza secundaria. Los docentes del segundo ciclo de la enseñanza secundaria se preparan por lo general en la tercera categoría de establecimientos que se indica a continuación;
- iii) las facultades de ciencias de la educación o institutos superiores de educación, que otorgan diplomas de enseñanza. El requisito mínimo de admisión es haber terminado la enseñanza secundaria. Pueden ser maestros de escuela elemental o primaria o profesores de enseñanza secundaria, todos los poseedores de un título universitario, completado

con un año de formación postuniversitaria, o bien los diplomados en ciencias de la educación (como por ejemplo la licencia), que se otorga al cabo de tres o cuatro años de estudios, durante los cuales el estudiante recibe simultáneamente una formación general y una formación profesional.

204. El párrafo 21, punto 1) de la Recomendación establece que "el personal docente debería adquirir su formación general, especializada y pedagógica, en una universidad o en una institución de formación de nivel equivalente o en una escuela especializada en la formación de personal docente". Al parecer, esta disposición favorece a los establecimientos de la tercera categoría y, en menor grado, a los de la segunda categoría. En realidad, en los informes anteriores del CEART se ha observado que había cierta tendencia a la preponderancia de los establecimientos de estas dos categorías en los Estados Miembros en los cuales estaba mejorando el sistema de formación docente.

205. De los 68 países que han enviado sus respuestas a la pregunta tres, diez (Angola, Brasil, Camerún, Cuba, Egipto, Guatemala, Honduras, Iraq, RSS de Ucrania y URSS) parecen recurrir a las escuelas de la primera categoría. En Egipto, para poder seguir la formación de maestros de enseñanza primaria, de cinco años de duración, es preciso haber terminado el primer ciclo de enseñanza secundaria; los dos primeros años se dedican exclusivamente a las materias de carácter general y los tres últimos a la pedagogía, figurando materias tales como sicología, teoría y práctica de la enseñanza y un poco de tecnología educativa. En Cuba, la RSS de Ucrania y la URSS, la formación dura cuatro años; en Honduras dura tres años y en Iraq dos años.

Pregunta 4: Requisitos para ingresar en tales cursos de formación.

206. De los 67 países que han contestado a esta pregunta, cinco señalan que es preciso haber terminado por lo menos la enseñanza primaria para acceder a los programas existentes de formación docente (Brasil, Burundi, Guatemala, Mozambique y Rwanda). Algunos países contratan maestros adjuntos en las escuelas primarias (Burkina Faso y Camerún). En Burkina Faso, los maestros reciben una formación general y especializada durante un año, después de haber terminado el primer ciclo de enseñanza secundaria. En Camerún, la formación dura tres años después de los estudios primarios.

207. En 15 países, el nivel exigido para acceder a los programas de formación de maestros es haber terminado el primer ciclo de enseñanza secundaria. En 50 países, es preciso haber completado los estudios secundarios, de conformidad con lo dispuesto en el párrafo 14 de la Recomendación.

208. En la pregunta cuatro se mencionaban dos cuadros extraídos del informe de 1970 y que se referían al nivel exigido en los distintos Estados Miembros para ingresar en los programas de preparación de maestros de enseñanza primaria. Tal como se ha indicado ya en la introducción, se trataba de comparar la situación actual con la situación reinante en 1970, a fin de verificar los adelantos realizados por los Estados Miembros en la observancia de las normas de la Recomendación relativas a la formación del personal docente. Para facilitar esta comparación, en el cuadro III (véase al final de la presente sección) se establece un paralelo entre los datos que figuraban en el informe de 1970 y las respuestas a este último cuestionario.

209. En general, ha aumentado el nivel exigido para ingresar en los programas de preparación de maestros y sólo cinco países siguen exigiendo únicamente haber terminado los estudios primarios. En 1970, once países (Argentina, Burundi, República Democrática Popular Lao, Panamá, Paraguay, Togo, Túnez, Turquía, URSS, Venezuela y Yugoslavia) habían respondido que para ingresar en los programas de preparación de maestros de enseñanza primaria el candidato tenía que haber terminado por lo menos los estudios primarios. De estos once países, siete (Argentina, Burundi, Panamá, Togo, Turquía, URSS y Venezuela) han contestado que se habían fortalecido las normas y que aquel requisito ya no era suficiente; para ingresar en los programas de preparación de maestros de enseñanza primaria en Argentina, Togo, Turquía, Venezuela y la URSS, el candidato tiene que haber terminado los estudios secundarios, mientras que en Panamá el requisito que se exige es haber terminado el primer ciclo de enseñanza secundaria.

210. No obstante, en cinco países (Brasil, Burundi, Guatemala, Mozambique y Rwanda) basta aún hoy en día con haber terminado los estudios primarios para ingresar en los programas de preparación de maestros de enseñanza primaria. En Guatemala, empero, se han "ampliado" los requisitos para el ingreso en la formación de maestros de enseñanza primaria: desde ahora en adelante es preciso haber terminado la escuela primaria y el primer ciclo de enseñanza secundaria. No ha sido posible sacar nuevas conclusiones respecto de Paraguay, la República Democrática Popular Lao, Túnez y Yugoslavia, países que han respondido al primer cuestionario pero no al cuarto.

211. En 1970, 26 países¹ habían respondido que para seguir los cursos de formación de maestros de enseñanza primaria los interesados tenían que haber terminado el primer ciclo de enseñanza secundaria. Sólo 13 de estos países han respondido al cuarto cuestionario (Benin, Burkina Faso, Camerún, Finlandia, Guatemala, Guyana, Iraq, Malasia, Mauricio, Rumania, Sri Lanka, Suecia y Tailandia). Tres (Benin, Burkina Faso y Guatemala) han señalado que no se habían modificado los requisitos de admisión. En cambio, en ocho países (Camerún, Finlandia, Iraq, Malasia, Mauricio, Sri Lanka, Suecia y Tailandia) han cambiado los requisitos, de modo que los candidatos deben ahora haber terminado sus estudios secundarios. En Camerún existe un sistema doble que permite terminar la totalidad de los estudios secundarios o sólo el primer ciclo, según el nivel de programa elegido.

212. Por último, en 1970, 32 países habían contestado que era preciso haber terminado los estudios secundarios para ingresar en los programas de preparación de maestros de enseñanza primaria². En 1988 han contestado

¹ Benin, Burkina Faso, Camerún, República Centroafricana, China, Congo, Egipto, Ecuador, Finlandia, Guatemala, Guyana, Iraq, Italia, Kuwait, Líbano, Malasia, Marruecos, Mauricio, Mónaco, Rumania, República Árabe Siria, Sri Lanka, Suecia, Tailandia, Túnez y Viet Nam.

² Australia, Austria, Bahrein, Bélgica, Bulgaria, Costa Rica, Checoslovaquia, Chile, Chipre, Dinamarca, España, Estados Unidos, Filipinas, Francia, Ghana, Hungría, India, Israel, Japón, Luxemburgo, Malasia, Mauricio, Nigeria, Noruega, Polonia, Rumania, Singapur, República Árabe Siria, Suecia, Suiza, RSS de Ucrania y URSS.

50 países¹; de los 32 países que enviaron sus respuestas al primer cuestionario solamente siete no han respondido en 1988 (Costa Rica, Chipre, Dinamarca, Ghana, Israel, Polonia y Singapur). Por consiguiente, se observa en general un aumento del nivel exigido para ingresar en los programas de preparación de maestros de enseñanza primaria.

213. En resumen, entre 1970 y 1988, de los 38 Estados Miembros que han enviado sus respuestas sobre este punto al primero y al cuarto cuestionarios, 12 han elevado el nivel exigido para ingresar en los programas de preparación de maestros de enseñanza primaria: Argentina, Camerún, Finlandia, Guyana, Iraq, Panamá, Sri Lanka, Tailandia, Togo, Turquía, URSS y Venezuela.

Pregunta 5: Estímulos económicos o de otro tipo que se ofrecen para inducir a los jóvenes a ingresar en la profesión docente.

214. La pregunta cinco se refiere al párrafo 16 de la Recomendación, que establece que "el futuro personal docente debería poder gozar de becas y asistencia económica que le permita seguir los cursos de formación y vivir decorosamente; en la medida de lo posible, las autoridades competentes deberían esforzarse para establecer un sistema de formación gratuita".

215. Han enviado sus respuestas a esta pregunta 56 países², de los cuales 26 también respondieron a una pregunta análoga formulada en el primer cuestionario (el análisis de sus respuestas figura en las páginas 26 y 27 del informe de 1970).

216. Hay 29 países³ que han señalado estímulos económicos o de otro tipo en forma de becas de estudio, becas especiales, subsidios, subvenciones, indemnizaciones, exoneración parcial o total de los gastos de escolaridad, préstamos a fondo perdido, a interés reducido o sin interés. Diez

¹ República Federal de Alemania, Argentina, Australia, Bahrein, Barbados, Bélgica, RSS de Bielorrusia, Brasil, Bulgaria, Camerún, Canadá, Cuba, Checoslovaquia, Chile, España, Estados Unidos, Etiopía, Filipinas, Finlandia, Francia, Grecia, Guinea, Guyana, Hungría, India, República Islámica del Irán, Iraq, Irlanda, Jamaica, Japón, Jamahiriya Arabe Libia, Luxemburgo, Malasia, Malta, Mauricio, Mauritania, Nigeria, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos (incluidas las Antillas Neerlandesas), Reino Unido, Sri Lanka, Suecia, Suiza, Tailandia, Togo, Turquía, RSS de Ucrania, URSS y Venezuela.

² Afganistán, República Federal de Alemania, Arabia Saudita, Argentina, Australia, Bahrein, Barbados, Bélgica, Benin (Dahomey en 1970), RSS de Bielorrusia, Brasil, Bulgaria, Burkina Faso (Alto Volta en 1970), Burundi, Camerún, Canadá, Cuba, Checoslovaquia, Chile, España, Estados Unidos, Etiopía, Filipinas, Finlandia, Francia, Guinea, Grecia, Guyana, Honduras, Hungría, India, Iraq, Jamaica, Japón, Jordania, Luxemburgo, Malasia, Malta, Mauricio, Mozambique, Nigeria, Noruega, Nueva Zelandia, Pakistán, Panamá, Países Bajos (incluidas las Antillas Neerlandesas), Portugal, Reino Unido, Rwanda, Senegal, Suecia, Tailandia, Togo, RSS de Ucrania, URSS y Venezuela.

³ Afganistán, Australia, Bahrein, Barbados, Benin, RSS de Bielorrusia, Camerún, Canadá, Checoslovaquia, Chile, Estados Unidos, Filipinas, Finlandia, Guyana, Honduras, India, Japón, Jordania, Luxemburgo, Malasia, Malta, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos (incluidas las Antillas Neerlandesas), Reino Unido, Senegal, Suecia, URSS y Venezuela.

países (República Federal de Alemania, Argentina, Bélgica, Brasil, España, Etiopía, Grecia, Mauricio, Nigeria y Tailandia) han indicado que, por el momento, no se ofrece ningún estímulo económico ni de ningún otro tipo a los estudiantes que desean ingresar en la profesión docente. No obstante, cuatro de estos países, o sea, Argentina, España, Nigeria y Tailandia, habían señalado en 1970 que a los estudiantes de la carrera docente se les prestaba ayuda financiera.

217. La República Federal de Alemania y Grecia han respondido que es inútil ofrecer cualquier tipo de estímulo porque los candidatos son numerosos y la oferta de personal docente superior a la demanda. El Brasil ha subrayado que los aspirantes a una formación pedagógica son numerosos, pues dicha formación es completa y amplia y permite encontrar rápidamente un empleo.

218. Algunos países informan acerca de estímulos que no tienen directamente un carácter financiero. Mozambique señala que realiza intensas movilizaciones políticas en lugar de conceder estímulos financieros. Bulgaria indica que distintos organismos, como la asamblea de jefes de establecimientos y del personal docente, el Departamento de Educación Nacional, las organizaciones de docentes, las organizaciones comunistas y los clubes de la juventud orientan a los jóvenes hacia la profesión docente. Francia considera que el estatuto de funcionario que se concede al personal docente, con todos los beneficios que esto implica, constituye de por sí un estímulo. Portugal observa que los docentes gozan de mayores beneficios que los demás funcionarios y Rwanda que tienen los mismos beneficios que los funcionarios de la administración central. Cuba y la RSS de Ucrania hacen hincapié en el valor moral, la elevada consideración y el prestigio ligados a esta profesión.

219. En muchos países existen disposiciones en virtud de las cuales los estudiantes, sobre todo los de la enseñanza superior, incluidos los estudiantes que se preparan para la carrera docente, pueden obtener préstamos, subvenciones e indemnizaciones durante sus estudios; dichos préstamos pueden ser reintegrados al término de los estudios (Australia, Barbados, Canadá, Chile, Estados Unidos, Filipinas, Finlandia, Malta, Nueva Zelandia, Países Bajos y Reino Unido (Escocia)).

220. En 16 países¹ se ofrecen beneficios específicos a los estudiantes de la carrera docente en forma de becas o de exoneración de los gastos de escolaridad y de régimen de internado en los establecimientos de enseñanza, o de ambas formas a la vez.

221. Muchos países² ofrecen salarios interesantes o distintas indemnizaciones a los docentes, o unos y otras. Los beneficios ofrecidos pueden ser los siguientes: aumento salarial y primas para los docentes que poseen un título profesional o universitario, subsidios de vivienda, gratuidad de los transportes o de los desplazamientos entre el domicilio y el lugar de trabajo, garantía del empleo y régimen especial de seguridad social (véanse, más adelante las secciones 3 "Contratación y carrera profesional", 6, "Remuneración del personal docente", y 7, "Seguridad social").

¹ Afganistán, Benin, Checoslovaquia, Guinea, Guyana, Honduras, India, Jamaica, Japón, Jordania, Malasia, Países Bajos (Antillas Neerlandesas), Senegal, Reino Unido (Inglaterra y País de Gales), URSS y Venezuela.

² Arabia Saudita, RSS de Bielorrusia, Bulgaria, Burkina Faso, Burundi, Cuba, Estados Unidos, Francia, Guinea, Hungría, Iraq, Pakistán, Panamá, Países Bajos, Portugal, Rwanda y RSS de Ucrania.

222. Las principales formas de ayuda económica o de otro tipo que prestan los distintos países, ya sea a los estudiantes de la carrera docente o a todos los estudiantes, incluidos los primeros, son, entre otras, las siguientes:

i) A los estudiantes de la carrera docente

223. Afganistán informa que el Estado concede a los establecimientos de enseñanza pedagógica subvenciones y ayudas financieras adecuadas y que sufraga todos los gastos de la formación; Benin indica que las becas que se otorgan a los alumnos de los institutos de profesores son superiores a las que se ofrecen a los estudiantes de las facultades. En Honduras, el 15 por ciento de los alumnos de los establecimientos de enseñanza pedagógica obtienen becas. En Luxemburgo, todos los estudiantes de la carrera docente reciben una indemnización durante el período reglamentario y en Malta reciben un salario durante los períodos de prácticas, que duran 4 meses.

224. En Benin, Checoslovaquia, Guinea y Jamaica, a los estudiantes de la carrera docente se les ofrece el internado gratuitamente y reciben un subsidio de vivienda; además, reciben atención médica, manuales y material en forma gratuita, así como una indemnización de transporte. Guyana y Malasia siguen pagando indemnizaciones de transporte, como lo hacían en 1970. Arabia Saudita ofrece la vivienda gratuita a los profesores expatriados. En los Países Bajos (Antillas Neerlandesas), los estudiantes del Instituto de Formación Pedagógica de Curaçao reciben becas; los procedentes de Bonaire y de las islas del Viento tienen derecho a pasajes de avión de ida y vuelta y a vivienda gratuita.

225. En Noruega, el Estado ofrece beneficios especiales (subvenciones, programas de enseñanza descentralizados, pago de los gastos de traslado y gratuidad de la escolaridad), para atraer a los candidatos hacia el norte del país, donde hay escasez de docentes. Los Estados Unidos otorgan préstamos a fondo perdido, a un tipo de interés reducido o sin interés para formar docentes dispuesto a trabajar en las regiones donde su número es insuficiente.

226. Con el fin de alertar a los titulares de diplomas de enseñanza superior a ingresar en la profesión docente o a los docentes para que mejoren sus calificaciones, Burundi ofrece una prima que se añade a la remuneración mensual de los maestros de escuela primaria y de los profesores de enseñanza secundaria poseedores de un título universitario. Esta prima asciende, respectivamente, a 1 000 y 7 000 francos de Burundi. En Cuba, el docente recibe una remuneración integral durante el período de formación, ya sea en el propio país o en el extranjero. En Senegal se ha dictado un decreto por el que se establece el pago de una suma de 700 francos CFA diarios a todo alumno que siga un cursillo de formación en las zonas rurales. El Reino Unido (Escocia) paga una indemnización en concepto de estudios superiores. La RSS de Bielorrusia y la RSS de Ucrania ofrecen primas a los docentes que poseen un título universitario. En Panamá, los profesores que han cumplido dos años de servicio y desean asistir a seminarios o congresos organizados por organizaciones de docentes gozan de licencias pagadas.

227. El aumento de la remuneración de los docentes está considerado como una medida alentadora en la RSS de Bielorrusia y en la RSS de Ucrania, donde dicha remuneración ha aumentado por término medio de un 30 a un 35 por ciento. Hungría ha declarado que la remuneración de los docentes es superior al salario mínimo. La India y Pakistán han informado acerca de aumentos progresivos y la URSS señala la introducción de beneficios de carrera.

228. En ciertos sectores, la RSS de Bielorrusia concede a los estudiantes préstamos a diez años sin interés; Finlandia otorga subvenciones,

atención médica gratuita, subsidios para las comidas y facilita la vivienda al personal docente que sigue una preparación especializada en establecimientos de nivel superior; en los Países Bajos sólo se conceden beneficios a los profesores de materias técnicas y en el Reino Unido (Inglaterra y País de Gales) se conceden becas especiales para determinadas disciplinas, sobre todo para las matemáticas, la física, los trabajos manuales, el dibujo y la tecnología.

229. La seguridad del empleo está considerada como una ventaja en Guinea y en Malasia. Cuba y Guyana garantizan la seguridad del empleo a los alumnos que terminan con éxito el programa de formación para la enseñanza.

ii) A todos los estudiantes, comprendidos los que desean ingresar en la profesión docente

230. En Australia se han elaborado programas especiales ("AUSTUDY", ayuda concedida por el Estado en función de los ingresos de los padres o del estudiante). En Barbados, el Ministerio de Educación y Cultura ha constituido un "Fondo autorrenovable para la concesión de préstamos" destinado a los estudiantes sin recursos. En Filipinas se ha creado el sistema "Estudiad ahora pagad después" para los estudiantes que aprueban el examen de aptitudes. Los estudiantes particularmente brillantes quedan exonerados, ya sea en forma total o parcial, del pago de los gastos de escolaridad en Bahrein y en la India (país que también concede becas de estudio y asignaciones) y el Japón les otorga préstamos. Canadá (Territorios del Noroeste) ofrece enseñanza secundaria gratuita a los alumnos que se comprometen a volver a trabajar en los Territorios. En Bahrein, Checoslovaquia, Chile, Reino Unido y Suecia, todos los estudiantes sin recursos pueden solicitar una ayuda. Finlandia concede a todos los estudiantes los beneficios sociales habituales y Malta paga una subvención a todos los que asisten a la universidad.

Pregunta 6: Proporción, en los diferentes tipos de establecimientos de enseñanza, del personal docente que ha recibido una educación general y una formación pedagógica correspondientes a la calidad y al nivel de las normas contenidas en la Recomendación.

231. Hay 45 países que han respondido a esta pregunta y han comunicado el porcentaje del personal docente que ha recibido una formación profesional. No obstante, como no se han indicado las fuentes de procedencia de esta información, no se sabe si las cifras provienen de estadísticas ya realizadas o si son estimaciones razonables, o incluso simples conjeturas. Esto explica el hecho de que, en cinco casos por lo menos, la cifra presentada como porcentaje global de los docentes que han recibido una formación profesional no es sino la media de las dos cifras correspondientes, respectivamente, al porcentaje de maestros de enseñanza primaria y al de profesores de enseñanza secundaria que han recibido dicha formación.

232. Ahora bien, hecha esta salvedad, si nos remitimos a las cifras comunicadas en el informe de 1970, es posible establecer una comparación entre 16 países, a saber: Bahrein, Benin, Burundi, Checoslovaquia, Estados Unidos, Finlandia, Guyana, India, Iraq, Japón, Reino Unido, Sri Lanka, Tailandia, Togo, URSS y Venezuela. Las cifras correspondientes a 12 de estos países indican que, por lo que se refiere a la proporción de docentes calificados, la situación ha mejorado, a veces en proporciones considerables, sobre todo en Bahrein, Burundi, Guyana, India, Togo, Tailandia y URSS y de manera más moderada, pero segura, en Benin, Estados Unidos, Finlandia, Iraq y Reino Unido. En el Japón y Sri Lanka la situación no ha cambiado y en Checoslovaquia y Venezuela se ha registrado cierta baja en la proporción de docentes en ejercicio debidamente preparados.

Cuadro III. Requisitos para ingresar en los programas de preparación de maestros de enseñanza primaria (1970 y 1988)

Países o territorios	1970			1988		
	Terminación de los estudios			Terminación de los estudios		
	Primarios	Secundarios (primer ciclo)	Secundarios (completos)	Primarios	Secundarios (primer ciclo)	Secundarios (completos)
Afganistán	---	---	---		X	
Alemania (República Federal de)	---	---	---			X
Antillas Neerlandesas	---	---	---			X
Arabia Saudita	---	---	---		X	
Argentina	X					X
Australia			X			X
Austria			X	---	---	---
Bahrein			X			X
Barbados	---	---	---			X
Bélgica			X			X
Benin		X			X	
RSS de Bielorrusia	---	---	---			X
Brasil	---	---	---	X		X
Bulgaria			X			X
Burkina Faso		X			X	
Burundi	X			X		
Camerún		X			X	X
Canadá (Alberta)	---	---	---			X
Canadá (Ontario)	---	---	---			X
Canadá (Territorios del Noroeste)	---	---	---			*
República Centro- Africana		X		---	---	---
Congo		X		---	---	---
Costa Rica		X		---	---	---
Cuba	---	---			X	X
Checoslovaquia			X			X
Chile			X			X
China		X		---	---	---
Chipre			X	---	---	---
Dinamarca			X	---	---	---
Ecuador		X		---	---	---
Egipto	---	---	---		X	
España		X			X	
Estados Unidos			X			X
Etiopía	---	---	---			X
Filipinas			X			X
Finlandia		X				X
Francia			X			X
Ghana		X	X	---	---	---
Grecia	---	---	---			X
Guatemala		X		X	X	
Guinea	---	---	---			X
Guyana		X				X
Honduras	---	---			X	
Hungría			X			*
India			X			X
Iraq		X				X
Irlanda	---	---	---			*
Israel			X	---	---	---
Italia		X		---	---	---
Jamaica	---	---	---			X
Japón			X			X
Kuwait		X		---	---	---
República Democ. Popular Lao	X			---	---	---
Libano		X		---	---	---
Liberia		X		---	---	---
Jamahiríya Árabe Libia	---	---	---		X	X
Luxemburgo			X			X
Malasia			X			X
Malta	---	---	---			X

Cuadro III (concl.)

Países o territorios	1970			1988		
	Terminación de los estudios			Terminación de los estudios		
	Primarios	Secundarios (primer ciclo)	Secundarios (completos)	Primarios	Secundarios (primer ciclo)	Secundarios (completos)
Marruecos		X		---	---	---
Mauricio			X			X
Mauritania	---	---	---			X
Mónaco		X		---	---	---
Mozambique	---	---	---	X		
Nigeria			X			X
Noruega		X			X	
Nueva Zelandia	---	---	---			X
Países Bajos	---	---	---			X
Pakistán	---	---	---		X	
Panamá	X				X	
Paraguay	X			---	---	---
Polonia			X	---	---	---
Portugal	---	---	---		X	
Reino Unido						
(Inglaterra,	---	---	---			X
País de Gales,						
Escocia)	---	---	---			X
República Dem.						
Alemana	---	---	---			*
Rumania		X	X	---	---	---
Rwanda	---	---	---	X		
Senegal	---	---	---		X	
Singapur			X	---	---	---
República Árabe						
Siria		X	X	---	---	---
Sri Lanka		X				X
Suecia			X			X
Suiza		X	X			X
Tailandia		X				X
Togo	X					X
Túnez	X	X		---	---	---
Turquía	X					X
RSS de Ucrania			X		X	X
URSS	X		X		X	X
Viet Nam		X		---	---	---
Venezuela	X					X
Yugoslavia	X			---	---	---
Zaire		X		---	---	---

Signos: ---: No hay respuesta.
X: Respuesta.
*: Tercer cuestionario.

Cuadro IV. Proporción del personal docente que ha recibido una formación correspondiente a las normas de la Recomendación

País	Porcentaje del total del cuerpo docente		Porcentaje de los maestros de enseñanza primaria		Porcentaje de los profesores de enseñanza secundaria	
	1970	1988	1970	1988	1970	1988
Alemania, Rep. Federal de	---	100	---	100	---	100
Argentina	80	---	---	---	---	---
Australia	---	---	---	90	---	90
Bahrein	34	56,1(1) 69,3(2)	---	70,2(1) 74(2)	---	40,1(1) 61,3(2)
Barbados	---	---	---	98	---	66
Bélgica	---	100	---	100	---	100
Benin	---	80	86(3) 20(4)	80	---	---
Brasil	---	76	---	74	---	74
Bulgaria	---	95,6	---	94	---	97,2
Burundi	50	100(5)	---	---	---	---
Canadá (Alberta)	---	100	---	---	---	---
Canadá (Nueva Escocia)	---	---	---	---	---	95(6) 90(7)
Canadá (Ontario)	---	99,8	---	99,8	---	99,8
Canadá (Ter. del Noroeste)	---	100	---	---	---	---
Congo	80	---	80	---	---	---
Cuba	---	100	---	100	100	---
Checoslovaquia	100	92	---	95	---	88
Dinamarca	90	---	90(8) 80(9)	---	---	---
Ecuador	---	---	52	---	8	---
Egipto	---	---	---	---	---	95,7
España	---	100	---	100	---	100
Estados Unidos	95	100	---	---	---	---
Etiopía	---	---	---	71,4	---	---
Filipinas	---	100	---	100	---	100
Finlandia	---	96,7	99(10) 87(11)	---	60(8) 75(9)	---
Francia	---	100	---	100	---	100
Ghana	---	---	40	---	62	---
Grecia	---	100	---	---	---	---
Guatemala	---	66	---	91,7	---	41,3
Guyana	---	---	37	75	27	60
Honduras	---	---	---	76	---	24
India	---	---	75	87,7	71	87,2
Iraq	---	100	95	100	84	100
Israel	---	---	75	---	59	---
Jamaica	---	90	---	86	---	95
Japón	98	99	---	99	---	99
Jordania	---	---	---	---	---	8 4(13)
Kuwait	---	---	74	---	15(3)	---

Cuadro IV (concl.)

País	Porcentaje del total del cuerpo docente		Porcentaje primary de los maestros de enseñanza primaria		Porcentaje de los profesores de enseñanza secundaria	
	1970	1988	1970	1988	1970	1988
República Dem. Popular Lao		---	20	---		---
Jamahiriya Arabe Libia	---		---	100	---	no conocido
Liberia		---	50	---		---
Malasia	98	---		---		---
Malta	---	85	---		---	
Marruecos		---	45	---		---
Mauricio	---		---		---	100
						60(4)
Mauritania	---	83,2	---	76,3	---	97,8
Mónaco	80	---		---		---
Noruega		---	93	---		---
Nueva Zelandia	---		---	99,96	---	
Países Bajos	---		---	89	---	97
Pakistán	---	75	---	80	---	70
Panamá	---	88,5	---	92	---	82,8
Portugal	---	100	---	100	---	100
Reino Unido (Inglaterra y País de Gales)	91,4	94				
Reino Unido (Escocia)	95,6	---		---		---
República Dem. Alemana	---	100	---	100	---	100
Senegal	---	97,25	---	100	---	95
Singapur	73(3)	---		---		---
República Arabe Siria		---	83(3)	---	65(3)	---
			0,07(4)			
Sri Lanka	66	65,8		67,5		62,9
Suecia	---	89	---		---	
RSS de Ucrania	---	100	---	100	---	100
Tailandia	74			98		98
Togo			33	76,8	66	51(8)
						100(9)
Turquía	---	100	---	100	---	100
URSS		100	20(14)	100	71(15)	100
Venezuela			87	85,9		81

- (1) Hombres.
 (2) Mujeres.
 (3) Enseñanza pública.
 (4) Enseñanza privada.
 (5) El 100 por ciento recibe una formación pedagógica.
 (6) Enseñanza profesional.
 (7) Educación de adultos.

- (8) Primer ciclo.
 (9) Segundo ciclo.
 (10) Primaria inferior.
 (11) Primaria superior.
 (12) Enseñanza comercial.
 (13) Enseñanza técnica.
 (14) 1.º-4.º años.
 (15) 5.º-10.º años.

233. En el cuadro IV se ha reunido la información comunicada en el informe de 1970 y en el presente informe.

3. CONTRATACION Y CARRERA PROFESIONAL

234. En esta sección del cuestionario se pretende conocer la situación respecto de la aplicación de los párrafos de la Recomendación que tratan del ingreso en la profesión docente (párrafos 38 y 39), ascenso y promoción (párrafos 40-44), seguridad del empleo (párrafos 45 y 46) y procedimientos disciplinarios por faltas profesionales (párrafos 47-52). Otras disposiciones de la Recomendación, como las mencionadas en la Parte V sobre preparación para la profesión docente o las de la Parte VIII sobre derechos y obligaciones revisten también interés para evaluar la aplicación de esta parte de la Recomendación.

Pregunta 7: Contratación, progresión dentro de un grado, ascenso (paso de un grado al inmediatamente superior) y sistemas disciplinarios. Procedimientos mediante los cuales se protegen los derechos del personal docente y se garantiza la participación de sus organizaciones en la formulación y aplicación de las medidas pertinentes.

Contratación

235. La autoridad competente responsable de la contratación varía de un país a otro. Puede ser, por ejemplo, el Ministerio de Educación o Cultura (Benin, Honduras, Hungría, República Islámica del Irán, Luxemburgo - para la enseñanza secundaria -, RSS de Ucrania); de ese mismo Ministerio y de la junta de dirección de la escuela (Barbados, Jamaica); los departamentos regionales o nacionales de educación (RSS de Bielorrusia), las autoridades locales o de distrito (Canadá (Alberta y Territorios del Noroeste), Chile, Luxemburgo - para la enseñanza primaria - Suiza), las autoridades locales de acuerdo con el Consejo general de enseñanza (Reino Unido (Escocia)), el Comité de selección (Etiopía), la Comisión de educación o del servicio docente (Guyana, Malasia) y la Comisión del servicio civil, junto con los comités de escuela (Nigeria). En la mayoría de los casos, las medidas aplicadas por dichas autoridades se recogen en leyes, reglamentos y circulares. En varios países, los criterios para la contratación del personal docente son similares a los de otros funcionarios públicos (República Federal de Alemania, Arabia Saudita, Burundi, Filipinas, Japón, Luxemburgo, Nigeria, Tailandia).

236. A la hora de efectuar los nombramientos suelen observarse una serie de criterios. Como señaló el Comité mixto en sus informes de 1976 (párrafo 136) y 1982 (párrafo 53), prácticamente en todos los casos el criterio principal para la contratación es el referente a las calificaciones académicas y profesionales. Además, en varios países se pide acreditar una buena salud física y mental, competencia o aptitud. Cuatro países señalan que el personal docente debe tener la ciudadanía del país (República Federal de Alemania, Arabia Saudita, Francia) o que a los ciudadanos se les reconoce una prioridad (Bahrein). Otros criterios mencionados son gozar de buena reputación, buena moralidad y hallarse en posesión de los derechos cívicos (República Federal de Alemania, Arabia Saudita, Francia). En la República Federal de Alemania, los profesores recién contratados "deben defender el orden libre y democrático establecido por la Constitución". En Checoslovaquia, los profesores deben ser ciudadanos "entregados a la causa socialista" y "deben garantizar la debida educación de los alumnos y reunir las condiciones morales necesarias para

dedicarse a la enseñanza". En Honduras, el personal docente debe tener una "actitud democrática". Varios países mencionan la realización de exámenes escritos o concursos y, en menor grado, de exámenes orales o de entrevistas.

237. La obtención de un diploma en un curso o escuela de formación es un criterio citado por Angola, Egipto, Guinea, Hungría, República Islámica del Irán, Iraq, Malta, Mozambique, Reino Unido (Inglaterra y Gales), República Democrática Alemana. En numerosos casos, la obtención del diploma parece garantizar la contratación automática (República Federal de Alemania, República Islámica del Irán, Iraq, Mozambique, República Democrática Alemana); sin embargo, esto no sucede en todas partes.

238. Varios países mencionan la existencia de un período de prueba e informan sobre la duración del mismo. Los períodos indicados van desde un máximo de un mes (Checoslovaquia), un máximo de 180 días (Cuba), de seis a doce meses (Australia, Tailandia) o también de un año (Barbados), hasta la contratación temporal por un período de un año, seguido de un año de aprendizaje (Bélgica), dos años para los profesores sin experiencia (Canadá (Ontario)), dos años por lo general (Reino Unido (Escocia)), uno a tres años (Malasia), dos años para los profesores de enseñanza primaria, dos a tres años para los profesores de enseñanza secundaria (Nueva Zelandia), o dos y medio a tres años (República Federal de Alemania). En Hungría, los profesores que acaban de obtener la licenciatura no tienen que pasar ningún período de prueba previo a su contratación.

239. Si bien en el párrafo 38 de la Recomendación se indica que la política de contratación debería definirse en colaboración con las organizaciones de educadores, una vez más sólo un reducido número de países indica que se observa lo preceptuado¹. La RSS de Bielorrusia señala que en los comités de evaluación participan representantes de las organizaciones de educadores. En Cuba se escucha la opinión de la organización del personal docente antes de adoptarse las normas en la materia, y en Finlandia se consulta a las organizaciones al elaborarse las leyes y decretos. En Honduras hay un representante de una Escuela de formación del profesorado en los comités de examen departamentales. En Nueva Zelandia, los educadores que no consiguen alcanzar un nivel satisfactorio, ya sea en la enseñanza primaria o secundaria, pueden interponer un recurso.

Ascenso y promoción

240. En la pregunta también se trata de obtener información sobre los criterios y procedimientos utilizados en relación con el ascenso y promoción del personal docente tal como se estipula en los párrafos 40 a 44 de la Recomendación. Si bien en la pregunta se establecía una diferencia entre el ascenso y la promoción, las respuestas se han tratado conjuntamente pues los países apenas han hecho distinción entre uno y otro².

241. Varios países se refieren al ascenso entendido como un avance en la escala salarial o de nivel más que en el sentido de pasar de un determinado tipo o nivel de escuela a otro. Los intervalos mencionados son anuales

¹ Véase informe de 1970, párrafo 122 e informe de 1982, párrafo 52.

² En los tres informes previos se trató de ambos conjuntamente (1970, párrafo 123 y siguientes, 1976, párrafo 137 y siguientes, 1982, párrafo 56 y siguientes). Véase OIT y UNESCO: La situación del personal docente (Ginebra, OIT, 1984), pág. 24, en la que figura una observación similar.

(Angola, Bahrein, Iraq, Malta), cada dos años (Benin, Burkina Faso, Camerún - para las escuelas privadas -, Finlandia, República Islámica del Irán, Noruega, Togo), cada tres años (Hungría) o periódicamente (Colombia). En casi todos éstos países los ascensos se producen automáticamente. En otros países en que los ascensos no son automáticos estos vienen determinados por una serie de criterios, en especial los siguientes: competencia, antigüedad, experiencia, calificaciones y méritos. De los países que mencionan la competencia o los méritos, son pocos los que describen los procedimientos seguidos o la autoridad competente. Francia menciona una comisión administrativa paritaria para la evaluación de los resultados, y Portugal señala que sólo se consideran criterios profesionales objetivos al calificar en la enseñanza privada o en régimen cooperativo.

242. Un número importante de países indica los criterios aplicados para la promoción. Entre los que se mencionan más frecuentemente cabe señalar los siguientes: calificaciones, experiencia, antigüedad, duración de los servicios, calidad de las prestaciones o resultados. La República Federal de Alemania cita los "rasgos de carácter"; Bélgica, "las cualidades pedagógicas y humanas del candidato"; Tailandia y Venezuela, "la conducta moral". Francia señala que la promoción de los profesores a puestos de responsabilidad como, por ejemplo, el de inspector cumple los requisitos recogidos en el párrafo 42 de la Recomendación. Irlanda responde que por lo general se observa lo dispuesto en los párrafos en cuestión (40-44).

243. Como quiera que varios países indicaron entre los criterios el rendimiento, la competencia o los méritos, el Comité mixto estaba particularmente interesado en saber quién efectuaba tales evaluaciones, pues en la segunda parte de la pregunta 7 se pide información sobre los procedimientos mediante los cuales se protegen los derechos del personal docente y se garantiza la participación de sus organizaciones en la elaboración y ejecución de las medidas aplicables¹. Entre los diferentes tipos de participación mencionados cabe señalar los siguientes: Angola y Bulgaria, comité evaluador o examinador con representación sindical; Australia, mayor participación de los compañeros de trabajo y la comunidad en la promoción; Benin, México y Senegal, comité paritario de ascensos y promociones; Finlandia, consulta al personal docente para cubrir el puesto de director o de jefe de establecimiento; Guyana, según los criterios de promoción elaborados en consulta con el sindicato del personal docente; India, consideración de los puntos de vista de las organizaciones del personal docente; República Islámica del Irán, calificaciones evaluadas por el comité del personal docente en cada escuela; Panamá, inclusión de representantes del personal docente en los comités de personal; Venezuela, comité de clasificación con participación de organizaciones del personal docente. En Checoslovaquia, en el caso de denegarse la promoción los motivos se exponen por escrito y en el plazo de un año se efectúa una nueva evaluación. En Filipinas, quienes cumplen los requisitos para la promoción y no son seleccionados pueden presentar una protesta. Por lo que se deduce de las respuestas, sólo en unos pocos países se considera como único factor determinante la evaluación directa del supervisor.

244. Algunos países facilitan información sobre los procedimientos seguidos en materia de promoción. Además de las evaluaciones mencionadas anteriormente y de los criterios básicos, Bélgica, Bulgaria, Burkina Faso, Colombia, Côte d'Ivoire, Etiopía, Mauritania, Mauricio, México, Sri Lanka y Venezuela, indican la realización de exámenes y concursos. Las reglas y procedimientos para el personal docente son similares a las de los

¹ Véase informe de 1970, párrafos 326 y 327.

funcionarios en Arabia Saudita, Burundi y Jordania. Turquía señala que no existe un procedimiento para la promoción, si bien la subsecretaría del ministerio es el órgano competente para efectuar los nombramientos.

245. Se mencionan a veces las oportunidades de promoción ofrecidas al personal docente, pero las diferencias existentes entre los distintos sistemas de enseñanza hacen difícil extraer ninguna conclusión al respecto. En el cuadro V (véase la parte final de esta sección) se resumen los datos facilitados sobre los criterios, procedimientos y organismos responsables de la promoción.

Sistemas disciplinarios

246. Casi todos los países que han respondido indican los procedimientos en la materia, las leyes y reglamentos invocados o las autoridades competentes, con el fin de demostrar la existencia de procedimientos disciplinarios. Varios países señalan que la reglamentación del servicio público se aplica a los profesores de la enseñanza pública (Arabia Saudita, Bahrein, Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Honduras, Iraq, Japón, Malasia, Malta, Mauritania, Nigeria, Países Bajos). En Mozambique no hay procedimientos especiales en materia disciplinaria, si bien se está elaborando una reglamentación al efecto. Noruega respondió que sólo se recurre a medidas disciplinarias en los casos de mala conducta grave que pueden ser llevados ante los tribunales; prácticamente no existen medidas disciplinarias aplicables en caso de mala enseñanza.

247. En el párrafo 49 de la Recomendación se dice que las organizaciones de personal docente deberían ser consultadas cuando se establezcan procedimientos para las cuestiones disciplinarias. Algunos países facilitaron información en la materia¹. Burkina Faso señala que los sindicatos participan en la elaboración de los textos legales que son de su interés. En el Canadá (Ontario para faltas menores, Nueva Escocia, Territorios del Noroeste) y los Estados Unidos, los procedimientos disciplinarios se recogen en los convenios colectivos negociados entre las organizaciones de personal docente y las juntas de dirección escolares. En Cuba se ha consultado al sindicato al elaborar el código del trabajo, y en los Países Bajos se consulta frecuentemente a las asociaciones de personal docente al elaborar las normas disciplinarias. La Federación de personal docente de Australia observa que en las escuelas públicas existe un mecanismo aceptado por ambas partes. Irlanda dice que por lo general se observan los términos de los párrafos en cuestión (47-52). En cambio, Japón señala que a la organización del personal docente no se le reconoce el derecho a participar en la adopción de decisiones ni en la elaboración de políticas referentes a tales procedimientos. El Sindicato de personal docente de enseñanza secundaria de Barbados indica que no existe ninguna disposición especial para asegurar la participación de las organizaciones de personal docente en la elaboración y aplicación de los procedimientos destinados a proteger los derechos del profesorado. Rwanda dice que hasta el momento no ha habido colaboración pues el sindicato se halla en fase de estructuración.

248. Las respuestas sobre las garantías detalladas en el párrafo 50 de la Recomendación se recogen en el cuadro VI (véase la parte final de esta sección). El hecho de que no se mencione una garantía no quiere decir que no

¹Véase informe de 1976, párrafo 225, informe de 1982, párrafo 448, y OIT: La situación del personal docente, op.cit., pág. 26 en relación con los comentarios sobre la falta de atención concedida a este párrafo.

exista, sobre todo en los países en que sólo se indican procedimientos generales y que no han completado los cuadros. Turquía señala específicamente que no hay participación en los organismos competentes ni se reconoce el derecho de ser informado. En el Pakistán el profesor afectado no tiene derecho a ser defendido por un representante de su propia elección.

249. La participación del personal docente en los órganos competentes se menciona en el párrafo 51 de la Recomendación. Diecinueve países¹ indican la existencia de dicha participación. El grado de participación va desde la consulta (Francia), la participación en la vista preliminar del caso (Jamaica) y el asesoramiento al juez (República Federal de Alemania), hasta la intervención de comités especiales de examen de la competencia integrados fundamentalmente por compañeros de carrera (Canadá (Alberta)).

250. Varios países mencionan la participación de las organizaciones de educadores en diversas fases de la protección de los derechos del personal docente en materia disciplinaria. Los siguientes países indican la participación en general de las organizaciones del personal docente o su participación en todas las fases: Barbados, Benin, Guinea, Hungría, Iraq, Jamaica (Asociación del personal docente de Jamaica), Malta, URSS. Los siguientes países señalan que las organizaciones de personal docente participan en la defensa del educador encausado: Bulgaria, Canadá (Nueva Escocia), Colombia, Irlanda, Países Bajos (incluso durante el procedimiento de apelación), República Democrática Alemana, Venezuela. Bélgica indica que es posible un recurso ante un órgano integrado por compañeros del educador y representantes de las organizaciones sindicales. Bulgaria y la República Democrática Alemana responden que debe escucharse al sindicato competente antes de poner fin a un contrato de empleo. En cambio, en el Pakistán no se reconoce a las organizaciones de personal docente el derecho a intervenir en las acciones disciplinarias.

Pregunta 8: Seguridad del empleo. Medidas encaminadas a garantizarla, teniendo especialmente en cuenta la evolución del mercado de trabajo para el personal docente y, en particular, la existencia de personal sobrante.

251. Esta pregunta hace referencia a los párrafos 45 y 46 de la Recomendación. En el párrafo 45 se pide que se garantice la estabilidad profesional y la seguridad del empleo incluso cuando se produzcan cambios en la organización. En el párrafo 46 se pide que se proteja al personal docente contra los actos arbitrarios que atenten contra su situación profesional o su carrera. En su primer informe (1970), el Comité Mixto había observado que varios países entendían que la seguridad del empleo se refería sólo a la protección contra las medidas arbitrarias, y no a las disposiciones del párrafo 45 igualmente (párrafo 328). Asimismo, el Comité Mixto señalaba que son numerosos los países en los que el personal docente debe la seguridad de su empleo más a la grave escasez de personal que a la existencia de garantías jurídicas precisas. Las respuestas que se han dado ahora vuelven a referirse a diversos aspectos de la seguridad del empleo: la existencia y fundamento de la seguridad, razones para el despido, procedimientos y posible redistribución de esta clase de personal.

¹ República Federal de Alemania, Bulgaria, Burkina Faso, Camerún, Canadá (Alberta), Côte d'Ivoire, Etiopía, Filipinas, Finlandia, Francia, República Islámica del Irán, Iraq, Jamaica, Jordania, Portugal, República Democrática Alemana, Senegal, RSS de Ucrania, URSS.

252. Por lo que se refiere a la seguridad del empleo, debe hacerse una clara distinción entre el personal docente de las escuelas públicas y el de las privadas. Por lo general, los profesores de escuelas públicas están protegidos por las disposiciones aplicables a todos los funcionarios públicos o disfrutan de un estatuto aplicable únicamente al personal docente. En ambos casos, disfrutan normalmente de seguridad en el empleo; los de las escuelas privadas, por su parte, se hallan normalmente protegidos por las disposiciones legales aplicables a todos los trabajadores y sus condiciones de empleo vienen determinadas por vía contractual, por una reglamentación especial o por decisión de un tribunal del trabajo.

253. Dieciséis países¹ contestaron que la seguridad del empleo se garantiza al personal docente de las escuelas públicas. El fundamento de dicha garantía fue mencionado por Guyana (acuerdo firmado por el sindicato del personal docente y el Ministerio de Educación) y Jamaica (reglamentación sobre la enseñanza, 1980). Otros países² citaban la reglamentación sobre las relaciones de trabajo o las leyes del servicio público que si bien no son específicas para el personal docente son aplicables a todos los funcionarios.

254. De acuerdo con varias respuestas, la condición del personal docente al comienzo de su carrera puede ser precaria incluso en el sector público. Los profesores considerados, por ejemplo, pueden tener que ocupar puestos de trabajo ocasionales o temporales, o ser contratados para un período determinado o en virtud de un contrato sujeto a interrupción. Tal sucede en la República Federal de Alemania, Argentina y Noruega, según los comentarios formulados por las organizaciones del personal docente, y también en Filipinas, Malta, Portugal y Tailandia. Esta situación debe distinguirse de la del período de prueba que deben superar los nuevos profesores (República Federal de Alemania, Australia, Canadá (Territorios del Noroeste), Cuba, Estados Unidos, Iraq, Mauricio).

255. La seguridad del empleo se considera que es la consecuencia del déficit de personal docente en Burundi, Guinea y Rwanda. Nigeria declara que la seguridad del empleo se reconoce, no obstante, a los profesores, si bien esa seguridad puede verse amenazada por la situación económica.

256. Las razones que tal vez pueden justificar los despidos, mencionadas por todos los países que han respondido al cuestionario, contribuyen a aclarar la naturaleza y parámetros de la seguridad del empleo. La mala conducta o incompetencia profesional como causa de despido la han mencionado la RSS de Bielorrusia, Bulgaria, Canadá (Territorios del Noroeste), Estados Unidos, Finlandia, Luxemburgo. La reducción de la plantilla de personal ha sido citada por Canadá (Alberta, Ontario, Territorios del Noroeste), Finlandia, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos. Canadá (Alberta) ha respondido que puede despedirse a los profesores cuando medie una causa justa y siempre que el consejo de dirección de la escuela obre razonablemente, señalando que las reducciones de plantilla debidas al descenso del número de alumnos matriculados se considera una causa justa. En Nueva Zelandia muchos

¹ Australia, Bahrein (sólo para los nacionales), RSS de Bielorrusia, Filipinas, Francia, Guyana, Honduras, India, Jamaica, Malasia, Malta, Mauricio, México, Portugal, Togo, Venezuela.

² República Federal de Alemania, Benin, Bulgaria, Camerún, Colombia, Côte d'Ivoire, Cuba, Checoslovaquia, Iraq, Japón, Luxemburgo, Malta, Mozambique, Reino Unido (Gales e Inglaterra), República Democrática Alemana, Senegal, Suecia, Tailandia, RSS de Ucrania.

puestos dependen del número de alumnos matriculados, y se puede recurrir al despido de profesores si se producen oscilaciones en las matrículas.

257. Como quiera que de los procedimientos de despido relacionados con los sistemas disciplinarios se trata en la pregunta 7 de esta sección, el Comité Mixto se ocupó aquí de los procedimientos aplicables cuando se producen cambios respecto del personal docente o en caso de reducciones de la plantilla de personal. En Austria y Hungría puede recurrirse contra los despidos. En el caso de un puesto sobrante en Canadá (Territorios del Noroeste) y en Suecia, el empleador debe buscar, primeramente, un puesto sustitutivo en otro establecimiento escolar. En Filipinas, los profesores tienen derecho a no ser trasladados sin su consentimiento, a menos que medie una causa justificada o se aleguen necesidades de servicio. En los Estados Unidos, los profesores permanentes pueden perder su puesto de trabajo en tres estados en los que se ha adoptado un sistema de exámenes, si bien no suele recurrirse a tales medidas.

258. El ofrecimiento de otro puesto en caso de despido como consecuencia de excedentes o reducciones de personal ha sido mencionado por catorce países¹. Algunos de dichos países han mencionado la colocación dentro de la profesión docente (RSS de Bielorrusia, Filipinas, Finlandia, Francia, Nueva Zelandia, Suecia) y otros la colocación en otras ocupaciones (Austria, Bahrein, Bélgica, Checoslovaquia). Los Países Bajos han indicado la existencia de un plan social destinado a eliminar o a atenuar las consecuencias de las reducciones de personal resultantes de una reorganización. Gracias a un sistema de garantías, el personal docente sigue percibiendo su sueldo íntegro durante cuatro años, incluso con un horario reducido y, a continuación, tiene derecho a una prestación de desempleo que representa, por lo menos, el 70 por ciento de sus ingresos anteriores.

¹ República Federal de Alemania, Austria, Bahrein, Bélgica, RSS de Bielorrusia, Canadá (Ontario, Territorios del Noroeste), Cuba, Checoslovaquia, Finlandia, Francia, Nueva Zelandia, Países Bajos, Portugal, Suecia.

Cuadro V. Promoción y/o ascenso

País	Criterios	Procedimiento, organismos competentes	Observaciones
Alemania (Rep. Fed. de)	Resultados, capacidad profesional y rasgos de carácter.		Generalmente se anuncian los puestos vacantes.
Angola	Antigüedad y calificaciones.	Se atribuyen notas a los profesores durante las evaluaciones hechas por una comisión compuesta del responsable del centro escolar, de un representante sindical y de un trabajador calificado.	Es obligatorio realizar un curso de formación para acceder al cargo de inspector.
Arabia Saudita	Existencia de un puesto vacante y calificaciones; cuatro años de servicio en el puesto o dos años más un año de formación. Informes de evaluación y antigüedad.		
Australia	Experiencia y méritos.	<u>Organismo competente:</u> autoridad empleadora.	Tendencia a conceder más importancia al mérito que a la experiencia, y mayor participación de la colectividad y de los colegas.
Austria	<u>Escuelas públicas:</u> según las leyes federales o provinciales. <u>Escuelas privadas:</u> según la ley sobre las relaciones colectivas de trabajo (los profesores tienen derecho a que se les informe y se les consulte).		

Cuadro V. (cont.)

País	Criterios	Procedimiento, organismos competentes	Observaciones
Bahrein	Calificaciones, competencia, experiencia, antigüedad y méritos.	Anuncio de los puestos vacantes, selección por la comisión de las vacantes de puestos en la administración escolar. Enseñanza secundaria: promoción a profesor principal por la Dirección de los programas en función de los puestos vacantes.	
Barbados	Diplomas y experiencia.	Determinado por el consejo de dirección de la escuela.	
Bélgica	Resultados de las pruebas, crítica de lecciones, cualidades pedagógicas y humanas y expediente personal.	Nombramiento por un tribunal para los cargos de profesor principal, de administrador, de jefe de los trabajos de taller, de director y de prefecto. Organismos competentes: tribunal compuesto de representantes del ministro y de la administración, de miembros del personal y de representantes de las organizaciones sindicales. Confirmación por el ministro.	
Benin	Mínimo de 8 años de servicio, dos de ellos en el grado inmediatamente inferior.	Inscripción en la lista de ascensos, por recomendación de la comisión paritaria de ascensos y habida cuenta de una distribución equitativa reglamentaria.	
Bielorrusia (RSS de)		Evaluación por comisiones integradas por representantes de las organizaciones de profesores.	

Cuadro V. (cont.)

País	Criterios	Procedimiento, organismos competentes	Observaciones
Brasil	Calificaciones, antigüedad y experiencia.	Procedimiento reglamentado por los estatutos del personal. <u>Organismos competentes:</u> 1. Estado: decisión por el Secretario de Educación o por el Director de Personal del Estado o del municipio; 2. Federal: evaluación por el director de la escuela.	
Bulgaria	Formación, calificaciones, competencia, dotes de organización y comunicación y 5 años de servicio en la especialidad correspondiente para los puestos de dirección y de inspector.	Presentación ante comisiones de las que forma parte el responsable del sindicato. <u>Organismos competentes:</u> direcciones departamentales, municipales y de barrio de las secciones de "educación nacional".	
Burkina Faso	Calificaciones, experiencia, competencia, méritos y antigüedad.	Evaluación por jefes jerárquicos, exámenes profesionales y concursos. <u>Organismo competente:</u> Ministerio del Trabajo y del Servicio Público, a propuesta del Ministerio de Educación.	
Burundi	<u>Enseñanza pública:</u> según el Estatuto del Servicio Público. <u>Organismo competente:</u> Ministerio de Educación Nacional. <u>Enseñanza privada:</u> según el Código de Trabajo.		
Camerún	Calificaciones profesionales, antigüedad, poder discrecional del órgano de decisión.	Nombramiento para los puestos de director, subdirector, inspector y vigilante general, por el Ministro de Educación Nacional.	

Cuadro V. (cont.)

País	Criterios	Procedimiento, organismos competentes	Observaciones
Camerún (cont.)	Enseñanza <u>privada</u> : promoción únicamente después de un cambio de calificaciones basado en un nuevo título o diploma reconocido oficialmente.		
Canadá (Alberta)	Calificaciones, éxito en clase (por lo menos 5 años) y un año de estudios universitarios como mínimo.		
Canadá (Ontario)	Criterios establecidos por las autoridades escolares pero, en general, calificaciones.	Establecidos por las autoridades escolares.	Los criterios no se determinan siempre en consulta con las organizaciones de profesores.
Colombia		Concurso	
Côte d'Ivoire	Calificaciones, competencia y experiencia.	Concurso y exámenes. Nombramiento para los cargos de responsabilidad por el Gobierno.	
Cuba	Calificaciones, clasificación y resultados del trabajo.		A condición de tener las calificaciones necesarias, es posible pasar de una categoría o de un nivel de enseñanza a otros.
Checoslovaquia	Antigüedad y resultados.	Basándose en una evaluación, el director somete propuestas a la organización responsable que adopta la decisión.	En caso de denegación de la promoción, las razones se aducen por escrito. Se procede a una nueva evaluación en el plazo de un año.

Cuadro V. (cont.)

País	Criterios	Procedimiento, organismos competentes	Observaciones
Chile		De conformidad con el Código del Trabajo. Se está examinando una ley sobre educación.	
Egipto	Competencia, perfeccionamiento y antigüedad de una duración determinada.	Los puestos vacantes se cubren según las necesidades estimadas por la dirección del centro escolar, basándose en informes anuales de evaluación. Organismos competentes: hasta profesor de enseñanza secundaria la dirección de los centros escolares, y para puestos más elevados la Dirección general de coordinación de las funciones superiores del Ministerio de Educación.	
Estados Unidos	Estudios y/o diplomas superiores, antigüedad, méritos* y planes de carrera*.		El sistema está descentralizado y no es uniforme. La promoción para los profesores se limita a las funciones de jefe de equipo de los centros escolares, de presidente de departamento o de administrador.
Etiopía	Calificaciones, competencia, experiencia y títulos necesarios.	Una comisión de selección se encarga de proveer los puestos vacantes. Los administradores los selecciona una comisión de promoción, después de un examen.	

* A prueba en varias regiones.

Cuadro V. (cont.)

País	Criterios	Procedimiento, organismos competentes	Observaciones
Filipinas	Antigüedad, competencia, calificaciones y elegibilidad según los reglamentos del servicio público.		La antigüedad puede ser el factor determinante. Los candidatos que reuniendo las condiciones necesarias no son promovidos pueden presentar una reclamación.
Finlandia	Para la promoción a director del centro escolar, las calificaciones y experiencias necesarias para el nivel de enseñanza de que se trate. Para los puestos administrativos, un título medio de administración escolar.	Autoridades escolares. Para los puestos de director del centro escolar, se consulta a los demás profesores.	
Francia			Según el Gobierno, las promociones a puestos de responsabilidad corresponden al párrafo 43 de la Recomendación.
Guatemala	Calificaciones profesionales; 5 años de práctica docente para los cargos de director y 10 años para cargos de inspector y otras funciones técnicas administrativas.	Departamento de contratación del personal del servicio público para la selección, y Ministerio de Educación para el nombramiento.	
Guyana	Experiencia (normalmente 5 años para los cargos administrativos o de responsabilidad) y resultados.		Los criterios se establecen en consulta con el sindicato de profesores.

Cuadro V. (cont.)

País	Criterios	Procedimiento, organismos competentes	Observaciones
Honduras	Conducta, formación y antigüedad.	Evaluación por una comisión especial y concurso. <u>Organismos competentes:</u> comisión departamental de concurso (profesores) y comisión nacional (puestos directivos).	Los profesores están representados en las comisiones de evaluación y de concurso (un miembro por colegio profesional).
Hungría	Calificaciones, antigüedad, aptitudes personales y cursos especiales para los cargos de responsabilidad.	En función de los puestos vacantes, concurso anual.	
India	Exigencias específicas mínimas para cada puesto.	Selección abierta y promoción a partir de los puestos inferiores.	Se toma en consideración la opinión de las organizaciones de profesores.
Irán (Rep. Islámica del)	Calificaciones y antigüedad.	Una comisión de profesores compuesta del director y de representantes de los profesores de cada centro escolar somete recomendaciones al director de la Oficina Regional de Educación.	
Iraq	De 3 a 5 años de servicios, competencia reconocida y trabajo satisfactorio.	Nombramiento por la comisión de promoción del Ministerio de Educación, en la que está representado por el sindicato de profesores.	
Irlanda	Aptitudes personales, competencia y calificaciones profesionales.	Evaluación por los inspectores, directores de centros escolares y maestros principales.	

Cuadro V. (cont.)

País	Criterios	Procedimiento, organismos competentes	Observaciones
Jamaica	Calificaciones necesarias, experiencia profesional y antigüedad. Puestos de director y subdirectores: competencia, sentido de la organización y por lo menos 3 años de experiencia en la enseñanza.	En caso de puesto vacante, selección por el director y por las autoridades escolares, confirmación por el Ministerio de Educación y nombramiento por la comisión de los servicios escolares. Para cargos de director, las autoridades de los centros escolares someten a la comisión de los servicios escolares la lista y los expedientes de todos los candidatos y el nombre de los que consideraran aceptables. Para los subdirectores, únicamente se someten a la comisión los expedientes de los candidatos más indicados. La comisión transmite sus recomendaciones al Ministro de Educación que procede al nombramiento.	La organización de profesores forma parte de la comisión de servicios escolares (Asociación de Profesores de Jamaica).
Japón	Antigüedad y resultados.	Autoridad responsable de los nombramientos.	
	Enseñanza <u>privada</u> : según los términos del contrato de trabajo.		
Jordania	Experiencia (3 a 5 años), resultados, calificaciones y antigüedad.	Según el estatuto del servicio público el Ministro de Educación presenta propuestas a la comisión del servicio público, que las aprueba o no basándose en ciertos criterios.	
Jamahiriya Arabe Libia	Calificaciones, experiencia (4 años) y resultados.		

Cuadro V. (cont.)

País	Criterios	Procedimiento, organismos competentes	Observaciones
Malasia	Calificaciones, experiencia (titulados: 5 años; no titulados: 8 años) y resultados.	Comisión de promoción del departamento de los servicios públicos para los titulados y Ministerio de Educación para los no titulados, basándose en las recomendaciones de los jefes de departamento interesados.	
Malta	Antigüedad y criterios determinados por acuerdo entre el Gobierno y los sindicatos.	Se anuncian los puestos vacantes y se entrevista a los candidatos. El organismo competente es la comisión del servicio público.	
Mauricio		Exámenes. Comisión del servicio público.	No hay posibilidad de promoción en las escuelas secundarias privadas. Promoción limitada a los cargos de director. Las posibilidades de promoción fuera de la escuela son muy limitadas.
Mauritania	Antigüedad (3 años) y notas de inspección.	Examen profesional y propuesta del director regional. Organismos competentes: dirección de la enseñanza fundamental y dirección del personal.	
México	Conocimientos, aptitudes, antigüedad, disciplina y puntualidad.	Concurso sobre títulos. Notación según fórmulas preestablecidas. Evaluación por una comisión paritaria.	Los candidatos deben haber desempeñado su cargo durante 6 meses por lo menos para aspirar a una promoción.
Nigeria	Calificaciones, experiencia, antigüedad y méritos.	A recomendación de los directores de escuela, de la comisión del servicio público y de las autoridades escolares. Cargos de director: nombramiento.	

Cuadro V. (cont.)

País	Criterios	Procedimiento, organismos competentes	Observaciones
Noruega	Formación, diplomas y antigüedad.		Según la Asociación Noruega de Educación, no existe ningún sistema de promoción en Noruega.
Nueva Zelandia	Enseñanza primaria: 3 puntos de promoción por encima de la escuela básica, antigüedad de una duración específica, experiencia y aptitudes. Enseñanza secundaria: 4 puntos para cargos de responsabilidad, exigencias de servicio de los cargos administrativos y experiencia en la administración.	Informes de los inspectores departamentales. Nombramiento por comisiones tripartitas (1 representante del departamento, 1 representante de los empleadores y 1 representante de los trabajadores). Nombramiento por el consejo de dirección del organismo empleador.	Se está negociando un nuevo sistema para la enseñanza primaria. El paso de un nivel o de un tipo de escuela a otro se encuentra limitado por las condiciones de elegibilidad.
Países Bajos	De conformidad con el decreto sobre el estatuto jurídico (educación).		Los candidatos deben haber enseñado en todos los niveles de la escuela y haber seguido por lo menos un curso de formación posprofesional (sindicato de profesores católicos).
(Antillas Neerlandesas)	Nivel superior de calificación y experiencia o especialización.	Enseñanza privada: consejo de dirección; enseñanza pública: autoridades escolares.	
Pakistán	Calificaciones, experiencia profesional, competencia y antigüedad.	Los puestos vacantes se proveen por la comisión de promoción de la dirección de educación.	Basándose estrictamente en los méritos.

Cuadro V. (cont.)

País	Criterios	Procedimiento, organismos competentes	Observaciones
Panamá	Enseñanza <u>primaria</u>: maestros, título correspondiente y por lo menos 2 años de experiencia; directores, título universitario, de 5 a 8 años de experiencia y competencia en la especialidad del cargo. Enseñanza <u>secundaria</u>: profesores título universitario y 2 años de experiencia como mínimo; directores, título universitario, de 5 a 8 años de experiencia y competencia en la especialidad.	Promoción por la obtención de un nuevo título o por concurso. Nombramiento por una comisión de personal compuesta por 1 representante de los maestros, 1 representante de los profesores y 1 representante del ejecutivo.	
Portugal	Enseñanza <u>oficial</u>: obtención de un certificado profesional, nombramiento para un puesto directivo y servicios satisfactorios de duración determinada. Enseñanza <u>privada y cooperativa</u>: calificaciones académicas y profesionales, servicios satisfactorios de duración determinada, notas obtenidas y ejercicio exclusivo o predominante de la función docente.		Antigüedad según los años de servicio en la enseñanza pública o equivalente. Antigüedad según los años de servicio en cualquier escuela privada o pública.

Cuadro V. (cont.)

País	Criterios	Procedimiento, organismos competentes	Observaciones
Portugal (cont.)	Servicios satisfactorios y antigüedad (FENPROF).		No existen posibilidades de pasar de una escuela a otra. Los puestos de inspector y de administrador se atribuyen generalmente a profesores experimentados. En las promociones se pueden dar casos de nepotismo (FENPROF).
Reino Unido (Gales e Inglaterra)		Presentación de candidaturas para los anuncios de puestos vacantes; selección de candidatos por medio de entrevistas. <u>Organismos competentes</u> : comité de nombramiento de la escuela y autoridad local empleadora.	Las organizaciones de profesores no tienen una función formalmente prevista en materia de promoción.
(Escocia)		En general, basándose en la presentación de candidaturas y por medio de entrevistas. Organismos competentes: autoridades locales.	
República Democrática Alemana	Continuación de los estudios universitarios, éxito en clase y experiencia.	Los sindicatos participan en el mismo.	
Rwanda	De 4 a 5 años de antigüedad en el grado inmediatamente inferior, aptitudes, calidad de los servicios y notas obtenidas.	Evaluación y concurso organizado por el ministro competente.	

Cuadro V. (cont.)

País	Criterios	Procedimiento, organismos competentes	Observaciones
Senegal	Según las categorías de 2 a 4 años de servicio en el último escalón del grado inmediatamente inferior.	Inscripción en la lista de ascensos, opinión favorable de la comisión paritaria de ascensos, y respeto de una distribución equitativa reglamentaria.	
Sri Lanka	Calificaciones, experiencia y calidad de los servicios.	Examen escrito y entrevista. <u>Organismo competente:</u> comité de educación de la comisión del servicio público (órgano independiente designado por el Presidente del país).	
Suecia	Calificaciones, experiencia profesional y antigüedad.		Según el Gobierno, los principios de los párrafos 40 a 44 de la Recomendación se respetan jurídicamente y en la práctica.
Suiza	Obtención de un título superior o nombramiento para la categoría de inspector.	Según el reglamento del servicio público (en la mayoría de los cantones).	
Tailandia	Calificaciones, méritos, experiencia profesional y comportamiento.		
Togo	Notas obtenidas (mínimo 12/20).		
Turquía	Calificaciones.	No existe ningún procedimiento. Nombramiento por los servicios del subsecretario del ministro.	

Cuadro V. (concl.)

País	Criterios	Procedimiento, organismos competentes	Observaciones
Ucrania (RSS de)	Formación necesaria, calificaciones y experiencia. Cargos de maestro principal, de inspector o de director: experiencia, competencia, talento de organización y por lo menos 3 años de experiencia en la enseñanza.	Organismos competentes: administraciones municipales de la instrucción pública, departamentos de distrito o de región de la instrucción pública y Ministerio de Educación.	
URSS	Calificaciones, antigüedad categoría.	Según los reglamentos de los centros de enseñanza.	
Venezuela	Título correspondiente al cargo. Cargo de inspector: 3 años por lo menos en el nivel inmediatamente inferior. Curso de formación.	Comisión de clasificación en la que están representados los profesores. Concurso para los puestos de inspector.	
Zimbabwe		En los centros escolares subvencionados por el Estado, procedimientos del servicio público.	Para ciertos cargos de responsabilidad, el procedimiento debería estar descentralizado y confiarse a subcomisiones regionales de promoción.

Cuadro VI. Sistemas disciplinarios

País	Participación en los órganos competentes	Derecho a ser informado	Plazo de recurso	Derecho de defensa por representante elegido	Derecho a interponer recurso
Alemania (Rep. Fed. de)	X	X			X
Angola	Se informa al órgano sindical competente de la incoación de todo procedimiento disciplinario. Se debe solicitar obligatoriamente su opinión al final del procedimiento.	Por escrito			
Australia	En general, existe en la enseñanza pública un mecanismo aceptable por todas las partes (Federación Australiana del Personal Docente).				
Austria	Enseñanza privada: Derecho a pronunciar-se sobre la introducción de un sistema disciplinario en el centro escolar y respecto de la aplicación de medidas disciplinarias.				
Bahrein		X	5 días	X	
Barbados	Los sindicatos del personal docente se ocupan de los derechos de los profesores. Según el Sindicato de Enseñanza Secundaria de Barbados, no existe ningún procedimiento que asegure la participación de las organizaciones de profesores.				Ante el consejo privado.
Benin	Representación por organizaciones de masas del partido (sindicato corporativo).				

Cuadro VI. (cont.)

País	Participación en los órganos competentes	Derecho a ser informado	Plazo de recurso	Derecho de defensa por representante elegido	Derecho a interponer recurso
Brasil	Enseñanza pública: participación en el procedimiento administrativo.			X	X
Bulgaria	En la comisión de conflictos del trabajo, previa designación por la colectividad.	En los tres días siguientes a la publicación de la sanción.	En los tres meses siguientes a la notificación.	Defensa garantizada por el sindicato de profesores.	En el plazo de un año, ante la instancia judicial o administrativa superior.
Burkina Faso	Los sindicatos participan en los consejos disciplinarios.	X		X	Alta Corte Judicial y alta Corte de Estado para los funcionarios públicos.
Burundi	Enseñanza pública: según el estatuto del servicio público. Enseñanza privada: según el Código del Trabajo.				
Camerún	Participación de los profesores en los consejos disciplinarios.				
Canadá (Alberta)	X				En caso de despido, ante un consejo de revisión.
(Nueva Escocia)	Enseñanza profesional: medidas disciplinarias conformes a un acuerdo entre la organización de profesores y el ministro competente.		Enseñanza profesional: 30 días.	X	Enseñanza profesional: ante el ministro, el consejo del centro escolar o un tribunal.
(Ontario)	X	X	X	X	X
	Las infracciones a la deontología que pudiesen afectar a la profesión se examinan por la Federación de Profesores de Ontario.				
(Territorios del Noroeste)	X	X	10 días laborables.	X	X
Colombia		X		X	X

Cuadro VI. (cont.)

País	Participación en los órganos competentes	Derecho a ser informado	Plazo de recurso	Derecho de defensa por representante elegido	Derecho a interponer recurso
Côte d'Ivoire	Consejo disciplinario (Estado + sindicato del personal docente).	X	X	X	Ante la sala de lo administrativo del Tribunal Supremo.
Cuba	X	X	Establecido por la ley.	X	Ante los consejos del trabajo y los tribunales populares del sistema judicial.
Checoslovaquia	X	X	15 días	X	X
Egipto	X	X	60 días a partir de la notificación.	Se reconoce el derecho de defensa.	X
Estados Unidos	X	X		X	X
Etiopía	Representación de la Asociación Etiope del Personal Docente. En cada escuela, comisión disciplinaria compuesta de profesores escogidos entre el personal.		1 mes	X	X
Filipinas	X	X	Entre 72 horas y 5 días a partir de la notificación.	X	Ante la comisión del servicio público.
Finlandia	Los profesores están representados en la comisión escolar municipal.	X			

Cuadro VI. (cont.)

País	Participación en los órganos competentes	Derecho a ser informado	Plazo de recurso	Derecho de defensa por representante elegido	Derecho a interponer recurso
Francia	Se debe consultar a una comisión paritaria compuesta de los representantes del personal docente antes de la adopción de cualquier medida disciplinaria distinta de la advertencia y la reprobación.	X	X	X	Ante el Consejo Superior de Educación Nacional.
Guatemala	Colegio de profesores, asociaciones nacionales de profesores por grados de enseñanza y departamento jurídico del ministerio.		5 días laborables	Tribunales ordinarios.	
Guyana		X	14 días	X	
Hungría	Consulta del comité local del sindicato de profesores.			En persona o con la ayuda del sindicato.	
India					X
Irán (Rep. Islámica del)	Representantes de los profesores en la oficina de asuntos judiciales y parlamentarios del Ministerio de Educación.				
Iraq	Representantes de los profesores en las comisiones disciplinarias y de investigación.			Por el sindicato de profesores, incluidos los juristas.	
Irlanda	X			Por las organizaciones de profesores.	Ante el ministro.
Jamaica	Hay profesores que son miembros de las comisiones del personal de los centros escolares.	X	28 días		Ante el tribunal de apelación.

Cuadro VI. (cont.)

País	Participación en los órganos competentes	Derecho a ser informado	Plazo de recurso	Derecho de defensa por representante elegido	Derecho a interponer recurso
Japón	No				Enseñanza pública: Ante la comisión del personal, de la autoridad nacional del personal y de los tribunales. Enseñanza privada: comisión de las relaciones profesionales, y tribunales.
Jordania	X	X	X	X	X
Jamahiriya Árabe Libia				Derecho a elegir a un abogado.	X
Malasia		X	14 días	X	X
Malta		X		Si, salvo por un asesor jurídico.	Ante la comisión del servicio público.
Mauricio	X	X	X	Enseñanza pública: asistencia jurídica individual. Enseñanza privada: por el representante del sindicato.	Ante el consejo disciplinario y de despido del ministro y ante los tribunales.
Nigeria				X (Para los funcionarios)	X
Nueva Zelanda	X	X	No previsto por la ley; para la enseñanza secundaria, especificado por el empleador en el pliego de condiciones.	No previsto por la ley pero admitido en caso de necesidad.	Ante el tribunal de apelación del personal docente (los maestros de preescolar no tienen derecho a interponer recurso).
Países Bajos	X	X		En persona o por un representante de la organización de profesores.	X

Cuadro VI. (cont.)

País	Participación en los órganos competentes	Derecho a ser informado	Plazo de recurso	Derecho de defensa por representante elegido	Derecho a interponer recurso
(Antillas Neerlandesas)	Enseñanza privada: las organizaciones de profesores están representadas en las comisiones de educación.				Ante los tribunales.
Pakistán	La ley no prevé ninguna participación.	X	Variable	En persona (no tienen derecho a elegir a un representante.	Ante un nivel superior de la jerarquía, ante el tribunal de servicio y ante el Tribunal Supremo
Panamá		X	X	X	X
Portugal	X	X	10 días para un recurso jerárquico y dos meses para un recurso litigioso.	X	Ante el tribunal administrativo (enseñanza pública).
Reino Unido (Escocia)	X	X	3 semanas	X	Ante los tribunales del trabajo.
(Gales e Inglaterra)	X	X	10 días	X	Ante un órgano permanente o especial constituido de común acuerdo.
(Irlanda del Norte)	Procedimiento actualmente en discusión con los profesores.			Por la organización de profesores.	Ante el departamento de educación.
República Democrática Alemana	Consulta del sindicato de profesores antes de cualquier sanción disciplinaria.	X	2 semanas	En persona.	Ante la comisión de controversias compuesta de profesores elegidos por sus colegas, y ante el tribunal local del trabajo.
Rwanda		X	15 días	En persona. Por un representante en caso de impedimento observado por la Sala de Recursos.	Enseñanza pública: ante la Sala de Recursos; la decisión final corresponde a la autoridad provista del poder disciplinario.

Cuadro VI. (concl.)

País	Participación en los órganos competentes	Derecho a ser informado	Plazo de recurso	Derecho de defensa por representante elegido	Derecho a interponer recurso
Senegal	X	X	2 meses	X	Ante el Tribunal Supremo
Sri Lanka	Ciertos directores miembros del servicio de administración de la educación ejercen funciones de investigadores y defensores.	X	6 meses	X	X
Suecia	X			X	Ante los tribunales.
Tailandia	Existe un consejo paritario para los profesores de los sectores privado y público.				
Turquía	No	No		En persona.	X
Ucrania (RSS de)	X	X	5 días	Con el acuerdo del sindicato o un voto favorable de los 2/3 de sus miembros.	Ante el comité sindical, el tribunal popular, las autoridades superiores de educación, el Tribunal Supremo de la República y el de la URSS.
URSS	X	X	1 semana	X	X
Venezuela	X	X		X	X
Zimbabue	X				

4. DERECHOS Y OBLIGACIONES DEL PERSONAL DOCENTE

259. Esta parte del cuestionario se limita a una pregunta, dividida en tres partes, que se centra en los párrafos 82-84 de la Recomendación.

Pregunta 9: Métodos mediante los cuales las organizaciones de educadores pueden negociar con los empleadores del personal docente las condiciones de empleo y de trabajo. Métodos de solución de conflictos, y medidas que pueden tomar las organizaciones de educadores en defensa de los intereses de sus miembros, en caso de que estos métodos no permitan hallar una solución o de que se interrumpan las negociaciones. Otras formas de contactos establecidos entre las autoridades gubernamentales y el personal docente, en el caso de que los métodos antes citados todavía no existan.

Negociación

260. Mientras que el Comité Mixto había señalado en su primer informe (1970, párrafo 337) que la situación no podía considerarse satisfactoria en cuanto a los procedimientos de negociación, en su informe de 1976 (párrafo 209) observaba con interés la tendencia a una mayor participación de las organizaciones de personal docente en la determinación de las condiciones de empleo de los profesores de enseñanza pública. Cabe señalar en primer lugar, no obstante, que la pregunta implica que el personal docente tiene derecho a organizarse o que cuenta con organizaciones propias o ambas cosas a la vez. En la enseñanza pública en Brasil y Paraguay, a los educadores no se les reconoce el derecho a organizarse, a semejanza de lo que sucede con otros funcionarios públicos. En el Camerún, la estructura de las organizaciones no les permite participar en las decisiones adoptadas a nivel nacional. Arabia Saudita y Bahrein responden que no existen organizaciones de personal docente. En Mozambique y Rwanda se están elaborando los procedimientos de negociación entre las organizaciones de personal docente y el Gobierno.

261. Varios países indican derechos de negociación o negociaciones, pero, como ya se señaló en el último informe (1982, párrafo 466), es difícil cerciorarse de si las negociaciones cumplen con las normas establecidas en esta parte de la Recomendación, tal como las ha interpretado el Comité Mixto en anteriores conclusiones. Las negociaciones o derechos de negociación se mencionan por numerosos países¹. Algunos de ellos² señalan que el empleo y las condiciones de empleo constituyen temas de negociación.

¹ Argentina (Unión Docentes Argentinos), Australia, Barbados, Bélgica, Benin, Canadá (Alberta, Ontario, Territorios del Noroeste), Cuba, Checoslovaquia, Estados Unidos (31 estados legalmente, nueve voluntariamente), Finlandia, Francia, Grecia, Guinea, Irlanda, Jamaica, Japón, Malta, Nigeria, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos, Pakistán, Portugal, Reino Unido (Escocia, Inglaterra y Gales, Irlanda del Norte), Suecia (en principio).

² Barbados, Bélgica, Canadá (Ontario), Cuba, Checoslovaquia, Estados Unidos (en 31 estados), Grecia, Guinea, Hungría, Irlanda, Jamaica, Japón, Malta, Nigeria, Noruega, Países Bajos (incluidas las Antillas Neerlandesas), Reino Unido (Escocia, Irlanda del Norte), República Democrática Alemana, Suecia y Venezuela.

262. En Colombia, la Constitución no reconoce el derecho a la negociación colectiva a los profesores de enseñanza pública. En Senegal no existen procedimientos oficiales para la negociación entre las asociaciones de personal docente y sus empleadores. En la República Federal de Alemania los sindicatos del personal docente no pueden ejercer una influencia directa sobre las condiciones de empleo. El Comité Mixto ha recibido varias quejas de organizaciones de la República Federal de Alemania, Noruega y Reino Unido (Inglaterra y Gales) sobre la falta de negociación o los mecanismos de la negociación colectiva.

Solución de conflictos

263. El segundo elemento de la pregunta se halla dividido en dos partes, al igual que el párrafo 84 de la Recomendación (existencia de un sistema paritario apropiado para la solución de los conflictos, y otras medidas normalmente abiertas a las organizaciones de educadores una vez agotados los recursos y procedimientos establecidos con tal propósito o en caso de que se rompan las negociaciones). No todos los países que han respondido reconocen esa distinción. Como ya señaló el Comité en 1976 (informe, párrafo 211), pocos países cuentan con un mecanismo paritario para la solución de conflictos. La mayoría de los países que facilitan información sobre este punto indican una amplia variedad de formas, a semejanza de lo sucedido en 1982 (véase informe de 1982, párrafo 468). Bélgica, Benin y Burundi han manifestado que no tienen procedimientos especiales. Las formas mencionadas son: la negociación (Australia, Senegal); procedimientos del servicio público para los profesores de enseñanza pública (Camerún, Francia, Malasia); procedimientos generales en materia de relaciones de trabajo (Canadá (Alberta, Territorios del Noroeste)); un procedimiento específico (Irlanda, Nigeria, Reino Unido (Inglaterra y Gales), URSS); un órgano sindical (RSS de Bielorrusia, RSS de Ucrania); un órgano independiente (República Federal de Alemania, Cuba, India, Japón, Malta (para los educadores de la enseñanza privada), Mauricio, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos, República Democrática Alemana). Bulgaria, Checoslovaquia, India, Luxemburgo y Venezuela mencionan la existencia de comités paritarios específicos.

264. En cuanto a las medidas al alcance del personal docente cuando los conflictos no se resuelven o las negociaciones se rompen, cabe señalar el recurso a la conciliación o mediación en Argentina (Unión Docentes Argentinos), Australia, Canadá (Ontario), Chile, Estados Unidos (en 30 estados), Grecia, Japón, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos (Antillas Neerlandesas) y Venezuela. El arbitraje lo indican Australia, Canadá (Ontario, Territorios del Noroeste), Checoslovaquia, Chile, Estados Unidos (en 17 estados), Grecia, Luxemburgo (en las escuelas públicas), Noruega (Sindicato del Personal Docente de Noruega), Países Bajos, Reino Unido (Escocia, Irlanda del Norte). La posibilidad de acudir a los tribunales del trabajo o a otros tribunales la mencionan la República Federal de Alemania, Australia, Bélgica, Burundi (para el personal docente de las escuelas públicas), Canadá (Territorios del Noroeste), Cuba, Checoslovaquia, Finlandia, India, Jamaica, Malta, Nueva Zelandia, Países Bajos (incluidas las Antillas Neerlandesas) y Pakistán.

265. En su reunión de 1970 (informe, párrafo 339), el Comité Mixto interpretó la frase final del párrafo 84 en el sentido de que implicaba que las organizaciones del personal docente deberían tener derecho a la huelga, lo cual confirmó en 1976 (informe, párrafo 212). Este derecho es mencionado por Argentina (Unión Docentes Argentinos), Canadá (Ontario), Chile, Estados Unidos (7 estados), Filipinas, Finlandia, Luxemburgo, Mauricio, Noruega, Países Bajos (KOV) y Senegal. En Colombia las huelgas son ilegales, pero los profesores recurren frecuentemente a ella. La situación no ha cambiado en la República

Federal de Alemania ni en el Japón, países en los que el personal docente que tiene la condición de funcionario no puede declararse en huelga. El Sindicato del Personal Docente de Noruega se queja de que se ha puesto fin a las huelgas de forma indebida. Togo señala que no hay conflictos sin resolver y que siempre se llega a un acuerdo.

Otras formas de contactos entre las autoridades gubernamentales y el personal docente

266. Pocos países responden a la tercera parte de la pregunta sobre otras formas de contactos, y las respuestas tienen por lo general más que ver con la pregunta 15, que trata de la consulta a las organizaciones de educadores al fijarse las normas sobre el volumen de trabajo. Si bien Argentina (Unión Docentes Argentinos) y Tailandia señalan la existencia de comisiones paritarias, y Hungría el ejercicio por el Sindicato de personal docente de facultades de consentimiento a diversos niveles, las otras respuestas que se dan son vagas como, por ejemplo, participación, consulta, colaboración, reuniones frecuentes, derecho a presentar quejas, propuestas o reclamaciones. Los países que responden en tal sentido son Angola, Colombia, Etiopía, Filipinas, Guyana, Iraq, Malasia, Mauricio, Panamá y Portugal (FENPROF). En las respuestas no siempre se indica que las cuestiones que se discuten en el marco de estas formas diferentes de contactos son el empleo y las condiciones de trabajo según se precisa en la pregunta¹.

5. CONDICIONES NECESARIAS PARA UNA ENSEÑANZA EFICAZ

Pregunta 10: Disposiciones que limitan el número de alumnos por clase.

267. En su primer informe (1970), el Comité Mixto señalaba que la matrícula máxima autorizada era relativamente elevada en todas las regiones del mundo (párrafo 340). En su último informe (1982), el Comité observaba que si bien la matrícula máxima prescrita sigue siendo elevada en la gran mayoría de los países que han contestado, "en un número importante de ellos, incluidos algunos en desarrollo, el tamaño real medio de las clases o el promedio de alumnos por maestro es inferior al máximo autorizado en proporciones significativas y a veces considerables" (párrafo 535). Al responder al Cuarto Cuestionario, un elevado número de países ha indicado las disposiciones existentes por las que se limita la cantidad de alumnos por clase, explicando en algunos casos los procedimientos utilizados para su determinación. Los procedimientos varían según los países y como quiera que la cuestión no se ha examinado con anterioridad, el Comité Mixto ha considerado importante examinar detenidamente las respuestas, así como las propias cifras.

268. Trece países² han indicado la existencia de directrices nacionales centralizadas sobre el número máximo de alumnos o la proporción del número de alumnos por cada profesor. La República Federal de Alemania, Australia y Brasil mencionan directrices de ámbito regional. Canadá (Alberta)

¹ Véanse también los párrafos 179 a 1984 sobre "Cooperación de las organizaciones de personal docente...".

² Barbados, Bulgaria, Camerún, Filipinas, Hungría, Jamaica, Japón, Malasia, Nigeria, Noruega, Países Bajos, Panamá y Suecia.

y el Reino Unido (Gales e Inglaterra) indican que las directrices las determinan las autoridades locales. La flexibilidad o independencia de las escuelas y directores la mencionan Bélgica, Finlandia, Nueva Zelandia, Países Bajos y Suecia. El número máximo de alumnos por clase como elemento de negociación o a los fines de la negociación colectiva lo indican Australia (en un estado), Canadá (Alberta (Calgary), Ontario), Estados Unidos (en numerosos estados), Reino Unido (Irlanda del Norte), Tailandia (Consejo del Personal Docente) y Venezuela. En Burundi, Honduras (en las escuelas primarias), Luxemburgo, República Democrática Alemana, Rwanda (en las escuelas primarias) y Togo no hay normas estipuladas. Benin señala que la legislación pertinente para las escuelas de enseñanza media y secundaria no se aplica debido al elevado número de estudiantes. Senegal adjunta una directiva ministerial sobre la superación del número máximo prescrito de 60 alumnos en ciertas clases elementales, pero no indica nada acerca de otros niveles. Guinea dice que la insuficiencia en materia de infraestructura y de equipamiento escolar impide aplicar la limitación en el número de alumnos por clase. Está en estudio la adopción de varias medidas destinadas a normalizar la situación al respecto.

269. En cuanto a las cifras, los países que indican un número máximo de alumnos para las escuelas primarias lo cifran por lo general entre 30 y 40 alumnos por clase¹. Nueva Zelandia, Portugal y Suecia indican entre 25 y 30. En el extremo superior, Benin indica entre 45 y 60 (60 para el primer año, 55 para el segundo, etc.), Camerún 50 (plan quinquenal, 1986-1991), Chile 45, Jamaica 55, Mozambique 50, Senegal 60 (alumnos entre siete y ocho años). Las pocas cifras facilitadas acerca de las escuelas de enseñanza media o secundaria inferior indican igualmente entre 30 y 40 (Bahrein, Iraq, Japón, Malta, Reino Unido (Escocia), Suecia, Venezuela), con la sola excepción de Cuba (40 a 45).

270. En las escuelas de enseñanza secundaria, al igual que en las de primaria, el número máximo de alumnos por clase oscila entre 30 y 40 en la mayoría de los países que han facilitado información al respecto². Un número máximo inferior a 30 alumnos lo han indicado la RSS de Bielorrusia, Jamaica, Malta, Noruega, Países Bajos (Antillas Neerlandesas) y Portugal. En el extremo superior, las cifras máximas han sido las facilitadas por Camerún (50), Cuba (40-45 en las escuelas de enseñanza técnica y profesional), Etiopía (40-50), Japón (45). Cifras generales a escala nacional han sido facilitadas por Brasil (30-35), Estados Unidos (27-35), Filipinas (40), India (40), Jordania (40 en los centros de propiedad escolar) y Mauricio (35).

271. La comparación de las estadísticas muestra que el número máximo de alumnos en las clases de enseñanza secundaria es inferior o igual al máximo en las de enseñanza primaria en la mitad más o menos de los países que han contestado (Bahrein, RSS de Bielorrusia, Guyana, Malasia, Malta, Mozambique, Noruega, Países Bajos (Antillas Neerlandesas), Reino Unido (Escocia, Irlanda del Norte) y Venezuela), mientras que éste había sido el caso, en 1982 en la

¹ Angola, Bahrein, RSS de Bielorrusia, Cuba, Checoslovaquia, Etiopía, Finlandia, Guyana, Hungría, Iraq, Irlanda, Japón, Malasia, Malta, Noruega, Países Bajos (Antillas Neerlandesas), Pakistán, Panamá, Reino Unido (Escocia, Irlanda del Norte), República Democrática Alemana y Venezuela.

² Bahrein, Checoslovaquia, Finlandia, Guyana, Hungría (de 20 a 40), Iraq, Malasia, Mozambique, Pakistán, Panamá, Reino Unido (Escocia, Irlanda del Norte), Suecia, RSS de Ucrania y Venezuela.

mayoría de los países. El promedio de alumnos por clase (tal como se indica en la pregunta 11) está por debajo del número máximo permitido con las excepciones de Angola (clases de enseñanza primaria), Camerún, Etiopía (clases de enseñanza primaria), India (clases de enseñanza primaria), Malasia y Nigeria (clases de enseñanza primaria).

Pregunta 11: Promedio de alumnos por clase en los diferentes tipos de establecimientos de enseñanza; en la medida de lo posible, sírvanse suministrar los datos correspondientes a las zonas rurales y a las urbanas por separado.

272. La pregunta se refiere al párrafo 86 de la Recomendación en el que se dice que el número de alumnos en las clases debería ser suficientemente reducido para que el personal docente pueda ocuparse personalmente de cada uno. En su último informe (1982), el Comité Mixto observó que los nuevos métodos y técnicas de enseñanza apenas habían tenido repercusión sobre el número de alumnos por clase o la relación del número de alumnos por profesor.

273. En cuanto a las escuelas de enseñanza primaria, los países indican números de alumnos por clase que oscilan entre 14 y 100 o relaciones de números de alumnos por profesor que varían entre 11,4:1 y 55:1. Los países que señalan los promedios más altos son Angola (27 a 50), Burkina Faso (80 a 100), Etiopía (48:1), Guinea (60), India (41:1), Jamaica (40:1 ó 55:1, Asociación del personal docente de Jamaica) y Togo (60 a 80). Se encuentran promedios menores (24 a 39 ó 26:1 a 39:1) en Benin, Colombia, Hungría, Iraq, Irlanda, Jordania, Malasia, Mauricio y Venezuela. Por último, todavía se indican promedios inferiores (14 a 23 u 11,4:1 a 25:1) para Bahrein, Canadá (Territorios del Noroeste), Checoslovaquia, Finlandia, Japón, Nueva Zelandia, Países Bajos (incluidas las Antillas Neerlandesas), Pakistán, Reino Unido (Escocia, Gales e Inglaterra, Irlanda del Norte), Suecia y RSS de Ucrania.

274. Han sido pocos los países que han facilitado datos sobre las escuelas intermedias. El promedio es de 13:1 en Pakistán, 50:1 en Etiopía, 35:1 a 60:1 en Togo y 52 en Benin.

275. En las escuelas de enseñanza secundaria, los países con menor número de alumnos por clase (10-25) son la República Federal de Alemania, Angola, Bélgica, Irlanda y Mauricio. La gran mayoría de países¹ indican una baja proporción alumno/profesor (11,3:1 a 26:1). Niveles medios (25 a 39 ó 26:1 a 39:1) se dan en Etiopía, Hungría, India, Iraq, Malasia, Panamá y Venezuela. En la gama superior de las escuelas secundarias, los países en que la proporción alcanza niveles más altos son Benin (52), Burkina Faso (50 a 60), Guinea (60) y Togo (40:1). La comparación de las estadísticas muestra que el número de alumnos por clase disminuye o la proporción alumno/profesor aumenta al pasar de las escuelas de enseñanza primaria a las de enseñanza secundaria en todos los países considerados salvo en Benin, Canadá (Alberta), Finlandia, Hungría, Iraq, Luxemburgo, Panamá, Suecia y RSS de Ucrania.

276. Las escuelas de enseñanza técnica, profesional y especial para alumnos minusválidos tienen, según las respuestas, menos alumnos por clase que

¹ Bahrein, Canadá (Alberta y Territorios del Noroeste), Colombia, Checoslovaquia, Finlandia, Jamaica, Japón, Jordania, Luxemburgo, Nueva Zelandia, Países Bajos (incluidas las Antillas Neerlandesas), Pakistán, Reino Unido (Escocia, Gales e Inglaterra, Irlanda del Norte), Suecia, Suiza y RSS de Ucrania.

las escuelas de enseñanza secundaria en Bahrein, Canadá (Territorios del Noroeste), Checoslovaquia, Etiopía, Finlandia, Hungría, Irlanda, Países Bajos (incluidas las Antillas Neerlandesas), Reino Unido (Escocia) y RSS de Ucrania, si bien no cabe decir lo mismo de la República Federal de Alemania ni de Jamaica (aunque la Asociación del Personal Docente de Jamaica ha facilitado cifras diferentes).

277. No todas las respuestas establecen una diferencia entre los diversos tipos de escuelas y en algunas se dan promedios nacionales de carácter general. Australia indica que el número de clases grandes (más de 30 alumnos) ha descendido en todas las escuelas públicas en el curso de los últimos diez años. Nigeria dice que el objetivo nacional de alcanzar una relación 40:1 en las escuelas de enseñanza primaria no suele observarse. Las estadísticas nacionales de carácter global facilitadas han sido las siguientes: RSS de Bielorrusia, 15:1; Burundi, aproximadamente 40; Camerún, 80 a 120; Côte d'Ivoire, 40 a 45; Estados Unidos, 25:1 a 30:1 y Honduras, 40:1.

278. Sólo 13 países han suministrado información sobre las zonas rurales y urbanas. No indican ninguna diferencia relevante Bélgica, Canadá (Alberta), Iraq y Tailandia. En casi todos los demás países, las clases son mayores o la proporción profesor/alumno es inferior en las zonas urbanas (U) que en las rurales (R): Benin, 26 a 39 primaria R, 32 a 36 primaria U; RSS de Bielorrusia, 9 R, 34 U; Bulgaria, 12 R, 18 U; Burkina Faso, 80 primaria R, 100 primaria U, 50 secundaria R, 60 secundaria U; Guinea, 60 R, mayor en U; Honduras, 35 R, 38 U; Togo, 60 primaria R, 90 primaria U; 35 secundaria inferior R, 60 secundaria inferior U, y URSS, 15 R, 40 primaria y secundaria inferior U, 35 secundaria superior U. La única excepción es Filipinas, en donde la proporción alumno/profesor es de 32:1 en las escuelas rurales y de 29:1 en la capital del país. El mayor número de alumnos por clase en las zonas urbanas indicadas por la mayoría de las respuestas son conformes con los datos obtenidos en el primero (1970) y último (1982) informes del Comité Mixto.

Pregunta 12: Disposiciones especiales para el personal docente que ejerce su profesión en zonas rurales o aisladas.

279. Esta pregunta se refiere a los párrafos 111 a 113 de la Recomendación. El cuadro VII (véase la parte final de esta sección) indica el tipo de facilidades especiales que se reconocen en diversos países al personal docente en las zonas rurales o aisladas, como aumentos salariales, ascensos o promociones más rápidos, prestaciones especiales, vivienda, ayudas de transporte u otras facilidades. Trece países¹ responden que o bien la pregunta no es pertinente o que no existen disposiciones especiales.

Pregunta 13: Horas de enseñanza propiamente dichas, duración normal del trabajo diario y semanal y duración efectiva total del trabajo.

280. Casi todas las respuestas contienen información sobre la duración del trabajo del personal docente, indicándose por lo general las horas de enseñanza propiamente dichas, o la duración del trabajo, diario o semanal, si bien la distinción no siempre está clara.

¹ Barbados, Benin, Burundi, Camerún, Etiopía, Irlanda, Mauritania, Países Bajos (incluidas las Antillas Neerlandesas), Pakistán, Reino Unido (Gales e Inglaterra), República Democrática Alemana, Rwanda, Togo.

281. La información sobre esta cuestión se resume en el cuadro VIII (véase la parte final de esta sección). Salvo mención en contrario, las cifras se refieren a las escuelas públicas. La información sobre los profesores de formación profesional se recoge en la sección II, pregunta C.7.

282. En la inmensa mayoría de los países en los que la información se refiere a las horas de enseñanza, el número de horas semanales varía entre 20 y 30. En casi todas las respuestas se señala que los profesores de enseñanza secundaria enseñan menos horas que los de primaria. Cuando lo que se indica es el número total de horas, se reduce mucho el número de países con diferencias entre los dos grupos. Los países que indican más de 40 horas de trabajo a la semana (normalmente el máximo de horas) son la RSS de Bielorrusia (41), Bulgaria (46), Cuba (44), Checoslovaquia (46), Chile (44), Hungría (42), Japón (43), Rwanda (45), Turquía (35 a 43, bachillerato), Venezuela (48 para puestos con un número variable de horas de trabajo). La mayoría de estas cifras pueden corresponder a la duración efectiva total del trabajo, incluida la preparación, calificación de ejercicios, etc. En el Reino Unido (Gales e Inglaterra) las horas de enseñanza totales se calculan anualmente y las asignan los jefes de estudios. En Escocia, el número de horas dedicadas a las reuniones con los padres y a las actividades complementarias relacionadas con las necesidades de las escuelas en la esfera pedagógica se limita a un máximo anual de 30 y 50, respectivamente. El Brasil y Egipto mencionan que las horas pueden aumentarse en caso de escasez de profesores, indicando el último país las remuneraciones en la mayoría de los casos. En Finlandia, el personal docente suele tener que hacer horas extraordinarias que se le pagan por separado.

283. Dos países hacen comparaciones con las horas de trabajo de otros trabajadores. En el Japón, los profesores de las escuelas nacionales y públicas trabajan 43 horas a la semana, frente a las 48 de los profesores de las escuelas privadas y trabajadores del sector privado. En los Países Bajos los profesores de enseñanza secundaria trabajan 1 910 horas al año, es decir, 86 horas más que los demás funcionarios.

Pregunta 14: Tareas que ha de llevar a cabo el personal docente, tal como se enumeran en los párrafos 90 a 93 de la Recomendación¹ y, eventualmente, otros factores que se tienen en cuenta para determinar el tiempo de trabajo, por ejemplo: duración del viaje entre el domicilio y el lugar de trabajo, trabajo por la tarde y por la noche o durante los fines de semana, etc.

284. No todos los gobiernos que contestan a la pregunta la interpretan de igual modo. La gama de tareas mencionada varía mucho, así como las distinciones entre obligatorias y voluntarias y entre la enseñanza propiamente dicha y las otras tareas. En varias respuestas, por ejemplo, se menciona la preparación de las clases y se la considera como una responsabilidad aparte y no como una parte más de la enseñanza. El problema opuesto se da cuando los países responden que el personal docente no tiene "responsabilidades no vinculadas con la enseñanza" sin definir qué se entiende por "responsabilidades vinculadas con la enseñanza". La complejidad de las cuestiones que se tratan aquí se atestigua por el hecho de que en el anterior cuestionario se formulaban cuatro preguntas sobre la misma cuestión y el Comité Mixto todavía tuvo problemas al elaborar las conclusiones².

285. El principal problema de esta sección parece radicar en que no se percibe claramente que los párrafos 90 y 93 de la Recomendación tratan de la fijación de las horas de enseñanza. En tal sentido, el que una tarea sea voluntaria u obligatoria o se relacione más o menos directamente con la enseñanza propiamente dicha, es algo de interés secundario. Lo que en un país puede considerarse como una parte más de la enseñanza - trabajo comunitario, por ejemplo - puede tener un carácter completamente voluntario, remunerado o no, en otro. Los párrafos 89 a 93 versan sobre las horas de trabajo. Esta cuestión particular se deriva de la pregunta 13 y el cuadro VIII, dado que se trata de determinar cuáles son los factores o tareas que afectan el horario de trabajo. La información sobre esta cuestión se incluye con frecuencia en las respuestas dadas a la pregunta 13. No obstante, debemos hacer aquí una distinción entre las tareas propiamente dichas y la manera en que dichas

¹ 90. Al fijar las horas de trabajo del personal docente, deberían tomarse en cuenta todos los factores que determinan el volumen de trabajo total de dicho personal, como: a) el número de alumnos de los cuales el educador ha de ocuparse durante la jornada y durante la semana; b) la conveniencia de disponer del tiempo necesario para el planeamiento y la preparación de las lecciones, así como para la corrección del trabajo de los alumnos; c) el número de clases diferentes que el educador ha de impartir cada día; d) el tiempo que se exige al personal docente para que participe en investigaciones, en actividades complementarias del programa escolar y para vigilar y aconsejar a los alumnos; e) el tiempo que conviene conceder al personal docente para informar a los padres de los alumnos sobre el trabajo de sus hijos y tener consultas con ellos.

91. El personal docente debería disponer de tiempo suficiente para poder participar en actividades destinadas a promover su perfeccionamiento profesional durante el ejercicio del cargo.

92. Las actividades paraescolares del personal de enseñanza no deberían constituir una labor excesiva ni tampoco un perjuicio para sus labores esenciales.

93. Cuando el personal docente deba cumplir funciones pedagógicas especiales, además de sus propias funciones, debería reducirse el número de horas de clase.

² Véase informe de 1982, párrs. 303 y siguientes y 542.

tareas se toman en consideración para fijar los horarios. En este sentido, pues, el Comité limitará su análisis a aquellas respuestas que no sólo indiquen claramente una relación entre una tarea y el horario de trabajo, sino que muestren también la naturaleza de dicha relación. Se indicarán asimismo los factores no incluidos en el párrafo 90 que se mencionan en las respuestas.

286. Pocos países se refieren directamente a los párrafos 90 a 93 de la Recomendación. Bulgaria y Venezuela dicen que no los tienen en cuenta. Finlandia indica lo mismo, salvo por lo que se refiere al número de alumnos. En Rwanda se los tiene en cuenta siempre que es posible, si bien los apartados d) y e) del párrafo 90 plantean problemas especiales. El párrafo 90 sólo lo mencionan positivamente Canadá (Ontario), Iraq, Japón, Reino Unido (Irlanda del Norte) y República Democrática Alemana. Según la Unión de Docentes Argentinos y la Asociación de Personal Docente de Jamaica, estos párrafos no se aplican en sus países.

287. La compensación por obligaciones, enseñanza o tareas de administración especiales la indican la República Federal de Alemania, Jamaica, Mozambique, Países Bajos, Portugal y República Democrática Alemana. El nivel de la clase lo mencionan la República Federal de Alemania y Luxemburgo. Cuba cita la experiencia, el número de asignaturas y el número de programas; la República Federal de Alemania, las clases que requieren un mayor número de correcciones; Luxemburgo, la antigüedad, la edad del profesor, la cantidad de alumnos por clase y el nivel de la misma. Al responder a la pregunta 13, los siguientes países indican reducciones del volumen de trabajo de los profesores que desempeñan puestos de responsabilidad: Barbados, Colombia, Côte d'Ivoire, Luxemburgo y Malasia. En el mismo contexto, Côte d'Ivoire indica las clases con excesivo número de alumnos; la República Islámica del Irán, la experiencia; la República Democrática Alemana, las profesoras que teniendo hijos pequeños ejercen la docencia con dedicación completa, y el Senegal, las calificaciones, la asignatura, el nivel, el alumnado de la clase y el tipo de escuela.

288. En el párrafo 93 se dice que cuando el personal docente deba cumplir funciones pedagógicas especiales, además de sus propias funciones, debería reducirse el número de horas de clase. Si bien no se da ninguna definición precisa de lo que se entiende por funciones pedagógicas especiales además de sus propias funciones¹, varios países informaban sobre este punto en términos de actividades extraescolares. Estas actividades pueden dar lugar a reducciones del volumen del trabajo en la República Federal de Alemania. En Arabia Saudita, la cantidad de trabajo de los profesores que se dedican a actividades extraescolares es generalmente reducida y se puede pagar una remuneración suplementaria para ciertas actividades. Algunas actividades extraescolares voluntarias dan derecho a una indemnización por responsabilidades suplementarias, según el Sindicato del Personal Docente de Enseñanza Secundaria de Barbados. En el Brasil, la dirección de la escuela toma en consideración las actividades voluntarias. El Canadá (Ontario) responde que los directores escolares pueden y suelen compensar con reducciones del horario al personal que realiza una gran actividad extraescolar habitualmente. En Hungría, los profesores que participan en actividades voluntarias reciben una remuneración especial o se les reduce el volumen de trabajo. En el Japón, la supervisión extraescolar fuera de las horas de trabajo se remunera por medio de subsidios especiales. En la República Democrática Alemana a los profesores que dirigen grupos extraescolares, por ejemplo, se les concede una remuneración especial. A los profesores del Reino Unido (Irlanda del Norte) que asumen una responsabilidad

¹ Véase La situación del personal docente, op. cit., págs. 38-39.

en materia de asesoramiento o coordinación con los padres suele compensárselos con la atribución de un nivel superior de remuneración. En Nueva Zelandia no existe ninguna disposición expresa que permita modificar los horarios de los profesores que participan en actividades extraescolares o pagarles por ellas.

289. En lo que se refiere a los demás factores mencionados en la pregunta, tales como la duración del viaje entre el domicilio y el lugar de trabajo, y el trabajo por la tarde y por la noche o durante los fines de semana, la duración del viaje no se toma expresamente en consideración en Bélgica, Canadá (Territorios del Noroeste) - en donde, según la respuesta, es insignificante -, Jamaica, Portugal, Reino Unido (Gales e Inglaterra) y RSS de Ucrania. En cambio, se tiene en cuenta en los horarios de los profesores en Honduras y en Portugal. La duración del viaje entre las escuelas se toma en consideración en Chile y en Suecia. En Checoslovaquia se conceden indemnizaciones por el trabajo por la noche o durante los fines de semana, y Suecia y la RSS de Ucrania han mencionado tasas de remuneración específicas para tales casos. En Chile, el personal docente no puede trabajar después de medianoche, salvo en los internados.

Pregunta 15: Consulta a las organizaciones de educadores al fijarse las normas sobre el volumen de trabajo. Procedimientos aplicables.

290. En el párrafo 89 de la Recomendación se dice que las horas de enseñanza de los educadores deberían establecerse previa consulta con las organizaciones de personal docente, si bien el párrafo 82 va más allá al decir que los sueldos y las condiciones de trabajo del personal docente deberían determinarse por vía de negociaciones. En su primer informe (1970), el Comité Mixto se limitaba a enumerar las diversas formas de consulta indicadas en las respuestas (párrafo 201), para concluir indicando que la mayor parte de los gobiernos señalaban que la consulta tiene lugar (párrafo 343). En su último informe (1982), el Comité señaló la vaguedad existente por lo que se refiere al grado de consulta (párrafo 320). El Comité concluyó señalando que si bien muchos gobiernos declaran que existe una participación por parte de las organizaciones de personal docente - desde sugerencias hasta negociaciones -, una proporción considerable contestó que no consulta a dichas organizaciones (párrafo 544).

291. La gran mayoría de los gobiernos ha respondido al Cuarto Cuestionario diciendo que existe cierto grado de consulta¹. Cinco países contestaron que no se consulta en materia de normas sobre el volumen de trabajo (Burkina Faso, Etiopía, Filipinas, Nigeria, Senegal), mientras cuatro señalaban que no había organizaciones de personal docente (Arabia Saudita, Bahrein, Camerún, Rwanda).

¹ República Federal de Alemania, Angola, Australia, Barbados, Bélgica, Benin (en principio), Brasil, Bulgaria, Burundi (en principio), Canadá (Alberta, Ontario, Territorios del Noroeste), Côte d'Ivoire, Cuba, Checoslovaquia, Chile, Estados Unidos (en los estados en que se prevé la negociación), Finlandia, Francia, Guinea, Honduras, Hungría, India, Iraq, Irlanda, Jamaica, Japón, Luxemburgo, Malasia, Malta, Mauricio, Mozambique, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos (incluidas las Antillas Neerlandesas), Pakistán, Panamá, Portugal, Reino Unido (Escocia, Gales e Inglaterra, Irlanda del Norte), República Democrática Alemana, Suecia (en principio), Tailandia, Togo, RSS de Ucrania, URSS, Venezuela.

292. Las formas de consulta mencionadas en las respuestas varían mucho, al igual que en los cuestionarios precedentes y van desde sugerencias u opiniones (Chile, Jamaica, Pakistán, RSS de Ucrania) hasta negociaciones y participación en la negociación colectiva (Canadá (Alberta, Ontario, Territorios del Noroeste), Estados Unidos (en los estados en que se prevé la negociación), Finlandia, Guinea, Japón, Malta, Noruega, Países Bajos, Reino Unido (Escocia, Irlanda del Norte), Suecia). La mayoría de los países mencionan la consulta, la celebración de discusiones (formales o informales), la participación o la participación activa. Varias organizaciones del personal docente, estiman que la actual forma de consulta no es satisfactoria.

293. Pocos han sido los países que han respondido a la pregunta sobre los procedimientos aplicables. Barbados y Nueva Zelandia citan la celebración de reuniones periódicas. En Bélgica, Francia, Irlanda y Luxemburgo existen órganos institucionalizados, mientras que el Reino Unido (Escocia) cuentan con un comité mixto. Los Países Bajos y Venezuela, que responden que la consulta adopta la forma de negociaciones, se remiten a su respuesta a la pregunta 9 sobre los procedimientos aplicables.

Pregunta 16: Características y duración de las vacaciones pagadas a que tiene derecho el personal docente en virtud de las leyes y reglamentos en vigor.

294. Casi todos los países que responden al cuestionario informan sobre esta cuestión, que se resume en el cuadro IX (véase la parte final de esta sección). Varios países especifican que las vacaciones pagadas se corresponden con el calendario escolar¹: Barbados, Burkina Faso, Francia, Malasia, Países Bajos, Togo y Turquía. Varios países distinguen entre vacaciones escolares y vacaciones del personal docente. Los profesores deben estar a disposición de la escuela durante un determinado número de días de las vacaciones escolares en la República Federal de Alemania, Angola, Hungría y Malasia. Ni Brasil ni Barbados (Sindicato del Personal Docente de la Enseñanza Secundaria de Barbados) indican el número de días que los profesores deben estar disponibles. A los profesores puede convocárseles a que participen en cursos de formación durante un determinado período de las vacaciones en Colombia, mientras que en Benin y Zimbabwe se les invita a hacer otro tanto en un período sin determinar. La duración del año académico se precisa en varias respuestas: Estados Unidos (180 días de media), Finlandia (190 días laborables), Irlanda (un mínimo de 180 días para las escuelas secundarias), Luxemburgo (36 semanas), Reino Unido (Gales e Inglaterra, 39 semanas) (Escocia, 195 días laborables) y Venezuela (180 días laborables). En los Estados Unidos sólo los profesores de las escuelas abiertas todo el año tienen derecho a vacaciones anuales pagadas. En Venezuela a los profesores se les conceden 60 días laborables de vacaciones pagadas. En Chile y Mauricio la duración de las vacaciones anuales depende de los años de servicio.

295. Si bien no se pedía expresamente información sobre la licencia pagada de estudios², esa licencia se menciona en las respuestas de

¹ Se presume que las vacaciones mencionadas son pagadas pues tal se dice en la pregunta.

² Véase informe de 1982, párr. 334 y siguientes, para más detalles sobre la cuestión.

varios países¹. Angola, Irlanda y Reino Unido (Irlanda del Norte) indican que no existen disposiciones en materia de licencia de estudios.

296. Australia menciona unas vacaciones de tres meses tras diez años de prestar servicio a tiempo completo; además, en una encuesta nacional sobre la formación del personal docente se recomienda la concesión de licencias sabáticas de un trimestre de duración cada siete años. El personal docente de Jamaica tiene derecho a cuatro meses de vacaciones pagadas cada cinco años. El único país que menciona las licencias sabáticas es Estados Unidos, en donde el personal docente tiene por regla general derecho a disfrutar de licencias sabáticas, remuneradas total o parcialmente, durante un semestre o un año tras cumplir un mínimo de siete años de trabajo en la enseñanza.

297. En las respuestas de la República Federal de Alemania y Francia se establece una comparación entre la duración de las vacaciones del personal docente y las de otros funcionarios públicos. En ambos países el personal docente trabaja menos días, motivo éste por el que los educadores deben estar a disposición de las escuelas durante una parte del período de vacaciones en la República Federal de Alemania.

298. En casi todas las respuestas se mencionan las fiestas oficiales y se enumeran ciertas razones personales para disfrutar de vacaciones pagadas, como las licencias por enfermedad, maternidad o defunción. Los cierres de las escuelas durante Navidades, Semana Santa o entre un semestre y otro suelen considerarse como vacaciones por motivos personales o incluirse en el cómputo total de vacaciones anuales, no haciéndose siempre una distinción entre las principales vacaciones anuales y el total de los períodos regulares de vacaciones a lo largo del año. Bahrein y Malasia mencionan vacaciones especiales para efectuar peregrinaciones. Las vacaciones para participar en actividades de organizaciones del personal docente las mencionan los siguientes países: Nueva Zelandia, vacaciones para asistir a cursos de formación sindical; Países Bajos, a los representantes que participan en las negociaciones pueden reducirse sus tareas docentes hasta un 50 por ciento durante el año escolar; Portugal, reducción de las horas de enseñanza para los representantes sindicales y miembros de la dirección de los sindicatos, y Venezuela, vacaciones pagadas para desempeñar actividades sindicales. Panamá, en respuesta a la pregunta 5, indica que después de dos años de servicio los profesores disfrutaban de vacaciones remuneradas para participar en seminarios o congresos de sus organizaciones (véase el párrafo 226).

¹ Australia (posibilidad de obtener hasta cinco días al año), Benin, Canadá (Ontario, se determina por los distintos comités locales; Territorios del Noroeste, asistencia a cursos a petición del empleador), Checoslovaquia, Filipinas (un máximo de un año), Francia, India (programas de formación interna para los profesores designados), Jamaica (un año), Luxemburgo, Malasia (para los cursos de formación interna autorizados), Malta (si los cursos son de interés público), Nigeria (según la duración del curso), Nueva Zelandia, Panamá y Sri Lanka.

Cuadro VII. Disposiciones adoptadas a favor del personal docente en las regiones rurales o alejadas

País	Aumento de la remuneración	Ascenso y/o promoción acelerados	Indemnización especial	Vivienda	Indemnización por viaje	Otra(s) ventaja(s)
Arabia Saudita						Prestaciones accesorias
Argentina	Del 20 al 80% según el lugar en que se encuentre la escuela					
Australia			x	x	x	
Brasil				En algunos municipios		
Bulgaria	Hasta el 50% para los profesores en servicio obligado		Hasta 80 leva	Asegurada gratuitamente	Tres viajes de ida y vuelta al lugar del domicilio para los profesores en servicio obligado	Calefacción, electricidad y muebles gratuitos
Burkina Faso			x	x		
Canadá (Alberta)	x			x		Gastos de traslado, primas por servicio de larga duración y facilidades de perfeccionamiento
(Ontario)	La remuneración es generalmente más elevada			Alquiler ventajoso		
(Territorios del Noroeste)			Indemnización que permita obtener el mismo poder de compra que en la capital		Para vacaciones y tratamiento médico	Gastos de traslado al principio y al final del contrato
Colombia			En el sector público			
Côte d'Ivoire			x	x		Se facilitan por la población productos de primera necesidad, agua y leña
Cuba	x					
Checoslovaquia			x			
Chile			x	x	x	x

Cuadro VII. (cont.)

País	Aumento de la remuneración	Ascenso y/o promoción acelerados	Indemnización especial	Vivienda	Indemnización por viaje	Otra(s) ventaja(s)
Egipto		Requisitos de antigüedad reducidos de 2 a 4 años para los candidatos a puestos superiores	Indemnización de instalación del 50% del sueldo básico		Pagada 4 veces por año para el personal docente, su cónyuge y tres hijos, para viajar entre el domicilio precedente y una región alejada	Las vacaciones anuales se prolongan entre 7 y 15 días
Filipinas		Caso por caso	Hasta el 25% del sueldo básico en las regiones en las que las condiciones son difíciles o los desplazamientos peligrosos	Préstamos para vivienda en condiciones favorables		
Finlandia	Del 4 al 28%			En general, alquiler ventajoso		Asignación especial si los profesores deben ejercer en varios centros escolares
Francia				Algunas veces para los maestros (SNI-PEGC)		
Guatemala				x		
Guinea			x			
Guyana		x	x	Vivienda parcialmente amueblada	x	
Honduras	En algunas regiones fronterizas e insalubres	Un año de servicio se cuenta como 18 meses en el cálculo de la antigüedad y de las prestaciones que derivan de la misma				
Hungría	x		Indemnización de instalación	x	33% de reducción en los billetes de ferrocarril	Atribución de terrenos para explotación doméstica
India			x			

Cuadro VII. (cont.)

País	Aumento de la remuneración	Ascenso y/o promoción acelerados	Indemnización especial	Vivienda	Indemnización por viaje	Otra(s) ventaja(s)
Irán (República Islámica del)			x			
Iraq			x			
Irlanda			Para los profesores de ciencias rurales únicamente			
Jamaica	2 escalones más de aumento					
Japón	x		x	Subvenciones construcción de viviendas para profesores y para los hijos que realizan la enseñanza secundaria superior		
Jordania	x		10% del sueldo básico - 5 DJ para los profesores que trabajan en el sur del país	x	x	
Jamahiriya Árabe Libia						Pagada una sola vez, en el momento del nombramiento o del traslado
Malasia			x	x		
Mauricio			Para los profesores que deben trabajar en la isla Rodrigues			
México			x	x		
Nigeria	En algunos estados					
Noruega	x	x	x		x	Licencia de estudios remunerada y concesión de préstamos para estudios
Nueva Zelanda			x	Viviendas de alquiler en numerosas regiones rurales	x	Gastos de traslado, facilidades de abastecimiento para maestros de enseñanza primaria y programas de formación en curso de empleo en varios distritos

Cuadro VII. (concl.)

País	Aumento de la remuneración	Ascenso y/o promoción acelerados	Indemnización especial	Vivienda	Indemnización por viaje	Otra(s) ventaja(s)
Portugal	Unicamente en las regiones autónomas (las Azores y Madera)					
Reino Unido (Escocia)	x			x		
Senegal				x	x	Facilidades de equipo
Sri Lanka			x	En algunas escuelas	Durante un viaje obligado o en caso de traslado	
Suecia		El período de servicio en estas regiones cuenta doble	x	x	x	
Suiza			x	x		
Tailandia	x		x	x	x	
Ucrania (RSS de)	x		x	Crédito para la construcción de una casa y suministro de los materiales necesarios	x	Mejor asistencia médica y suministro de productos alimenticios a precios especiales
URSS	x	x	x	x		x
Venezuela	20% después de 12 años de servicio	x	x	Prima de residencia	x	Derecho a la jubilación después de 20 años de servicio en estas regiones, prioridad de traslado después de 5 años de servicio y facilidades de formación

Cuadro VIII. Duración del trabajo

N.B. Por semana normal, se entiende la duración del trabajo a tiempo completo establecida por contrato o por vía legislativa o reglamentaria, ya se efectúe en el centro escolar o fuera del mismo; por duración efectiva, se entiende la que se realiza realmente, incluidas las horas suplementarias.

País	Enseñanza impartida	Semana normal de trabajo (duración diaria entre paréntesis)			Duración semanal efectiva del trabajo (duración diaria entre paréntesis)	
		Horas de enseñanza propiamente dichas	Horas dedicadas a otras tareas		Horas efectuada	Causa(s) de la diferencia con la duración normal
Alemania (República Federal de)	Primaria)					
	Secundaria)	27-28				
	1.ER ciclo)					
	Secundaria	23-24				
	2.º ciclo					
Angola		26	6	Preparación de las lecciones, corrección de los ejercicios, vigilancia (recreos y paseos), contactos con los padres, perfeccionamiento, participación y consejos de profesores y de clase		
Arabia Saudita	Enseñanza pública	12-14		Investigaciones, orientación y tareas técnicas y administrativas	35	
	Enseñanza privada	20		Preparación y evaluación	30	
Australia ¹	Preescolar	30				
	Primaria	30				
	Secundaria	16-27	3-14	Notación, administración		
Bahrein	Primaria	18 (3)	14h30 (2h25)	Preparación del material y de las lecciones	32h30	No hay diferencia
	Secundaria 1.ER ciclo	16h30 (2h45)	16 (2h20)	Notación, correcciones, vigilancia y contribución al mejoramiento de los programas	32h30	
	Secundaria 2.º ciclo	15 (2h30)	18 (6)		33	
Barbados	Primaria	32 períodos de 40 min.	3 períodos	Preparación de las lecciones, correcciones y discusiones profesionales con los colegas	35 períodos	No hay diferencia
	Secundaria	28 períodos	7 períodos		35 períodos	
Bélgica	Preescolar)	28 períodos de 50 min.		Preparación de las lecciones y corrección de los trabajos		
	Primaria)	(4-6)				
	Secundaria 1.ER ciclo	22 períodos (4-5)				

¹ Estas cifras corresponden a la capital federal, pero son bastante representativas.

Cuadro VIII. (cont.)

País	Enseñanza impartida	Semana normal de trabajo (duración diaria entre paréntesis)			Duración semanal efectiva del trabajo (duración diaria entre paréntesis)	
		Horas de enseñanza propiamente dichas	Horas dedicadas a otras tareas		Horas efectivas	Causa(s) de la diferencia con la duración normal
			Horas	Tareas		
	Secundaria 2.º ciclo	20 periodos (4-5)				
Benin	Primaria	30		Actividades cooperativas		
	Secundaria	18	4			
Bielorrusia (RSS de)	Primaria	20-24				
	Secundaria	18				
Brasil	Preescolar	20				
	Primaria	25				
	Secundaria 1.º ciclo	25			40	En caso de penuria de profesores, cualquiera de ellos puede responsabilizarse de más de un grupo de alumnos
	Secundaria 2.º ciclo	30				
Bulgaria	Preescolar	36	6,5	Trabajo personal	42,5	
	1.º-3.º	23	18,5	Trabajo personal	42,5	
	4.º-7.º	22	24	Actividades paraescolares	46	
	8.º-12.º	22	24	Iniciativas, contactos con los padres, etc.	46	
Burkina Faso	Primaria	30 (4-6 1/2)				
	Secundaria	21 en 6 días				
Burundi	Primaria				38 (7)	
	Secundaria				Variable	
Camerún	Preescolar)					
	Primaria)	30 (6)				
	Secundaria	18-22				
Canadá (Alberta)	Variables de una circunscripción a otra, según los convenios colectivos y el número de profesores				30-40	
(Nueva Escocia)	Enseñanza profesional	27 3/4	2 1/2	Preparación y notación	30 como mínimo	
(Ontario)		5h20 (jornada escolar) como mínimo				
(Territorios del Noroeste)		5 1/4-5 3/4 (jornada escolar) semana de 5 días	Horas y tareas asignadas por el director del centro escolar			
Colombia	Primaria	24 periodos de 45 min. sin dirección de grupo, y 20 con dirección de grupo	16-20 periodos		40 periodos	5-10 horas suplementarias autorizadas

Cuadro VIII. (cont.)

País	Enseñanza impartida	Semana normal de trabajo (duración diaria entre paréntesis)		Duración semanal efectiva del trabajo (duración diaria entre paréntesis)	
		Horas de enseñanza propiamente dichas	Horas dedicadas a otras tareas	Horas efectivas	Causa(s) de la diferencia con la duración normal
			Horas	Tareas	
Côte d'Ivoire	Preescolar	26			Dispensas por clases muy numerosas, tareas especiales y profesores principales
	Primaria	29			
	Secundaria	21			
	1.ER ciclo				
	Secundaria	18			
	2.º ciclo				
	Técnica	12			
Cuba	Preescolar	)	4	Preparación metodológica	Máximo de 44 Preparación de las lecciones, autopreparación y otras actividades necesarias
	)	)		Participación en el colectivo	
	Primaria	) 20	1	Actividades de perfeccionamiento	
	)	)			
	Secundaria	)	4		
Checoslovaquia	Primaria	31		Preparación, correcciones, reuniones, actividades paraescolares y administración)	Los profesores deben estar en el centro escolar para los cursos, vigilancia, reuniones, sustitución de los colegas y las actividades paraescolares
	1.º-4.º	23			
	5.º-8.º	21			
	Secundaria	19			
	2.º ciclo y profesional				
Chile		33	11	Administración, preparación y actividades fuera del programa	44 (máximo autorizado por la ley)
Egipto	Preescolar	36	Se pasa todo el tiempo con los niños		36)
	Primaria	24	)	Preparación, correcciones	))
	Secundaria	21	)	Preparación, ayuda a los alumnos con problemas, vigilancia, preparación de exámenes y reuniones de comisiones administrativas	))
	1.ER ciclo		)	Varia-	))
	Secundaria	18	)	ble	))
	2.º ciclo		)		))
					))
					))
Estados Unidos ¹		26	12	Otras actividades durante las horas obligatorias	50
			12	Actividades paraescolares fuera de las horas obligatorias	
Etiopía ²	General	20-26 1/2			
	Profesional	20			
Filipinas	Preescolar	10-15 (2-3)	25-30 (5-6)	Servicios a la colectividad	) 40 (8)
	Primaria	) 30 (6)	10 (2)	asignados por los directores	
	Secundaria	)			

¹ Media general para las escuelas públicas y privadas. ² No se hace ninguna distinción entre horas normales de enseñanza o de trabajo.

Cuadro VIII. (cont.)

País	Enseñanza impartida	Semana normal de trabajo (duración diaria entre paréntesis)		Duración semanal efectiva del trabajo (duración diaria entre paréntesis)	
		Horas de enseñanza propiamente dichas	Horas dedicadas a otras tareas	Horas efectuada	Causa(s) de la diferencia con la duración normal
			Horas Tareas		
Finlandia	Primaria	19-23			
	Secundaria 1.ER ciclo	17-23			
	Secundaria 2.º ciclo	15-23			
	Profesional	20-26			
			Las tareas espe-) ciales forman) parte de la) duración obli-) 37 1/2 gatoria de la) enseñanza o se) remuneran por) separado)		Los profesores hacen generalmente horas suplementarias que se pagan aparte
Francia		De 15 (catedrá- ticos de instituto) a 26 (profeso- res de enseñanza profesional práctica)		Preparación de los cursos y corrección de los trabajos Las actividades paraescolares se efectúan voluntariamente y por encima del tiempo de trabajo legal (SNI-PEGC)	
Guatemala	Preescolar	15 (3)	15 (3)	Planificación y preparación del material	Variables según las necesidades de la escuela y de las comunidades escolares
	Primaria	25 (5)	5 (1)		
	Secundaria	22 1/2 (4 1/2)	7 1/2 (1 1/2)	Planificación, evaluación y preparación del material	
Guinea	Primaria	20 (6)			
	Secundaria	30 (5)			
Guyana	Técnica	25 (minimo)			
Honduras	Primaria	25-30 (5)			
Hungria	Preescolar	32		Preparación,)	
	Primaria	21 (ins- tructores)		correcciones,)	
		20 (maes- tros)		reuniones, con-)	
		18		tactos con los)	
	Secundaria (general)	28		padres, vigi-) 42	
	(técnica)			lancia, organi-)	
				zación de acti-)	
				vidades de ve-)	
				rano y adminis-)	
				tración)	
India	Primaria	(4-5)		Correcciones,)	28 (5)
	Secundaria	(3-4)		actividades)	34 (6)
				para y extra- escolares y man- tenimiento de los registros	
República Islámica del Irán	Primaria)				
	Secundaria)	24 ¹			
Iraq	Primaria	24-28			
	Secundaria	20-24			33
	Técnica	21 (profesores) 26 (instructores)			

¹ Después de 20 años de servicio, el número de horas de enseñanza se reduce a 18.

Cuadro VIII. (cont.)

País	Enseñanza impartida	Semana normal de trabajo (duración diaria entre paréntesis)		Duración semanal efectiva del trabajo (duración diaria entre paréntesis)	
		Horas de enseñanza propiamente dichas	Horas dedicadas a otras tareas	Horas efectuada	Causa(s) de la diferencia con la duración normal
			Horas	Tareas	
Irlanda	Primaria	25 (4 2/3) aproximadamente		Preparación y correcciones	
	Secundaria	Variable			
Jamaica	Preescolar	(3) mínimo		Actividades paraescolares	
	Primaria	(7-8 períodos de 30-40 min.) semana de 5 días			
	Secundaria	35 períodos de 40 min. (máximo recomendado)			
Japón	Enseñanza pública:				
	Primaria	22,3			43 (8)
	Secundaria 1.ER ciclo	16,5			
	Secundaria 2.º ciclo	15,2			
	Enseñanza privada				48 (8)
Jordania	Secundaria	31-35 (5-6)			
	Profesional	35-42 (6-7)			
Jamahiriya Árabe Libia	Primaria				24 (max.)
	Secundaria 1.ER ciclo				24 (max.)
	Secundaria 2.º ciclo				20 (max.)
Luxemburgo	Primaria	24	5 3/4	Vigilancia, recreos y entrada y salida de los alumnos	Reducciones basadas en la antigüedad, nivel de la clase, tipo de lección, edad del profesor, etc.
	Secundaria	30 lecciones de 50 min.			22
	Especial) Profesional)	22-23			22
Malasia	Maestros principales,	30 periodos			Reducciones por funciones especiales
	Directores	5 periodos			
Malta	Primaria	27 1/2		Vigilancia y sustituciones	27 1/2 Los profesores (5 1/2) deben permanecer en el centro escolar durante toda la duración de la jornada escolar
	Secundaria	18	1 1/2		27 1/2 (5 1/2)
	Enseñanza privada	Variable			(5 1/2)
Mauricio	Preescolar)	(5)	(1)	30	Los profesores tienen como mínimo un periodo libre por día
	Primaria)				
	Secundaria	(5)		22 1/2	
Mauritania	Preescolar	25 (5)			25
	Primaria	30 (6)			30
	Secundaria 1.ER ciclo	22 (4 1/2)			22
	Secundaria 2.º ciclo	18 (3)			18

Cuadro VIII. (cont.)

País	Enseñanza impartida	Semana normal de trabajo (duración diaria entre paréntesis)			Duración semanal efectiva del trabajo (duración diaria entre paréntesis)	
		Horas de enseñanza propiamente dichas	Horas dedicadas a otras tareas		Horas efectivas	Causa(s) de la diferencia con la duración normal
Mozambique	Preescolar	) 26				
	Primaria	)				
	Secundaria general	24				
	preuniversitaria	20				
Nigeria	Primaria				40 (8)	
	Secundaria				30	
	Profesional				30	
Noruega	Primaria	26 periodos de 45-55 min.		Correcciones, preparación, reuniones, etc.)	40	Semana de trabajo equivalente a la de los demás trabajadores
	Secundaria	17 periodos				
Nueva Zelanda	Secundaria		10% de horas de enseñanza propiamente dichas			
	Técnica	24 (máximo)				
Países Bajos	Primaria	26	14	Las tareas se describen y establecen por decreto en términos generales	40 (8)	
	Secundaria	29 lecciones de 50 min.			36,7	
(Antillas Neerlandesas)	Preescolar	20 1/2			22 1/2	
	Primaria	22-24			24	
	Secundaria 1.º ciclo	24			24	
	Secundaria 2.º ciclo	20 1/4			20 1/4	
Pakistán	Preescolar	(3)		Reuniones, recreos y preparación	(4)	
	Primaria	(4)			(5)	
	Secundaria	(5)			(6)	
Panamá	Primaria	35 periodos de 40 min.		Preparación, conferencias, perfeccionamiento, reuniones con los padres y otras actividades educativas solicitadas por la dirección		
	Secundaria	24-30 periodos				
Portugal	Enseñanza pública:					
	Primaria	20-23 3/4				Reducciones por fases hasta 20 y 18 horas en función de la antigüedad
	Secundaria	20-22				
	Cursos nocturnos	15				
	Enseñanza privada:					
	Primaria	25	3	Coordinación		
	Secundaria	22-25	1/2	Reuniones		

Cuadro VIII. (cont.)

País	Enseñanza impartida	Semana normal de trabajo (duración diaria entre paréntesis)		Duración semanal efectiva del trabajo (duración diaria entre paréntesis)	
		Horas de enseñanza propiamente dichas	Horas dedicadas a otras tareas	Horas efectivas	Causa(s) de la diferencia con la duración normal
			Horas	Tareas	
Reino Unido (Escocia)	Primaria	25	2 1/2	) 35	Por año, se cuentan como máximo 30 h para los contactos con los padres y 50 h para otras actividades de acuerdo con las exigencias educativas de la escuela
	Secundaria	23 1/2	4	)	
(Gales e Inglaterra)		30-32 (1265 h en 190 días por año)		Variable	Trabajo necesario para realizar las tareas profesionales
(Irlanda del Norte)		20	5	Tareas en relación con la presencia en la escuela	
República Democrática Alemana	Primaria)	23-25 lecciones			Los profesores a tiempo completo que tienen por lo menos dos hijos o un hijo minusválido imparten dos lecciones menos
	Secundaria 1.ER ciclo)				
	Secundaria 2.º ciclo				
Rwanda	Primaria	36	9	Preparación, correcciones.)	La duración efectiva no se puede especificar, dado que no es la misma para todos los profesores
	Secundaria	18	29	Preparación, correcciones.)	
	Rural y artesanal	25		preguntas.)	
		(mínimo)		documentación y reuniones)	
		(mínimo)			
Senegal	Preescolar)	28	2	Vigilancia y perfeccionamiento	30
	Primaria)	15-22			15-22
	Secundaria 1.ER ciclo	18			18
	Secundaria 2.º ciclo				
Sri Lanka	Primaria inferior	18	1-2	Actividades para y extra-escolares, recreos, mantenimiento de los registros, reuniones, etc.	20 (4)
	Primaria superior	28	1-2		30 (6)
	Secundaria	28	1-2		30 (6)
Suecia	Preescolar	15 (3)			
	Primaria	18-30	4	Conferencias, reuniones, contactos con los padres, vigilancia, etc.	
	Secundaria 1.ER ciclo	24-29			
	Secundaria 2.º ciclo	21-29			

Cuadro VIII. (concl.)

País	Enseñanza impartida	Semana normal de trabajo (duración diaria entre paréntesis)			Duración semanal efectiva del trabajo (duración diaria entre paréntesis)	
		Horas de enseñanza propiamente dichas	Horas dedicadas a otras tareas		Horas efectivas	Causa(s) de la diferencia con la duración normal
			Horas	Tareas		
Suiza	Preescolar	20-24				
	Primaria	28-32				
	Secundaria	28-32				
	1. ^{ER} ciclo					
	Secundaria	20-30				
	2. ^o ciclo					
Tailandia	Preescolar	20 (4)	5		25 (5)	
	Primaria	25 (5)	5	Actividades escolares y desarrollo comunitario	)	
	Secundaria	20 (5)	10		) 30 (6)	
Togo	Primaria	30 (6)				
	Secundaria	21				
	1. ^{ER} ciclo					
	Secundaria	18				
Turquia	Primaria	25				
	Secundaria	31-35	3	Orientación y actividades fuera de programa		
	1. ^{ER} ciclo					
	Secundaria	35-43	3			
Ucrania (RSS de)	Preescolar	36 (6)			36	
	Primaria	20 (3,3)	6 (1)	Vigilancia de la clase, correcciones, reuniones y actividades fuera de programa	26 (4,3)	
	Secundaria	18 (3)	6 (1)		24 (4)	
URSS	Preescolar	36 (6)		Vigilancia, administración, reuniones, etc.)	)	
	Primaria	20			36 (6)	
	Secundaria	18				
Uruguay		20				
Venezuela	Preescolar	20				
	Primaria hasta el 7. ^o grado	25				
	Secundaria	12 (máximo)	24	Administración	Variable max. 48	

Cuadro IX. Vacaciones remuneradas (mes = m.; semana = s.; día = d.)

País	Enseñanza impartida	Vacaciones anuales	Número de días festivos	Vacaciones por conveniencia personal	Otros
Alemania (República Federal de)	Primaria) Secundaria)	6 s.			Semana Santa, Pentecostés, otoño y Navidad (en total 75 d., incluidas las vacaciones de verano). Permisos de enfermedad: como para los demás empleados.
Angola		30 d. civiles			Permisos de enfermedad (30 d. pagados íntegramente; 60 d. pagados en un 75 por ciento; 50 d. pagados en un 50 por ciento; vacaciones íntegramente pagadas por enfermedad grave). Licencia de maternidad (90 d.).
Arabia Saudita	Secundaria	60 d.			2 s. en medio del año.
Australia		10-12 s.	10		Licencias de maternidad (como media 12 s.), de paternidad (1 s.), de enfermedad (15-20 d. por año), permiso especial de corta duración, vacaciones de 3 m. después de 10 años de servicio a tiempo completo, licencia de estudios (5 d. por año) o permisos especiales.
Bahrein		2 m. + 20 d. civiles	8 d. laborables		Maternidad (40 d.), matrimonio (3 d.), viudez (30 d. para las mujeres), defunción de un pariente (3 d.), enfermedad (2 d. laborables por mes), acompañamiento (60 d.), peregrinación (21 d. después de por lo menos 10 años en la función pública).
Barbados					Maternidad (4 m.) y enfermedad (21 d. por año)

Total anual:
aproximadamente
13 s.; en la práctica y según la ley, se puede llamar a los profesores durante las vacaciones escolares y los períodos de permiso (Sindicato de Enseñanza Secundaria de Barbados)

Cuadro IX. (cont.)

País	Enseñanza impartida	Vacaciones anuales	Número de días festivos	Vacaciones por conveniencia personal	Otros
Bélgica		2 m.			Semana Santa (2 s.), fin de año (2 s.), vacaciones de descanso (2 veces 1 s.), 6 medias jornadas según las necesidades del centro escolar.
Benin		11 s.			Final del primer trimestre (10 d.), final del segundo trimestre (10 d.), descanso (3 d.), licencia de estudios, de enfermedad, de maternidad (14 s.) y de paternidad (3 d.).
Bielorrusia (RSS de)		48 d. laborables			Maternidad y licencia del padre o de la madre (para cuidar a un niño enfermo).
Brasil		30 d.	15		Maternidad, enfermedad y acontecimientos familiares.
Bulgaria		60 d. civiles	8		Incapacidad provisional de trabajar; maternidad (120-180 d. civiles); perfeccionamiento (115-140 d. civiles), etc.
Burkina Faso	Primaria) Secundaria)	10 s.			
Burundi	Primaria) Secundaria)	3 m.		De duración variable	Maternidad y acontecimientos familiares.
Camerún		2 m.			Navidad (2 s.) y Semana Santa (2 s.).
Canadá (Alberta)		2 m.			Enfermedad y permiso para perfeccionamiento personal.
(Ontario)		2 m.			Final de año (1 s. por lo menos), Semana Santa (1 s.), vacaciones legales, licencia de estudios (establecida por cada autoridad local) y permiso de enfermedad (20 d. por año).

Cuadro IX. (cont.)

País	Enseñanza impartida	Vacaciones anuales	Número de días festivos	Vacaciones por conveniencia personal	Otros
(Territorios del Noroeste)					
Colombia		7 + 4 s. (a reserva de la realización de cursos de perfeccionamiento profesional)			Permiso de enfermedad (15 d. por año), accidente profesional, licencia pedagógica y lucha contra el fuego u otras catástrofes. La asignación durante la licencia de maternidad la paga el seguro de desempleo. Los créditos especiales acumulados a lo largo de los años dan derecho a los permisos siguientes: defunción de un pariente (hasta 5 d. laborables consecutivos), paternidad (1 d.), adopción (1 d.) y enfermedad de un pariente próximo. El Comisario puede conceder licencias con o sin sueldo para cualquier finalidad.
Côte d'Ivoire		1 m.			Maternidad (14 s.)
Cuba		30 d. civiles			
Checoslovaquia	Preescolar Primaria) Secundaria)	6 s. 8 s.			Licencia de estudios y para la preparación de exámenes.
Chile	Sector privado Primaria) Secundaria)	15 d. laborables después de un año de servicio			
Egipto		1.º año: 15 d. 2-10 años: 21 d. + de 10 años: 30 d. Profesores de más de 50 años: 45 d.	20	7 d.	Licencia de enfermedad (cada 3 años, 3 m. íntegramente remunerados, 6 m. pagados en un 75 por ciento, etc.), peregrinación, maternidad (3 m. después del parto, 3 veces durante el servicio activo), y permiso por enfermedad contagiosa y accidente de trabajo.

Cuadro IX. (cont.)

País	Enseñanza impartida	Vacaciones anuales	Número de días festivos	Vacaciones por conveniencia personal	Otros
Estados Unidos					
Etiopía	Primaria) Secundaria)	1 m. 1/2-2 m.			Enfermedad (en general 10 d.), defunción de un pariente, enfermedad de un pariente próximo, razones de fuerza mayor, reuniones profesionales y permiso sabático después de 7 años de servicio (en general).
Filipinas		70 d.	10		Final de semestre (7 d.). Navidad (14 d.), maternidad (60 d.), vacaciones (15 d. laborables), enfermedad (15 d. laborables) y licencia de estudios remunerada de 1 año como máximo.
Finlandia		Aproximadamente 11 s.			Navidad (por lo menos 10 d. civiles), invierno (5 d. laborables) y Semana Santa (4 d. civiles). Cursos obligatorios de perfeccionamiento (3 d.) y examen de los alumnos (2 d. máximo).
Francia	Escuelas polivalentes Primaria) Secundaria)	Vacaciones escolares			Permiso de enfermedad, maternidad, estudios y formación sindical.
Guinea		3 m.			Navidad (1 s.) y abril (1 s.).
Guyana	Técnica	1 m. cada 4 años			
Honduras	Preescolar) Primaria) Secundaria)	2 m.		6 d. inspector auxiliar: 10 d. inspector departamental: 14 d.	Semana Santa (1 s.). Permiso de enfermedad (3 m. por año).
Hungría		15 d.			25 d. suplementarios.
India		8 s.	16 d. (oficiales) 2 d. (diversos)	12 d.	Invierno (1 s.), otoño (10 d.), vacaciones con el 50 por ciento del sueldo (20 d.), formación remunerada durante el empleo para los profesores designados y permiso compensatorio por trabajo durante las vacaciones.

Cuadro IX. (cont.)

País	Enseñanza impartida	Vacaciones anuales	Número de días festivos	Vacaciones por conveniencia personal	Otros
Irán, República Islámica del		3 m.	11 d.	3 d.	Maternidad (3 m.).
Iraq		2 m.			1 s. en medio del año.
Irlanda	Primaria) Secundaria)	56 d.			5 d. (máximo) como compensación por curso de formación realizado durante las vacaciones (primaria).
Jamaica		13 s.	9	12 días laborables	En medio del trimestre (2-3 d.), licencia de estudios (1 año), vacaciones prolongadas cada 5 años, maternidad (2 m.) y enfermedad (máximo 40 d. sueldo íntegro y 40 d. 50 por ciento después de 5 años de servicio).
Japón		20 d.	12		Enfermedad o accidente (90 d.), cuarentena o enfermedad infecciosa, aislamiento después de una catástrofe, destrucción de la casa, accidente inevitable, examen médico para profesoras embarazadas y tiempo libre para evitar los desplazamientos a las horas punta, permiso para declarar como testigo ante la justicia o ante un organismo oficial, matrimonio (5 d.), paternidad (2 d.), aniversario de la muerte de un pariente, defunción de un pariente, maternidad (6-8 s. antes, 8 s. después), permiso fisiológico mensual (normalmente 2 d.) y fin de año (5 d.).
Jordania		Vacaciones de verano, aproximadamente 70 d.	14		Permiso de enfermedad (14 d.).
Jamahiriya Arabe Libia		60 d.	18	12 d.	Permiso de enfermedad según prescripción médica.

Cuadro IX. (cont.)

País	Enseñanza impartida	Vacaciones anuales	Número de días festivos	Vacaciones por conveniencia personal	Otros
Luxemburgo		16 s. (días festivos incluidos)			Permiso de enfermedad (3 d.), matrimonio (6 d. laborables), paternidad (2 d.), matrimonio de un hijo (2 d.), adopción (1 d.; si el niño tiene menos de 4 años, 8 s.), defunción de un pariente (3 d.), traslado (2 d.), maternidad (16 s.), estudios y permiso para trabajar a media jornada por maternidad o adopción.
Malasia		11 s.	Días festivos nacionales y del Estado		Con el 50 por ciento del sueldo por enfermedad del profesor o de un pariente próximo (30 d. por año) y por estudios en el extranjero (30 d. por año). Enfermedad o maternidad (42 d. en cada caso), peregrinación, licencia de estudios para perfeccionamiento autorizado durante el empleo, asistencia a reuniones y congresos, etc.
Malta					Maternidad (13 s.), estudios, enfermedad (como los demás trabajadores) y razones de fuerza mayor (15 horas máximo).
Mauricio	Preescolar) Primaria) Secundaria) Secundaria privada	Ninguna) Según la duración del servicio) 13 d. 3 m.	)) 18)))	)) 9 días laborables)))	Enfermedad (28 d. civiles) y maternidad (2 m.).
Mauritania					Final del 1.º y del 2.º trimestres (2 s.), 2 permisos entre los trimestres (3 d.).
México		20 d. laborables repartidos en dos periodos (hasta 2 m. correspondientes a las vacaciones escolares)	9	Vacaciones no remuneradas de 30 a 180 d., según la antigüedad	Enfermedad no profesional (15 a 60 d. según la antigüedad, más un permiso sin sueldo de la misma duración; para los profesores que cuentan por lo menos con 15 años de servicio, de 6 meses a un año). Enfermedad pulmonar (1 año).

Cuadro IX. (cont.)

País	Enseñanza impartida	Vacaciones anuales	Número de días festivos	Vacaciones por conveniencia personal	Otros
Mozambique		45 d.			Maternidad (60 d.).
Nigeria		21-30 d.			Maternidad (3 m.) y estudios según la duración del curso.
Noruega		8 s. (invierno, 2 s.; Semana Santa, 2 s.; otoño, 2 s.; Navidad, 2 s.)			Participación en un tribunal, maternidad, reuniones profesionales, matrimonio, defunción de un pariente, traslado y cursos de formación.
Nueva Zelanda		10-12 s.	8		Matrimonio (3 d.), razones de fuerza mayor (7 d.), enfermedad grave de un pariente próximo (2 d.), defunción de un pariente, enfermedad repentina de un pariente próximo (3 d. máximo, 6 días por año), enfermedad (según la antigüedad), ceremonia de concesión de diploma universitario (1 d.), formación sindical (5 d. por año para los representantes sindicales), permiso cultural (6 s. como máximo por acontecimientos interprovinciales o nacionales) y actividades deportivas (6 s. como máximo para acontecimientos nacionales o internacionales).
Países Bajos		12 s.	3	Concedidas en 22 casos, duración que oscila de varias horas a 14 d. por año; se pueden conceder periodos más largos de vacaciones excepcionales remuneradas	Maternidad (2 m. antes de la fecha prevista del parto y 6 s. después del parto) y permisos en relación con servicios de consulta; los representantes de las organizaciones de profesores pueden ser dispensados de algunas de sus tareas durante el año escolar.
(Antillas Neerlandesas)		50 d. laborables	10	15 d. civiles	

Cuadro IX. (cont.)

País	Enseñanza impartida	Vacaciones anuales	Número de días festivos	Vacaciones por conveniencia personal	Otros
Pakistán		30 d.	15	20 d.	Vacaciones de verano (10 s.), de invierno (1 s.), de primavera (9 d. civiles), maternidad (hasta 90 d. civiles) y permisos por motivos religiosos.
Panamá		3 m. + 1 s. por semestre	11	30 d. civiles	Estudios, perfeccionamiento, maternidad, etc.
Portugal		30 d.			Navidad, Semana Santa y carnaval (4 s.1/2), enfermedad (30 d.), exámenes, razones familiares (15 ó 30 d. por hijos menores de 10 años), enfermedades infecciosas, tuberculosis, accidentes de trabajo, matrimonio (6 d. laborales), maternidad (90 d.), adopción (60 d.), defunción de un pariente (2-4 d.), representación sindical (1 d. por mes), dirección sindical (4 d. por mes), servicio a la colectividad, seminarios y reuniones (6 d.).
Reino Unido (Escocia)		48 d. laborales	11		Participación en un tribunal, enfermedad de un pariente próximo (3 d. máximo), defunción de un pariente (5 d. máximo) y maternidad (18 s.).
(Gales e Inglaterra)		13 s. (días festivos incluidos)			
(Irlanda del Norte)		6 s. (media)			Navidad (2 s.) y Semana Santa (2 s.).
República Democrática Alemana		50 d. laborales	3		Otoño (7 d. laborales), final de año (10 d. laborales), invierno (19 d. laborales), primavera (7 d. laborales), licencia de estudios (3 m. máximo), para exámenes, días suplementarios para obtener un certificado y licencia de maternidad (26 s.).

Cuadro IX. (cont.)

País	Enseñanza impartida	Vacaciones anuales	Número de días festivos	Vacaciones por conveniencia personal	Otros
Rwanda		30 d. laborables	15		Matrimonio (4 d. laborables), paternidad (4 d. laborables), maternidad (90 d. civiles), defunción de un pariente próximo (4 d. laborables), defunción del cónyuge (15 d. laborables), matrimonio de un hijo (4 d. laborables), traslado (5 d. laborables), Navidad (2 s.) y Semana Santa (2 s.).
Senegal	Enseñanza pública Enseñanza privada	2 m.	21		Vacaciones idénticas a las de los demás funcionarios. Defunción del cónyuge (4 d.), de un pariente próximo (2 d.), paternidad (2 d.), bautizo de un hijo (1 d.), traslado (1 d.) y reuniones sindicales.
Sri Lanka		3 m.		21 d.	Enfermedad (20 d.), maternidad, tuberculosis, accidentes y licencia de estudios.
Suecia		12 s. (después de 5-6 años)	15		12 d. laborables.
Suiza		12-13 s. (en la mayoría de los cantones)			
Tailandia		75 d.	14		
Togo		2 m.1/2 (verano) + 15 d. final del 1.º y del 2.º trimestres			Maternidad (14 s.) y enfermedad.
Turquía		Las correspondientes a las vacaciones escolares			
Ucrania (RSS de)	Preescolar Primaria) Secundaria)	36 d. laborables 48 d. laborables			Maternidad (4 m.), cuidado de un hijo menor de un año, estudios, preparación y realización de exámenes y enfermedad.

Cuadro IX. (concl.)

País	Enseñanza impartida	Vacaciones anuales	Número de días festivos	Vacaciones por conveniencia personal	Otros
URSS	Preescolar) Primaria) Secundaria)	24 d. laborables 48 d. laborables	8	x	x
Venezuela		60 d. laborables		x	Trámites administrativos, actividades sindicales, competiciones deportivas, maternidad (16 s.), enfermedad o accidente de un pariente próximo (15 d. máximo), investigaciones, perfeccionamiento, cursos de capacitación y razones de fuerza mayor.
Zimbabwe					120 d. si se cuenta con 7 años de servicio, enfermedad (92 d. con sueldo íntegro + 92 d. con el 50 por ciento del sueldo por año civil), estudios (generalmente durante las vacaciones escolares) y maternidad (90 d. con el 75 por ciento del sueldo básico una vez cada 24 meses y como máximo tres veces).

6. REMUNERACION DEL PERSONAL DOCENTE

Pregunta 17: Escalas anuales de remuneración del personal docente, incluso en especial, las remuneraciones mínimas y máximas en los diferentes tipos de establecimientos de enseñanza. Repartición del personal docente en esas escalas.

299. En más de las dos terceras partes de las respuestas de los gobiernos y de las organizaciones de educadores a esta pregunta se indican las remuneraciones mínimas y máximas en valores absolutos. Algunos gobiernos simplemente se refieren a escalas de remuneración establecidas en función de las condiciones económicas y sociales predominantes (Angola y Brasil), basándose en los salarios de la administración pública o en la legislación pertinente (Austria, Côte d'Ivoire, Grecia, Luxemburgo, Panamá y Tailandia) o mediante acuerdo entre las partes (Chile). Algunos países mencionan una serie de baremos de remuneración sin ninguna referencia a cifras mínimas ni máximas (Honduras, Jordania, México, Nigeria y Panamá). Dos gobiernos indican únicamente sueldos mínimos (Austria y RSS de Bielorrusia) y dos organizaciones de educadores afirman que las remuneraciones en sus países respectivos (Paraguay y Uruguay) son considerablemente inferiores al salario mínimo nacional.

300. Según la Recomendación, la estructura de las retribuciones debería basarse en criterios objetivos y la diferencia entre el sueldo más bajo y el más elevado debería mantenerse dentro de unos límites razonables. Casi todos los países se refieren a diferencias de remuneración relacionadas con la titulación del personal docente y con su antigüedad. Existen grandes variaciones entre las escalas de retribución mínimas y máximas. En general, los sueldos mínimos representan entre el 40 y el 60 por ciento de la remuneración máxima, si bien algunos países (Australia, Filipinas, Noruega, República Democrática Alemana y URSS) comunican porcentajes considerablemente mayores - que oscilan entre el 70 y el 75 por ciento o más - en todas las categorías. En cambio, en Arabia Saudita, Colombia, Japón, Países Bajos (incluidas las Antillas Neerlandesas) y Pakistán este porcentaje varía entre el 21 y el 30 por ciento, por lo menos para algunas categorías de educadores. Sin embargo, es difícil evaluar el significado de estas estadísticas basándose en las informaciones disponibles. Así, el Comité Mixto observó que, en varios países, las escalas mínimas y máximas no reflejan necesariamente los niveles de retribución al principio y al final de la carrera para todas las categorías de profesores. Estas escalas tampoco indican siempre los mínimos y los máximos relativos aplicables a los profesores que tienen niveles de formación diferentes.

301. En la Recomendación también se señala que el tiempo previsto para ascender del grado más bajo hasta el tope de la escala de retribuciones básica no debería exceder de 10 a 15 años. Solamente un país (Australia) indica que se alcanza la retribución máxima de conformidad con esta disposición. El sueldo máximo sólo se alcanza después de 20 a 25 años de servicio, o incluso más en algunos casos, en los países siguientes: Bélgica (25-28 años), Finlandia (20 años), Francia (más de 15 años según el SNI-PEGC), Hungría (20 años), Luxemburgo (25 años), Países Bajos (26 años para los profesores y 11 para los directores, según el KOV), República Democrática Alemana (25 años) y Suiza (24 años de preescolar a la enseñanza secundaria 1.º ciclo, y 20 años en la enseñanza secundaria 2.º ciclo).

302. Algunos países han facilitado informaciones sobre la periodicidad de los incrementos salariales. Entre éstos figuran los Países Bajos (anual); Grecia (a intervalos de dos años); Hungría y Filipinas (a intervalos de tres años) e Iraq (a intervalos de entre tres y cinco años).

303. Pocos países han facilitado estadísticas que permitan estimar aproximadamente la repartición del personal docente dentro de las escalas de remuneración. La falta de precisión en las definiciones de las escalas, las categorías o los baremos impide todo análisis de las estructuras salariales¹. No obstante, a continuación se facilitan algunas informaciones de ciertos países. En Guinea, en donde existen siete categorías, el 48 por ciento del personal docente figura en las tres categorías más bajas, el 50 por ciento en la cuarta categoría (media) y el 2 por ciento en las tres categorías superiores. En los Países Bajos, el 46 por ciento del personal docente de escuelas primarias se encuentra en la escala mínima 6, el 39 por ciento en las escalas 7 y 8, y el 15 por ciento en la escala máxima 9. En las escuelas primarias y secundarias especiales, los porcentajes están invertidos entre las escalas más baja e intermedias y son aproximadamente los mismos en la escala superior. En Nueva Zelandia, el Gobierno comunica que la mayoría de los educadores de las escuelas primarias y secundarias están en las escalas media o superior.

Pregunta 18: Criterios aplicados para determinar la remuneración del personal docente.

304. Al igual que en 1982 (informe, párrafo 117), los criterios más frecuentemente mencionados son, con gran diferencia, el nivel de preparación académica, educación o formación (42 países) y la antigüedad en la profesión (25 países). Otros criterios mencionados son la experiencia², la naturaleza del puesto³, el nivel de enseñanza o tipo de escuela⁴, las responsabilidades⁵, la competencia, rendimiento o resultados⁶, el volumen de trabajo⁷, la situación familiar⁸, la asignatura enseñada⁹,

¹ La complejidad de los diferentes sistemas de clasificación del personal y sus implicaciones para la determinación de los sueldos de los profesores se han examinado por la OIT en: La rémunération des enseignants (Ginebra, 1978).

² Arabia Saudita, Barbados, Canadá (Territorios del Noroeste), Jamaica (Asociación del personal docente de Jamaica), Malasia, Mauricio, Mozambique, Nigeria, Países Bajos, Reino Unido (Gales e Inglaterra), República Democrática Alemana, Tailandia, RSS de Ucrania.

³ Bélgica, Bulgaria, Cuba, Guinea, Irlanda, Malta, Nueva Zelandia, Panamá, Portugal, URSS.

⁴ Australia, Barbados, Finlandia, Luxemburgo, México, Países Bajos (incluidas las Antillas Neerlandesas), Portugal (FENPROF), Reino Unido (Gales e Inglaterra), Suecia.

⁵ Angola, Canadá (Alberta), Filipinas, Hungría, Luxemburgo, México, Nueva Zelandia, Panamá, República Democrática Alemana, Tailandia.

⁶ RSS de Bielorrusia, Bulgaria, Côte d'Ivoire, Cuba, Checoslovaquia, Etiopía, Filipinas, Malasia.

⁷ Bélgica, Colombia, México, Panamá, RSS de Ucrania, URSS.

⁸ República Federal de Alemania, Bélgica, Países Bajos (incluidas las Antillas Neerlandesas).

⁹ Luxemburgo, Países Bajos.

la edad¹, las condiciones de trabajo poco favorables² y la necesidad de disponer de un número suficiente de educadores calificados³.

305. Otros criterios mencionados son las cualidades personales (Bulgaria), las notas obtenidas según un sistema de evaluación (Etiopía), y la conducta personal y la actividad política y social (Filipinas). La RSS de Ucrania responde que la regulación legal de los sueldos se basa en el principio socialista que dice "de cada uno según su capacidad, a cada uno según su trabajo".

306. Varios países comparan la remuneración del personal docente con la de otros funcionarios públicos o con los sueldos de otras profesiones que exigen titulación análoga o equivalente (párrafo 115, b) de la Recomendación). La República Federal de Alemania, Barbados y Malta señalan que la remuneración del personal docente guarda relación con los sueldos de otros sectores del servicio público. En Angola, el personal docente está mejor remunerado que otros funcionarios públicos con calificaciones análogas, si bien los sueldos que perciben son inferiores a los del sector privado. La remuneración básica en Australia se calcula teniendo en cuenta la percibida en ocupaciones equivalentes. En la India, los sueldos se fijan tomando en consideración la situación del personal docente respecto de otras profesiones. La remuneración del personal docente en el Japón se fija tras tomar en cuenta las condiciones salariales existentes en el sector privado para los trabajadores que se hallan en el mismo grupo de edad y tienen una formación académica similar. Por otro lado, la remuneración del personal docente es superior a la que perciben los funcionarios públicos de nivel similar. En Nueva Zelandia se toman en cuenta requisitos y responsabilidades análogos en trabajos fuera del servicio público y en otras ocupaciones. Filipinas señala que la remuneración del personal docente se corresponde con los criterios enumerados en el párrafo 115, b), c) y d) de la Recomendación. Las escalas de remuneración del servicio público también se aplican en la República Federal de Alemania, Burundi, Camerún y Países Bajos. En Australia, Filipinas, India y Japón los ajustes salariales se basan en el índice de precios de consumo. Luxemburgo indica que los sueldos se adaptan periódicamente a las variaciones del costo de vida.

307. Si bien ninguna pregunta concreta trata de los mecanismos para determinar la remuneración del personal docente⁴, la primera parte del párrafo 116 de la Recomendación complementa el párrafo 82 al pedir que se establezcan escalas de salarios de acuerdo con las organizaciones del personal docente. El Comité Mixto se felicitó en su último informe (1982, párrafo 470) de la creación de sistemas de consulta entre el gobierno y las organizaciones de personal docente en materia de remuneración en varios países. En esta ocasión sólo ocho respuestas indican la participación de las organizaciones de personal docente en el establecimiento de las escalas salariales (Canadá (Alberta), Cuba, Grecia, Irlanda, Malta, Panamá, Reino Unido (Escocia), Venezuela), pero esta situación debe existir en muchos otros países. En el

¹ Luxemburgo, Países Bajos (incluidas las Antillas Neerlandesas.

² Malta, República Democrática Alemana.

³ Japón, Nueva Zelandia.

⁴ El Comité Mixto llevó a cabo un análisis más detallado de la cuestión en su segunda reunión. Véase informe de 1976, párrafo 111 y siguientes).

Japón los sueldos los determina un órgano ajeno de carácter neutral. Venezuela responde que las escalas salariales se establecen de acuerdo con las organizaciones de personal docente según lo dispuesto en el párrafo 116 de la Recomendación. En Nigeria, en cambio, los sueldos se determinan según las directrices marcadas por el Gobierno.

Pregunta 19: Diferencias de remuneración: a) entre el personal docente de las zonas urbanas y el de las zonas rurales; b) entre los educadores que tienen un título o diploma y los demás; c) basadas en otros elementos.

308. De las respuestas que facilitan información sobre el punto a), la mitad señalan que no hay diferencias de sueldo entre el personal docente de las zonas urbanas y el de las rurales¹.

309. La mitad de las respuestas que indican diferencias de remuneración entre las zonas urbanas y las rurales son muy similares a las respuestas dadas a la pregunta 12. Los siguientes países señalan la existencia de subsidios o incentivos especiales para cierta clase de profesores rurales: Australia, Canadá (Alberta, Territorios del Noroeste), Colombia, Filipinas, Guinea, Irlanda, Japón, Malasia, México, Suecia y Venezuela. Los siguientes países indican que ciertos profesores rurales perciben sueldos o aumentos más altos. Bulgaria, Canadá (Ontario), Finlandia y Jamaica. Bulgaria ha respondido que la remuneración del personal docente en las zonas rurales es aproximadamente un 25 por ciento superior. Las diferencias en materia de remuneración para determinadas zonas geográficas, no necesariamente rurales, han sido mencionadas por Côte d'Ivoire, Checoslovaquia, Etiopía, Finlandia, Honduras e Irlanda. En algunos casos, las diferencias son debidas a subsidios o incentivos que percibe en concepto de costo de vida el personal docente de las zonas urbanas, como es el caso en Estados Unidos (algunos profesores de zonas urbanas), Filipinas, India, Japón y Reino Unido (profesores que prestan servicios en Londres y sus alrededores). El Brasil indica que los profesores peor pagados son los que dependen de los municipios en las zonas rurales. En México, las escalas de sueldos varían en función de tres zonas económicas distintas.

310. En cuanto a las diferencias de remuneración entre los educadores que tienen un título o diploma y los demás, los siguientes países han indicado que no suelen emplear a educadores que carecen de un título o diploma: República Federal de Alemania, Arabia Saudita, Barbados, Benin, Burundi, Guinea y Japón. Malasia y Malta han contestado que los educadores sin un título se contratan para trabajar a tiempo parcial o por períodos mensuales, y Malasia señala que la escala de sueldos de estos educadores es inferior. La inmensa mayoría de los países manifiesta que el nivel de remuneración se determina en función del diploma². En Etiopía no hay ninguna diferencia

¹ República Federal de Alemania, Barbados, Bélgica, Benin, RSS de Bielorrusia, Burundi, Camerún, Côte d'Ivoire, Etiopía, Grecia, India, Iraq, Luxemburgo, Mauricio, Nigeria, Noruega, Nueva Zelandia, Pakistán, Portugal, Reino Unido (Gales e Inglaterra), República Democrática Alemana, Rwanda, Senegal, Tailandia, Togo, RSS de Ucrania, URSS.

² Bahrein, Bulgaria, Canadá (Territorios del Noroeste), Côte d'Ivoire, Checoslovaquia, Filipinas, Finlandia, Honduras, India, Jamaica, Mozambique, Nigeria, Nueva Zelandia, Pakistán, Portugal, Reino Unido (Escocia, Gales e Inglaterra), República Democrática Alemana, Suecia, Tailandia, Togo, RSS de Ucrania.

de remuneración entre los educadores que tienen un título o diploma y los demás. En Canadá (Alberta), la remuneración no se basa en la posesión de un título o diploma, sino en el número de años de enseñanza por encima del grado XII. De las respuestas dadas no se han podido extraer conclusiones sobre diferencias de remuneración basadas en distintos tipos de calificaciones oficiales.

311. La tercera parte de la pregunta, diferencias de remuneración basadas en otros criterios, ha sido objeto de menos respuestas y hasta cierto punto éstas son similares a las dadas a la pregunta 18. Entre los criterios mencionados cabe señalar los siguientes: asignatura que se enseña (Australia, Irlanda), funciones o responsabilidades especiales (Côte d'Ivoire, Cuba, Grecia, Hungría, Japón, República Democrática Alemana, RSS de Ucrania), primas en concepto de méritos (Checoslovaquia, República Democrática Alemana), años de servicio (Cuba, República Democrática Alemana), tipo de establecimiento escolar (Grecia, Irlanda, Japón, México, Mozambique, Reino Unido (Gales e Inglaterra), República Democrática Alemana), y tipo de clases (Cuba, número de niveles en la clase; Checoslovaquia, clases grandes; Reino Unido (Gales e Inglaterra), enseñanza especial; República Democrática Alemana, niños con trastornos de conducta).

Pregunta 20: Sin perjuicio de las prestaciones de seguridad social previstas en la parte XI de la Recomendación, naturaleza y grado de las prestaciones en especie y otros beneficios no incluidos en el sueldo básico del personal docente y que, en general, no reciben las otras categorías profesionales.

312. Como quiera que la información sobre la materia recogida en el primer informe del Comité Mixto (1970, párrafos 231-233) fue muy escasa, este Comité ha hecho observar con satisfacción que las respuestas facilitadas esta vez son más amplias.

313. En la mitad de las respuestas aproximadamente se indica que el personal docente no recibe beneficios especiales o percibe prestaciones que quepa considerar dentro del marco de la seguridad social¹.

314. Entre los países que se refieren a las prestaciones en especie, unos mencionan las situaciones o condiciones que dan derecho a prestaciones y otros las propias prestaciones. Se señalan las siguientes situaciones o condiciones: profesor de clase o asunción de responsabilidades adicionales (RSS de Bielorrusia, Brasil, Canadá (Territorios del Noroeste), Côte d'Ivoire, Malta, Mauricio, Togo, RSS de Ucrania, Venezuela); títulos o diplomas de enseñanza y enseñanza honorífica en esferas especiales (Brasil, Checoslovaquia, Filipinas, Guinea, Nueva Zelandia); labores de formación del profesorado (RSS de Bielorrusia, Canadá (Territorios del Noroeste), Nueva Zelandia); enseñanza de ciertas materias (Pakistán, ciencias); participación en las campañas contra el analfabetismo (Colombia), y hablar una o más lenguas locales (Canadá (Territorios del Noroeste)).

315. Se han indicado las siguientes categorías de beneficios o prestaciones: vivienda (Benin, Côte d'Ivoire, Checoslovaquia, Filipinas, República Democrática Alemana, Senegal, URSS, Venezuela); subsidios fijos o

¹ República Federal de Alemania, Australia, Barbados, Bélgica, Camerún, Canadá (Ontario), Etiopía, Finlandia, Jamaica, Luxemburgo, Malasia, Mozambique, Nigeria, Noruega, Países Bajos (incluidas las Antillas Neerlandesas), Reino Unido (Escocia, Gales e Inglaterra), Suecia, Tailandia.

incentivos en forma de primas (RSS de Bielorrusia, Burundi, Iraq, México, Rwanda, Senegal); alimentos (Colombia, México, Venezuela); periodos más largos de vacaciones (Canadá (Alberta), Checoslovaquia, Venezuela); préstamos (Checoslovaquia, Filipinas, República Islámica del Irán, Venezuela); material y equipos didácticos (Jamaica (Asociación del personal docente de Jamaica), México, Senegal); escolaridad gratuita o ayudas para los hijos del personal docente (India, Venezuela), y becas (Filipinas, Venezuela). Los profesores en Honduras se hallan exentos de pagar el impuesto general sobre la renta, así como de prestar el servicio militar y el servicio comunitario en la administración local (obligatorio para otros funcionarios). En la República Islámica del Irán, los profesores pueden jubilarse con una pensión tras 25 a 30 años de servicio, adquirir billetes de avión con tarifa reducida cuando viajan al extranjero, organizar cooperativas de viviendas y conseguir terrenos del Gobierno. A diferencia de otros funcionarios, el personal docente del Japón tiene garantizada la totalidad de su sueldo si necesita un largo período de convalecencia (un máximo de tres años) en caso de contraer la tuberculosis. Además, a las profesoras se les concede también una licencia especial no remunerada para criar a los hijos hasta que cumplen un año. En los Estados Unidos, se prevén prestaciones en forma de licencias pagadas, perfeccionamiento profesional, permanencia en el empleo, ampliación de las oportunidades de carrera y años sabáticos. Venezuela ha mencionado la existencia de economatos especiales.

316. Conviene recordar que en la respuesta a la pregunta 5 (párrafos 214 a 230) se han facilitado informaciones sobre las ventajas concedidas a los alumnos que estudian para profesores.

7. SEGURIDAD SOCIAL

Pregunta 21: Protección en ciertos campos: seguro de desempleo, asistencia médica, prestaciones en casos de enfermedad, accidentes de trabajo y enfermedades profesionales, prestaciones familiares. Diferencias con la protección de que gozan otros trabajadores.

317. En su primer informe (1970), el Comité Mixto afirmó que el personal docente disfrutaba generalmente de condiciones por lo menos tan favorables como las de los demás trabajadores, debido en su mayor parte a su condición de funcionarios públicos. Sin embargo, no pudo evaluar si las prestaciones concedidas eran similares a las establecidas en el Convenio sobre la seguridad social (norma mínima), 1952 (núm. 102), adoptado por la OIT en 1952. Esta postura fue reafirmada por el Comité Mixto en sus informes posteriores (1976 y 1982). En su último informe (1982), el Comité Mixto encontró que en 25 de los países que contestaron (es decir, en el 31 por ciento de los casos), el personal docente estaba cubierto por el régimen general de seguro social o de seguridad social de su país y que, por consiguiente, disfrutaba del mismo nivel de protección que los demás trabajadores. No obstante, existían diferencias entre el personal docente de los sectores público y privado. El Comité Mixto también concluyó en 1982 que el personal docente disfrutaba en la mayoría de los países del seguro de enfermedad y de vejez, mientras que recibía con mucha menos frecuencia prestaciones de desempleo y subsidios familiares.

318. Ha habido un ligero aumento del número de ratificaciones del Convenio núm. 102 desde 1982; al 1.º de agosto de 1988, 32 países habían aceptado algunas partes de las disposiciones del Convenio. Respecto de otros tres convenios adoptados con posterioridad a 1952 y que contienen normas más

elevadas sobre ciertos aspectos se han recibido algunas nuevas ratificaciones pero la situación sigue siendo esencialmente la misma que en 1982¹.

319. En lo que se refiere a los tipos de sistemas de seguridad social en vigor, 55 por ciento de los informantes indica que el personal docente está cubierto por el sistema general de seguridad social existente en sus países y que, por consiguiente, el nivel de prestaciones básicas es por lo menos equivalente al que disfrutaban otros trabajadores. Esto muestra que ha habido un mejoramiento en esta esfera desde el último informe.

320. Un poco más de una tercera parte (36 por ciento) de los gobiernos que han contestado a esta pregunta afirman que el personal docente está cubierto por los sistemas de seguridad social aplicables a la administración pública en sus respectivos países. Ningún gobierno indica que el personal docente recibe prestaciones inferiores a las de los demás trabajadores del sector público, si bien algunos han manifestado que los educadores participan en planes de prestaciones distintos del régimen aplicable a otros trabajadores del sector público o que se añaden a éste (y que en algunos casos son más ventajosos). La mayoría de estos planes están relacionados con los subsidios de enfermedad, el seguro de invalidez y los sistemas de jubilación.

321. Como señaló el Comité Mixto ya en su informe de 1982, el personal docente del sector privado recibe un trato diferente del de sus colegas del sector público en algunos países. Aproximadamente el 10 por ciento de las respuestas indica que existen diferencias de este tipo, si bien esto no implica que las prestaciones sean más bajas en todos los casos. Estos países son los siguientes: República Federal de Alemania (cobertura con arreglo al sistema general de seguridad social); Austria (seguro de desempleo obligatorio para el sector privado, y seguros de enfermedad y de accidentes y sistemas de jubilación iguales a los de los demás trabajadores); Burkina Faso (todas las prestaciones establecidas con arreglo a un convenio colectivo); Côte d'Ivoire (asistencia de desempleo y médica); Japón (sistema de seguridad social ajustado al de la administración pública) y Portugal (sistema de seguridad social aplicable al comercio, la industria y los servicios). Si bien esto parece indicar que han disminuido las diferencias en relación con años anteriores, en vista de la falta de precisión de las informaciones facilitadas el Comité Mixto no puede, desafortunadamente, comparar de forma adecuada la situación actual con la que existía cuando se elaboraron los informes anteriores.

322. Nigeria no ha mencionado ninguna protección en materia de seguridad social para el personal docente, con excepción de la asistencia médica. La respuesta de Benin no es clara. La OIT ha podido averiguar que los educadores que tienen la condición de funcionarios públicos disfrutaban, en realidad, de la seguridad social.

323. Con respecto a la protección en determinadas esferas, las prestaciones de desempleo siguen siendo las que menos se ofrecen al personal docente. Únicamente la cuarta parte de los gobiernos y de las organizaciones

¹ Los Convenios y ratificaciones de que se trata son: a) el Convenio sobre las prestaciones en caso de accidentes del trabajo y enfermedades profesionales, 1964 (núm. 121), que se refiere a la parte VI del Convenio núm. 102 - 17 ratificaciones; b) el Convenio sobre las prestaciones de invalidez, vejez y sobrevivientes, 1967 (núm. 128), que se refiere a las partes V, IX y X del Convenio núm. 102 - 14 ratificaciones, y c) el Convenio sobre asistencia médica y prestaciones monetarias de enfermedad, 1969 (núm. 130), que se refiere a la parte III - 13 ratificaciones.

de educadores que han respondido a esta pregunta indican que existe algún tipo de prestaciones de desempleo. Estas prestaciones no se conceden en la mayoría de los países porque se supone que no existe desempleo entre el personal docente. Cuando se conceden prestaciones - principalmente en los países industrializados de economía de mercado -, en la mayoría de los casos se pagan a través del sistema general de seguridad social aplicable a todos los trabajadores. Existen acuerdos especiales o prestaciones más ventajosas en algunos países, en particular, en Austria (seguro obligatorio para el personal docente del sector privado), Hungría (asignación a las personas que no logran encontrar un trabajo adecuado); Países Bajos (prestaciones y remuneraciones pagadas a corto y a largo plazo en caso de reducción del personal; para más detalles al respecto, sírvase consultar el párrafo 258) y Suiza (seguro para el personal docente a tiempo parcial). Una organización de educadores de la República Federal de Alemania se ha quejado de que el personal docente en período de prácticas está sujeto a las disposiciones de la administración pública que le excluye de cotizar voluntariamente y de los subsiguientes derechos al seguro de desempleo.

324. Los subsidios familiares se conceden en un número mayor de países, pero todavía menos de la mitad (el 40 por ciento) de los gobiernos u organizaciones que han respondido al cuestionario se han referido a estas prestaciones en sus países. Las únicas informaciones detalladas sobre esta cuestión han sido las facilitadas por Hungría que indica que las prestaciones representan entre el 10 y el 12 por ciento del salario por cada hijo.

325. La prestación facilitada a los educadores en el mayor número de países es la asistencia médica (el 80 por ciento de los que han contestado), seguida de cerca por los subsidios de enfermedad (el 74 por ciento), y la protección en caso de accidentes del trabajo y enfermedades profesionales (el 69 por ciento). Se han dado muy pocos detalles para indicar la naturaleza y el alcance de la protección facilitada. En términos generales, el Comité Mixto puede hacer observar que el personal docente tiene derecho a servicios médicos gratuitos en algunos países, ya sea a través de planes nacionales (Cuba, Filipinas, Iraq, RSS de Ucrania y URSS), de regímenes abiertos a la administración pública (Côte d'Ivoire, Malta, Japón y Nigeria) o de acuerdos independientes para el personal docente del sector privado (Côte d'Ivoire). Los subsidios de enfermedad oscilan desde una amplia cobertura financiera (Finlandia, en donde la prestación se puede cobrar durante 300 días laborables y Nueva Zelandia, en donde existe una amplia cobertura a través del sistema nacional de seguridad social) hasta contribuciones reducidas que dan derecho a una protección equivalente a la de los demás trabajadores (República Democrática Alemana y Japón, respecto de todas las prestaciones). En lo que se refiere a los accidentes del trabajo y enfermedades profesionales, casi no se han facilitado detalles que permitan al Comité Mixto sacar conclusiones sobre este aspecto.

CAPITULO III

PARTE II DEL CUESTIONARIO

326. En la parte II del cuestionario se invitaba a los Estados Miembros a enviar las respuestas más precisas y detalladas que fuese posible a las preguntas relacionadas con los tres temas siguientes:

1. Educación de la primera infancia (educación preprimaria).
2. Preparación de profesores de las instituciones de formación de personal docente.
3. Personal de enseñanza técnica y profesional: empleo y condiciones de servicio.

327. Como era la primera vez que se abordaban estos temas, se había pedido a los Estados Miembros que enviaran un máximo de información para poder examinar el curso dado a la Recomendación.

1. EDUCACION DE LA PRIMERA INFANCIA (EDUCACION PREPRIMARIA)

328. En la introducción al cuestionario se aclaraba que por "educación de la primera infancia" se entendía la preprimaria anterior al comienzo de la educación escolar, con la salvedad de la que se dispensa en la propia familia.

329. El personal docente de las guarderías infantiles y jardines de la infancia, ya sean públicos o privados, está comprendido dentro del campo de aplicación de la Recomendación, como lo indica expresamente su párrafo 2. En especial, la Recomendación establece que la educación debería tener por objeto desde los primeros años de asistencia del niño a la escuela el pleno desarrollo de la personalidad humana y el progreso espiritual, moral, social, cultural y económico de la comunidad (párrafo 3). Dentro de este mismo espíritu, la Recomendación enuncia los principios y objetivos de la educación que los Estados Miembros deberían incorporar en su política educativa. Dispone asimismo que las autoridades competentes deberían tener debidamente en cuenta las consecuencias, para el personal docente, de estos principios y objetivos.

330. Tratándose más específicamente de la educación de la primera infancia, las disposiciones pertinentes figuran en el párrafo 10, apartados a), b), c) y 1). Los apartados a) y b) se refieren al derecho de cada niño a la educación, sin discriminación por motivo de sexo, raza, color, religión, opiniones políticas, origen nacional o social, o situación económica. El apartado c) estipula que corresponde al Estado proveer educación pública gratuita y velar porque, además, pueda organizarse una educación privada. Por último, el apartado 1) dispone que los gobiernos deberían asignar una parte suficiente de la renta nacional para el desarrollo de la educación. Asimismo cabe reiterar aquí el texto siguiente del párrafo 6: "La enseñanza debería considerarse como una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los alumnos de que están encargados."

331. Sobre la base de estas disposiciones se formularon 15 preguntas relacionadas con dos campos principales:

- i) características generales de los servicios de educación preprimaria: tipos de servicios, funcionamiento, financiación, repartición nacional, disposiciones tomadas en favor de los niños subprivilegiados (A.1, A.2, A.3, A.4, A.5, A.6, A.7 y A.15);
- ii) personal docente y demás personal de las instituciones de educación preprimaria: sus calificaciones, preparación y formación (formación inicial y continua) (A.8-A.14).

Pregunta A.1: ¿Qué tipos de servicios de educación preprimaria (públicos o privados) existen y a qué categorías de niños y grupos de edades van destinados?

Pregunta A.2: ¿Cómo funcionan esos diversos servicios? ¿Cuáles son las fuentes y las bases de financiación de los mismos?

332. Se recibieron respuestas de 58 países (véase el cuadro X al final de la presente sección). Todos los países respondieron a las dos preguntas, con excepción de Suiza, que no respondió a la pregunta A.2. Las respuestas dan una idea general de la situación de los servicios de educación preescolar en los países interesados, en lo que respecta a los tipos de servicios existentes, a su funcionamiento y a su financiación.

Tipos de servicios y grupos de edades

333. Los servicios mencionados en las respuestas conciernen a los grupos de edad de hasta 5 ó 6 años. Los términos que han utilizado los distintos países para referirse a los servicios preescolares varían. Por ejemplo, Barbados habla de escuelas de párvulos y cursos preparatorios en las escuelas primarias. Benin posee centros de estímulo del niño. En Chile existen salas-cuna. En la República Federal de Alemania hay escuelas preparatorias elementales para los niños que están en condiciones de ir a la escuela pero que aún no han alcanzado la edad legal de escolarización. México habla de centros de desarrollo infantil, Mozambique de cursos preparatorios, y Nueva Zelanda de centros de juego y de "nidos de lengua" especiales para los Maoríes. Panamá posee dos tipos de centros de orientación para el niño y la familia, administrados respectivamente por organismos públicos y por la comunidad.

334. Con miras a facilitar el análisis de la situación, en la clasificación de los distintos servicios se ha utilizado la terminología generalmente aceptada para describir la educación preescolar. Los servicios descritos pueden dividirse en tres grandes categorías:

- i) las guarderías destinadas a los niños de hasta 2 ó 3 años de edad. Veintidós países declaran poseer estos servicios. En otros 11 países pueden asistir a estas guarderías niños mayores (de hasta 6 años de edad);
- ii) los jardines de la infancia o escuelas de párvulos para niños de 2-3 a 5-6 años de edad. Estas escuelas existen en 43 países y están vinculadas a escuelas primarias o funcionan en forma independiente;

- iii) las clases preprimarias para niños de 5 a 6 años de edad. Veintidós países declaran poseer tales servicios. Están vinculadas a escuelas primarias o funcionan en forma independiente y ayudan a preparar al niño para la enseñanza primaria.

En el cuadro X se observa que los países poseen un solo tipo de servicios o una combinación de varios.

335. Considerados globalmente, estos tres tipos de servicios corresponden a tres etapas diferentes de la educación de la primera infancia, estando la primera fundamentalmente dedicada a la puericultura, lo que excluye todas las actividades educativas de tipo escolar. En efecto, las guarderías son lugares donde se cuida a los recién nacidos y a los niños pequeños y donde se les atiende durante un cierto número de horas por día, mientras sus padres pueden estar trabajando. Se trata principalmente de prodigar al niño cuidados de salud, de velar por su bienestar social y de organizar para él, solo o en grupo, actividades vigiladas que presenten un interés educativo.

336. La segunda etapa es la de los jardines de la infancia, que proponen sesiones organizadas de actividades y de juegos puramente educativos, así como un programa general destinado a sensibilizar al niño y que contribuye a ofrecerle un primer contacto con el mundo de la educación.

337. La tercera etapa, es decir, la de las clases preprimarias, corresponde al último año de los programas de los jardines de la infancia o de las escuelas de párvulos. Por lo general, los niños asisten a tiempo completo y, de hecho, para los niños de 5 a 6 años suponen una preparación para el ingreso al primer ciclo de enseñanza el año siguiente. Entre los países que respondieron a la pregunta, 12 subrayaron este aspecto y señalaron que suelen existir estas clases en las escuelas primarias.

338. Más de la mitad de los países que han respondido a esta pregunta mencionan específicamente la existencia de guarderías. Estos establecimientos dependen de ministerios distintos del de Educación, como por ejemplo del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, del Ministerio de Seguridad Social y Ayuda Social, o incluso del Ministerio de Salud y Acción Social.

Funcionamiento de los servicios

339. La gestión de las instituciones de enseñanza preescolar puede ser privada o pública. El sector privado comprende las instituciones dirigidas por particulares o por asociaciones privadas, como por ejemplo las organizaciones comunitarias y los grupos benévolos o de padres pertenecientes a comités locales que dependen de asociaciones afiliadas a escala nacional (Bahrein, India, Jordania, Nigeria y Nueva Zelandia). En Burkina Faso, los jardines de la infancia y las escuelas de párvulos están administrados por el sector privado y las guarderías por comités elegidos por la comunidad, que dependen del Ministerio de Salud y Acción Social. En la India y Nigeria, el Ministerio de Educación no se ocupa de la educación preprimaria, que está en gran parte a cargo del sector privado. En algunos países¹, los servicios de educación preprimaria dependen principalmente de las autoridades públicas. No obstante, en casi todos los casos (38 países) existen establecimientos de educación primaria tanto en el sector público como en el privado (véase el cuadro X).

¹ Australia, Barbados, RSS de Bielorrusia, Brasil, Bulgaria, Camerún, Checoslovaquia, Etiopía, Guyana, Luxemburgo, Mozambique, Panamá, República Democrática Alemana y URSS.

340. Lo más frecuente es que la autoridad pública encargada de organizar la educación preprimaria y de controlar la calidad de los servicios ofrecidos sea el Ministerio de Educación (así ocurre en 19 países). Sin embargo, por lo menos en tres casos (Burkina Faso, Mozambique y Rwanda), dicha responsabilidad se atribuye a otros ministerios: Trabajo y Asuntos Sociales, y Salud y Acción Social. En algunos países, esta responsabilidad la comparten dos ministerios: las guarderías dependen del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, mientras que los jardines de la infancia y las clases preprimarias dependen del Ministerio de Educación (Bahrein, Brasil, Filipinas y Panamá).

341. En el sector público, la administración de las instituciones de enseñanza preescolar está a menudo descentralizada y la responsabilidad por la misma se reparte entre las autoridades provinciales, municipales y comunales (18 países). En algunos países de Europa oriental, las guarderías y los jardines de la infancia dependen del Estado o de empresas u organizaciones colectivas (RSS de Bielorrusia, Bulgaria, Checoslovaquia, República Democrática Alemana, Rumania, RSS de Ucrania y URSS). En el Brasil, Estado Federativo, la educación de la primera infancia, de la que es responsable el sector público, se imparte a través de diversos programas especiales y está fundamentalmente destinada a los niños subprivilegiados de los tugurios urbanos. Tres organismos públicos comparten la responsabilidad de estos programas: la Legión Brasileña de Ayuda dirige un proyecto destinado a velar por la salud, la alimentación y la educación de los niños de hasta 6 años de edad; el Ministerio de Seguridad Social y de Ayuda Social dirige un programa de guarderías instaladas en el domicilio de "las personas que se encargan de los niños" y a través de las cuales se les prodigan cuidados dentro de su propia comunidad, y el Ministerio de Educación dirige dos ambiciosos programas de educación preprimaria, uno de ellos nacional y el otro municipal. En el marco de estos programas se fijan las directrices aplicables a la cooperación técnica y educativa y se permite transferir fondos para subvencionar los servicios que prestan los departamentos de educación de los Estados y las autoridades municipales a los niños que cuentan entre 4 y 6 años.

342. En algunos países (por ejemplo, en Brasil, Canadá (Ontario), España, Mozambique y Nueva Zelandia) ciertas instituciones son administradas por empresas, sobre todo las creadas para los hijos de sus empleados.

343. Es interesante destacar que 13 de los 16 países que abordan este tema en sus respuestas informan acerca de los esfuerzos que han desplegado, de conformidad con las disposiciones 10, e) y f) de la Recomendación, para integrar la educación preprimaria en la primaria, instalando los jardines de la infancia en las cercanías de las escuelas primarias y velando porque el programa de enseñanza de los primeros fuese una preparación para la enseñanza impartida en estas últimas.

344. La asistencia a las instituciones de enseñanza preescolar puede ser a tiempo completo, como en la República Federal de Alemania, RSS de Bielorrusia, Checoslovaquia, República Democrática Alemana, Rumania y Suiza, en donde las guarderías y escuelas de párvulos están abiertas desde las 7 hasta las 19 horas, para permitir que los padres que trabajan cumplan con sus obligaciones; la asistencia también puede ser a tiempo parcial, de una duración diaria de cuatro a seis horas, que por lo general se va prolongando a medida que el niño se acerca al ingreso en la enseñanza primaria.

Financiación de los servicios

345. En la mayoría de los países que han respondido a esta pregunta, la financiación de los servicios preescolares es mixta, es decir, pública y privada al mismo tiempo. Algunos países declaran, no obstante, que sus

servicios preescolares no se financian con fondos públicos (India, Nigeria, Pakistán y Rwanda), sino íntegramente con los derechos de escolaridad pagados por los padres, las contribuciones benévolas de las organizaciones no gubernamentales y las donaciones o contribuciones de asociaciones de padres y de personal docente. En la India, sin embargo, algunos organismos comunitarios locales han abierto centros para niños de 3 a 5 años de edad. En Islamabad, capital federal del Pakistán, existen seis instituciones modelo de enseñanza preescolar.

346. En un reducido número de países, los servicios preescolares son administrados fundamentalmente por empresas privadas y asociaciones benévolas, pero reciben también una ayuda financiera de carácter público (por ejemplo, en la República Federal de Alemania, Bahrein, Honduras, Japón, Portugal y Suecia). En Bahrein, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales otorga donaciones anuales a las organizaciones benévolas. En la República Federal de Alemania casi todos los servicios preescolares se imparten en instituciones financiadas con fondos privados, pero que también reciben importantes subvenciones estatales. En el Japón, algunos jardines de la infancia privados reciben subvenciones de organismos públicos locales y, con el fin de fomentar la educación de la primera infancia, el Estado sufraga la tercera parte de los gastos de ejecución de los proyectos a favor de los jardines de la infancia.

347. Además, siete países señalaron que sus servicios preescolares estaban totalmente financiados por el sector público: Brasil, Cuba, Checoslovaquia, Iraq, Luxemburgo, República Democrática Alemana y Reino Unido (Irlanda del Norte).

348. Como ya se ha indicado, la mayoría de los países mencionan un sistema mixto de financiación. Al lado de instituciones íntegramente financiadas por el sector público o por el sector privado existen otras que reciben ayuda de ambos sectores. La financiación pública proviene de las administraciones nacionales, provinciales, municipales o locales. La financiación privada deriva de los derechos de escolaridad pagados por los padres y de las contribuciones de asociaciones comunitarias, agrupaciones religiosas y organizaciones no gubernamentales. Unos pocos países (Burkina Faso, Camerún y Togo) también mencionan la ayuda procedente de organizaciones internacionales. El Camerún recibió donaciones del Fondo de Ayuda y Cooperación (FAC). En Burkina Faso, el UNICEF suministró el material necesario para 30 guarderías.

Pregunta A.3: ¿En qué medida se llevan a cabo actividades educativas destinadas a los niños social y económicamente subprivilegiados? ¿Cuáles son sus consecuencias para el personal docente correspondiente?

349. De los 44 países que han respondido a esta pregunta¹, uno solo (Grecia) indica que no existe ninguna disposición para estos niños. Las respuestas facilitadas por los otros 43 países no se refieren específicamente

¹ República Federal de Alemania, Argentina, Austria, Bahrein, Barbados, RSS de Bielorrusia, Brasil, Bulgaria, Burkina Faso, Canadá, Cuba, Checoslovaquia, Chile, España, Filipinas, Finlandia, Grecia, Guyana, Honduras, Hungría, India, Iraq, Jamaica, Japón, Jordania, Luxemburgo, Malasia, Malta, Mauricio, México, Mozambique, Nigeria, Nueva Zelandia, Países Bajos (Antillas Neerlandesas), Portugal, Reino Unido, Rumania, Suecia, Suiza, Tailandia, Togo, Turquía, RSS de Ucrania y Venezuela.

a los tipos de actividades educativas que se ofrecen, sino a las disposiciones que existen, de modo general, para los niños social y económicamente subprivilegiados.

350. Los servicios preescolares públicos están abiertos a todos los niños sin discriminación en seis países: Barbados, Côte d'Ivoire, Guyana, Iraq, Luxemburgo y Togo. La educación es gratuita en tres países: Barbados, Côte d'Ivoire e Iraq. Un país (Venezuela) señala que estos niños están protegidos por un seguro escolar muy completo que cubre la asistencia sanitaria, los accidentes, etc. Cinco países informan acerca de la existencia de instituciones de enseñanza preescolar para niños subprivilegiados: Brasil, Finlandia, Jamaica, Mauricio y Nigeria.

351. En algunos países rigen disposiciones adoptadas por: i) organismos dependientes del Estado: un Consejo de Protección de la Infancia, que funciona bajo la égida del Ministerio de Empleo y Servicios de Comunicación en Barbados; el Departamento de Acción Social Nacional del Ministerio de Salud y Acción Social en Mozambique; el Departamento de Asuntos Sociales en las Antillas Neerlandesas; el Departamento de Servicios Sociales y Desarrollo en Filipinas, y las autoridades locales en el Reino Unido (Gales e Inglaterra e Irlanda del Norte); ii) organizaciones benévolas comunitarias en la India y en Jordania. Dos países señalan que está prevista la entrada en vigencia de disposiciones a favor de los niños subprivilegiados: los planes nacionales de desarrollo socioeconómico de Chile prevén una asistencia integrada en forma de alimentos, de asistencia sanitaria y de educación y el Reino Unido (Irlanda del Norte) indica que las directrices emanadas del Departamento de Educación alientan a las autoridades locales a dar prioridad a la planificación de disposiciones en los campos en los que sea más necesario.

352. Para facilitar el acceso de los niños a los servicios preescolares, las familias de bajos ingresos reciben en ocho países una ayuda financiera en forma de subvenciones, donaciones y reducción o exoneración de los derechos de escolaridad: República Federal de Alemania, Austria, Bahrein, RSS de Bielorrusia, Canadá (Ontario), Hungría, Japón y RSS de Ucrania. Las Antillas Neerlandesas y Nueva Zelandia señalaron que el Estado sufragaba todos los gastos correspondientes a los niños subprivilegiados.

353. Once países indican que se toman medidas a favor de los grupos marginales de las regiones rurales o aisladas:

Argentina: Hay servicios preescolares.

Canadá:
(Alberta) Subvenciones complementarias en metálico a favor de los niños de las instituciones preescolares rurales de reducido tamaño.

Cuba: En una provincia se realizó una experiencia encaminada a preparar a los niños subprivilegiados para su ingreso en el primer año de estudios.

Checoslovaquia: Hay jardines de la infancia para los niños gitanos.

España: Los programas educativos especiales y los centros preescolares de las regiones rurales o aisladas también desempeñan un papel importante en la vida social de la familia.

Honduras: Se construyen centros preescolares especiales para los niños que residen en aldeas o lugares apartados.

- India: Los organismos locales o comunitarios que administran las escuelas de las regiones rurales velan por lo general por las necesidades de los niños subprivilegiados.
- Malasia: El 90 por ciento de los servicios preescolares se encuentra en las regiones rurales y el diez por ciento está destinado a los niños pobres.
- México: Se están realizando esfuerzos para mejorar la situación en las regiones rurales desprovistas de servicios. Hay una educación preescolar indígena especial para los niños que no hablan español.
- Portugal: Los niños subprivilegiados tienen un derecho prioritario de inscripción en las escuelas públicas.
- Suiza: Hay jardines de la infancia ambulantes para los niños de los pueblos alejados o aislados.
- Tailandia: En las zonas urbanas pobres existen centros para la primera infancia.
- Venezuela: Los programas de educación preescolar prevén una distribución de leche y de meriendas escolares, así como servicios de transporte.

354. Un país (Burkina Faso) señala que se elaboran programas educativos especialmente para los niños subprivilegiados, a través de los cuales se les imparten conocimientos de higiene y buenas costumbres.

355. Cuatro países indican la existencia de disposiciones especiales para los niños minusválidos. En Austria se recurre a especialistas. En Bulgaria existen escuelas de párvulos especiales, internados especiales y sanatorios para enfermos crónicos, cuyos gastos son sufragados por el Estado. En el Canadá (Alberta), los niños subprivilegiados pueden ser admitidos en las instituciones de educación preescolar. En Malta existen jardines de la infancia para minusválidos.

356. En Bulgaria y en Rumania los huérfanos y los niños necesitados pueden ingresar en hogares infantiles. En Suiza, la Conferencia Suiza de Directores Cantonales de Instrucción Pública ha elaborado recomendaciones sobre la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes.

357. Venezuela menciona un seguro escolar general que cubre los riesgos de enfermedades, accidentes, etc., y que también se aplica a los niños de edad preescolar. Cinco países (Bulgaria, Burkina Faso, Chile, Hungría y Suecia) declaran que los niños social y económicamente subprivilegiados reciben una atención médica especial.

358. Por lo que se refiere a la segunda parte de la pregunta A.3 relativa a las consecuencias que tiene para el personal docente ocuparse de la educación de los niños subprivilegiados, nueve países comunican lo siguiente:

- Argentina: Se pagan bonificaciones más importantes al personal docente que trabaja en zonas marginales.
- Austria: Formación especial para el personal docente encargado de niños minusválidos; el tamaño medio de la clase es de cuatro niños por maestro; los sueldos del personal docente varían de una provincia a otra.

- Bulgaria: La remuneración del personal docente que se ocupa de niños subprivilegiados en los internados es más elevada.
- España: Se han creado centros de documentación pedagógica para el personal docente.
- Honduras: Se imparte formación a los miembros de la comunidad responsables de la administración de los centros preescolares en las aldeas y lugares apartados.
- Jamaica: El Gobierno concede una subvención que se utiliza para pagar las remuneraciones del personal docente y para adquirir material pedagógico.
- Nigeria: El personal docente recibe una formación especializada.
- Reino Unido: Gracias a una subvención especial, las autoridades locales (Escocia) pueden aumentar la contratación de personal docente.
- Tailandia: Los miembros de la comunidad que se ocupan de los centros preescolares de las regiones rurales reciben una formación adecuada.
- Turquía: El personal docente recibe una formación especial.

Pregunta A.4: ¿Cuáles son la distribución y el alcance de los servicios existentes en el territorio nacional (distingase, en particular, entre las zonas rurales y las urbanas)?

359. A la pregunta A.4 han respondido 58 países. La información facilitada se ha reunido en el cuadro XI (véase al final de la presente sección), en el que también se enumeran los tipos de servicios preescolares existentes en estos países, a los que se refiere la pregunta A.1. Unos pocos países no facilitan ningún tipo de información a este respecto, limitándose a declarar que los servicios disponibles son muy reducidos.

360. Por lo que se refiere a la distribución y el alcance de los servicios de educación preprimaria, se ha observado lo siguiente: 23 países¹ señalan que los servicios preescolares están concentrados en las zonas urbanas, mientras que otros seis indican que estos servicios son más numerosos en las zonas rurales: España (clases preescolares públicas), Guyana, Honduras, Portugal (jardines de la infancia públicos), Rumania y Suecia.

361. La Asociación del Personal Docente de Jamaica aclara que el 79 por ciento de los servicios se halla en las zonas rurales y la Unión de Docentes Argentinos señala que en las zonas rurales estos servicios no se ofrecen sistemáticamente como sucede en las zonas urbanas.

¹ Bahrein, Barbados, Benin, Burkina Faso (jardines de la infancia privados), Brasil, Canadá (guarderías a tiempo completo), Colombia, Chile, España (guarderías), Etiopía, Guinea (jardines de la infancia), Honduras (jardines de la infancia), India, Iraq, Jordania, Nigeria, Países Bajos (Antillas Neerlandesas), Pakistán, Panamá, Portugal (jardines de la infancia privados), Rwanda, Senegal y URSS.

362. Un país (Benin) indica que no hay jardines de la infancia privados en las zonas rurales y otro (Camerún) que los servicios están menos desarrollados en las zonas rurales.

363. Estos servicios están repartidos uniforme o regularmente en 12 países: República Federal de Alemania, Bélgica, Benin (guarderías), RSS de Bielorrusia, Canadá (Alberta), Côte d'Ivoire, Cuba, Checoslovaquia, Luxemburgo, Malta, Mauritania y Nueva Zelandia. Un país (Filipinas) indica que en virtud de una ley de 1978 se estableció un programa de creación de guarderías, a razón de una por cada 100 familias con niños en edad preescolar.

364. En cuatro países (Brasil, Finlandia (en las zonas más pobladas), Guinea e India) se considera que los servicios son inadecuados y que no satisfacen las necesidades; otros dos países comunican que el alcance de los servicios es insuficiente: Noruega (las cifras correspondientes a 1985 revelan una cobertura nacional del 27,5 por ciento) y Tailandia (menos del 37 por ciento de los niños de 3 a 5 años de edad frecuentan instituciones de enseñanza preescolar).

365. Un alto porcentaje de la población infantil frecuenta los jardines de la infancia en Austria, Bulgaria, Finlandia (el 60 por ciento), Hungría, Japón (el 78 por ciento; por término medio, el 63,6 por ciento de los niños que ingresaron en la escuela primaria en 1986 habían seguido el programa del jardín de la infancia), República Democrática Alemana y Suecia (el 90 por ciento de los niños ha recibido por lo menos un año de educación preescolar antes de comenzar su escolaridad).

366. La forma y el alcance de los servicios varían de un Estado a otro, así como en el interior de un mismo Estado (en Austria, por ejemplo) y México señala que existen desigualdades en las posibilidades de educación que se ofrecen a los niños en edad preescolar.

367. Chile, Colombia, Etiopía y la RSS de Ucrania han emprendido la tarea de extender los servicios a las zonas rurales y marginales, lo que, según indican, permitirá acoger a los niños de las zonas en las cuales hay un importante porcentaje de madres que trabajan.

Pregunta A.5: ¿Qué directrices, de carácter nacional o local existen para el establecimiento de esos servicios en lo que se refiere, en particular, a los edificios escolares, la calificación del personal y la proporción entre el número de maestros y el de alumnos?

368. De los 52 países que han facilitado información en respuesta a la pregunta A.5, 41 (el 79 por ciento) declaran que existen a nivel nacional distintos tipos de directrices (o leyes o reglamentos) relativas a la creación y el funcionamiento de los servicios de educación de la primera infancia. Trece de estos países también señalan que existen directrices locales de distintos tipos. Otros dos países, ambos Estados Federativos, declaran que sólo existen directrices a nivel local. En otras cuatro respuestas se menciona la existencia de directrices o de normas, sin especificar si son de carácter nacional o local. Un país informa acerca de la existencia de instituciones piloto de enseñanza preescolar que sirven de modelo.

369. Las directrices se refieren a los edificios escolares en 32 casos, al personal en 28 casos y a estos dos aspectos en 26 casos.

370. Cinco países (Barbados, Canadá, Honduras, Malta y Nueva Zelandia) mencionan que las instituciones de educación preescolar deben poseer una licencia, una homologación o una autorización, pero las demás respuestas son menos explícitas en cuanto a las medidas destinadas a asegurar la difusión y el respeto de las directrices. Honduras, por ejemplo, señala que la mayoría de los edificios no se ajusta a las normas vigentes.

371. En lo tocante a las instalaciones materiales, si bien la información facilitada es incompleta, deja entrever que las directrices varían considerablemente de un país a otro. En Bahrein, Etiopía y Guyana, el espacio requerido por cada niño es de 1,5 m², mientras que en Noruega es de 8 m² por cada niño de más de tres años de edad. Varios países mencionan normas de construcción y planos tipo (Benin, Brasil, Camerún, Chile, Filipinas, Jordania, Portugal, República Democrática Alemana, Rumania y Togo, por ejemplo). En México, los jardines de la infancia deben tener por lo menos cinco cuartos; en Bulgaria el número de pisos está limitado a dos. En varios países se exigen lugares de juego al aire libre. Algunas directrices estipulan que los edificios escolares deben tener muebles de dimensiones adecuadas para los niños, dormitorios o salas de descanso, cocinas y cuartos de baño, salas de música y, en un caso (Bulgaria), incluso una pequeña piscina. En las respuestas no se dan detalles sobre la importancia de estas distintas instalaciones materiales para el personal docente que las utiliza.

372. Respecto de la calificación del personal, de los 24 países que señalan la existencia de directrices, 17 suministran información más detallada sobre las mismas. Once países mencionan cuáles son los diplomas exigidos:

- Bahrein: Certificado de estudios secundarios o diploma de enseñanza y certificado de puericultura.
- Cuba: Todo el personal docente es graduado de escuelas pedagógicas y de institutos de perfeccionamiento educacional; en 1988 terminaron sus estudios los primeros graduados de nivel superior en la Licenciatura de Preescolar.
- Checoslovaquia: Estudios universitarios o secundarios y especialización en educación preescolar de niños minusválidos.
- Etiopía: Diez años de estudios y tres meses de formación especial.
- Filipinas: Licenciatura cuya asignatura principal sea la educación de la primera infancia.
- Honduras: Estudios primarios y formación especial.
- Iraq: Diploma de una escuela de magisterio o de un establecimiento de formación; el personal directivo debe poseer al mismo tiempo diplomas y experiencia.
- Jordania: Dos años de formación en una institución pública.
- Malasia: Nueve años de estudios escolares y una formación básica intensiva en educación preescolar.
- México: Diploma de un organismo de formación oficialmente reconocido; el personal directivo debe tener una experiencia de por lo menos cinco años de servicio en labores docentes.

Nueva Zelanda: Diploma de maestra de jardín de la infancia otorgado por la Unión de Jardines de la Infancia Libres; las inspectoras de los centros de juegos deben recibir una formación en estos centros.

373. Los nueve países que figuran a continuación señalan que compete al Ministerio de Educación elaborar las directrices en materia de calificaciones del personal docente: Benin, RSS de Bielorrusia, Brasil, Checoslovaquia, Honduras, Japón, Jordania, Malta y Venezuela.

374. Algunos países formulan ciertas observaciones: Malasia indica que los docentes deben tener buena salud y, como mínimo, 18 años de edad; el Camerún señala que se ha empezado a aplicar un nuevo programa de formación en educación preescolar; Nueva Zelanda comunica que los padres y los auxiliares pueden participar en ciertos cursos de formación, y Rumania menciona que existen directrices para la contratación de personal docente de educación preprimaria.

Pregunta A.6: ¿Cuál es esa proporción en cada tipo de servicio?

375. La información facilitada sobre las directrices relativas al número de alumnos por maestro, así como sobre la proporción entre el número de maestros y de alumnos efectivamente comprobada, es más completa: generalmente, el porcentaje recomendado o prescrito fluctúa entre los 20 y los 30 alumnos por maestro (o miembro del personal), mientras que en Etiopía se autoriza una proporción alumnos/maestros de 40 a 1 y en otros países se proponen proporciones inferiores a 20 a 1 (Barbados, para las instituciones públicas; Burkina Faso, para las escuelas preprimarias rurales, y Noruega, que recomienda la cifra de 14 a 18 niños por grupo). Las proporciones efectivamente observadas y comunicadas son superiores a 30 alumnos por maestro en seis países, oscilan entre 20 y 30 alumnos por maestro en 15 países y son inferiores a 20 alumnos por maestro en nueve casos. Las respuestas no contienen observaciones respecto de las implicaciones que tienen las proporciones prescritas y efectivamente observadas entre el número de maestros y el de alumnos sobre la formación y las condiciones de servicio del personal docente de las instituciones de educación preescolar.

Pregunta A.7: ¿Cuál es la composición (en función del sexo, también) del personal docente y auxiliar de los diversos servicios?

376. Cuarenta y tres países envían información en respuesta a esta pregunta, indicando sin excepciones que el personal docente de los servicios de educación de la primera infancia está compuesto en su mayoría o en su totalidad por mujeres.

377. Habida cuenta de la variada terminología utilizada, en algunos casos resulta difícil diferenciar al "personal docente" del "personal auxiliar". En las respuestas, los títulos que más frecuentemente se atribuyen a las diversas funciones son los siguientes: directora, administradora, maestra, ayudante de puericultura, organizadora de actividades, educadora, enfermera, ayudante de enfermera, asistente, ayudante, maestra auxiliar, profesor de natación, profesora de música, pediatra, cocinera, mujer de limpieza, conserje, encargada de la limpieza, portero, "ayah" (niñera), ayudante de educadora, guardia, vigilante, coordinadora, asistente social y directora de estudios musicales.

378. Burkina Faso y Filipinas señalan que la composición del personal varía según se trate de instituciones públicas o privadas. Siete países

mencionan que el personal permanente está integrado por una enfermera o una profesional de la medicina. Tailandia indica que las guarderías (pero no los jardines de la infancia) se confían a una maestra que también es enfermera.

379. Sólo dos países comunican la proporción existente entre el personal auxiliar y el personal docente: en Checoslovaquia, el personal auxiliar representa el 28,4 por ciento del personal de los jardines de la infancia y el 42,4 por ciento del personal de los hogares infantiles; en la República Federal de Alemania, el personal auxiliar constituía en 1987 el 39,9 por ciento de todo el personal de las instituciones de educación preescolar. Otras respuestas señalan que, en una institución de educación preescolar, la educadora cuenta a menudo con una asistente o una auxiliar cuando la clase excede de un determinado número de niños.

380. Tres países (Canadá (Alberta), Filipinas y Nueva Zelanda) mencionan la presencia de voluntarios entre el personal. Nueva Zelanda informa que muchos puestos de trabajo son, en realidad, a tiempo parcial. La única información relativa a la edad del personal es la que facilita el Canadá (Alberta): por lo general, el personal tiene de 20 a 30 años de edad.

Pregunta A.8: ¿Cuáles son las instituciones que intervienen en la preparación del personal para ese tipo de educación?

Pregunta A.9: ¿Cuáles son las condiciones de acceso (edad, diplomas, etc.) a esa preparación?

Pregunta A.10: ¿Qué ventajas se ofrecen para suscitar candidatos a la misma?

Pregunta A.11: ¿En qué consiste esa preparación: a) objetivos del programa de formación; b) nivel y contenido del plan de estudios (estudios generales y estudios pedagógicos especiales); ¿es la educación de los padres una de las materias del plan de estudios?; c) métodos utilizados; d) duración de la formación?

381. La información facilitada en respuesta a las preguntas A.8 a A.11 fue agrupada y se presenta en el cuadro XI (véase al final de la presente sección) bajo cinco rúbricas: instituciones de formación, condiciones de acceso, duración del programa, ventajas ofrecidas a los candidatos y contenido del programa de formación.

382. Los 57 países que figuran en el cuadro XI han respondido por lo menos a una de las cuatro preguntas formuladas. Cuando no se dispone de respuestas las casillas correspondientes se dejan en blanco. En la mayoría de los países (48), el personal docente de la primera infancia adquiere su formación en facultades universitarias o en instituciones pedagógicas de nivel postsecundario que, en muchos casos, ofrecen cursos sobre la educación de la primera infancia como parte de su programa general de formación pedagógica. Sin embargo, en nueve países (Angola, Brasil, Camerún, Cuba, Checoslovaquia, España, Hungría, Países Bajos (Antillas Neerlandesas) y URSS), existen programas de formación accesibles a los candidatos que han finalizado el ciclo de estudios primarios. En estos casos, la formación se imparte generalmente en escuelas de magisterio y puede durar de tres a cuatro años. En el Camerún, no obstante, se ha organizado un programa de formación de un año de duración para los maestros adjuntos. En las Antillas Neerlandesas puede obtenerse en un año un certificado de aptitud para la enseñanza preprimaria (play-school), una vez terminados los estudios primarios. En la URSS, la duración del programa puede variar de dos a cinco años, según el nivel de ingreso y el tipo de institución.

383. En tres países (Bahrein, Guyana y Malta) no hay ningún programa de formación inicial para el personal docente de la primera infancia. En Bahrein, el Departamento de Formación del Ministerio de Educación lleva a cabo un programa de perfeccionamiento a tiempo parcial, repartido en dos años, que está destinado al personal docente en activo. En Guyana, el programa de formación organizado por el Ministerio de Educación comprende cursos de formación continua para el personal docente, reuniones de perfeccionamiento del personal organizadas en la escuela y seminarios de trabajo destinados a grupos de escuelas. Para seguir este programa no basta con tener el nivel universitario exigido sino que también es preciso haber enseñado durante dos años en escuelas de párvulos. En Malta, el programa de perfeccionamiento está administrado por el Departamento de Educación Preprimaria del Ministerio de Educación. En Jamaica existen programas de formación inicial y durante el empleo, y el Servicio de Educación de la Primera Infancia del Ministerio de Educación lleva a cabo programas continuos de perfeccionamiento del personal docente de las escuelas elementales.

384. Treinta y cuatro países han respondido a la pregunta A.10 relativa a las ventajas que se ofrecen para fomentar candidaturas en el sector de la educación de la primera infancia. La mitad de estos países (República Federal de Alemania, Argentina, Bélgica, Brasil, Bulgaria, Canadá (Alberta), Canadá (Ontario), Checoslovaquia, Chile, Etiopía, Grecia, Honduras, India, Jamaica, Luxemburgo, Noruega y Países Bajos (Antillas Neerlandesas)) declaran que no ofrecen ninguna ventaja, principalmente porque no hay escasez de personal en este sector de la enseñanza. De todos los países que han contestado, sólo ocho (Barbados, Filipinas, Malasia, Nueva Zelandia, Reino Unido, Senegal, Togo y URSS) indican que los alumnos perciben una ayuda financiera mientras duran los cursos de formación y/o reciben un aumento salarial cuando terminan el programa con éxito. En Barbados, por ejemplo, se conceden becas, subvenciones y préstamos a los alumnos (dentro de los límites de la disponibilidad). Además, éstos reciben un aumento suplementario una vez que han terminado el programa. En Malasia, la formación es gratuita y los alumnos reciben alojamiento y alimentos. Los candidatos que terminan el cursillo con éxito suelen ser empleados por el Ministerio. En Nueva Zelandia, se ofrece una ayuda financiera a los estudiantes que se preparan en las instituciones pedagógicas para la educación de la primera infancia.

385. De los 42 países que han respondido a la pregunta A.11 relativa a las características del programa de preparación para la educación de la primera infancia, 29 (es decir, más de los dos tercios) mencionan que en el programa hay una parte práctica. Por lo que se refiere a los objetivos del programa de formación, la mayoría de los países citan el perfeccionamiento de las capacidades y la formación de aptitudes que permitan trabajar eficazmente con los niños de corta edad y con sus padres. El docente no sólo debe preparar, planificar y organizar las actividades de los niños conforme a las exigencias y en beneficio de su desarrollo, sino que también debe crear buenas relaciones con la comunidad y con los padres.

386. En la mayoría de los países, el programa consiste en cursos básicos o cursos generales, así como en cursos especializados en materia de educación de la primera infancia. La India mencionó expresamente las escuelas Froebel y Montessori. En numerosos países, el programa comprende asimismo un tercer grupo de cursos centrados en las necesidades de la sociedad y el desarrollo comunitario. En Malasia, el programa está dividido en cuatro partes: cursos magistrales, ejercicios pedagógicos, investigación (psicopedagogía) y estudios preescolares. En respuesta a la pregunta relativa a la educación de los

padres, 14 países¹ indican que se dedica una asignatura a esta educación o que se la trata en el marco del programa.

387. Entre las técnicas pedagógicas utilizadas, cabe citar el método heurístico y el método de encuestas, las exposiciones magistrales y las lecciones modelo. Malasia añade además los juegos de representar papeles y la preparación de proyectos.

Pregunta A.12: Indíquense la calificación y la experiencia pedagógica necesarias para ser profesor de centros de formación. ¿En qué medida cumplen esos requisitos los actuales profesores?

388. De los 50 países que han respondido a esta pregunta, unos 30 indican que los profesores de los maestros de la primera infancia deben tener un diploma de enseñanza superior. Algunos países² no aclaran cuál es el tipo de diploma o de especialización que se requiere. En 13 países³ los profesores de maestros de la primera infancia deben poseer un título universitario en educación en general o en educación de la primera infancia.

389. En varios países⁴ se menciona la experiencia pedagógica sin ninguna otra indicación del tipo y nivel de enseñanza exigidos para ser profesor de maestros de la primera infancia. Solamente cinco países mencionan que estos profesores deben poseer experiencia profesional con niños de corta edad; estos países son el Canadá (Alberta), Nueva Zelandia (en el caso de la formación impartida fuera de las instituciones pedagógicas), Reino Unido (Escocia, Gales e Inglaterra), Suecia y Suiza.

390. Cinco países (Austria, Bélgica, Jamaica, Reino Unido (Escocia) y URSS) mencionan que entre las calificaciones exigidas figura el certificado de aptitud para la enseñanza en distintos niveles, mientras que, según las respuestas del Japón, Pakistán, República Democrática Alemana, RSS de Ucrania y Venezuela, las calificaciones que se exigen a los profesores de maestros de la primera infancia dependen de las normas aplicables a los demás niveles de enseñanza.

391. En Benin, la formación del personal docente de enseñanza preescolar es impartida por ex inspectores de enseñanza primaria o por "consejeros pedagógicos" que tienen una preparación especial, mientras que en Côte d'Ivoire el personal del Centro de Formación para Educadores de la Primera

¹ Austria, Bahrein, Bélgica, Canadá, Cuba, Chile, Guyana, Malasia, Mauricio, Noruega, Nueva Zelandia, Reino Unido, Tailandia y Togo.

² República Federal de Alemania, Barbados, RSS de Bielorrusia, Cuba, Checoslovaquia, Chile, Filipinas, Grecia, Honduras, Jamaica, Japón, Jordania, Noruega (para la enseñanza de las materias teóricas), Nueva Zelandia (en el caso de las instituciones pedagógicas), Portugal, Suiza y Turquía.

³ Bahrein, Brasil, Canadá (Alberta), España, Finlandia, Guyana, Iraq, Luxemburgo, Malasia, Nigeria, Reino Unido (Escocia e Irlanda del Norte), Suecia y Tailandia.

⁴ Barbados, Bélgica, RSS de Bielorrusia, Cuba, Filipinas, Finlandia, Grecia, Guinea, Guyana, Iraq, Jamaica, Mauricio, Nueva Zelandia (en el caso de las instituciones pedagógicas), Reino Unido (Irlanda del Norte), Senegal y Tailandia.

Infancia está constituido por personal docente diplomado que se ha especializado en esta materia y que tiene una experiencia profesional de por lo menos cuatro años. El Canadá (Ontario) indica que las instituciones de formación de educadores de la primera infancia aplican sus propios criterios para la contratación de su personal; sin embargo, en la mayoría de los casos estas instituciones seleccionan educadores de la primera infancia calificados que se han distinguido en esta esfera. En Luxemburgo, los profesores de educadores de la primera infancia pueden ser elegidos entre ex maestros que han vuelto a trabajar en la administración de la enseñanza primaria o entre el personal docente que ejerce en todos los niveles, pero preferentemente en el nivel primario o preprimario. En Noruega a menudo se encarga a los educadores de la primera infancia en activo que impartan cursos de metodología a los alumnos.

Pregunta A.13: ¿Qué actividades de perfeccionamiento del personal docente de la primera infancia existen en el país?

392. Sólo cinco países (Argentina, Bahrein, Côte d'Ivoire, Jordania y RSS de Ucrania) indican que no hay nada previsto para el perfeccionamiento del personal docente de la primera infancia. En algunos países (RSS de Bielorrusia, Bulgaria, Cuba, Hungría, Jamaica (información facilitada por la Asociación del Personal Docente de Jamaica), Luxemburgo, Reino Unido (Irlanda del Norte), República Democrática Alemana, Rumania y Venezuela) el personal docente de la primera infancia tiene la posibilidad de proseguir sus estudios y de mejorar sus calificaciones mediante la obtención de títulos de enseñanza superior en su especialidad correspondiente.

393. Las demás respuestas se refieren a las actividades que permiten al personal docente de la primera infancia reconvertirse profesionalmente y mejorar su enseñanza. La mayoría de los países¹ señalan que a tal fin se organizan seminarios, cursillos y talleres. En Camerún, Colombia y Nueva Zelanda, estas actividades se realizan a nivel nacional y regional. Brasil, Cuba, Filipinas, Japón, República Democrática Alemana, Rumania y URSS comunican que se llevan a cabo distintos tipos de intercambios de experiencia entre el personal docente de la primera infancia como parte de su formación durante el empleo. El personal docente de cuatro países (Burkina Faso, Camerún, Filipinas y Tailandia) tiene la posibilidad de realizar viajes de estudios para recibir una formación en el extranjero. Tres países mencionan que se utilizan los medios de comunicación para el perfeccionamiento del personal docente de la primera infancia: Benin (radio), Pakistán (periódicos y revistas) y República Democrática Alemana (publicaciones especializadas).

394. Algunos países señalan la existencia de cursos especializados destinados a los inspectores y administradores de la educación de la primera infancia; en efecto, Brasil, Cuba, Checoslovaquia, México y Panamá han elaborado un programa de formación a distancia, o utilizan material didáctico destinado especialmente a los jardines de la infancia de las zonas marginales (México). Noruega (Asociación Noruega de Educación) indica que el personal

¹ República Federal de Alemania, Barbados, Bélgica, Benin, Bulgaria (se organizan cursos cada cinco años), Burkina Faso, Checoslovaquia, Chile, Cuba, España, Grecia (cursos de uno y de dos años de duración), Guyana, Honduras (cursos anuales), India, Iraq (curso de un mes de duración cada cinco años), Japón, Malasia, Mauricio, Nigeria, Noruega (programas de seis meses de duración), Países Bajos (Antillas Neerlandesas), Portugal, Reino Unido (Escocia e Irlanda del Norte), República Democrática Alemana, Rumania, Senegal, Suecia (cinco días por año), Suiza, Togo, Turquía y URSS (cursos de un mes de duración cada cinco años).

docente de la primera infancia tiene la posibilidad de realizar estudios sobre educación especial.

Pregunta A.14: ¿Cuáles son los medios, los tipos de estímulo y otras medidas establecidos para incitar al personal docente a participar en los planes de perfeccionamiento existentes?

395. De los 46 países que han respondido a esta pregunta, nueve indican que no disponen de esta clase de medidas: Angola, Burkina Faso, España, Finlandia, India, Pakistán, Reino Unido (Escocia), Rumania y Togo. En Angola, Bulgaria, Rumania y Suiza algunas actividades de perfeccionamiento son obligatorias, mientras que en Luxemburgo ciertos cursos pueden ser declarados obligatorios en caso de necesidad. En todas las demás respuestas se distinguen dos formas de proceder diferentes. Con la primera se busca facilitar el acceso del personal docente de la primera infancia a las actividades de perfeccionamiento y su participación en las mismas. En los países que así proceden, el personal docente goza de las ventajas siguientes: pago de indemnizaciones en concepto de gastos de viaje, de prestaciones de subsistencia, de derechos de escolaridad, etc. (Austria, Barbados, Bulgaria, Camerún, Chile, Filipinas, Grecia, Malasia y Reino Unido (Irlanda del Norte)), licencia de estudios pagada (Austria, Bulgaria, Filipinas, Grecia, Malasia y Reino Unido (Irlanda del Norte)), organización de cursos por correspondencia o de cursos que se imparten fuera de las horas de trabajo (RSS de Bielorrusia y Nueva Zelandia) y organización de cursos descentralizados para facilitar la participación del personal docente con responsabilidades familiares (República Federal de Alemania).

396. Además, muchos países ofrecen ciertas ventajas al personal docente de la primera infancia que ha participado con éxito en actividades de perfeccionamiento. Dichas ventajas consisten, principalmente, en aumentos salariales (mencionados por Barbados, Bulgaria, Checoslovaquia, Hungría, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelandia, Tailandia y Venezuela) y en ascensos (Bulgaria, Colombia, Cuba, Grecia, Honduras, Iraq, Nigeria, Panamá, Tailandia, Turquía y URSS).

Pregunta A.15: Porcentaje del presupuesto y porcentaje del ingreso nacional asignados a la educación preprimaria.

397. Menos del 50 por ciento de los países que han enviado sus respuestas al cuestionario contestan a esta pregunta (33 países).

398. De este total, cinco países (Checoslovaquia, Finlandia, Luxemburgo, Reino Unido (Irlanda del Norte) y Togo) comunican los dos porcentajes que se piden. Bélgica envía cifras sobre la enseñanza primaria. Doce países sólo comunican el primer porcentaje solicitado, es decir, la importancia del presupuesto destinado a la educación preescolar como porcentaje del presupuesto asignado a la educación. Las cifras notificadas varían entre 0,1 por ciento (Finlandia) y 21,1 por ciento (República Democrática Alemana). El promedio (6,6 por ciento) no es muy revelador, dadas las grandes diferencias registradas en los datos comunicados. En realidad, una comparación estricta sólo sería significativa si se dispusiera de mayores detalles sobre los componentes de los datos presupuestarios utilizados en los cálculos.

399. Otros países comunican el importe absoluto de los fondos asignados a la educación preescolar (Canadá (Ontario), Malasia y Turquía), envían cifras correspondientes únicamente a una parte de los gastos totales (Bahrein, Brasil y Burkina Faso), o indican que la educación primaria y la educación preescolar

comparten el mismo presupuesto (Bardados, Camerún y Grecia); otros países señalan la existencia de presupuestos regionales (Austria y Guyana).

400. De lo anterior se desprende que las fuentes de financiación de la educación preescolar son variadas (véase el cuadro XII). Los gobiernos desempeñan un papel importante, además del de proveedor de fondos: son ellos quienes fijan las directrices y normas aplicables a las instalaciones materiales y aseguran la calidad de los programas de enseñanza y la formación del personal docente. Sin embargo, por lo que se refiere al volumen de su contribución financiera, es interesante observar que los 17 países que comunican información pueden agruparse, en líneas generales, en tres categorías clasificadas con arreglo a la financiación otorgada:

- de 1 a 2 por ciento del presupuesto asignado al sector de la educación: Finlandia, Reino Unido (Irlanda del Norte), Togo, Jamaica, Senegal, Nueva Zelanda y Portugal;
- de 3,5 a 7 por ciento: Malta, Luxemburgo, Venezuela, Países Bajos (Antillas Neerlandesas), Cuba y Chile;
- de 10 a 20 por ciento: RSS de Bielorrusia, Checoslovaquia, República Democrática Alemana y RSS de Ucrania.

401. Sería quizá procedente formular algunas observaciones sobre las tendencias observadas en determinados países. Así, Chile, Portugal y la República Democrática Alemana, comunican cifras correspondientes a años sucesivos. En Chile, por ejemplo, se destinó al programa preescolar el 5,4 por ciento del presupuesto asignado a la educación en 1984; en 1985, este porcentaje pasó al 6,68 por ciento y, en 1986, disminuyó ligeramente hasta situarse en el 6,61 por ciento en 1986. En la República Democrática Alemana, la asignación presupuestaria representaba el 19,5 por ciento en 1986 y el 21,1 por ciento en 1987. En Portugal, donde era del 1,5 por ciento en 1985, supone actualmente el 2 por ciento. El aumento registrado (en Chile, el 22 por ciento en tres años; en la República Democrática Alemana, el 8,2 por ciento en un año, y en Portugal, el 33 por ciento en dos años) demuestra que en estos países aumenta incesantemente la importancia que el gobierno concede a la educación preescolar.

Cuadro X. Educación preprimaria: distribución y alcance de los servicios¹

m = mes; G = guardería; JI = Jardín de la infancia/escuela de párvulos; PP = Clase preprimaria dependiente de una escuela primaria o institución de educación preprimaria independiente; Pb = Público; Pr = Privado

País	G	JI	PP	Edades (años)	Pb	Pr	Distribución y alcance de los servicios
Alemania, Rep. Fed. de	1	X	X	>3 3-5	X	X	Los servicios preescolares están administrados en su mayoría por el sector privado. Se reparten en todo el territorio nacional.
Argentina			X	3-5	X	X	Según datos de 1986, hay en total 5 922 servicios preescolares administrados de la manera siguiente: 93% a nivel nacional, 4,1% a nivel provincial y 2,9% a nivel municipal.
Australia	X			<5	X	X	La forma y el alcance de los servicios varían de un Estado a otro, así como dentro de cada Estado, pero funcionan tanto en las zonas urbanas como en las rurales.
Austria		X		3-6	X	X	Los jardines de la infancia también están distribuidos entre las distintas provincias y tienen capacidad suficiente para recibir a todos los niños de 3 a 6 años de edad. Por término medio, el 83,5% de los niños de 5 y 6 años y el 61,2% de los de 4 y 5 años acuden a jardines de la infancia.
Bahrein	X			0-3 3-6		X X	De los 61 servicios existentes, el 74% se encuentra en las zonas urbanas.
Barbados		X	X	3-6	X	X	El país cuenta con 93 instituciones públicas destinadas a la educación de los niños de 3 a 5 años de edad; los servicios se concentran alrededor de Bridgetown (3 instituciones públicas y numerosas instituciones privadas).
Bélgica	X			2,9m-<4 4-6	X X	X X	Hay por lo menos una escuela en cada comunidad.
Benin	X	X		2-5	X	X	En todos los distritos funcionan "Centres d'éveil et de stimulation de l'enfant" (CESE), administrados por estos distritos. La mayoría de los jardines de la infancia son privados y están localizados en Porto Novo y en Cotonou.
RSS de Bielorrusia	X		X	6m-3 3-6	X X		Según datos de 1986, hay 4 863 instituciones distribuidas prácticamente en forma equitativa entre las zonas urbanas y las zonas rurales.
Brasil	X			0-2 2-3 4-5 6	X X X X	X X X X	Los servicios preescolares se concentran en las zonas urbanas. Son insuficientes y no permiten satisfacer las necesidades.
Bulgaria	X			6m-3 3-6		X	Hay 4 977 instituciones para 349 131 niños; el 80,1% de los niños de 3 a 6 años de edad acude a dichas instituciones, que están localizadas en las ciudades (48%) y en las aldeas (52%).
Burkina Faso	X		X	3-6	X	X	Burkina Faso cuenta con 33 jardines de la infancia privados (el 76% en las zonas urbanas y el 24% en las semiurbanas; no hay ninguno en las zonas rurales) y con 44 guarderías públicas (el 52% en las zonas urbanas, el 25% en las semiurbanas y el 23% en las rurales).
Camerún	X		X	0-3 4-6	X X	X X	En cada ciudad de provincia, departamento o distrito hay una o varias guarderías públicas o privadas. Los servicios están menos desarrollados en las zonas rurales.
Canadá (Alberta)		X		3-4 5	X X	X X	Funcionan servicios en todas las provincias, incluso en las zonas rurales aisladas.

Cuadro X. (cont.)

País	G	JI	PP	Edades (años)	Pb	Pr	Distribución y alcance de los servicios
Canadá (Ontario)	X		X	1-3 4-5	X X	X X	Hay una mayoría de guarderías a tiempo completo en las zonas urbanas y de guarderías a tiempo parcial en las zonas semiurbanas.
Colombia	X		X	2-4 4-7	X X	X X	Los centros preprimarios polivalentes tienen un índice de inscripciones de 67,5% (datos de 1987). A pesar del desarrollo de las clases preprimarias, sólo el 20% de los niños de 4 y 5 años de edad reciben una educación preprimaria. Los servicios se concentran en las zonas urbanas.
Côte d'Ivoire		X	X		X	X	Existen servicios equitativamente repartidos en todo el territorio nacional.
Cuba	X		X	0-4 5	X X		Funcionan escuelas preprimarias ("círculos infantiles") en todo el país. En 1986, había 852 círculos infantiles, a los cuales asistían 104 600 niños de 0 a 4 años de edad.
Checoslovaquia	X		X	<3 3-6	X X		Los servicios están equitativamente repartidos. En la época de la siega se abren centros preprimarios estacionales.
Chile	X		X	0-2 2-4 4-6	X X X	X X X	Los servicios son más numerosos en las ciudades; sin embargo, se han adoptado medidas de fomento para extender los servicios preescolares a las zonas rurales y a las zonas urbanas marginales (política de descentralización de la Administración de servicios educativos).
España			X	4-5 3-5 0-6	X X X		En las zonas rurales se encuentran principalmente clases públicas preprimarias en las escuelas primarias. La mayoría de las guarderías están ubicadas en las zonas urbanas, donde es mayor el número de madres que trabajan.
Etiopía		X		4-6	X	X	Hasta 1974, solamente las zonas urbanas contaban con servicios preprimarios. Hoy en día, también se ofrecen estos servicios en las grandes aldeas.
Filipinas		X	X	3-4 5-6 0-6	X X X	X X X	Una ley de 1978 estipula la creación de una guardería por cada grupo de 100 familias con niños en edad preescolar (grupos subprivilegiados).
Finlandia	X		X	1-<6 6	X X	X X	Las guarderías acogen a cerca del 60 % de la población infantil. Los servicios son insuficientes en las zonas de mayor densidad demográfica.
Guinea		X		4-6	X	X	Hay jardines de la infancia en las zonas urbanas, pero su distribución es inadecuada.
Guyana	X		X	6m-3,9m 3,9m-5,9m	X		Hay cuatro guarderías en las zonas urbanas y una en las zonas rurales. De los 323 jardines de la infancia en actividad, el 85 % se concentra en las zonas rurales.
Honduras		X	X	>3-<6	X	X	Por falta de ayuda económica, sólo existen 67 centros infantiles para los grupos subprivilegiados, a pesar de que este programa comenzó a aplicarse en 1979. En total, 52 550 niños en edad de asistir a las clases preprimarias acuden a los jardines de la infancia, de los cuales el 80,1% está localizado en las zonas urbanas y el 19,9% en las rurales.
Hungría		X		2,6m-6	X		El 92% de los niños en edad de asistir a las clases preprimarias está inscrito en un jardín de la infancia, tanto en las zonas urbanas como en las rurales.
India		X		3-5		X	Los servicios son insuficientes y, en su mayoría, se encuentran en las zonas urbanas.

Cuadro X. (cont.)

País	G	JI	PP	Edades (años)	Pb	Pr	Distribución y alcance de los servicios
Iraq		X		4-6	X		En las ciudades hay un mayor número de servicios.
Jamaica		X	X	3-6	X	X	Hay servicios en las zonas urbanas y en las rurales. La Asociación del Personal Docente de Jamaica declara que existen 1 520 establecimientos preescolares (educación básica), el 79% de los cuales está localizado en las zonas rurales.
Japón		X		3-6	X	X	Según datos de 1986, había 2 018 523 niños inscritos en las clases preprimarias, de los cuales el 78% acudían a instituciones privadas que representaban el 53% del número total de instituciones. El porcentaje medio de niños que terminaron el jardín de la infancia era de 63,6%.
Jordania		X		<3-<5	X		Los servicios se concentran en las grandes ciudades.
Luxemburgo		X		4-6	X		Las zonas donde hay más de 20 niños tienen autorización para abrir un jardín de la infancia. En todas las circunscripciones locales existen escuelas.
Malasia		X		4-6	X		En Malasia hay 3 622 centros preescolares a los que asisten 125 000 niños.
Malta		X		4-5	X		Hay jardines de la infancia en las ciudades y aldeas. En casi toda la isla existen jardines de la infancia privados.
		X		2,6m-5		X	
Mauricio			X		X	X	Los servicios se reparten equitativamente en las zonas urbanas y en las rurales.
México	X	X		<2-<6	X	X	El sistema federal de educación preescolar está implantado en las localidades urbanas y rurales; a él tienen acceso los niños de 4 a 5 años de edad. Los distintos niveles de desarrollo alcanzados por los Estados han engendrado desigualdades en la educación; en el Estado de México, por ejemplo, el 40,9% de los niños de 4 a 5 años de edad asiste a una institución de educación preprimaria, mientras que en el Estado de Tabasco acude el 85%. Esta diferencia se acentúa aún más en las regiones pobladas por indígenas.
			X	4-5	X		
Mozambique	X	X		<6	X	X	Existen servicios preescolares tanto en las zonas urbanas como en las zonas rurales.
Nigeria		X		3-5		X	Los servicios funcionan fundamentalmente en las zonas urbanas.
Noruega	X	X	X	0-7	X	X	La educación preescolar es cara. Hay grandes desigualdades en la distribución y el alcance de los servicios. En Oslo, el porcentaje de niños escolarizados es de 48%; esta cifra es más baja en los distritos exteriores. Según datos de 1985, la cobertura nacional es de 27,5%
Nueva Zelanda	X	X		0-5	X	X	Los servicios se reparten equitativamente, con excepción de las zonas muy aisladas donde sólo es posible la enseñanza por correspondencia.
Países Bajos (Antillas Neerlandesas)	X			0-4		X	La mayoría de los servicios se encuentra en las zonas urbanas.
		X		3-4	X		
Pakistán		X				X	Los jardines de la infancia pertenecen al sector privado. En Islamabad existen seis instituciones de educación preescolar experimentales.

Cuadro X. (concl.)

País	G	JI	PP	Edades (años)	Pb	Pr	Distribución y alcance de los servicios
Panamá	X	X	X	0-5	X	X	De un total de 20 362 servicios preescolares, el 71% se localiza en las zonas urbanas.
Portugal		X	X	3-6	X	X	Los jardines de la infancia públicos son más numerosos en las zonas rurales. Las instituciones privadas y cooperativas están repartidas en todo el territorio nacional, pero principalmente en los grandes centros urbanos y en sus zonas periféricas.
Reino Unido (Gales e Inglaterra)		X	X	3-4	X	X	El 43% aproximadamente de los niños de 3 a 4 años de edad concurren a instituciones de educación preprimaria.
(Irlanda (del Norte)		X	X	3-4	X		
República Democrática Alemana	X			0-7 7-6	X X		La demanda es superior a la oferta, a pesar de los esfuerzos realizados. En las zonas rurales, el 90% de los niños de 3 a 6 años de edad está a cargo de maestros de jardines de la infancia o de auxiliares.
Rumania		X			X		Hay en total 12 548 jardines de la infancia, de los cuales el 74% se concentra en las zonas rurales.
Rwanda		X				X	Los jardines de la infancia pertenecen al sector privado y se limitan a las zonas urbanas. Sin embargo, en Biryogo se ha creado una institución de educación preescolar piloto.
Senegal	X			2-3 4-6		X X	Los servicios se concentran en las zonas urbanas.
	X			2-3 3-6	X X		
Suecia	X			0-3 2,6m-6	X X	X X	La gran mayoría de las guarderías (0-6 años de edad) están administradas por las autoridades locales.
Suiza	X	X		3-6	X	X	El 90% de los niños ha asistido durante por lo menos un año a una institución de educación preescolar antes de ingresar en la escuela primaria.
Tailandia		X		3-5	X	X	El 37% de los niños de 3 a 5 años de edad recibe educación preescolar.
Togo		X		2-5	X		Togo cuenta con 203 jardines de la infancia, de los cuales el 58% se localiza en las zonas urbanas.
Turquía	X			1m-3 3-7	X X	X X	Hay instituciones de educación preescolar tanto en las zonas urbanas como en las zonas rurales.
RSS de Ucrania	X			0-3 3-7	X X		Ucrania se esfuerza por crear servicios en algunas regiones donde la tasa de empleo femenino es elevada.
URSS	X			2m-3 3-6	X X		La proporción de jardines de la infancia entre las zonas urbanas y las zonas rurales es de 5 a 2.
Venezuela	X		X		X	X	Tanto en las zonas urbanas como en las rurales existen servicios preescolares.

¹ El presente cuadro sólo contiene la información facilitada por los gobiernos en respuesta al cuestionario y no da necesariamente una idea completa de la situación. Además, la información corresponde a fechas variables.

Cuadro XI. Instituciones, condiciones de acceso, ventajas ofrecidas para fomentar candidaturas a la profesión y programas de formación

País	Instituciones de formación										Condiciones de acceso										Duración (años)	Ventajas ofrecidas						Contenido de la formación			
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2		3	4	5	6	1	2	3	4		
Alemania, Rep. Fed. de								X	X	X	11					X															
Angola				X					X		8																				
Argentina			X					X		X	14																				
Australia	X									X	12	X																			
Austria								X		X	8	X		14																	
Bahrein					X					X			X	18		X															
Barbados			X											18																	
Bélgica			X							X	10		18																		
				X						X	12		16																		
Benin								X		X		X	18	X																	
RSS de Bielorrusia			X							X	10																				
Brasil				X					X																						

Cuadro XI. (cont.)

País	Instituciones de formación								Condiciones de acceso										Duración (años)	Ventajas ofrecidas						Contenido de la formación																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
Bulgaria	X											X	12	X	X	35	X																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						

Cuadro XI. (cont.)

País	Instituciones de formación								Condiciones de acceso										Duración (años)	Ventajas ofrecidas						Contenido de la formación			
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4
Filipinas	X	X							X	12	X	X						4				X	X		X	X	X	X	
Finlandia	X							X		X	13						X	3							X	X	X	X	
Grecia	X		X						X	12	X	X	18					4				X			X	X	X	X	
Guinea								X		X	12	X	18					2				X			X	X	X	X	
Guyana					X							22	X				X	2				X						X	
Honduras								X				35					X	2				X			X	X			
Hungría			X	X					X		7														X	X			
India			X			X			X	16	X	18						1-2				X			X				
Iraq			X	X				X	X	9	X	-20						2				X			X	X	X	X	
Jamaica			X						X	12	X	-20						5				X							
					X							17					X	3				X			X	X	X	X	
Japón	X		X						X	12								4				X			X	X	X	X	
									X	12								2-3				X			X	X	X	X	
			X						X	12								2				X			X	X	X	X	

Cuadro XI. (cont.)

País	Instituciones de formación								Condiciones de acceso										Duración (años)	Ventajas ofrecidas						Contenido de la formación			
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4
Panamá	X							X		X								X	3									X X	
Portugal			X		X					X	11			35					3			X						X X	
Reino Unido (Escocia)		X								X								1-2			X								
Reino Unido (Gales e Inglaterra)																	X											X X	
Reino Unido (Irlanda del Norte)			X							X	14		18					3-4				X						X X	
República Democrática Alemana		X						X		X	10	X	10					2										X X X	
Rumania								X		X	8							4											
Senegal				X						X				17- 23								X X						X	
Suecia		X								X	13				X			2	1/2			X						X X X	

Cuadro XI. (cont.)

País	Instituciones de formación								Condiciones de acceso										Duración (años)	Ventajas ofrecidas						Contenido de la formación				
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	
Suiza	X														17		X	X											X	X
Tailandia	X		X							X	13																		X	X
Togo				X						X		X			25- 35	X		3									X	X	X	X
Turquía	X									X		13						2-4												
RSS de Ucrania	X			X						X		10	X					4-5 3-5											X	
URSS			X							X		11						2-5												
Venezuela				X					X			8																		
								X										5												

* Asociación Noruega de Educación.

Significado de las cifras que encabezan las columnas:

Institutos de formación: 1 = Universidad; 2 = Facultad; 3 = Institución pedagógica; 4 = Escuela de Magisterio; 5 = Formación durante el empleo; 6 = Formación a cargo de organizaciones no gubernamentales o de organismos privados; 7 = Formación en el extranjero; 8 = Varios (Véanse las notas que figuran a continuación).

Cuadro XI. (cont.)

Condiciones de acceso:

1 = Enseñanza primaria; 2 = Enseñanza secundaria; 3 = Número mínimo de años de escolaridad; 4 = Examen de ingreso, entrevistista; 5 = Buen estado físico y/o psicológico; 6 = Edad mínima y/o máxima (años); 7 = Conocimientos lingüísticos; 8 = Experiencia profesional en el campo de que se trate; 9 = Certificado de fin de estudios; 10 = Varios (véanse las notas que figuran a continuación).

Ventajas ofrecidas:

1 = Ninguna; 2 = Ascenso; 3 = Buenas perspectivas de empleo; 4 = Aumento salarial; 5 = Ayuda financiera durante la formación; 6 = Mejoramiento de los conocimientos profesionales.

Contenido de la formación: 1 = Estudios generales; 2 = Estudios centrados en la profesión; 3 = Figura en el programa la educación de los padres; 4 = Formación práctica.

Notas: Cuatro países (Etiopía, Jordania, Malasia y Mauricio) indican que el Ministerio de Educación es el organismo responsable de la formación del personal docente de la primera infancia. En Finlandia, las instituciones de formación distintas de las universidades dependen del Consejo Nacional de Educación, mientras que en Inglaterra y en el País de Gales esta formación se imparte en 32 instituciones cuyo carácter no ha sido especificado. Noruega señala que el personal docente de la primera infancia estudia en instituciones especializadas.

Varios países declaran poseer centros de formación que no corresponden a las categorías utilizadas en el presente cuadro. Así ocurre en Côte d'Ivoire (Instituto Nacional de Formación Social), República Federal de Alemania (Fachschulen y Fachakademien), Iraq (Escuela de Bellas Artes), Antillas Neerlandesas (School for Domestic Education), Panamá (Escuela de Nuevas Profesiones), Rumania (Liceo pedagógico), Austria (Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik), Argentina (Institutos de formación y perfeccionamiento docente administrados por las provincias), Honduras (Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán, en la que se exige como requisito de ingreso el título de Maestra de Educación Primaria), Benin (INFRE) y España (Centros de Formación Profesional y Centros de Bachillerato).

En Burkina Faso, el personal docente de la primera infancia sigue una formación inicial de un mes, que se completa con cursos de perfeccionamiento durante el empleo. La República Democrática Alemana indica que las puericultoras se preparan en instituciones de formación médica.

Guinea y Venezuela señalan que el personal docente de la primera infancia realiza sus estudios en las mismas instituciones que el personal docente de los demás niveles. En el Pakistán no existe ninguna reglamentación oficial relativa a la formación del personal docente de la primera infancia. Los organismos privados que administran los servicios preescolares contratan la mayor parte de su personal en las instituciones de formación pedagógica que dependen del Gobierno.

Cuadro XI. (concl.)

En Suiza, se menciona la formación de nivel universitario respecto de Ginebra. Para ingresar en la Universidad de esta ciudad, los candidatos deben tener un "certificat de maturité" o un diploma de la Escuela de Cultura General. En Nigeria es preciso poseer un certificado de aptitud para la enseñanza de nivel II si se desea seguir una formación de carácter universitario, mientras que la Universidad de Panamá admite a los estudiantes que poseen el título de Bachiller en Letras y Ciencias y de Maestros de Enseñanza Primaria. En Guyana existen cuatro posibilidades en cuanto a las calificaciones exigidas para participar en el programa de perfeccionamiento; dos de ellas consisten en haber aprobado el examen intermedio de aptitud para la enseñanza y/o en haber seguido satisfactoriamente un programa reconocido de readiestramiento del personal docente.

Cuadro XII. Financiación de la educación primaria por el Estado

País	En porcentaje del presupuesto asignado a la educación		En porcentaje de la renta nacional
Alemania (Rep. Fed. de)	-	1984	0,2
RSS de Bielorrusia	10,8		-
Bulgaria	-		1,2
Cuba	5,5		-
Checoslovaquia	11,6		0,01
Chile	1984 5,4		-
	1985 6,68		-
	1986 6,61		-
Finlandia*	0,1		0,003
Jamaica	1		-
Japón	0,066 del presupuesto nacional		0,014
Luxemburgo	4		0,3
Malta	3,58		-
Nueva Zelanda	1,83		-
Países Bajos (Antillas Neerlandesas)	5,6		-
Portugal	1985 1,5		-
	1987 2		-
Reino Unido:			
- Gales e Inglaterra			1
- Irlanda del Norte	0,58		0,1
República Democrática Alemana	1986 19,5		-
	1987 21,1		-
Senegal	1,59		-
Togo	0,75		0,021
RSS de Ucrania	más de 20		-
Venezuela	4,25		-

* El número de niños de 6 años de edad cuya educación es financiada por el Estado no llega a 1 000.

2. PREPARACION DE PROFESORES DE LAS INSTITUCIONES DE FORMACION DE PERSONAL DOCENTE

402. La Recomendación contiene varias disposiciones (párrafos 24 a 29) relativas a las instituciones de formación de personal docente, a su organización y funcionamiento y a las condiciones que determinan su eficacia; en especial, los párrafos 25, 26 y 28 conciernen al personal de estas instituciones: cuál es su nivel de calificaciones y de experiencia, de qué medios dispone para su propio perfeccionamiento profesional, y cuáles son las medidas adoptadas para que la investigación pedagógica desempeñe un papel renovador en la formación impartida. Estos temas se examinan por primera vez en forma concreta en un estudio sobre el curso dado a la Recomendación.

403. Con arreglo al párrafo 25 de la Recomendación, "los profesores de instituciones de formación de personal docente deberían estar calificados para proporcionar una enseñanza correspondiente de nivel comparable al de la enseñanza superior". Puede llegarse a la conclusión de que no se prevé en la Recomendación la necesidad de un establecimiento especial para la formación de educadores, o por lo menos que no se requiere ningún otro establecimiento distinto de los que existen ya para impartir una formación superior al personal docente. En otras palabras, el educador de personal docente sólo precisa disponer de un título universitario - que no ha de ser necesariamente un doctorado - en la disciplina que enseña. Cabe advertir aquí que habida cuenta de que el campo de aplicación de la Recomendación no abarca la enseñanza superior, no se alude a los requisitos en materia de formación para el personal de enseñanza superior.

404. También con arreglo al párrafo 25, los educadores de personal docente que imparten formación pedagógica deberían además "tener experiencia en la enseñanza escolar y, siempre que sea posible, renovar esa experiencia periódicamente mediante la práctica de la docencia en establecimientos de educación".

405. Aunque ello tal vez no refleje las opiniones corrientes respecto de la manera en que se debe formar a los educadores de personal docente, conviene reconocer que la Recomendación no facilita otras orientaciones relativas a la capacitación de educadores de personal docente. Aparte de la experiencia de la docencia que estos últimos deberían poseer y de la necesidad de renovar periódicamente esta experiencia, los educadores de personal docente pueden adquirir formación en el mismo establecimiento y con arreglo al mismo programa de formación que los profesores de universidad de su disciplina. Para evitar cualquier confusión, es preciso tener esto presente al interpretar las respuestas enviadas por los Estados Miembros.

406. Cada una de las dos fases de la formación - formación inicial y formación continua - ha sido objeto de un grupo de preguntas que, además, son complementarias. Todas se inspiran en la necesidad de un proceso permanente de formación que permita una mejor adecuación de la enseñanza a las necesidades nacionales y a la evolución rápida de las mismas. Esta perspectiva se definió ya respecto de los programas de formación de personal docente, y más concretamente de los párrafos 19 y 20 de la Recomendación, cuando se examinó la posibilidad de una actualización de este instrumento (informe de la reunión especial del Comité Mixto de 1985, CEART/SP/85/7, anexo A, pág. 9, comentario de las secretarías). La consecuencia que se infiere de esta aplicación de uno de los principios de la educación permanente a la formación de educadores es que, naturalmente, los educadores de personal docente han de tener también acceso a programas de perfeccionamiento, prefiriendo el Comité Mixto la noción de "formación permanente" a la de "perfeccionamiento", para subrayar que la educación continua forma parte

integrante de la formación (véase informe CEART/SP/85/7, párrafo 23, y anexo A, pág. 10).

407. El cuestionario contenía un grupo de cuatro preguntas relativas a la preparación de educadores de personal docente (preguntas B.1, B.2, B.3 y B.4) y un segundo grupo de preguntas (B.5, B.6 y B.7) relativas al perfeccionamiento de este personal. Otras tres preguntas (B.8, B.9 y B.10) se referían a la cuestión de las relaciones entre la investigación y la experimentación en materia de educación, por una parte, y, por otra, a las instituciones de formación y los establecimientos escolares; estas relaciones tienen repercusiones importantes en la formación permanente de los educadores de personal docente.

Pregunta B.1: ¿Cuáles son los tipos y la localización de las instituciones competentes en la preparación de profesores de las instituciones de formación de personal docente?

Instituciones de que se trata

408. Las instituciones a que se refiere la Recomendación son aquellas en que recibe formación el personal docente "de diferentes categorías, destinado a la enseñanza primaria, secundaria, técnica, profesional, o bien a una enseñanza especial" (párrafo 24). Por ello una primera pregunta se refería a la identificación de los tipos y la localización "de las instituciones competentes en la preparación de profesores de las instituciones de formación de personal docente". Esta formulación es ya significativa de por sí puesto que dicha preparación no es necesariamente la finalidad específica de instituciones especializadas; admite la hipótesis de que una institución puede encargarse de la formación inicial de educadores así como de otros tipos de formación, y que puede no tratarse de una función exclusiva y específica.

409. Esto lo confirman las 53 respuestas recibidas a esta pregunta, respecto de la cual veinte países no han facilitado ninguna información. La República Democrática Alemana menciona la existencia de dos instituciones especiales de formación para educadores de personal docente; México menciona la Dirección General de Formación y Perfeccionamiento de Personal Docente y la Dirección General de Educación Normal. Las demás respuestas revelan la existencia de situaciones muy diversas que, sin embargo, se caracterizan en su mayor parte por el papel que desempeñan las universidades¹. Los Estados mencionan generalmente la existencia, en universidades o vinculadas a las mismas, de facultades o institutos de enseñanza y de institutos o academias pedagógicos.

410. Otros Estados (Afganistán, República Federal de Alemania, Argentina, Austria, Burkina Faso, Iraq, Mauricio y Senegal) mencionan institutos o academias pedagógicos, institutos de formación de personal docente y escuelas normales o escuelas normales superiores, sin indicar

¹ Arabia Saudita, Barbados, Bélgica, Benin, RSS de Bielorrusia, Brasil, Canadá (Alberta y Ontario), Cuba, Chile, Estados Unidos, Etiopía, Filipinas, Finlandia, Grecia, Guinea, Guyana, Hungría, India, Jamaica, Japón, Luxemburgo, Malta, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos (incluidas las Antillas Neerlandesas), Pakistán, Reino Unido (Escocia, Gales e Inglaterra, Irlanda del Norte), Rwanda, Togo, Turquía, RSS de Ucrania, URSS, Venezuela y Zimbabwe.

específicamente que estos establecimientos se encargan no sólo de la formación de personal docente sino también de la de los educadores de este personal. Iraq se refiere a instituciones que dependen del Ministerio de Educación Superior y de Investigación Científica. Irlanda remite a las respuestas al cuestionario de 1982 que no contenía preguntas relativas a la formación de educadores.

411. Algunos países se refieren a los establecimientos de formación de personal docente pero no a las instituciones que se encargan de la preparación de los educadores. Este es el caso de Argentina, Senegal y Togo, así como de Francia, en donde hay una gran variedad de categorías de personal docente, en especial de profesores de nivel secundario y, por ende, de tipos de formación inicial. Las dos principales categorías adquieren su formación en centros pedagógicos regionales (CPR) de cada academia (es decir, grupo de departamentos) y en centros de formación profesional de enseñanza técnica (CFPET), a los que se añaden escuelas normales (para los alumnos-maestros de enseñanza primaria) y escuelas normales superiores para futuros profesores de enseñanza secundaria general y técnica. Naturalmente, se nombran educadores para estos diversos establecimientos, pero Francia no indica qué instituciones se encargan de su específica preparación inicial profesional.

Pregunta B.2: ¿Cuáles son las características de los programas de formación de esos profesores: objetivo, duración, contenido y métodos?

Programa de formación

412. Cincuenta y cuatro Estados han contestado a esta pregunta sin facilitar siempre datos sobre el conjunto de estos cuatro puntos.

413. Varios países mencionan los objetivos principales de la formación impartida: mejorar la calidad de la formación que ellos mismos impartirán a los futuros educadores; aumentar sus calificaciones pedagógicas (RSS de Bielorrusia); prepararlos para la orientación del personal docente y para ejercer una función de "tutor" (Guyana); incrementar sus conocimientos generales y académicos, su práctica de nuevas técnicas de enseñanza y sus aptitudes en materia de elaboración de programas innovadores (Malasia y México), y desarrollar su competencia didáctica (Filipinas).

414. Varios países se refieren a la necesidad de una preparación a la vez teórica y práctica (Burkina Faso, México, Noruega, Rwanda, Senegal, Turquía y URSS), o académica y pedagógica, que combine el perfeccionamiento de una o varias disciplinas y de la formación pedagógica (Bélgica y Portugal), de los conocimientos del alumno, de la observación de clases, de la legislación escolar y de la didáctica de las disciplinas (Togo). Otros países mencionan una orientación más especialmente pedagógica (Barbados, RSS de Bielorrusia, Cuba, Filipinas, Malasia, Suecia y Zimbabwe), con especial referencia a la sociología, la psicología y la filosofía de la enseñanza, la metodología del aprendizaje y la evaluación. En México se organizan cursos sobre los nuevos modelos de formación de educadores. Datos más concretos sobre los métodos utilizados para esta formación son presentados por Filipinas y Zimbabwe (conferencias, discusiones de grupo, seminarios, reuniones de trabajo, juegos de desempeño de funciones, disertaciones, estudios de casos, investigaciones individuales, viajes de estudios, investigación-acción), y por Rwanda (disertaciones magistrales, cursos prácticos, experimentación).

415. La duración de la formación se especifica en la forma siguiente en varias respuestas: Argentina, 4 años; Afganistán, 4 años (B.A., B. Sc.); 2 años (M. Ed.); Barbados, 1 año de especialización; Bélgica, 4 años;

Bulgaria, curso de 1 mes a 1 año; Burkina Faso, 2 a 3 años; Canadá (Ontario), 4 años; Cuba, 2 a 5 años, 3 semestres para los profesores de universidad; Etiopía, 2 a 4 años; Filipinas, 2 años; Guinea, 3 años; Malasia, 1 a 3 años; México, 1 año (universidad pedagógica nacional); Portugal, cursos de 3 a 5 días tres veces por año; Rwanda, 3 a 5 años; Togo, 2 a 3 años; RSS de Ucrania, 3 a 4 años (establecimientos pedagógicos), 4 a 5 años (establecimientos pedagógicos superiores); URSS, 4 a 5 años, y Venezuela, 3 a 5 años.

416. Estas informaciones sólo tienen sentido cuando se aplican a programas de formación específica y explícitamente destinados a la formación de educadores; sin embargo, en varios casos¹ se trata de programas de formación de personal docente, cuyos beneficiarios también pueden asumir, a su vez, responsabilidades en materia de formación (ya sea inicial o continua) de personal docente.

417. De hecho, pocos países facilitan un conjunto de informaciones homogéneas que definan de manera más o menos sucinta las diversas características de los programas de formación de educadores en lo que se refiere a los puntos mencionados en la pregunta B.2: objetivo, duración, contenido y métodos. Las indicaciones facilitadas por estos países (Barbados, Benin, Bélgica, Cuba, Filipinas, Iraq, Malasia, Rwanda, Togo y URSS) se completan con sus respuestas a la pregunta B.3, y se ha considerado conveniente reunir las en un solo cuadro.

418. Varios Estados indican que los programas de formación de personal docente corresponden plenamente a los objetivos de la preparación de educadores de personal docente. Por ejemplo, en los Estados Unidos, "la mayor parte de estos educadores han recibido una formación inicial de personal docente y, en calidad de educadores, reciben también una formación complementaria. Así, están preparados de manera satisfactoria para impartir formación al personal docente". La República Federal de Alemania, Argentina, Bélgica, Chile, Guyana, India, Noruega y Suecia presentan situaciones más o menos análogas. Nueva Zelandia menciona el papel que desempeñan las universidades en la organización de los programas de formación de los educadores de personal docente.

Pregunta B.3: ¿Qué calificaciones académicas y experiencia se exige a dichos profesores? Criterios utilizados para contratarlos, en función de los distintos grados de la enseñanza.

419. Con arreglo al párrafo 25 de la Recomendación, "los profesores de instituciones de formación de personal docente deberían estar calificados para proporcionar una enseñanza correspondiente de nivel comparable al de la enseñanza superior". Este requisito parece cumplirse en un número elevado de países (53) que atribuyen a universidades o a instituciones pedagógicas vinculadas a universidades la responsabilidad de la formación de personal docente, ya sea de primer y de segundo grado, o solamente de segundo grado, sin concretar generalmente, en este último caso, si se trata de profesores de enseñanza general, de profesores de enseñanza técnica y profesional, o de estas dos categorías de personal docente (salvo en el caso de Luxemburgo).

420. El cuadro XIII (véase al final de la presente sección) resume las respuestas recibidas. También contiene los porcentajes indicados por los Estados Miembros en sus respuestas a la pregunta B.4.

¹ Argentina, Benin, Bélgica, España, Estados Unidos, Guyana, Jamaica, Países Bajos, Rwanda, Togo y Venezuela.

Pregunta B.4: ¿Qué porcentaje de profesores de las instituciones de formación de personal docente cumplen los criterios antes citados?

421. En sus respuestas a esta pregunta, 15 países¹ citan una tasa del 100 por ciento. Bulgaria indica que todos los educadores se ajustan a los criterios establecidos; la República Democrática Alemana afirma que todos han recibido una formación y la India y los Países Bajos señalan que la han recibido casi todos. Seis países indican una tasa que oscila entre el 80 y el 90 por ciento (Afganistán, Arabia Saudita, Canadá (Ontario), Guyana, Jamaica, Países Bajos (Antillas Neerlandesas)), y tres entre el 50 y el 80 por ciento (RSS de Bielorrusia, Noruega y Tailandia). Filipinas y Zimbábwe mencionan tasas inferiores y variables según las regiones o las disciplinas de formación. Suecia indica una tasa del 25 al 50 por ciento.

Pregunta B.5: ¿Qué disposiciones se han tomado y qué facilidades se ofrecen para su perfeccionamiento?

422. Sesenta y un Estados han respondido a esta pregunta y 48 de ellos facilitan informaciones más o menos detalladas que indican la existencia de ciertas modalidades de perfeccionamiento de los educadores. Varias respuestas reflejan la ambigüedad ya observada respecto de una posible confusión entre este perfeccionamiento y el del personal docente. Por ejemplo, la del Brasil, que facilita aclaraciones sobre instituciones y programas diversos para el personal docente; la de la RSS de Bielorrusia, que menciona las posibilidades de formación continua del personal docente por medio de cursos postuniversitarios y de perfeccionamiento; la de Bulgaria (centro de perfeccionamiento del personal docente y sistema para mejorar los conocimientos del personal docente). Las respuestas de otros países tampoco se refieren específicamente a los educadores de personal docente (República Federal de Alemania, España, Filipinas, Malasia, México, Rwanda, Venezuela y Zimbábwe); puede tratarse más generalmente de educadores de instituciones de enseñanza superior o de establecimientos de enseñanza primaria y/o secundaria.

423. Los educadores de personal docente se mencionan más o menos explícitamente en las respuestas de los Estados Miembros recapituladas a continuación, y que señalan las diversas actividades y facilidades en materia de perfeccionamiento, o más bien de formación continua para utilizar la expresión preconizada por el Comité Mixto (informe CEART/SP/85/7, anexo A, página 10):

- Seminarios y talleres: Afganistán, Arabia Saudita, Barbados, Benin, Burkina Faso, Chile, España, Guinea, India, Mauricio, Noruega, República Democrática Alemana y Rwanda.
- Programas individuales: Australia.
- Cursos: Checoslovaquia, Rwanda, Turquía y URSS (3-5 meses cada cinco años).
- Cursos postuniversitarios: Arabia Saudita, RSS de Bielorrusia, Brasil, Bulgaria, Filipinas, Guyana, Países Bajos, Pakistán, Reino Unido (Gales e Inglaterra), Rwanda, Suiza, RSS de Ucrania y Zimbábwe.

¹ República Federal de Alemania, Barbados, Bélgica, Burkina Faso, Checoslovaquia, España, Grecia, Malasia, Mauricio, Nueva Zelandia, Pakistán, Portugal, Reino Unido (Irlanda del Norte), Senegal y Venezuela.

- Licencias sabáticas: Canadá, Finlandia y Venezuela.
- Licencias de estudios: Grecia, Iraq, Jamaica (cada dos años), Nueva Zelandia, Reino Unido (Escocia e Irlanda del Norte).
- Coloquios interuniversitarios: Chile.
- Centros universitarios de perfeccionamiento: Finlandia.

424. El Comité Mixto advirtió en 1979 que el párrafo 20 de la Recomendación ya no respondía a las necesidades de los programas actuales, que tienden a distinguir fases sucesivas en la preparación del personal docente que comprenden una iniciación progresiva a la actividad profesional, una preparación para las funciones especiales y el perfeccionamiento en el empleo. Esta misma observación puede formularse respecto de los educadores de personal docente.

425. Entre las oportunidades de perfeccionamiento que se aprovechan, varios Estados mencionan los viajes de estudios o los cursos en el extranjero¹. En lo que se refiere a Etiopía, se trata incluso de las únicas modalidades de perfeccionamiento mencionadas. Varios países indican que esta formación en el extranjero es posible gracias a la cooperación bilateral y/o multilateral.

426. En varios países se ofrecen facilidades a los educadores con miras a su perfeccionamiento. Consisten en una reducción de las horas de enseñanza (Canadá (Ontario), Cuba, Portugal, Reino Unido (Escocia)), en la garantía de una parte de la remuneración durante los cursos en el extranjero (Guinea), o en el pago de diversas indemnizaciones (Portugal).

Pregunta B.6: ¿En qué proporción han participado los profesores en cursos de perfeccionamiento en cada uno de los tres años sucesivos recientes?

427. Veintitrés países han respondido a esta pregunta. Varios indican el porcentaje solicitado para cada uno de los años 1984, 1985 y 1986:

	<u>1984</u>	<u>1985</u>	<u>1986</u>
Barbados	80	60	53
RSS de Bielorrusia	19,1	19,3	19,5
Guinea	65	45	40
Guyana	-	2	-
Reino Unido (Irlanda del Norte)	3,5	4,2	5
Rwanda	9	6	8

¹ Arabia Saudita, Barbados, Benin, Bulgaria, Chile, Grecia, Jamaica, Malta, Noruega, Nueva Zelandia, Pakistán, Rwanda, Senegal, Suecia, Tailandia, Turquía, Venezuela y Zimbabwe.

428. Otros Estados facilitan diversos datos relativos a los beneficiarios del perfeccionamiento: en Benin, el 50 por ciento de los educadores de personal docente de la enseñanza preescolar en los tres años considerados; en Burkina Faso, el 100 por ciento de los inspectores y consejeros pedagógicos (que imparten formación en el empleo al personal docente de primero y segundo grados); en Canadá (Ontario), el 10 por ciento cada año (licencias de estudios); en Cuba, el 100 por ciento; en Jamaica, el 22 por ciento durante el período trienal; en Noruega, el 50 por ciento; en Pakistán, entre el 20 y el 25 por ciento (y el 10 por ciento de beneficiarios de programas internacionales); en Tailandia, el 8 por ciento; y en Togo, el 100 por ciento.

429. La República Democrática Alemana indica que todos los educadores de personal docente han participado por lo menos en dos o tres cursos y la República Federal de Alemania señala que todos dedican como mínimo tres días por mes a su perfeccionamiento. En Mauricio, en 1984 se atribuyó una beca de corta duración a un educador, en 1985 no se atribuyó ninguna y en 1986 se atribuyeron siete (dos de corta duración y cinco de larga duración). Nueva Zelandia facilita porcentajes de los beneficiarios para cada uno de los tres años y para tres tipos de perfeccionamiento:

	<u>1984</u>	<u>1985</u>	<u>1986</u>
Licencia de estudios	2	-	-
Seminarios	-	27	28,8
Programas de estudios	-	17	19,8

Pregunta B.7: ¿Qué posibilidades tiene el personal encargado de la formación pedagógica del personal docente de renovar periódicamente su experiencia practicando la enseñanza en un establecimiento docente?

430. Sesenta y dos Estados han respondido a esta pregunta, trece de ellos negativamente. Entre los cuarenta y nueve que facilitan informaciones, varios indican que no existe una organización sistemática de esta práctica de la enseñanza (Bulgaria), que determinados educadores enseñan a tiempo parcial (Chile), que esta posibilidad existe (Guinea y URSS), que se observa en muy pocas ocasiones (India, Malta, Nueva Zelandia, Países Bajos (Antillas Neerlandesas)) y que corresponde a los interesados aprovecharla (Tailandia), o incluso que se alienta a los educadores a enseñar en escuelas (Venezuela). Los Estados Unidos indican que estas posibilidades son limitadas por razones jurídicas. Otros países mencionan relaciones entre escuelas normales y establecimientos de enseñanza (Bélgica y Cuba), y cursos y reuniones pedagógicos (Benin e Iraq). Dos países se refieren a proyectos en vías de examen (Guyana y Países Bajos (Antillas Neerlandesas)). Luxemburgo señala que la mayor parte de los educadores se dedican a la enseñanza, y este también es el caso en general en la República Federal de Alemania. España indica que el personal de los institutos de ciencias de la educación procede de diversos grados de la enseñanza y que, por consiguiente, tiene experiencia en la materia.

431. Otros países (Arabia Saudita, Australia, Senegal, Suecia, Togo, RSS de Ucrania, URSS y Zimbabwe) mencionan la existencia de disposiciones reglamentarias (o directrices) relativas a la organización de una práctica periódica de la enseñanza para educadores. En la RSS de Bielorrusia, los

educadores dedican a la práctica de la enseñanza hasta 240 horas anuales; en Cuba, los profesores de metodología del aprendizaje deben participar en las actividades de las escuelas secundarias medias sin límite de tiempo. En la República Federal de Alemania, los educadores se encargan generalmente de tareas de enseñanza en las escuelas. El Japón indica que todas las escuelas normales disponen de clases de aplicación en las que los educadores se dedican a la enseñanza (y realizan investigaciones). En Portugal, los educadores se encargan de la formación en una o dos clases. El Reino Unido (Escocia, Gales e Inglaterra e Irlanda del Norte) también señala una práctica de la enseñanza para que el personal de las instituciones de formación pueda renovar regularmente su experiencia. Zimbabwe indica que la repartición de los horarios permite que los educadores enseñen en escuelas, y esta posibilidad también es señalada por la URSS.

432. Este conjunto de datos complementarios permite esbozar un cuadro general de la situación relativa a la articulación de la formación inicial y continua del personal docente de enseñanza primaria y secundaria, por una parte, y, por otra, de sus propios educadores. Estas diversas categorías de formación guardan lógicamente una relación entre sí, pero en la mayor parte de los países no existe una coordinación formalmente estructurada.

Pregunta B.8: ¿Qué tipos de investigaciones y de experimentos llevan a cabo las instituciones de formación de personal docente? ¿Cuáles son sus aplicaciones en los planes de estudios escolares o en los programas de formación de personal docente?

433. La integración de la formación de personal docente y de la preparación de sus educadores en el marco de un proceso continuo puede evaluarse en particular mediante las informaciones facilitadas sobre las investigaciones y experimentos realizados por educadores de personal docente, así como respecto de sus aplicaciones en la enseñanza primaria y secundaria y en la formación de futuros educadores. Estas cuestiones se consideran en las preguntas B.8 a B.10 y se basan en los párrafos 26 y 28 de la Recomendación, relativos a las instituciones de formación de personal docente, así como en el párrafo 33.1 que establece las modalidades con arreglo a las cuales el personal docente puede "mantenerse al corriente de los progresos efectuados en su disciplina y en su campo de enseñanza, tanto respecto al contenido como en cuanto a los métodos".

434. Cincuenta y dos Estados han respondido a la pregunta B.8. Entre ellos, varios indican que no hay actividades de investigación (Etiopía, Mauricio y México). En otros¹ no parece posible, de acuerdo con la formulación de las respuestas, distinguir si se trata de investigaciones realizadas en establecimientos de formación de personal docente o en el marco de la formación de educadores. Otros Estados señalan que se realizan investigaciones y/o experimentos en torno a programas de formación (inicial o en el empleo) destinados al personal de instituciones de formación (Afganistán, Barbados, Bulgaria, Canadá, Noruega, Nueva Zelandia, Tailandia, RSS de Ucrania y URSS). Venezuela indica que la investigación es un aspecto fundamental de la formación de los profesores de universidad (que son educadores de personal docente).

¹República Federal de Alemania, Benin, Burkina Faso, Cuba, Checoslovaquia, Chile, España, Filipinas, Japón, Malta, Países Bajos, Pakistán, Panamá, Reino Unido, República Democrática Alemana, Rwanda, Senegal, Suecia, Togo, RSS de Ucrania y Zimbabwe.

435. Benin, Canadá, Checoslovaquia, Guinea, Guyana, India, Japón, República Democrática Alemana, Reino Unido (Irlanda del Norte) y Zimbabwe mencionan la aplicación de los resultados de las investigaciones y de los experimentos a nivel de los programas escolares. Finlandia se refiere a "investigaciones pedagógicas".

436. Un número relativamente importante de países menciona investigaciones sobre los programas y/o los métodos de formación de personal docente¹.

Pregunta B.9: ¿En qué medida forma parte integrante la investigación de la formación de los futuros maestros y profesores?

437. Este punto completa el que precede. En efecto, conviene establecer una distinción entre las investigaciones realizadas sobre los programas y los métodos de formación de personal docente (de enseñanza primaria y secundaria), por una parte, y, por otra, la función de la investigación y de los experimentos realizados en el marco de estos programas con la participación de los futuros educadores. Cabe advertir que la pregunta B.9 no se refiere a la formación continua del personal docente sino a la investigación como "parte integrante... de la formación de los futuros maestros y profesores". Naturalmente, la pregunta B.10 abarca este último aspecto de la integración de los resultados de la investigación en el funcionamiento de los establecimientos de enseñanza, pero esta observación parece ser no obstante útil.

438. Cuarenta y ocho países facilitan informaciones y tres de ellos mencionan que la investigación no se ha integrado en la formación (Bulgaria, Etiopía y Honduras); Suecia advierte que si bien la preparación de personal docente no entraña actividades de investigación, los resultados de esta última se examinan frecuentemente durante la formación. Malasia indica que la investigación es una actividad facultativa en los programas de formación; Argentina, España, Estados Unidos, Malta y Zimbabwe manifiestan que sólo ocupa un lugar limitado en los mismos. Rwanda y Togo mencionan la preparación de una memoria de fin de estudios. En Suiza, la vinculación entre la investigación y la formación del personal docente depende del tipo de institución de formación. El Reino Unido (Gales e Inglaterra) indica que la investigación no se incluye necesariamente en la preparación del personal docente.

439. La investigación y/o la experimentación forman parte de los programas o de las actividades de instituciones de formación en muchos países².

440. La respuesta de Angola plantea otro aspecto de la relación entre investigación y formación (otros dos aspectos que conviene distinguir se mencionan más arriba). En este Estado, el único centro de investigaciones

¹ Afganistán, República Federal de Alemania, Barbados, RSS de Bielorrusia, Bulgaria, Canadá, Filipinas, Guinea, Hungría, Japón, Malasia, México, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos, Reino Unido (Gales e Inglaterra), Senegal y RSS de Ucrania.

² Afganistán, República Federal de Alemania, Barbados, RSS de Bielorrusia, Bulgaria, Burkina Faso, Canadá (Ontario), Cuba, Chile, Finlandia, Guinea, Guyana, Hungría, India, Jamaica, Japón, Luxemburgo, Malasia, México, Nueva Zelandia, Países Bajos, República Democrática Alemana y URSS.

pedagógicas trata, en la medida de lo posible, de contribuir al perfeccionamiento del personal docente en lo que se refiere a nuevos programas, manuales escolares o guías pedagógicas, y organiza con ese fin seminarios pedagógicos. El Instituto Superior de Ciencias de la Educación también aporta su contribución con actividades de educación a distancia. Así, esta respuesta se refiere a la difusión de los resultados de las investigaciones en la esfera de las ciencias de la educación por medio de la formación continua del personal docente y está más bien relacionada con la pregunta B.10; sin embargo, esta última se refiere más a la comunicación entre escuelas e instituciones de formación de personal docente sin pedir datos sobre la aplicación de los resultados de los trabajos de investigación a la formación continua del personal docente.

Pregunta B.10: ¿Cuáles son los cauces de difusión de los resultados de la investigación y de las actividades experimentales: de las instituciones de formación a los establecimientos de enseñanza; de éstos a aquéllas?

441. Esta pregunta se basa en el párrafo 28 de la Recomendación con arreglo al cual las instituciones de formación de personal docente deberían contribuir al progreso de la enseñanza teniendo a la vez informado al personal docente de los establecimientos de enseñanza de los resultados de las investigaciones y los nuevos métodos y aprovechando, para sus propias actividades, la experiencia de los mismos establecimientos escolares y del personal docente. Esta disposición fortalece el párrafo 26 que dispone en su parte final que el personal encargado de la formación del personal docente debería mantenerse informado de los resultados de las investigaciones en los campos que les interese y emplearlos en beneficio de los alumnos. De esta manera se define un auténtico sistema de comunicaciones recíprocas en el que participan todos los actores, el personal docente de diversos niveles y los propios educandos, y la Recomendación recomienda que se confiera a las instituciones encargadas de la formación de educadores de personal docente un papel rector para la organización y el funcionamiento de este sistema. Cabe subrayar que, al expresar la necesidad de que estos últimos se mantengan informados de los resultados de las investigaciones, la frase citada en el párrafo 26 implica que se ha de fomentar y a la vez favorecer la curiosidad activa de los educadores y que, por consiguiente, este personal adquiriría una formación propia continua. Esta autoformación constituye, además, un aspecto esencial de la educación permanente en todo el sistema de educación.

442. En la red de comunicaciones que la pregunta B.10 trata de identificar y que ha de permitir la circulación de los resultados de la investigación y la experimentación, cabe considerar dos flujos: uno va de las instituciones de formación de educadores a los establecimientos de enseñanza - ya sea por medio de las propias instituciones de formación de personal docente o por otros cauces - y otro de los establecimientos de enseñanza a las instituciones de formación de educadores de personal docente - ya sea directamente o bien por conducto de las instituciones de formación de personal docente o por otros cauces. Conviene añadir que la expresión "formación de personal docente" se utiliza tanto para la formación inicial como para la formación continua y que la comunicación preconizada implica al personal encargado de esta última (en especial los inspectores, consejeros pedagógicos, personal de los centros de asistencia al personal docente y de las instituciones de formación a distancia, etc.).

443. Cincuenta y cinco países han respondido a la pregunta B.10 y 49 de ellos facilitan informaciones. En Benin, los cauces de comunicación posibles no son operativos; en Malasia, existen pero se utilizan mal, y en Malta, existen muy pocos medios de circulación de la información. Suiza indica que

los resultados de las investigaciones sólo los conocen las personas directamente interesadas y que no tienen repercusiones importantes en la formación. En Barbados, los resultados de las investigaciones se comunican al director de la institución. En Bélgica, se integran en la práctica por conducto de los inspectores. En Burkina Faso, el instituto pedagógico, las circunscripciones locales de enseñanza (inspecciones) y las escuelas se encuentran vinculados. En Jamaica, los establecimientos de enseñanza pueden pedir informaciones. En Luxemburgo, los resultados circulan generalmente de los establecimientos de enseñanza a las instituciones de formación. Los Países Bajos declaran que utilizan todos los medios a su alcance para comunicar los resultados, incluidos los cursos individuales de personal docente en establecimientos de enseñanza, bajo el control de educadores de personal docente. Rwanda y URSS indican que las instituciones de formación divulgan informaciones a las escuelas. En la RSS de Ucrania, las instituciones de formación pedagógica realizan sus experimentos en los establecimientos de enseñanza secundaria. En los Estados Unidos, las universidades y los colegios colaboran en actividades de investigación y, en Venezuela, las universidades aseguran la difusión de los resultados de sus investigaciones.

444. En el cuadro XIV se resumen las informaciones facilitadas por los países respecto de las modalidades de comunicación de los resultados de la investigación y la experimentación.

Cuadro XIII. Nivel de calificación y de experiencia exigido y porcentaje de educadores que cumplen los criterios de contratación

País o territorio	Estudios superiores (3. ^{er} grado universitario)	Experiencia docente ¹	Porcentaje que cumple los criterios
Alemania (Rép. Federal de)	X		100
Arabia Saudita	X	X	80
Argentina	X		
Australia	X	X ²	
Austria	X	X	
Barbados	X	X	100
Bélgica	X	X ³	100
Benin	X	X ⁴	
Bielorrusia (RSS de)	X	X	50-80 (según las disciplinas)
Brasil	X		
Bulgaria	X		
Burkina Faso	X	X ⁵	100
Canadá	X	X	90-100
Cuba	X	X (preferible)	
Checoslovaquia	X		100
Chile	X		
España	X		
Estados Unidos	X	X	
Etiopía	X		
Filipinas	X	X	60-100 ⁶
Finlandia	X	X	
Grecia	X	X	100
Guinea	X	X	
Guyana	X	X	+90
India	X	X	"casi todos"
Iraq	X	X	
Jamaica	X	X	80
Japón	X		
Luxemburgo	X		
Malasia	X	X	100
Malta	X		
Mauricio	X		100
Noruega	X	X (preferible)	68
Nueva Zelanda	X	X	100
Países Bajos (Antillas Neerlandesas)	X	X (preferible)	85
Pakistán	X		100
Portugal		X	100
República Democrática Alemana	X	X	100
Rwanda	X		
Reino Unido (Gales e Inglaterra) (Irlanda del Norte)	X X X	X X X	100

Cuadro XIII. (concl.)

País o territorio	Estudios superiores (3. ^{er} grado universitario)	Experiencia docente ¹	Porcentaje que cumple los criterios
Senegal	X		100
Suecia	X	X	25-30
Tailandia	X	X	75 aprox.
Togo	X	X	100
URSS	X	X	
Venezuela	X	X	100
Zimbabwe	X	X	40-100 ⁷

¹ En una institución de enseñanza del nivel para el cual los educadores se encargan de la formación del futuro personal docente.

² La gran mayoría de los educadores han adquirido experiencia docente pero ésta puede ser anticuada.

³ Experiencia "útil" para la formación en una escuela normal; no se menciona para la formación de profesores de segundo ciclo de enseñanza secundaria.

⁴ Para la formación de profesores de segundo grado.

⁵ Diez años de práctica para los profesores de escuelas normales de magisterio.

⁶ Según las regiones (urbanas/semiurbanas).

⁷ Según las disciplinas y el contenido de la formación.

Cuadro XIV. Modalidades de comunicación de los resultados de la investigación y la experimentación

País	Publicaciones periódicas	Publicaciones (en especial por las uni- versidades)	Guías meto- doló- gicas	Conferencias científicas	Seminarios y reunio- nes de trabajo	Difusión de infor- mes en las ins- titucio- nes de formación	Experimen- tación en esta- bleci- mientos docentes	Cursos en es- table- cimien- tos docen- tes	Cursos de per- fec- cio- namien- to	Activida- des de apoyo de los inspec- tores	Difusión por cen- tros de recursos	Ministe- rio de Educación (diversos servicios)	Enseñanza y forma- ción a distancia
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Angola	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X
Arabia Saudita	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X
Bulgaria	-	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-
Canadá	-	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-
Cuba	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Chile	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Filipinas	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Finlandia	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Guinea	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Guyana	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
India	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-
Iraq	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Japón	X	X	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-
Noruega	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	X
Nueva Zelandia	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-
Portugal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-
Reino Unido													
(Gales e Inglaterra)	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(Irlanda del Norte)	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
Senegal	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
Suecia	-	X	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-
Tailandia	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-
Turquía	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
URSS	X	X	X	X	X	X	-	X	-	-	-	-	-
Zimbabue	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-

3. PERSONAL DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y PROFESIONAL: EMPLEO Y CONDICIONES DE SERVICIO

445. Según se dice en el párrafo 2, la Recomendación se aplica "a todo el personal docente de los establecimientos públicos o privados de enseñanza secundaria o de nivel más bajo", entre ellos los de enseñanza técnica y profesional. En la reunión especial de 1985 del Comité Mixto de Expertos OIT/UNESCO se adoptó la decisión de incluir en el cuarto Cuestionario una nueva sección sobre el personal de enseñanza técnica y profesional (en adelante, "personal designado" por razones de brevedad).

446. Se atribuyó especial interés a esta cuestión, pues si bien todos los países admitían tener una imperiosa necesidad de trabajadores con buenas calificaciones técnicas, la condición del personal designado solía ser inferior a la de los que se dedicaban a la enseñanza general. Además, este personal docente debía hacer frente a una serie de problemas particulares: rápida obsolescencia de los conocimientos; recurso inevitable al trabajo a tiempo parcial para mantenerse en contacto con el mundo del trabajo; responsabilidades especiales por la seguridad de los alumnos; dificultades para alcanzar unos niveles de ingresos que puedan compararse favorablemente con los sueldos de otras profesiones que exijan una titulación análoga o equivalente (párrafo 115, b), y establecimiento de sueldos para el personal sin grado universitario (párrafo 120).

447. La elección de esta cuestión se consideró asimismo especialmente oportuna, pues en un estudio realizado previamente por la OIT¹ se puso de manifiesto que, a la vista de las dificultades que plantean la contratación y formación del personal designado, la mayoría de los países reconocen la necesidad de mejorar su situación por lo que se refiere a las condiciones de empleo, remuneración, carrera y condiciones de trabajo, aspectos todos ellos que se examinan en la Recomendación. Por otro lado, en 1985 la UNESCO solicitó a sus Estados miembros que le suministraran informes sobre la aplicación de uno de sus instrumentos sobre la cuestión, es decir, la Recomendación revisada sobre enseñanza técnica y profesional, 1974².

448. Cincuenta y un países facilitaron información para elaborar esta sección³.

¹ Véase Estudio detallado del programa de formación profesional de la OIT (Ginebra, 1983; doc. GB.224/PFA/10/1 a 4), en especial "Tendencias y prioridades en materia de formación profesional: el decenio venidero" (doc. GB.224/PFA/10/4), párrafo 110.

² Los resúmenes analíticos de las respuestas recibidas de los Estados miembros se presentarán a la Conferencia general de la UNESCO durante su 25.ª reunión (1989), junto con el correspondiente informe elaborado por el Comité de Convenciones y Recomendaciones del Consejo Ejecutivo de la UNESCO.

³ República Federal de Alemania, Arabia Saudita, Australia, Bahrein, Barbados, Bélgica, Benin, RSS de Bielorrusia, Brasil, Bulgaria, Burkina Faso, Camerún, Canadá (Alberta, Ontario y Territorios del Noroeste), Colombia, Côte d'Ivoire, Cuba, Checoslovaquia, Chile, España, Etiopía, Filipinas, Finlandia, Francia, Guinea, Guyana, Hungría, India, Iraq, Irlanda, Jamaica, Japón, Luxemburgo, Malta, Mauricio, México, Nigeria, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos, Pakistán, Portugal, Reino Unido (Escocia, Inglaterra y Gales e Irlanda del Norte), República Democrática Alemana, Rumania, Rwanda, Suiza, Tailandia, Togo, RSS de Ucrania, URSS y Venezuela.

Pregunta C.1: ¿Se reparte el personal designado en varias categorías según el tipo de establecimiento, el grado (primario, secundario de primero o de segundo ciclo), la especialidad profesional o el sector de actividad al que se refiere la enseñanza (agricultura, comercio, industria, etc.), el tipo de enseñanza dispensada (científica, técnica, teórica, práctica, etc.) o con arreglo a otro criterio? Indíquese el número de profesores correspondientes a cada una de esas categorías en la última fecha para la cual se disponga de datos, desglosándolo según el sexo.

Categorías

449. En varios países el personal designado se reparte según diversas categorías. El tipo de establecimiento lo indican 19 países¹. La RSS de Bielorrusia y la URSS señalan que sólo existe un tipo de establecimiento que dispense este tipo de enseñanza. Salvo en el caso del Canadá (Alberta y Territorios del Noroeste), que menciona la enseñanza industrial, técnica o profesional impartida en la escuela primaria, el personal docente clasificado según el grado de enseñanza se reparte entre las instituciones de enseñanza secundaria².

450. El personal docente se reparte según las materias enseñadas en 15 países³; mientras que el tipo de enseñanza, teórica o práctica, se indica por 13 países⁴.

451. En cuanto a otros criterios de interés para repartir al personal docente por categorías, varios países añaden el grado de formación y los diplomas obtenidos (Brasil, Burkina Faso, Canadá (Territorios del Noroeste), Jamaica, Luxemburgo, Noruega, Rwanda, Togo, RSS de Ucrania y Venezuela).

452. Un país - India - señaló que no existen disposiciones sobre enseñanza técnica y profesional en los grados primario y secundario. En el Reino Unido (Inglaterra y Gales e Irlanda del Norte), no existen categorías ni disposiciones especiales para el personal designado.

Número de profesores y distribución según el sexo

453. Hubo menos respuestas a esta parte de la pregunta. Las cifras facilitadas por los países sobre el número de profesores son las siguientes:

¹ República Federal de Alemania, Australia, Bahrein, RSS de Bielorrusia, Brasil, Camerún, Côte d'Ivoire, Checoslovaquia, Etiopía, Filipinas, Finlandia, Francia, Iraq, Japón, Malta, Nigeria, Pakistán, Portugal (FENPROF) y URSS.

² Esta enseñanza se imparte actualmente en varios países en el grado postsecundario, pero el examen de esta cuestión no es de la incumbencia de la Recomendación y no depende del mandato del Comité Mixto.

³ República Federal de Alemania, Bahrein, Bélgica, Benin, Canadá (Ontario), Checoslovaquia, Chile, Etiopía, Finlandia, Guinea, Japón, Luxemburgo, Nigeria, Portugal, República Democrática Alemana y Suecia.

⁴ República Federal de Alemania, Bélgica, RSS de Bielorrusia, Bulgaria, Checoslovaquia, Chile, España, Iraq, Japón, República Democrática Alemana, Suecia, URSS y Venezuela.

Brasil, 11 084 (1986); Bulgaria, 6 556 (teoría) y 7 438 (práctica); Burkina Faso, 104 (1986-1987); España, 30 000 (teoría) y 15 000 (práctica); Filipinas, 7 274 (1985-1986); Guyana, 761; Jamaica, 1 517 (1983-1984); Noruega, 6 664; Nueva Zelandia, 355 consejeros de estudios (profesional) y 736 profesores técnicos; Países Bajos, 37 700 (1985-1986); Portugal (FENPROF), 3 796 (1982-1983); Reino Unido (Escocia), 1 969 (1984); República Democrática Alemana, 17 000; Suiza, 2 400; Tailandia, 14 772 y Togo, 167.

454. Bahrein ha indicado que en los establecimientos técnicos de enseñanza secundaria sólo hay profesores de sexo masculino, mientras Barbados señala que todos los profesores de artes y oficios son varones. Se facilitan las siguientes cifras sobre la distribución según el sexo: Bulgaria, 45 por ciento hombres, 55 por ciento mujeres; Burkina Faso, 50 por ciento de ambos sexos; España, alrededor del 60 por ciento hombres y 40 por ciento mujeres; Guyana, el doble de hombres que de mujeres, salvo en economía doméstica en que todo el profesorado es femenino; Iraq, ambos sexos; Jamaica, 912 hombres y 605 mujeres; Noruega, 5 880 hombres y 784 mujeres; Portugal (FENPROF), 1 972 hombres y 1 624 mujeres; Reino Unido (Escocia), 1 966 hombres y 3 mujeres; Tailandia, 8 977 hombres y 5 775 mujeres, y Togo, 149 hombres y 18 mujeres.

Pregunta C.2: ¿Cuáles son los estatutos y la reglamentación que se aplican al personal designado; se diferencian de los correspondientes al personal de enseñanza general, y en qué forma?

455. Son numerosos los países que han indicado los estatutos precisos. La mayoría contesta que los estatutos son los mismos para todo el personal docente o que no hay reglamentación especial para el personal designado¹. En algunos informes se señala que los estatutos no son exactamente los mismos, pero no indican las diferencias (Australia, RSS de Bielorrusia, Burkina Faso, Canadá (Ontario) y Suiza).

456. En el caso de haber diferencias, éstas se dan en diversas esferas: problemas de promoción debido a la falta de disposiciones sobre formación de los profesores locales (Sindicato de profesores de enseñanza secundaria de Barbados); diferencias en cuanto a las horas de enseñanza (Bélgica, Etiopía y Suecia); y diferencias en materia de remuneración (Japón, República Democrática Alemana y Suecia). En la República Federal de Alemania deben seguirse cursos especiales de formación práctica. En circunstancias especiales, el personal calificado en distintos oficios puede enseñar en las escuelas secundarias del Canadá (Alberta). El personal docente de Irlanda depende de la Comisión de enseñanza profesional y no del Departamento de educación.

457. Los estatutos y la reglamentación son completamente distintos en Finlandia, donde a la hora de contratar se pone el acento en la formación práctica. En Hungría, antes del curso 1990-1991, los profesores de formación profesional pasarán a depender de las empresas, integrándose en su plantilla. En Rumania, los instructores en enseñanza práctica procedentes de la industria disfrutaban en principio de los derechos concedidos a los trabajadores en el sector.

¹ Barbados, Bélgica, Benin, Bulgaria, Camerún, Canadá (Territorios del Noroeste), Côte d'Ivoire, Checoslovaquia, Chile, España, Filipinas, Francia, Guinea, Guyana, Iraq, Jamaica, Luxemburgo, Malta, Mauricio, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos, Pakistán, Portugal, Reino Unido (Escocia e Irlanda del Norte), Rwanda, Senegal, Suecia (SFL y SL), Tailandia, Togo, RSS de Ucrania, URSS y Venezuela.

Pregunta C.3: ¿Qué riesgos de inseguridad de empleo caracterizan al personal designado, en particular frente a la evolución de los sistemas de enseñanza y el contenido de la misma? ¿Cómo se garantiza su seguridad de empleo? (Párrafo 45).

458. Si el personal designado se rige por los mismos estatutos y reglamentación que los profesores de enseñanza general, entonces esta pregunta es similar a la pregunta 8 de la sección I, por lo que varios países se remiten a la respuesta dada a la misma. Diecinueve países¹ alegan que o bien no hay riesgos, o ningún riesgo concreto o una garantía general del empleo.

459. El Comité Mixto quería que se le indicase si había garantías concretas de seguridad en el empleo, ya fuesen legales o contractuales. Los siguientes países han respondido afirmativamente: Filipinas, Finlandia, Francia, Guyana, Jamaica (Asociación del Personal Docente de Jamaica), Japón, Pakistán, Senegal, Suiza (funcionarios con dedicación completa), RSS de Ucrania y URSS. La seguridad de empleo de que disfruta el personal docente parece deberse más al déficit de profesores existente que a garantías concretas en Barbados, Mauricio, Rwanda y Suecia (Svenska facklärarförbundet -SFL- y Sveriges Lärarförbund -SL-). Irlanda ha contestado que la pregunta no es particularmente pertinente. Nigeria indica que, debido a la situación económica, la seguridad de empleo se halla en peligro. Los profesores contratados carecen de seguridad de empleo en Brasil y Côte d'Ivoire, y en el Canadá (Alberta) pueden verse obligados a enseñar otras materias.

460. Los procedimientos aplicados en los casos de obsolescencia o de excedentes de personal fueron descritos por Bahrein, Bélgica, Bulgaria, Canadá (Ontario y Territorios del Noroeste), Finlandia, Francia, Noruega (Asociación Educativa Noruega), Nueva Zelandia, Países Bajos, Portugal, Suecia y Togo. Canadá (Ontario y Territorios del Noroeste) y Francia mencionaron la participación de las organizaciones profesionales en todas las cuestiones relativas a despidos y antigüedad (Canadá) y reestructuración (Francia).

Pregunta C.4: ¿Se aplican las disposiciones del párrafo 60 de la Recomendación al personal designado que desempeña un servicio regular a jornada parcial? A ser posible, dese información sobre el número de profesores que trabajan normalmente en ese régimen, según el sexo.

461. Aproximadamente, un tercio de las respuestas indican que la pregunta no es pertinente, o a lo sumo rara vez, pues no hay profesores de dedicación regular a tiempo parcial (Bahrein, Benin, Burkina Faso, Camerún, Canadá (Alberta), España, Guyana, Portugal, República Democrática Alemana, Togo y RSS de Ucrania). Otro tercio contesta que las disposiciones del párrafo 60 se aplican a los profesores que desempeñan un servicio regular a jornada parcial (República Federal de Alemania, Bulgaria, Canadá (Ontario), Checoslovaquia, Filipinas, Irlanda, Malta, México, Nueva Zelandia, Suecia, Suiza, URSS y Venezuela).

¹ República Federal de Alemania, Bahrein, Benin, Burkina Faso (para los profesores de la enseñanza pública), Camerún (para los profesores del sector público), Côte d'Ivoire (funcionarios), Checoslovaquia, Chile, España, Etiopía, Guinea (contratación automática al salir de una escuela de formación), Iraq (tras superar el período de prueba), Jamaica (para especialistas), Luxemburgo (funcionarios), Nueva Zelandia (profesores con contrato permanente), Portugal (profesores "nombrados"), Reino Unido (Escocia), República Democrática Alemana (con un contrato de empleo) y Tailandia (contratos permanentes tras superar el período de prueba).

462. Por lo que se refiere a las demás respuestas al respecto, Luxemburgo dice que dichos profesores disfrutaban de las mismas condiciones que los profesores con contrato regular a tiempo completo; Chile indica que existe igualdad de trato, y Côte d'Ivoire que la remuneración es la misma. La consideración es la misma para quienes trabajan más de 16 horas por semana en Finlandia o realizan la mitad de la carga de trabajo de un profesor con dedicación completa en Jamaica, según la Asociación del Personal Docente. Canadá (Territorios del Noroeste) y Guinea señalan que existe una proporcionalidad en materia de remuneración y prestaciones. Las otras respuestas ponen de relieve ciertas diferencias, por ejemplo en el cálculo de la remuneración neta y el plan de pensiones (Países Bajos), o el renacimiento de la baja por enfermedad si se ha cumplido un determinado período de servicios con dedicación completa (Reino Unido (Escocia)). Francia subraya la reglamentación específica por la que se rige el personal designado, incluidas las vacaciones pagadas y la licencia de maternidad. Brasil, Rwanda, Senegal y Tailandia señalan que la remuneración depende de las horas de trabajo, sin mencionar para nada los derechos a que se hace referencia en el párrafo 60.

463. A continuación se ofrecen los escasos datos facilitados sobre los profesores que trabajan con dedicación parcial: Francia, 5 438 en establecimientos de enseñanza profesional y 1 883 en escuelas técnicas (1986-1987); la Asociación del Personal Docente de Jamaica, 37 hombres y 40 mujeres; Luxemburgo, 125 hombres y 42 mujeres; Malta, 26 hombres y 36 mujeres; Países Bajos, 20 768, lo que representa un 38 por ciento del número total de profesores; Suecia, 209 hombres y 17 mujeres en la enseñanza secundaria inferior, y un desglose por materias para los establecimientos de enseñanza secundaria superior.

Pregunta C.5: ¿Qué protección tiene el personal designado contra el peligro de tener que pagar daños y perjuicios si sus alumnos son víctimas de accidentes? (Párrafo 69).

464. En la Recomendación se señala que los empleadores del personal docente deben protegerlos, práctica ésta común en numerosos países¹. Excepciones en casos de negligencia personal o grave son mencionadas por Canadá (Ontario), Guyana, Malta, Noruega (NEA) y Suecia (SFL y SL). El personal docente es responsable de la RSS de Ucrania, según la legislación penal, en caso de inobservancia de las normas de seguridad en el trabajo de los alumnos. En los Países Bajos la suscripción o no de un seguro de responsabilidad en favor del profesor queda a discreción de la autoridad competente. El personal docente no es responsable en Rwanda, pese a no haber seguro escolar.

465. Por otro lado, varios países contestan que los estudiantes se hallan asegurados (Brasil, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Checoslovaquia, Chile, Portugal, Senegal, Suiza y Venezuela). Tres países - Benin, Etiopía y Pakistán - dicen que los profesores no gozan de ninguna clase de protección pero no hacen mención alguna de los alumnos.

466. Mientras que en la respuesta de Barbados se señala que todos los profesores de artes y oficios se hallan cubiertos por un seguro, el Sindicato de profesores de enseñanza secundaria de Barbados responde que el alcance de

¹ República Federal de Alemania, Bélgica, Camerún, Canadá (Alberta y Territorios del Noroeste), España, Guinea, Iraq, Luxemburgo, Noruega, Reino Unido (Escocia), República Democrática Alemana y Togo.

la cobertura del seguro está aún por verificar y que el Sindicato carece de información sobre la existencia de una póliza de seguro suscrita por el empleador. Según el Ministerio, todos los profesores de artes y oficios se hallan cubiertos por un seguro. Jamaica responde que no hay ninguna cláusula particular por la que se proteja al personal designado contra dicho riesgo, si bien la Asociación del Personal Docente de Jamaica señala que la responsabilidad corre a cargo del Ministerio de Educación.

Pregunta C.6: ¿Disponen los establecimientos en los que se dispensa una enseñanza técnica y profesional de un personal auxiliar que permita al docente desempeñar con eficacia sus tareas específicas de enseñanza, descargándole de las ajenas a la misma? (Párrafo 87). Precísese al respecto.

467. Esta pregunta se interpreta frecuentemente como si se refiriera tanto al personal auxiliar de los profesores en general como al personal específico que precisan estos profesores. Numerosos países han respondido que o bien no hay personal auxiliar o que no hay un personal auxiliar especial para dichos programas - no siempre está claro lo que se quiere dar a entender - (Bahrein, Barbados, Burkina Faso, Camerún, Canadá (Alberta y Ontario), Checoslovaquia, España, Francia, Irlanda, Pakistán y Tailandia). En varias respuestas se señala que el personal designado únicamente puede gozar de la misma asistencia que el resto del personal docente (Canadá (Territorios del Noroeste), Chile, Malta, Nueva Zelanda, Portugal y RSS de Ucrania).

468. En la mayoría de las respuestas se indica que la Recomendación se sigue en los programas técnicos y profesionales o, como sucede más frecuentemente, en las escuelas técnicas o profesionales¹. Se dispone de personal auxiliar para estos programas en algunas escuelas de Bélgica y Jamaica, y cabe conseguirlo, si así se solicita, en Suiza, y a veces en Guyana y Noruega. Las autoridades de los Países Bajos indican que aproximadamente un 20 por ciento de quienes trabajan en la enseñanza técnica y profesional pertenecen a la categoría de personal auxiliar - 8 600 puestos para un total de 37 000 profesores con dedicación completa -, a la vez que facilitan un desglose del personal comprendido dentro de esta categoría.

Pregunta C.7: ¿Cuántas horas de trabajo (diario y semanal) se exigen del personal designado, y cuáles son sus derechos en materia de vacaciones anuales pagadas? (Párrafos 89 y 94). ¿Se tienen en cuenta los factores citados en los párrafos 90, 92 y 93 de la Recomendación para determinar su volumen de trabajo total?

469. Los párrafos 90 a 93 de la Recomendación especifican los diferentes factores que se tienen en cuenta para determinar las horas de trabajo, para conceder tiempo libre para participar en programas de formación durante el ejercicio del cargo, para integrar las actividades extraescolares en las horas de trabajo y para reducir la duración normal del trabajo de los profesores que tienen responsabilidades especiales en materia de educación². Si al

¹ República Federal de Alemania, Brasil, Bulgaria, Côte d'Ivoire, Etiopía, Filipinas, Guinea, Iraq, Japón, Luxemburgo, Mauricio, Nigeria, Noruega (Asociación noruega para la educación), Países Bajos, República Democrática Alemana, Togo, URSS y Venezuela.

² El texto íntegro de estos párrafos se cita en una nota de pie de página relativa a la pregunta 14 de la sección 1.

personal designado se le aplican los mismos estatutos y reglamentación que a los profesores de enseñanza general (pregunta C.2), entonces la respuesta venía ya dada en las contestaciones a las preguntas 13, 14 y 16 de la parte I. Varios países se refieren a sus respuestas a anteriores preguntas o dicen que la situación es la misma que para otros profesores¹. Por "horas de trabajo" se entiende bien la semana laboral completa o bien períodos de enseñanza semanal (apenas se facilitan cifras sobre la jornada diaria). En las vacaciones anuales pagadas se incluyen a veces las fiestas, o viceversa, pues la distinción no es clara debido a dificultades de orden lingüístico. Se da por supuesto que cuando los países dicen sólo "vacaciones" o "fiestas", éstas son pagadas.

470. El número de períodos de enseñanza² propiamente dicha (en contacto con los alumnos) varía entre 16 y 36. El Comité Mixto desea saber si hay diferencias apreciables entre el personal designado y otros profesores en un mismo país. Las razones de tales variaciones pueden explicarse por las diferencias al atribuir categorías al personal designado ya mencionado en la pregunta C.1. Camerún, Finlandia, Francia, República Democrática Alemana, Senegal y Togo señalan que las horas de los profesores varían según los distintos tipos de escuela. Finlandia facilita los siguientes ejemplos: 20-26 horas por semana en las escuelas de enseñanza profesional; 22-30 horas por semana en las escuelas o institutos de artes y oficios; 16-18 horas por semana en las escuelas o institutos de enseñanza técnica, y 16-21 horas por semana en las instituciones de enseñanza comercial. La diferenciación según el tipo de materias fue citada por Francia y Rumania, países en los que los profesores de asignaturas prácticas trabajan más horas que los que enseñan asignaturas de carácter general. Esta diferenciación según sean las asignaturas guarda una estrecha relación con las diferencias según los tipos de enseñanza - práctica o teórica -, que se menciona por Bulgaria, Iraq y URSS. Los profesores de enseñanza práctica enseñan también más horas. La cuarta categoría, nivel de formación y diplomas, se menciona solamente por Francia y México. El número total de horas de trabajo por semana va desde 18 en Filipinas (aunque por lo general se trabajan más horas) hasta un máximo de 45 en Rwanda. Jamaica observa que al personal designado se le reconoce por lo general un período de preparación entre una y otra clase práctica. El personal designado trabaja más horas que los profesores de enseñanza general en Francia, Hungría y Jordania, conforme a las respuestas dadas a la pregunta 13 de la parte I.

471. Las vacaciones anuales pagadas no las citan todos los países que responden a la primera parte de la pregunta³. La confusión entre vacaciones anuales y vacaciones totales plantea problemas a la hora de interpretar las respuestas, sobre todo dado el interés del Comité por verificar si hay diferencias entre el personal designado y otros profesores. En las 30 respuestas recibidas, el tiempo oscila entre 23 días y 13 semanas. Canadá (Alberta) indica el número de días de trabajo (195) y Checoslovaquia responde que las vacaciones anuales se conceden por el director de la escuela

¹ Bélgica, Benin, Canadá (Alberta y Ontario), Chile, Japón, Luxemburgo, Malta, Nigeria, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos, Pakistán, Portugal, Reino Unido (Escocia) y Rwanda.

² El período de enseñanza varía de 45 a 50 minutos, según los países que facilitan estas informaciones.

³ El Comité Mixto distingue entre los términos vacaciones de corta duración (generalmente una o dos semanas), vacaciones de verano y otras vacaciones.

de acuerdo con el calendario establecido por la organización sindical. En México, las vacaciones anuales se pagan bien total o parcialmente en función de diversos criterios.

472. Los factores citados en los párrafos 90, 92 y 93 de la Recomendación se toman en cuenta en 14 países¹. Canadá (Ontario) responde que se tienen en cuenta los requisitos de los párrafos 90 y 92, si bien las funciones pedagógicas especiales del párrafo 93 no se cumplen satisfactoriamente en toda la provincia. Los factores indicados no se tienen en cuenta en Burkina Faso ni en el Camerún debido al déficit de personal docente.

Pregunta C.8: Sírvese dar precisiones sobre el tiempo libre de que dispone el personal interesado para perfeccionarse y poner al día sus conocimientos durante el ejercicio de su cargo (párrafo 91), así como si tiene derecho o no a licencias de estudio, total o parcialmente pagadas (subpárrafo 1 del párrafo 95). ¿Pueden conseguir tales licencias para dedicarse a períodos de trabajo en el sector profesional al que corresponda la disciplina que enseña? ¿Cuál es su situación en tales casos?

473. Si bien el último de los aspectos de esta pregunta sólo se aplica al personal designado, las dos primeras se refieren al personal docente en general, por lo que varias respuestas se limitan a indicar que el personal designado goza de las mismas oportunidades que otros profesores (República Federal de Alemania, RSS de Bielorrusia, Canadá (Territorios del Noroeste), Japón, Luxemburgo, Portugal, Reino Unido (Escocia), República Democrática Alemana, Senegal y URSS).

474. Entre los países que no indican que las posibilidades son las mismas, 24 mencionan el tiempo libre o el tiempo para participar en programas durante el ejercicio de su cargo². Guinea admite que el tiempo libre concedido es insuficiente y Guyana dice que es poco. Burkina Faso indica que no se prevé un tiempo determinado para participar en programas de perfeccionamiento. Cursos de formación durante las vacaciones estivales se mencionan por: Camerún, Etiopía, Francia y República Democrática Alemana. La Asociación noruega para la educación señala que la falta de un plan previsto para el perfeccionamiento de los profesores durante el ejercicio de su cargo constituye un problema en Noruega.

475. Las respuestas dadas a la segunda pregunta no son uniformes; la mayoría de los países se refieren a la posibilidad de obtener una licencia de estudios y no al derecho. Bahrein, Etiopía, Finlandia, Jamaica y Nigeria mencionan el derecho, si bien sus respuestas contienen determinados matices. La mayoría de los países responden que es posible obtener una licencia de estudios, ya sea con remuneración total, parcial o sin ningún tipo de remuneración. Los siguientes países indican que no se prevé la licencia de estudios o que su obtención es sumamente difícil: Bélgica, Benin, Camerún, Canadá (Alberta), Países Bajos y Rwanda.

¹ Bahrein, Bulgaria, Checoslovaquia, España, Etiopía, Filipinas, Guinea, Jamaica, Japón, Mauricio, México, Nigeria, Tailandia y Togo.

² Bahrein (para nacionales), Bélgica, Brasil, Camerún, Canadá (Alberta y Ontario), Côte d'Ivoire, España, Finlandia, Francia, Guinea, Irlanda, Jamaica, Mauricio, Nigeria, Nueva Zelandia, Países Bajos, Rumania, Rwanda, Suecia, Suiza, Tailandia, Togo, RSS de Ucrania y Venezuela.

476. Los países que a continuación se indican han respondido negativamente a la última parte de la pregunta, relativa específicamente al personal designado: Etiopía, Guinea, Guyana, Jamaica, Nueva Zelandia, Nigeria y Tailandia. De las 11 respuestas afirmativas, muchas contienen, una vez más, diversos matices (Camerún, curso organizado durante las vacaciones; Canadá (Ontario), en algunas regiones; Checoslovaquia, una opción; Malta, en caso necesario; Mauricio, a veces, y Suecia, posiblemente). Durante dichos períodos su situación es por lo general remunerada, pero las respuestas dadas no son suficientes para poder extraer conclusiones de interés.

477. El Comité Mixto tomó nota, con especial interés, del plan elaborado por el Gobierno francés para la formación continua del personal designado. En él se prevén cuatro tipos de actividades (adaptación, reconversión, preparación para pasar exámenes internos y pedagogía práctica) para que el personal designado pueda ponerse al día, seguir cursos de formación y obtener nuevos diplomas. En 1985-1986, un total de 54 600 profesores recibieron 2 259 187 horas de formación. En el mismo período, y en el marco de una estrecha cooperación entre el mundo de la economía y el de la enseñanza, 377 profesores siguieron un curso de formación empresarial de una duración de 3 a 6 meses; 1 186 profesores siguieron un curso similar de una semana en el verano de 1986.

Pregunta C.9: ¿Corresponde la remuneración del personal interesado a las finalidades enumeradas en los párrafos 115 y 119 de la Recomendación? Sírvase, en particular: a) indicar las escalas de remuneración aplicables a dicho personal, los criterios en que se inspiran y si son las mismas que en el caso del personal de enseñanza general; b) dar cifras que permitan comparar esa remuneración con la de otras profesiones que exigen una calificación análoga o equivalente (por ejemplo: sueldo de un profesor de instalaciones eléctricas y remuneración de un jefe de servicio en una empresa de esa rama industrial; de un maestro de carpintería y de un carpintero especializado en la industria; de un profesor de electrónica y de un técnico electrónico que tenga el mismo diploma, etc.).

478. El objetivo de esta pregunta era saber si la remuneración del personal designado respondía a las preocupaciones enunciadas en los párrafos pertinentes de la Recomendación. También respecto de esta cuestión, en lugar de cifras absolutas difícilmente comparables, el Comité Mixto esperaba obtener datos que le permitieran comparar la situación de estos profesores con la de otras categorías de trabajadores del sector educativo y de otros sectores.

479. Pocos países han respondido a todos los aspectos de esta pregunta. Cuatro (Canadá (Ontario), Nigeria, Togo y URSS) alegan que la remuneración cumple los requisitos establecidos en la Recomendación. Etiopía responde negativamente debido a limitaciones presupuestarias en el sector de la enseñanza, mientras Bahrein contesta afirmativamente con respecto al párrafo 115 pero cita la ausencia de sindicatos que puedan participar en el establecimiento de escalas salariales.

480. Pocos países comunican estas escalas y los criterios para establecerlas. Muchos han respondido que son las mismas que las aplicables a los profesores de enseñanza general¹. Los siguientes países manifiestan

¹ Bahrein, Barbados, Bélgica, RSS de Bielorrusia, Canadá (Alberta y Territorios del Noroeste), Côte d'Ivoire, Checoslovaquia, Filipinas, Francia, Guyana, Iraq, Irlanda, Jamaica, Japón, Luxemburgo, México, Nueva Zelandia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido (Escocia), Rwanda y Venezuela.

que se aplican las mismas escalas a todos los funcionarios públicos: República Federal de Alemania, Benin, Burkina Faso, Camerún, Côte d'Ivoire, Mauricio, Pakistán, Senegal, Tailandia y Togo. En Rumania, los profesores de asignaturas de carácter general tienen los mismos derechos y obligaciones que otros profesores, mientras que los de clases prácticas perciben la misma remuneración que los trabajadores de la industria. La República Democrática Alemana, Rumania y Suecia (SFL y SL) hacen una distinción en lo relativo a la remuneración según que la enseñanza sea teórica o práctica, indicando todos ellos que los profesores de clases teóricas ganan más¹.

481. Sólo algunos países facilitan cifras con las que poder comparar estas remuneraciones con las percibidas en otras ocupaciones para las que se exigen calificaciones análogas o equivalentes, pero son más numerosos los que hacen una evaluación general. Canadá (Territorios del Noroeste) y Nueva Zelanda indican que el personal docente en cuestión está relativamente bien pagado. La remuneración es similar en los siguientes países: Bahrein, Bulgaria, Cuba, Mauricio, República Democrática Alemana, Rumania y URSS. Perciben, en cambio, una remuneración inferior en los siguientes países: Barbados, Burkina Faso, Camerún, Canadá (Ontario), Guyana, Jamaica (Asociación del Personal Docente de Jamaica), Japón, Noruega y Venezuela. Los trabajadores del sector privado perciben una remuneración dos o tres veces superior en Burkina Faso. El Sindicato del personal docente de Noruega observa que la remuneración del personal docente va desde hace muchos años a la zaga de los sueldos percibidos no sólo en el sector privado, sino incluso en el propio sector público. Cuba, Iraq y Japón indican que, además del salario básico, dicho personal docente percibe ciertos subsidios profesionales. En el Japón, por ejemplo, los profesores que imparten enseñanza profesional (agricultura, pesca, industria y marina mercante) en las escuelas de enseñanza secundaria superior perciben mensualmente una cantidad fija (10 por ciento de la remuneración) en concepto de subsidio de formación profesional.

Pregunta C.10: Si hay horas de enseñanza ordinarias al margen de las horas habituales de trabajo (por la tarde, en los fines de semana, etc.), sírvanse dar detalles al respecto e indicar si existe un dispositivo especial de remuneración.

482. Dieciséis países comunican que normalmente no se imparte ningún tipo de enseñanza fuera de las horas habituales de trabajo². Los países que indican que la enseñanza se imparte con carácter regular fuera de las horas habituales de trabajo se refieren en concreto a los cursos nocturnos. La República Federal de Alemania indica la organización de cursos para adultos; Canadá (Alberta), de un programa de educación permanente; los Países Bajos, de cursos para adultos; Portugal, de cursos nocturnos solamente, y la República Democrática Alemana, de cursos de enseñanza profesional para adultos. Por lo que se refiere a dispositivos especiales, el personal docente del Canadá (Alberta) percibe un salario adicional; en los Países Bajos y la República Democrática Alemana no existe ningún dispositivo especial

¹ Para obtener información detallada sobre la remuneración de los profesores en general, véase la sección 6 del capítulo II.

² Bélgica, Benin, Canadá (Territorios del Noroeste), Checoslovaquia, España, Guyana, Iraq, Irlanda, Japón, Luxemburgo (en principio), México, Nueva Zelanda, Portugal (en principio), Suiza, Togo y URSS.

de remuneración, y en la República Federal de Alemania y en Portugal se reduce la carga de trabajo obligatoria.

483. Las restantes respuestas no hablan para nada de una enseñanza con carácter regular fuera de las horas habituales de trabajo. No es posible distinguir entre horas regulares o extraordinarias. Las obligaciones y formas de compensación que se citan en estas respuestas varían también mucho. Bahrein indica que hay un dispositivo especial para las escuelas de enseñanza técnica y que se paga por horas a los profesores titulares. El personal docente de las escuelas técnicas y profesionales de Etiopía puede reclamar una remuneración especial si tiene que enseñar fuera de las horas de clase. En Finlandia, al personal docente se le remunera aparte por las horas extraordinarias que efectúa, lo cual en el caso del personal designado equivale a un 22 por ciento aproximadamente de la remuneración total. En las otras respuestas no se diferencia entre el personal designado y otro personal docente.

Pregunta C.11: ¿Cómo se tiene en cuenta el valor de la formación y la experiencia para fijar el sueldo básico del personal designado que no tiene grado universitario? (Párrafo 120). Sirvanse indicar los demás criterios que puedan tomarse en consideración en este caso.

484. Esta pregunta se refiere al párrafo 120 que trata en concreto del personal designado que no tiene grado universitario. No hay información alguna a este respecto, pues hasta ahora nunca se ha incluido en un cuestionario. En este párrafo se trata de tener en cuenta el valor de la formación práctica y de la experiencia para fijar los sueldos básicos. Debe señalarse que en la primera parte de la pregunta se da por supuesto que pueden contratarse profesores sin grado universitario. De hecho, varios países han contestado que el grado universitario es el criterio único o mínimo por el que se rige la contratación (Camerún, Filipinas, Japón, Nueva Zelandia y URSS), y algunos indican que sólo pueden contratarse profesores sin grado universitario en circunstancias excepcionales (Canadá (Alberta), Japón y URSS).

485. Por lo que se refiere a los países en que se contrata esta clase de personal docente, la experiencia o la formación práctica se toman en cuenta bien para fijar el nivel en la escala salarial inicial (República Federal de Alemania, Bélgica, Canadá (Ontario), Jamaica (Asociación del personal docente de Jamaica), Luxemburgo, Mauricio y Suecia) o para conseguir aumentos salariales (Canadá (Territorios del Noroeste), Finlandia, Nigeria, República Democrática Alemana y Rwanda). La experiencia laboral puede alegarse también, en Malta y Mauricio, para compensar la falta de diplomas, si bien no está claro con qué fines. En el Canadá (Territorios del Noroeste), el requisito de un diploma en determinado nivel salarial no se aplica al personal docente que tiene la categoría de oficial (esto es, que ha terminado su aprendizaje) y un certificado de enseñanza profesional. En la República Democrática Alemana cada cuatro años de trabajo se concede un aumento de escalón. En varios países (Jamaica y Reino Unido (Escocia)), este personal docente tiene un sueldo inferior al del profesorado reconocido.

486. Ni la experiencia ni la formación práctica se mencionan como criterios para fijar el sueldo básico en 14 países¹. Los otros criterios

¹ Benin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, España, Etiopía, Guyana, Iraq, México, Pakistán, Portugal, Suiza, Tailandia, Togo y RSS de Ucrania.

mencionados son los diplomas, calificaciones, exámenes, antigüedad, competencia, nivel de enseñanza en la escuela, posición, asignatura enseñada y nivel de ingresos previo.

Pregunta C.12. ¿En materia de seguridad social, tiene el personal designado una protección distinta de la que corresponde a otros tipos de personal docente (parte XI de la Recomendación)? En caso afirmativo, sírvanse dar las precisiones oportunas.

487. Casi todos los países han respondido que el personal designado disfruta de la misma protección en materia de seguridad social que los profesores de enseñanza general en el sector público¹. Suiza señala que las condiciones son idénticas a las descritas en el capítulo XI de la Recomendación, incluido el seguro de desempleo, que es objeto de un memorándum especial sobre el personal docente. Venezuela señala asimismo que las condiciones en materia de seguridad social corresponden a las disposiciones de la parte XI y que pueden incluso ser más favorables.

488. Las respuestas de Benin y Camerún no están del todo claras. La OIT deduce de las mismas que el personal docente que es funcionario público disfruta de la protección otorgada por la seguridad social en ambos países.

Pregunta C.13: ¿Agrupan las organizaciones profesionales del personal docente tanto al personal de enseñanza general como al de enseñanza técnica y profesional, o bien ha constituido este último sus organizaciones propias? ¿Se consulta a las organizaciones o se les pide que den a conocer su opinión en los siguientes campos: política de contratación (párrafo 38), criterios de ascenso (párrafo 44), procedimientos disciplinarios (párrafo 49), sueldos y condiciones de trabajo (párrafo 82) y, en particular, determinación de la duración del trabajo (párrafo 89), establecimiento de escalas de salarios (párrafo 116), índice de ajuste de los salarios (subpárrafo 2 del párrafo 123), y adopción de sistemas de remuneración con arreglo a los méritos (párrafo 124)? En caso afirmativo, ¿se diferencian los dispositivos y procedimientos de los correspondientes al personal de enseñanza general y en qué forma, si tal ocurre?

489. Treinta y un países indican que las organizaciones son las mismas². Bahrein, Camerún y Rwanda señalan que no hay asociaciones de

¹ República Federal de Alemania, Bahrein, Barbados, Bélgica, RSS de Bielorrusia, Brasil, Bulgaria, Burkina Faso, Canadá (Alberta, Ontario, Territorios del Noroeste), Côte d'Ivoire, Checoslovaquia, Chile, España, Etiopía, Filipinas, Francia, Guinea, Guyana, Iraq, Irlanda, Jamaica, Japón, Luxemburgo, Malta, Mauricio, México, Nigeria, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Pakistán, Portugal, Reino Unido (Escocia), República Democrática Alemana, Rwanda, Senegal, Suecia, Suiza, Tailandia, Togo, RSS de Ucrania y URSS.

² Australia (si bien la situación varía de un Estado a otro), Barbados, Bélgica, Benin, Brasil, Bulgaria, Burkina Faso, Canadá (Alberta, Ontario y Territorios del Noroeste), Côte d'Ivoire, Checoslovaquia, Chile, Etiopía, Francia, Guinea, Guyana, Iraq, Jamaica, Japón, Luxemburgo, Malta, Mauricio, México, Nigeria, Nueva Zelanda, Portugal, Reino Unido (Escocia), República Democrática Alemana (en donde están también representados por los sindicatos de diversas ramas de actividad), Senegal, Tailandia, Togo y RSS de Ucrania.

personal docente. Los siguientes países alegan que las organizaciones son diferentes: República Federal de Alemania, Filipinas, Irlanda, Noruega, Países Bajos, Suecia (con profesores de enseñanza preescolar y profesores de enseñanza en horas libres), Suiza, Tailandia, URSS y Venezuela. Cuatro respuestas (República Federal de Alemania, España, Noruega y Países Bajos) describen varios tipos de relación entre las organizaciones del personal designado y otras federaciones sindicales.

490. Por lo que se refiere a la consulta, las respuestas hacen referencia a tres esferas distintas: la existencia de consultas, el tipo de consulta y el objeto de la consulta. Veintinueve países han respondido que se observan las normas sobre consulta o participación a la hora de tomar decisiones¹. El Brasil señala que las decisiones corren a cargo del Estado y Burkina Faso dice que por regla general no se consulta a tales organizaciones.

491. El tipo de consulta se menciona varias veces. Por un lado, Irlanda habla de consultas ocasionales y Nueva Zelandia se refiere a reuniones periódicas de carácter formal e informal. El Japón manifiesta que las organizaciones de personal pueden negociar con las autoridades locales sobre los sueldos, horas de trabajo y otras condiciones de trabajo, si bien no se les reconoce legalmente el derecho a participar en la formulación de políticas en materia de empleo, procedimientos disciplinarios y sueldos. Por otro lado, Suiza, señala que las organizaciones profesionales desempeñan legalmente un papel muy importante en diversas esferas, y Luxemburgo indica que en determinadas cuestiones la consulta es obligatoria. El Comité Mixto señala que en el párrafo 201 de su informe definitivo de 1970 se mencionan varias formas de consulta: ad hoc a iniciativa del personal docente, opcional a iniciativa de las autoridades, consultas institucionalizadas, organismos mixtos permanentes, negociación y toma conjunta de decisiones.

492. Son menos los países que hacen referencia al objeto de las consultas. Según varias respuestas (Bulgaria, Filipinas, Guinea, Guyana, México, RSS de Ucrania y Venezuela) hay consultas en todas las esferas mencionadas - política de contratación, criterios de ascenso, procedimientos disciplinarios, sueldos y condiciones de trabajo - y en todos los países salvo en Bulgaria, Francia y Jamaica (Asociación del Personal Docente de Jamaica), las hay sobre los sistemas de remuneración con arreglo a los méritos. Los sueldos y las condiciones de trabajo son cuestiones que se mencionan más frecuentemente en las otras respuestas. Ningún país indica la existencia de dispositivos o procedimientos distintos para las organizaciones de este tipo de personal docente.

¹ Australia, Barbados, Benin, Bulgaria, Checoslovaquia, España, Etiopía, Filipinas, Francia, Guinea, Guyana, Irlanda, Jamaica, Japón, Luxemburgo, México, Nigeria, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos, Pakistán, Portugal, Senegal, Suecia, Suiza, Togo, RSS de Ucrania, URSS y Venezuela.

Pregunta C.14: ¿Hay alguno o algunos párrafos de la Recomendación relativos a la contratación y las condiciones de servicio del personal docente (partes VII a XI de la Recomendación) cuya aplicación al personal designado suscite dificultades particulares? ¿Por qué?

493. La mayoría de los países han respondido que no hay dificultades particulares¹.

494. Los países que mencionan dificultades no siempre especifican si se trata solamente del personal designado o también del personal docente de enseñanza general. Bulgaria cita la naturaleza cambiante de las demandas del personal designado y la necesidad de actualizar constantemente las condiciones para su perfeccionamiento. El Camerún menciona varios problemas, entre ellos la carencia de exámenes médicos, el gran número de alumnos por aula y la falta de personal auxiliar. El Canadá (Ontario) da cuenta de problemas de destino debido al descenso del número de alumnos matriculados. España responde que como las organizaciones profesionales interesadas están comprendidas dentro del servicio público, las negociaciones con la administración no pueden dar lugar a convenios colectivos. Finlandia menciona la necesidad de contar con personal auxiliar y la posible adopción del sistema de años sabáticos. Guinea señala el sueldo y las condiciones de trabajo, la asistencia y exámenes médicos, el número de alumnos por clase, la seguridad de los edificios escolares y la provisión de viviendas adecuadas. Jamaica informa que el personal docente que trabaja a tiempo parcial no recibe asistencia en relación con los cursos prácticos ni tiene derecho a vacaciones pagadas. Portugal señala el número de alumnos, la falta de personal auxiliar, la falta de locales adecuados y la ausencia de estímulos para el personal docente que trabaja en regiones rurales remotas y desfavorecidas. Las perspectivas de carrera plantean problemas en la República Democrática Alemana. Venezuela, tras señalar que la Recomendación se aplica en general, menciona que el principal problema es de carácter presupuestario.

¹ Bahrein, Bélgica, Benin, RSS de Bielorrusia, Brasil, Burkina Faso, Canadá (Territorios del Noroeste), Côte d'Ivoire, Checoslovaquia, Iraq, Islandia, Japón, Luxemburgo, Malta, Mauricio, México, Nigeria, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos, Pakistán, Reino Unido (Escocia), Rwanda, Suecia, Tailandia, Togo, RSS de Ucrania y Venezuela.

ANEXO

ALEGATO RECIBIDO DE LA NEDERLANDS GENOOTSCHAP VAN LERAREN (NGL)
SOBRE LA APLICACION DE LA RECOMENDACION POR
EL GOBIERNO DE LOS PAISES BAJOS

Antecedentes

1. En una carta de 13 de mayo de 1985, dirigida a la Oficina Internacional del Trabajo, la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza (CMOPE) envió informaciones con documentos en apoyo de las mismas en nombre de una de sus organizaciones afiliadas, a saber, la Nederlands Genootschap van Leraren (NGL), alegando que la política aplicada por el Gobierno de los Países Bajos no estaba de acuerdo con la Recomendación relativa a la situación del personal docente.

2. De conformidad con el procedimiento aprobado¹, el alegato fue sometido debidamente al Gobierno de los Países Bajos para que enviara una respuesta.

3. Las observaciones del Gobierno fueron recibidas y enviadas a la CMOPE el 15 de julio de 1986, para que facilitara observaciones complementarias. El 4 de diciembre de 1986, se envió al Gobierno para su examen la respuesta de la CMOPE a estas observaciones. En agosto de 1987, el Gobierno envió nuevas observaciones a la OIT. Poco antes de comenzar la reunión del Comité Mixto en octubre de 1988 se recibió una comunicación ulterior de la NGL, y fue enviada al Gobierno de los Países Bajos para que comunicara sus observaciones.

4. De acuerdo con el procedimiento aplicable, el Comité Mixto examinó el fondo del alegato, en el marco de su mandato, que es informar sobre la aplicación de la recomendación. Al hacerlo, era consciente del hecho de que la Recomendación no tiene jurídicamente fuerza obligatoria para los gobiernos, sino que se trata de un instrumento concebido para alentar a los gobiernos a fomentar la enseñanza y a mejorar la situación del personal docente en sus países respectivos.

Fondo del alegato

5. En esencia, la NGL alegaba que el Gobierno, durante el período comprendido entre 1968 y 1985, había aplicado deliberadamente medidas que, en la práctica, se traducían para la enseñanza secundaria en:

- a) un aumento considerable del volumen de trabajo del personal docente, lo cual era contrario al espíritu de la Recomendación;
- b) un incremento excesivo del número de alumnos por clase;
- c) una reducción del campo abarcado por los programas escolares, contrariamente a las exigencias mínimas de la legislación nacional;

¹ El procedimiento aprobado por el Consejo de Administración de la OIT figura en el documento GB.222/7/5 (marzo de 1983), y fue confirmado por el Consejo de Administración en noviembre de 1983 (véase documento GB.224/12/20).

- d) una reducción efectiva de la remuneración del personal docente, tanto en lo que se refiere al sueldo propiamente dicho como a diferentes otros aspectos, especialmente la extensión de las escalas salariales (número de años necesarios para alcanzar el escalón más elevado);
- e) el estrés creciente del personal docente, el cual tiene como consecuencia un aumento general de los casos de enfermedad o de invalidez entre los educadores, y
- f) la supresión de un gran número de puestos de trabajo, que habría dado lugar a actos de discriminación contra los profesores de enseñanza secundaria, en comparación con los de otros sectores.

Respuesta del Gobierno

6. En sus observaciones iniciales, el Gobierno indicó lo siguiente:

- a) las medidas que había aplicado debían situarse en el contexto financiero, económico y social que existía en los Países Bajos en ese momento, así como en el marco de la situación global del empleo. Además, cualquier aplicación de medidas aparentemente desventajosas para el personal docente debía examinarse con relación a las condiciones relativamente ventajosas de que en el pasado disfrutaban estos mismos profesores, especialmente los de enseñanza secundaria;
- b) desde 1975, la situación financiera y económica de los Países Bajos ha sido tal que ha resultado necesario recortar de forma importante el presupuesto destinado a varios sectores, entre ellos el educativo. Estas reducciones se habían efectuado para conservar el mayor número posible de empleos;
- c) el volumen de trabajo del personal docente se repartía desigualmente a lo largo del año, según las escuelas y las asignaturas impartidas pero, en la práctica, las medidas aplicadas por el Gobierno en lo que se refiere a la duración del trabajo han tenido como resultado, en general, una disminución de las horas de trabajo o de los períodos de enseñanza, en particular durante el decenio de 1980;
- d) en la enseñanza secundaria, el número de alumnos por clase ha aumentado efectivamente, pero estos aumentos no han sido tan importantes como lo ha señalado la NGL y, de todas formas, se han compensado con una reorganización escolar;
- e) las consecuencias para los programas escolares dependen ampliamente de la manera en que las escuelas hayan decidido aplicar las reducciones presupuestarias;
- f) muchas medidas relacionadas con las reducciones salariales alegadas eran el fruto de un proceso de armonización de las remuneraciones entre diversos grupos de educadores y en el sector público del empleo. Si bien ha habido reducciones en ciertas esferas, en la práctica no han sido tan importantes como lo pretende la NGL y, de todas formas, algunas de estas medidas no eran más que respuestas provisionales a los problemas presupuestarios. La revisión más reciente de la estructura de los salarios tuvo lugar después de una minuciosa consulta de las federaciones sindicales nacionales - a las que la NGL está afiliada - en una comisión especial;

- g) el estrés es una enfermedad profesional que no afecta únicamente al personal docente. Se han adoptado disposiciones relativas a la jubilación anticipada y se ha concedido a los educadores de más de 52 años una cierta reducción de la duración del trabajo, y
- h) ha habido un aumento real del número de empleos en la enseñanza para todo el período de que se trata, si bien durante los últimos años se ha producido en efecto una disminución del número de empleos en la enseñanza secundaria y una tendencia al aumento del desempleo entre los educadores. Esto se debe en gran medida al hecho de que el número de profesores de nivel secundario es superior a las necesidades, de manera que la existencia de ciertos excedentes será inevitable. El Gobierno ha adoptado un cierto número de medidas para hacer frente a esta situación.

Observaciones suplementarias formuladas por las partes

7. Los comentarios formulados ulteriormente, tanto por la NGL como por el Gobierno, contienen detalles más amplios que difieren notablemente, ya se trate de la situación real o de la validez de los conceptos en los que se basan las decisiones del Gobierno.

Conclusiones

8. En la medida en que, respecto de varios puntos concretos, existe una divergencia entre la NGL y el Gobierno, es imposible para el Comité Mixto, con los medios limitados de que dispone, llegar a una conclusión definitiva en cuanto a los hechos precisos.

9. No obstante, parece evidente:

- a) que ha habido una reducción efectiva de la remuneración de ciertos educadores durante el período de que se trata (si bien se ha dicho que se trataba de una reducción provisional), y que la extensión de los baremos de remuneración del personal docente únicamente les permite en lo sucesivo llegar al escalón más elevado después de un número relativamente elevado de años de servicio (47 años según la NGL). Este plazo es largo en comparación con las normas internacionales relativas a los países industrializados, aun cuando es comparable al de numerosos países europeos; asimismo, el hecho de haber ampliado los baremos está en contra de las tendencias internacionales actuales;
- b) que la duración del trabajo actualmente exigida a los profesores de enseñanza secundaria es elevada, sobre todo en vista del ligero aumento del promedio de alumnos por clase y de la reducción de las posibilidades de sustitución de los educadores en caso de enfermedad; las medidas adoptadas por el Gobierno a este respecto también están en contra de las tendencias internacionales;
- c) que el empleo de los profesores de nivel secundario, si bien muestra un crecimiento global hasta 1983, ha disminuido mucho en estos últimos años y que se observa un desempleo creciente entre los profesores que sólo se ha compensado parcialmente por las medidas innovadoras adoptadas por el Gobierno para reducir o atenuar sus efectos, y
- d) que la frecuencia del estrés no se puede descuidar con el pretexto de que se trata de un fenómeno general, y que las condiciones que lo provocan requieren una acción por parte del Gobierno con el fin de reducir su efecto sobre el personal docente y el sistema educativo.

10. El Comité Mixto no puede verificar concretamente la amplitud de algunas de estas medidas, en especial de la discriminación de que habrían sido objeto los educadores en comparación con otras categorías de funcionarios, ni la amplitud de los daños causados a los profesores de enseñanza secundaria con relación a los demás educadores. El Comité Mixto tampoco puede, basándose en las informaciones de que dispone, evaluar en qué medida se habrían dejado de respetar en la práctica las disposiciones de la Recomendación, tal como se ha alegado.

11. En este caso parece que, de todas formas, ha habido un deterioro lamentable de las relaciones entre el Gobierno y la NGL, lo cual no es ninguna buena señal para las futuras consultas, tal como se prevé en la Recomendación.

12. El Comité Mixto es ciertamente consciente de que en caso de que existan graves dificultades presupuestarias en un país todas las categorías de trabajadores podrían efectivamente verse obligadas a sufrir y a compartir ciertas estrecheces en lo inmediato. Sin embargo, debe subrayar que si la situación existente en los Países Bajos se prolongase, podría tener consecuencias graves para la enseñanza secundaria, ya que está totalmente en desacuerdo con el espíritu y con la letra de un cierto número de disposiciones expresas de la Recomendación, en particular las que se refieren a las condiciones favorables a la eficacia de la enseñanza, que se enuncian en la parte IX.

13. El Comité Mixto señala esta situación a la atención de los órganos directivos de la OIT y de la UNESCO y sugiere que éstos propongan al Gobierno de los Países Bajos que reexamine, a la luz de las disposiciones de la Recomendación, algunas de las medidas que ha adoptado, teniendo presente la necesidad de consultar de forma apropiada a todas las organizaciones de personal docente interesadas, con el fin de aplicar la Recomendación lo más eficazmente posible.