

INFORME AL COMITE MIXTO OIT/UNESCO
DE EXPERTOS SOBRE LA APLICACIÓN DE LA

RECOMENDACIÓN CONJUNTA DE LA OIT Y
LA UNESCO RELATIVA A LA SITUACIÓN DEL
PERSONAL DOCENTE DE 1966

Y

RECOMENDACIÓN DE LA UNESCO RELATIVA A
LA CONDICIÓN DEL PERSONAL DOCENTE EN
LA ENSEÑANZA SUPERIOR





Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación

**INFORME AL COMITE MIXTO OIT/UNESCO DE EXPERTOS
SOBRE LA APLICACIÓN DE LA**

**RECOMENDACIÓN CONJUNTA DE LA OIT Y LA UNESCO
RELATIVA A LA SITUACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE DE
1966**

Y

**RECOMENDACIÓN DE LA UNESCO RELATIVA A LA
CONDICIÓN DEL PERSONAL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA
SUPERIOR**

Septiembre de 2009

PRÓLOGO

La Internacional de la Educación (IE) ha sido invitada a presentar su informe 2009 a la reunión trienal del Comité Mixto OIT/UNESCO (CEART) de Expertos sobre la Aplicación de la *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente* de 1966 y de la *Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior* de 1997. El informe de la IE al CEART tiene por objetivo evaluar la aplicación de las recomendaciones formuladas desde la perspectiva del personal de la educación representado por los sindicatos de docentes de todo el mundo. El presente informe se ocupa de cuestiones clave relativas a los/as docentes y el personal de la enseñanza superior a saber: la escasez de docentes, sus cualificaciones, las condiciones de trabajo y salariales, las consultas a las organizaciones de docentes, la preparación para la profesión docente y el desarrollo profesional continuo, la libertad académica, la gobernanza colegiada, la seguridad en el empleo y la titularidad de los/as docentes, así como la existencia de entornos seguros en las escuelas y la presencia del VIH/SIDA.

El presente informe constata que, pese a que las Recomendaciones fueron emitidas hace ya hace tiempo, las disposiciones fundamentales formuladas en relación con las principales cuestiones que se abordan en el presente informe, no están siendo debidamente aplicadas en los países y las instituciones educativas de todo el mundo.

Se destacan en este informe tres grandes conclusiones preocupantes, que requieren una acción inmediata por parte de los países del mundo entero. La primera se refiere a la **escasez mundial de docentes**, que no puede seguir pasando desapercibida, especialmente en el contexto de la actual crisis financiera y económica, en la que se observan considerables recortes a los sectores de la educación. La educación desempeña un papel crucial en la preparación de la reconstrucción posterior a la crisis y es indispensable reconocerlo mediante la inversión en educación a escala mundial. Por el contrario, se observan recortes a los presupuestos educativos en todo el mundo, con graves consecuencias para la remuneración de los/as docentes, su empleo y su propia subsistencia. En segundo lugar, los/as docentes se encuentran también ante una **crisis de precarización** en todo el mundo. Cada vez se contrata a un número mayor de docentes con contratos de duración determinada o a tiempo parcial, lo que acarrea, como consecuencia, la limitación de la libertad académica y de la autonomía profesional debido a su situación precarizada. En tercer lugar, la IE condena el creciente número de **agresiones contra el personal docente en las escuelas y en la enseñanza superior**. Este informe considera que la actual violencia que se observa en contra de profesionales de la enseñanza y de los/as intelectuales, es injustificada y socava la democracia y el bienestar de las sociedades en recintos como las escuelas, donde las personas son extremadamente vulnerables a las agresiones.

La mayoría de los gobiernos y las instituciones educativas siguen actuando como si ambas Recomendaciones no existieran, dando pauta a graves violaciones de los derechos de los/as docentes y del personal docente de enseñanza superior en los ámbitos de las Recomendaciones que aborda el presente informe. El CEART, con el apoyo de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la UNESCO, debe tomar medidas concretas para garantizar y hacer posible la correcta aplicación de las Recomendaciones por parte de los gobiernos y las instituciones.

Las disposiciones de ambas Recomendaciones son fundamentales para el mantenimiento de la educación a todos los niveles como bien público. Tras la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES), celebrada en la UNESCO en julio de 2009, la IE hace hincapié en la importancia de la referencia que hace el comunicado de la CMES, a la *Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior* de 1997, el cual insiste en su aplicación y hace un llamamiento a la acción en este sentido tanto a los países miembros como a la UNESCO.



Fred van Leeuwen
Secretario General

RESUMEN EJECUTIVO

1. Escasez de personal docente y contratación de docentes no cualificados

La escasez de docentes no cesa de aumentar en el mundo entero, particularmente en los países en desarrollo, donde representa una amenaza real para la realización de los objetivos de la *Educación para Todos y Todas* cuya finalidad es garantizar la educación primaria universal para el año 2015. Esta situación se ha agravado debido a la crisis financiera y económica que implica restricciones presupuestarias cada vez mayores en los países en desarrollo y también en los países cooperantes.

2. Condiciones de trabajo y remuneración del personal docente

Aun cuando la presión ejercida sobre los/as docentes se refleja principalmente en un aumento del volumen de trabajo y en clases con un número cada vez mayor de alumnos/as, la remuneración de los/as docentes registra una tendencia generalizada a la baja y sigue siendo inferior a la remuneración que perciben los profesionales de otros sectores, a pesar de contar con el mismo nivel de cualificación.

3. Consulta con las organizaciones del personal docente

En una época en que la educación experimenta una serie de transformaciones debido a las nuevas presiones que ejerce la crisis financiera y económica sobre los gobiernos, muy a menudo se excluye a los/as docentes de las consultas sobre las reformas educativas. Más grave aún, en algunos países no se les permite formar sindicatos y, cuando éstos existen, son objeto de registros por parte de las autoridades, o blanco de actos de violencia.

4. Preparación para la profesión docente y perfeccionamiento del personal docente

En los países donde los/as docentes carecen de cualificaciones, o éstas son insuficientes, la formación inicial del profesorado es, a menudo, inexistente. Esta situación se agrava particularmente en los países en desarrollo por la falta de formación continua debido a restricciones financieras. En los países industrializados, aun cuando las posibilidades de desarrollo profesional pueden ser accesibles en forma gratuita, éstas no siempre responden a las necesidades de los/as docentes y tienen más probabilidades de ser consideradas un obstáculo y no una oportunidad cuando se orientan esencialmente al rendimiento del docente, sin ninguna visión clara del perfeccionamiento de competencias pedagógicas que puede aportar.

5. Libertad académica y autonomía profesional

La autonomía profesional de los/as docentes se ve sumamente limitada debido a factores tales como las exigencias de los programas establecidos y la disponibilidad de libros de texto, materiales didácticos y los recursos para adquirirlos. En la enseñanza superior, la libertad académica se ve amenazada también debido a restricciones presupuestarias o políticas, medidas arbitrarias, o a la aplicación de criterios del liberalismo a las estructuras de la enseñanza superior.

6. Seguridad del empleo y titularidad

En todos los niveles de la educación, los/as docentes se encuentran ante una *crisis de precarización*, en la medida en que existen en todo el mundo tendencias que relegan a los docentes a empleos precarios, que adoptan la forma de contratos de duración determinada o a tiempo parcial, o en algunos casos, como trabajadores/as por cuenta propia.

7. Gobernanza colegiada

Ante el incremento de mecanismos de gobernanza basados en los principios de gestión de las empresas, que se infiltran en las instituciones de educación superior, el personal académico observa una pérdida de influencia en la gobernanza de estas instituciones, en

particular en lo relativo al nombramiento del personal administrativo responsable de funciones importantes en el ámbito de la gestión.

8. Entorno escolar seguro y actos de violencia contra el personal docente

En su trabajo diario, cualquiera que sea el tipo de establecimiento educativo, el personal docente es víctima de un recrudecimiento de actos de violencia en su contra, sean detenciones, intimidaciones, tortura, secuestros, lesiones o incluso asesinatos, tanto de docentes como de académicos/as y de sindicalistas de la educación. Hoy más que nunca, los/as docentes y los/as estudiantes son cada vez más vulnerables a los actos de violencia.

9. VIH/SIDA

A pesar de los importantes avances que se han logrado en el plano nacional para controlar la epidemia del SIDA, todavía queda un largo camino por hacer a fin de garantizar el acceso universal a la prevención del VIH, el tratamiento, la atención médica y el apoyo, principalmente en África. Esta situación conlleva consecuencias dramáticas para la oferta y la demanda de la educación, así como la calidad de la educación que se imparte.

ÍNDICE

Abreviaturas	1
Introducción	3
I. Escasez de personal docente y contratación de docentes no cualificados	4
II. Condiciones de trabajo y remuneración del personal docente	7
III. Consulta con las organizaciones del personal docente	11
IV. Preparación para la profesión docente y perfeccionamiento del personal docente..	14
V. Libertad académica y autonomía profesional	16
VI. Seguridad del empleo y titularidad	21
VII. Gobernanza colegiada	25
VIII. Entorno escolar seguro y actos de violencia contra el personal docente	27
IX. VIH/SIDA	32
X. Recomendaciones	36
Referencias	31

ABREVIATURAS

APV	Asesoramiento y pruebas voluntarias para el VIH/SIDA
ASD	Asociación Sindical de Docentes (Sindicato de Guinea Ecuatorial)
BvL	Bond van Leraren (Sindicato de docentes de Surinam)
CAUT	Canadian Association of University Teachers (Asociación canadiense de docentes universitarios)
CEART	Comité Mixto OIT/UNESCO de Expertos sobre la Aplicación de las Recomendaciones relativas a la situación del personal docente
CSI	Confederación Sindical Internacional
DM	Dansk Magisterforening (Asociación danesa de titulares de maestría y doctorado)
EE.UU.	Estados Unidos de América
EPT	Educación para Todos
EPT/SIDA	Programa Educación para Todos - SIDA
ETA	Ethiopian Teachers' Association (Asociación de docentes de Etiopía)
FECODE	Federación Colombiana de Educadores
GNAT	Ghanaian National Association of Teachers (Asociación nacional de docentes de Ghana)
ICASA	International Conference on AIDS and STIs in Africa (Conferencia Internacional sobre el SIDA y ETS en África)
IE	Internacional de la Educación
IFUT	Irish Federation of University Teachers (Federación irlandesa de docentes universitarios)
KESK	Confederation of Public Employees' Unions (Confederación de sindicatos de funcionarios públicos de Turquía)
KOB	Katholieke Onderwijzers Bond (Sindicato de docentes católicos de Surinam)
MPPS	Mayor participación de las personas que viven o están afectadas por el VIH/SIDA
NAR	Norwegian Association of Researchers (Asociación Noruega de Investigadores)
NTEU	National Tertiary Education Union (Sindicato nacional de enseñanza terciaria - Australia)
ONG	Organización no gubernamental
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PGRI	Teachers' Association of the Republic of Indonesia (Asociación de docentes de la República de Indonesia)
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes)

PMD	País menos desarrollado
PTUZ	Progressive Teachers' Union of Zimbabwe (Sindicato de docentes progresistas de Zimbabwe)
SINTRAUNICOL	Sindicato Nacional de Trabajadores y Empleados Universitarios de Colombia
SOB	Surinaamse Openbare Onderwijzersbond (Sindicato de docentes del sector público de Surinam)
TEWU	Teachers & Educational Workers' Union (Sindicato de docentes y trabajadores de la educación de Ghana)
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
ZIMTA	Zimbabwe Teachers Association (Asociación de docentes de Zimbabwe)

INTRODUCCIÓN

El Informe al CEART de la Internacional de la Educación (IE) del año 2009 se basa en un estudio realizado por la IE sobre la aplicación de la *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente* (OIT/UNESCO, 1966) y la *Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior* (UNESCO, 1997).

El estudio utilizó los métodos mixtos de recolección de datos, tomando como principales fuentes de información las obras de referencia y las fuentes de datos esenciales en este ámbito, así como una encuesta llevada a cabo entre todas las organizaciones miembros de la IE. Las respuestas obtenidas a la encuesta proceden de 40 sindicatos nacionales de docentes y de sindicatos del personal de enseñanza superior de 31 países de todas las regiones del mundo.

Para la elaboración del presente informe, la IE también analizó las respuestas presentadas por sus organizaciones miembros a una encuesta realizada por la IE en la primavera de 2009 sobre el impacto de la crisis económica y financiera en la educación. Las respuestas a esta última proceden de 44 sindicatos nacionales de docentes de 43 países del mundo entero.

Además, como parte de la preparación de este informe, la IE y el sindicato UCU (University College Unión) del Reino Unido encargaron un estudio internacional sobre la libertad académica (Cemell, 2009), en el que se analizó la aplicabilidad del principio de libertad académica en cinco países, a saber, Birmania, Colombia, Israel, Palestina y Zimbabwe. Este estudio (ibíd.) destaca los principales obstáculos a la aplicación de la libertad académica en estos cinco países.

En la fase de preparación del informe de la IE al CEART para 2009, David Robinson, de la Canadian Association of University Teachers (CAUT), llevó a cabo un nuevo estudio sobre la condición del personal docente de enseñanza superior en Israel, Cisjordania y Gaza (Robinson, 2009). Las conclusiones preliminares de este estudio también se utilizaron en el análisis de la IE destinado a su Informe al CEART de 2009.

Este año, el informe de la IE al CEART presenta un examen profundo a escala mundial de nueve aspectos fundamentales de las Recomendaciones relativas al personal docente, a saber:

1. Escasez de personal docente y contratación de docentes no cualificados
2. Condiciones de trabajo y remuneración del personal docente
3. Consulta con las organizaciones del personal docente
4. Preparación para la profesión docente y perfeccionamiento del personal docente
5. Libertad académica y autonomía profesional
6. Seguridad del empleo y titularidad
7. Gobernanza colegiada
8. Entorno escolar seguro y actos de violencia contra el personal docente
9. VIH/SIDA.

Los siguientes nueve capítulos abordan a su vez cada uno de estos temas. Las principales conclusiones y recomendaciones para la acción figuran en cada capítulo, y las recomendaciones fundamentales de la IE al CEART se resumen también en el capítulo de conclusiones.

I. ESCASEZ DE PERSONAL DOCENTE Y CONTRATACIÓN DE DOCENTES NO CUALIFICADOS

Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente de 1966

En los países en vías de desarrollo, donde la escasez de personal docente pueda exigir programas de formación intensivos y de urgencia a corto plazo, debería señalarse un programa con el fin de formar un personal docente profesionalmente competente para orientar y dirigir la enseñanza (OIT/UNESCO, 1966, art. 142).

1. La escasez de personal docente sigue siendo un reto capital en los sistemas educativos de todo el mundo. En los países en desarrollo, el aumento en el número de alumnado matriculado en los últimos años no ha sido seguido por un aumento de docentes cualificados, teniendo como consecuencia un hacinamiento en las aulas en zonas donde la proporción entre alumno/ docente ya era muy alta. Para lograr el objetivo de implantar la enseñanza primaria universal para el año 2015 son necesarios 18 millones más de docentes. Son más de 76 los países que necesitan personal suplementario en el sector de la educación, en particular en **África subsahariana, Oriente Medio** y el **Norte de África** así como en **Asia meridional y occidental** (UIS, 2006). En **África subsahariana** se requiere 1,6 millón de docentes suplementarios para el año 2015 para lograr el objetivo de la educación primaria universal, cifra que aumenta a 3,8 millones si se tienen en cuenta las jubilaciones, las renunciaciones y abandonos (p.ej., a causa del VIH/SIDA) de los/as docentes actuales. En **Asia meridional y occidental** se requieren 3,6 millones más de docentes (UNESCO, 2009).

El Sindicato Ghana National Association of Teachers (GNAT) observa que la escasez de personal docente en **Ghana** en 2008 ascendió a más de un 40 por ciento que faltan en la enseñanza primaria y un 37 por ciento en el primer ciclo de secundaria.

2. Además, en los países en desarrollo, la distribución de los/as docentes suele ser muy desigual. La mayor disparidad en la relación alumno / docente se da en el interior de cada país, revelando grandes desequilibrios entre ricos y pobres y entre zonas rurales y urbanas, particularmente en **Asia** (p.ej., **India, Indonesia, Sri Lanka**) y **África** (p.ej., **Ghana**). Esta situación provoca una oferta excedente de docentes cualificados en las zonas urbanas y una escasez de personal docente en las zonas rurales y una elevada proporción de alumnos por docente (hasta 200 alumnos por educador/a), un mayor número de docentes no cualificados o con cualificaciones insuficientes así como una incidencia en el índice de absentismo docente.

En **Gambia, Lesotho, Tanzania** y en cierta medida también en **Uganda**, existe una grave escasez de docentes cualificados en la enseñanza primaria y secundaria, especialmente en las zonas rurales alejadas (Sinyolo, 2007, p.13).

3. Las zonas rurales, en particular, experimentan una escasez de personal docente (p.ej., en **India, Nepal, Taiwán y Sri Lanka**), a menudo porque pocos docentes cualificados están dispuestos a trabajar allí debido a la falta de infraestructuras y de sistemas educativos de base adecuados. Algunas escuelas primarias de las zonas rurales pueden tener solamente uno/a o un pequeño número de docentes (p.ej., en **India y Sri Lanka**) o se limitan a un director/a encargado de varias clases al mismo tiempo.
4. De conformidad con el artículo 142 de la *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente* de 1966 (arriba citada), siempre que exista escasez de personal docente, deberían tomarse medidas para contratar personal cualificado en la profesión. Sin embargo, la contratación de docentes no cualificados/as (los denominados “*paradoctentes*”) y/o interinos/as como una medida temporal para reducir la escasez de personal docente se ha convertido en la regla y no en la excepción, en concreto en las zonas rurales de **Asia y África** (p.ej., en **Ghana, Gabón, Guinea e India**).
5. La tendencia a contratar temporalmente personal docente interino también se observa en otras regiones (p.ej., en **Brasil, en América Latina y en el Líbano en Oriente Medio**). Además, la contratación de docentes no cualificados o voluntarios a menudo se lleva a cabo con una mínima formación previa al ejercicio de su función, que en el mejor de los casos dura sólo unas pocas semanas y rara vez conlleva una formación continua, en caso de que ésta exista. En **África**, el aumento de la frecuentación escolar ha sido una de las principales razones que explican el número creciente de contrataciones de docentes voluntarios a menudo no cualificados (p.ej., en **Níger, Eritrea, Burundi, Guinea-Bissau y Uganda**), que suelen seguir cursos de formación acelerada en pocas semanas, o no reciben ningún otro tipo de formación. A menudo, la remuneración de estos/as docentes es muy inferior a la que se concede a profesionales a tiempo completo, a fin de reducir los costos presupuestarios del gobierno. En esos países, los gobiernos no velan por incrementar su reserva de docentes cualificados/as debido a limitaciones presupuestarias y a los acuerdos concertados con las instituciones financieras internacionales (Pôle de Dakar y UNESCO-BREDA, 2009).

En **Kenia y Zambia**, donde los/as docentes no cualificados representan gran parte del personal docente activo, hay miles de docentes cualificados sin empleo, pese a la escasez de profesionales en las escuelas. En **Uganda**, en 2006, el 14 por ciento del personal docente activo en la enseñanza primaria carecía de las cualificaciones necesarias en mientras que más de 10.000 docentes cualificados estaban desempleados/as. En **Gambia**, los/as docentes no cualificados constituían el 31,5 del personal activo en 2007. En **Kenia**, se calcula que el 90 por ciento del personal docente de las escuelas comunales de los barrios desfavorecidos de Nairobi, no tiene cualificaciones. En **Tanzania**, el 31,3 por ciento de los/as docentes carecen de cualificaciones suficientes (Sinyolo, 2007, p.13)

6. En **Asia**, se observa una escasez de personal docente en las escuelas primarias y secundarias, y la contratación de profesores interinos no cualificados tiene lugar especialmente en la enseñanza primaria (p.ej., en **India, Malasia y Pakistán**). A menudo se contratan docentes voluntarios no cualificados (o “*paradoctentes*” para trabajar por bajos salarios en las zonas rurales de algunos países (p.ej. en **India**),

mientras se ha observado que otros países tienen un excedente de personal docente en las zonas urbanas (p.ej., **Sri Lanka**).

En **India**, el rápido crecimiento de la población ha generado una elevada demanda de personal docente. Pese al rápido aumento del número de escuelas de formación del profesorado en los últimos años, la distribución del personal docente cualificado sigue siendo desigual en el país. A nivel nacional, en todo el cuerpo docente del país, entre el 6 y el 10 por ciento son paradocentes, de los cuales sólo alrededor del 46 por ciento ha seguido una formación profesional, mientras que en las zonas rurales, el 80 por ciento son paradocentes. En **Fiyi**, la reducción de la edad de jubilación a 55 años en abril de 2009 implicó la jubilación de gran número de docentes, quienes a su vez han sido sustituidos por docentes en plena formación, que aún no han completado sus estudios.

7. En los países desarrollados, la escasez de docentes se debe con frecuencia al hecho de que se jubila un mayor número de docentes en relación con el número de nuevos docentes que se incorporan a la profesión (Internacional de la Educación, 2009). Si bien esta brecha demográfica deberá paliarse más adelante, el problema que no tardará en manifestarse es el de la proporción cada vez más importante de docentes de los **países de la OCDE** que tienen más de 50 años (OCDE, 2008). Numerosos países, especialmente en **Europa** (p.ej., **Dinamarca, Lituania, Malta** y los **Países Bajos**) pronostican que esta brecha causará una importante escasez futura. A menudo, no existe un enfoque coherente a largo plazo y lo que se emprende carece de una iniciativa común, pese a las campañas nacionales para incitar a los estudiantes a seguir programas de formación docente (p.ej., en **Noruega**).
8. En **Europa**, también aumenta la escasez de personal docente debido a las condiciones de trabajo poco atractivas y los bajos salarios de la profesión en comparación con otros profesionales con cualificaciones comparables [p.ej., en **Austria**, los/as docentes con una formación técnica pueden buscar y encontrar empleo en empresas privadas más que en las escuelas (Galgóczy et al, 2008)]. En algunos países (p.ej., en **Alemania, Austria, Noruega, Rusia y Suiza**), la escasez de docentes cualificados se observa en determinadas disciplinas en concreto, como ciencias naturales, matemáticas y lenguas extranjeras, especialmente en el ciclo superior de la enseñanza secundaria. Una solución a esta persistente escasez ha sido la contratación de profesionales no docentes (p.ej., en **Alemania**), que, sin embargo, reciben remuneraciones más bajas, ya que carecen de las cualificaciones necesarias para enseñar. Asimismo, rara vez se les ofrecen oportunidades de desarrollo profesional y de formación en el ejercicio de su función. A pesar de la escasez de personal, muchos/as docentes cualificados/as permanecen sin empleo, mientras que la legislación puede permitir la contratación de docentes auxiliares voluntarios, una medida justificada por las limitaciones presupuestarias (p.ej., en **Portugal**). A su vez, en **Europa** se experimenta un aumento del número de docentes que sólo tienen una formación parcial, o inexistente, contratados a título de personal temporal o para efectuar un reemplazo.

En **Noruega**, la disminución general del número de interesados/as en seguir la formación docente se ha paliado mediante el aumento del número de personal auxiliar cualificado y no cualificado en la enseñanza primaria, quien a menudo se emplea más para sustituir que para ayudar al personal docente cualificado.

9. La contratación de personal no cualificado, interino o voluntario en la educación sigue siendo un problema a escala mundial. A menudo se utiliza como una medida rentable, recurriendo a ella aún con más facilidad en el contexto de la actual crisis financiera y económica, cuando las arcas de las administraciones municipales se encuentran casi vacías. Esta práctica se está convirtiendo en un problema a escala mundial, principalmente debido a que las repercusiones de la crisis mundial están afectando a los presupuestos educativos en todas las regiones del mundo.
10. *La IE hace hincapié en que la reducción de los presupuestos educativos y recurrir al empleo de docentes interinos perjudica la posibilidad de dispensar una educación de calidad a largo plazo. En un período de escasez de docentes, la reducción del personal docente y la contratación de auxiliares de la enseñanza como medidas "rentables" son prácticas no sostenibles, que corren el riesgo de minar la profesionalización del sector de la educación.*
11. *Como consecuencia, la IE recomienda que se ponga remedio a la escasez mundial de docentes empleando docentes cualificados y no voluntarios, no cualificados o que poseen una cualificación insuficiente.*

II. CONDICIONES DE TRABAJO Y REMUNERACION DEL PERSONAL DOCENTE

Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente de 1966

12. Aun cuando las condiciones de trabajo y la remuneración del personal docente tienen un impacto significativo en la calidad de la profesión docente, los sueldos de los/as docentes a menudo son insuficientes para proporcionar un nivel de vida razonable, en particular en los países en desarrollo. El personal docente a menudo tiene que tener un segundo empleo para complementar sus ingresos, especialmente en **Asia central y sudoriental** (p.ej., en **Camboya**), por lo general en los países en desarrollo y más recientemente en **Europa** (p.ej., en **Letonia**). La baja motivación de los docentes está vinculada a la remuneración inadecuada, las malas condiciones de trabajo, la insuficiencia de los sistemas de apoyo y las pocas oportunidades de desarrollo profesional, factores que siguen siendo problemas graves en muchos países en desarrollo, donde, pese a que la remuneración del cuerpo docente representa más del 75 por ciento de los presupuestos de la educación básica, los docentes perciben sueldos muy bajos.
13. La descentralización de la financiación de la educación, y en particular de la contratación del personal docente, se considera una de las causas de la disminución de sus remuneraciones, especialmente en **América Latina** (por ej. en, **Argentina**) y también en lugares de **África** (p.ej., en **Uganda**). En otros países, en particular en el **África subsahariana** y **Asia meridional**, los ingresos del personal docente rondan o están por debajo del umbral de pobreza (UNESCO, 2009, pp.121, 172). **Camboya** es un ejemplo claro de un país de Asia Sudoriental, donde la remuneración y las condiciones de trabajo del personal docente no han dejado de disminuir. En numerosos países, los niveles del salario mínimo de los/as docentes no coinciden con el nivel medio de los salarios a escala nacional. Esta situación es contraria a la recomendación que sostiene que la retribución del personal docente debe

compararse favorablemente con la de otras profesiones que requieren competencias análogas o equivalentes [OIT/UNESCO, 1966, art. 115 (b)]. En **Europa**, la remuneración del personal docente es menor a la que perciben otras categorías profesionales, pese a un grado de cualificación y una duración de formación similares (Galgóczy et al, 2008).

14. Sin embargo, niveles salariales más altos dentro de un presupuesto fijo significa que puede emplearse a un menor número de docentes. Por tanto, a menudo se opta por el empleo de personal interino (no cualificado) y paradocentes a fin de aumentar el personal educativo sin comprometer las líneas presupuestarias (p.ej., en **Asia, África y América Latina**). La remuneración concedida al personal interino o paradocente suele ser mucho menor que el de los/as docentes de la educación pública [un 60 por ciento por debajo de la escala salarial de los que trabajan para la función pública en **Togo** (UNESCO, 2009, p.173), de 10 a 15 veces inferior al de los docentes regulares en **India** y entre un 10 y 30 por ciento menor a la de los docentes de la escuela pública en **Alemania**], una situación que difícilmente les permite mantener a su familia a numerosos docentes. Este problema se observa en todas las regiones del mundo.
15. Aun cuando la *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente* de 1966 (OIT/UNESCO, 1966, art. 123) dispone que las escalas salariales han de revisarse para tener en cuenta el costo de la vida, en los países en donde la inflación es muy alta, la retribución de los docentes y sus condiciones de trabajo, se ven invariablemente afectados.

El caso más grave es **Zimbabwe**, donde los sindicatos Zimbabwe Teachers Association (ZIMTA) y Progressive Teachers' Union of Zimbabwe (PTUZ) se han mostrado sumamente críticos ante la propuesta de incremento salarial para los funcionarios anunciada por el gobierno a mediados de julio de 2009. Según esta propuesta, la remuneración de los docentes pasará de 100 dólares estadounidenses mensuales a una escala entre 155 y 200 dólares, dependiendo de la antigüedad. Estas remuneraciones son extremadamente bajas en comparación con el gran volumen de trabajo, ya que el personal docente de Zimbabwe se ha reducido a la mitad entre 1995 y 2008.

16. Las condiciones de trabajo del personal docente se han visto afectadas negativamente por una serie de recientes recortes en el ámbito de la educación, en particular en **Europa y América del Norte**, en respuesta a la crisis financiera y económica.

En **Letonia**, la remuneración del personal docente experimentó una reducción del 15 por ciento a principios de 2009 como parte de los recortes salariales generales en el sector público. En el momento de redactar el presente informe, se preveían para el comienzo del curso escolar, en septiembre de 2009, más recortes salariales y despidos colectivos (que pueden ascender hasta a 10.000 docentes de un total de 35.000). En **Irlanda**, se produjeron reducciones salariales del mismo orden en el sector público también en 2009. En el momento de escribir estas líneas, también se han propuesto recortes a la educación en la **República Checa**, amenazando con aplicar una disminución mensual de 1.500 coronas checas (unos 60 €) a la remuneración del personal docente).

17. En lo que respecta al volumen de trabajo así como al número de alumnos/as en de las clases, la *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente* de 1966 (OIT/UNESCO, 1966, art. 86) establece que el número de alumnos en una clase debe ser tal que permita al personal docente ocuparse personalmente de cada alumno (OIT/UNESCO, 1966, art. 86). No obstante, el hacinamiento en las clases es motivo de preocupación en numerosas escuelas de **Asia** (p.ej., en **India, Nepal, Pakistán y Sri Lanka**) y **África** (p.ej., en **Camerún, Ghana y Guinea**), donde la proporción entre alumnos y docentes es sumamente elevada, alcanzando en algunas zonas hasta 200 alumnos por docente.

En **Camerún y Guinea** se ha informado que el número de alumnos/as en las clases puede alcanzar entre 80 a 160 estudiantes, originando serias dificultades para los docentes, cuya remuneración es proporcionalmente muy baja.

18. Asimismo, en **Europa** también se han observado tasas relativamente altas de alumnos/as por docente, donde la media de estudiantes por clase de 24 a más de 30 alumnos por docente en **Irlanda**, se encuentra entre las más altas de la UE. Del mismo modo, en **España**, el número de alumnos por clase en la enseñanza secundaria es relativamente alto, con una relación de 30 alumnos por docente. La crisis financiera y económica mundial también ha afectado a los presupuestos educativos de tal modo, que en Europa se ha incrementado el número de alumnos por clase, se han reducido las lecciones y algunos cursos se han suprimido por completo, con repercusiones negativas para las condiciones de trabajo del personal docente (Internacional de la Educación, 2009)).
19. En numerosos países, especialmente en **Europa y América del Norte**, pero también en **África y Asia**, las presiones sobre el volumen de trabajo se deben a una mayor diversidad de tareas que deben completarse en plazos más cortos a causa de los recortes del tiempo asignado a las lecciones (p.ej., en **Alemania**), las tareas administrativas suplementarias (p.ej., en **Ghana, Sri Lanka y Malasia**) y la participación en actividades complementarias al programa escolar (p.ej., en **Canadá**). Las pruebas y evaluación de los estudiantes para garantizar el desempeño y eficacia de sus alumnos, especialmente en la región de la OCDE, han supuesto una presión suplementaria para el personal docente. Los instrumentos de evaluación internacionales, tales como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE, han sido un medio para los gobiernos de ejercer presión sobre la eficiencia del personal docente para garantizar excelentes resultados por parte de los estudiantes e incrementar la rentabilidad de las escuelas (Figazzolo, 2009).
20. *La IE denuncia enérgicamente las tendencias negativas de la remuneración del personal docente. Estas prácticas no contribuyen a reconocer la importancia de la profesión docente ni el papel de la educación de calidad en el desarrollo de las sociedades.*
21. *La IE promueve la Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente de 1966, la cual establece que la remuneración del personal docente debe reflejar la importancia que tiene la función docente para la sociedad y poder compararse con los sueldos de otras profesiones, asegurar al personal docente medios para un nivel de vida satisfactorio y tomar en cuenta que determinados puestos requieren cualificaciones superiores, más experiencia y responsabilidades más amplias (OIT/UNESCO, 1966 art. 115).*

Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior de 1997

22. Las remuneraciones y las condiciones de trabajo también se han visto afectadas en la educación superior. En términos salariales, el caso más preocupante en **África** es **Zimbabue**, donde persisten los problemas también en los niveles superiores de la educación, dando lugar a la fuga de cerebros. Por otra parte, para compensar la hiperinflación, los profesores universitarios de Zimbabue han exigido recibir su retribución en monedas convertibles (cf. Cemmell, 2009, pp.61-66).
23. En la región **Asia-Pacífico**, aunque se señala una evolución positiva en **Malasia** con respecto a las remuneraciones, no ocurre lo mismo en todos los países de la región. En **Pakistán**, la remuneración y prestaciones del personal docente a tiempo completo en la enseñanza superior se consideran muy buenos, pero el personal no tiene derecho de negociación colectiva y los/as académicos/as con contrato de duración determinada, reciben una remuneración inferior a la de los titulares que tienen puestos a tiempo completo. En algunas partes de **Fiyi** (en particular en la Universidad del Pacífico Sur) los/as académicos han sufrido recortes salariales y se señala una congelación de aumentos salariales en las negociaciones colectivas en **Nueva Zelanda**. En **Europa**, **Israel** es un ejemplo de país donde los niveles salariales para el personal académico no son adecuados (cf. Robinson, 2009, pp.6-7).
24. En **Oriente Medio**, el caso de **Palestina** muestra cuán difíciles son las condiciones de empleo del personal docente en **Cisjordania** y **Gaza**.

En **Palestina**, los salarios medios son bajos, especialmente en comparación con Israel y los Estados árabes vecinos. Como consecuencia de la grave crisis financiera en la que se encuentran, las instituciones de enseñanza superior se ven regularmente en la incapacidad de cumplir sus obligaciones de nómina con el personal docente, quien no percibe más que el 80 por ciento de su remuneración inicial. Además, el personal docente de las instituciones públicas de enseñanza superior no está cubierto por los regímenes de pensiones ni prestaciones sanitarias (Robinson, 2009, p.18).

25. En la región **Asia-Pacífico** y **regiones de América del Norte**, la cuestión del volumen de trabajo del personal docente de enseñanza superior es un elemento de capital importancia (p.ej., en **Canadá** y **Nueva Zelanda**).

En **Canadá**, el personal docente de enseñanza superior tiene elevados niveles de estrés relacionados con las exigencias y el creciente volumen de trabajo. Aunque en los últimos años la remuneración del personal docente ha mejorado en Canadá, sigue persistiendo una creciente incertidumbre respecto a aumentos futuros, debido a la recesión económica.

26. En **Europa**, los problemas de volumen de trabajo del personal docente de enseñanza superior persisten principalmente debido a la serie de reformas emprendidas en los sistemas de educación superior (p.ej., en **Alemania**). En **Portugal**, pese a que las condiciones de trabajo son mejores en comparación con las del personal docente de la enseñanza primaria y secundaria, el volumen de trabajo ha aumentado considerablemente. Además, en **Dinamarca**, los empleadores del sector público han rechazado todas las propuestas de introducción de un sistema de períodos

sabáticos, como lo recomienda la *Recomendación de la UNESCO de 1997 relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior* (UNESCO, 1997, cf. art. 65-68). También en Dinamarca, el personal de educación superior a tiempo parcial no está representado en las negociaciones y no goza de ningún derecho relativo a la pensión. En **Israel**, como resultado de una reducción del personal académico de mayor edad y un aumento en el número de estudiantes en los últimos años, la proporción de estudiantes y el personal docente de enseñanza superior ha llegado a ser de 25 estudiantes por cada miembro del personal académico. Se estima que para disminuir esta proporción con arreglo a las normas internacionales, sería preciso contratar 600 docentes de enseñanza superior más por año durante los próximos seis años, un número superior al necesario para responder a las jubilaciones anticipadas y las renunciaciones (Robinson, 2009).

27. *La IE considera crucial para los gobiernos y las instituciones educativas garantizar que la inversión en la profesión docente en todos los niveles educativos sea suficiente y proporcional a las numerosas exigencias a las que deben responder los docentes y el personal docente de enseñanza superior.*
28. *La IE recomienda además que los actuales recortes presupuestarios en la educación no afecten o deterioren las remuneraciones, las condiciones de trabajo, las cualificaciones requeridas y el acceso al desarrollo profesional de los docentes y del personal docente de enseñanza superior. Estas condiciones son fundamentales para preservar la calidad de la educación a todos los niveles.*

III. CONSULTA CON LAS ORGANIZACIONES DEL PERSONAL DOCENTE

Recomendaciones de 1966 y 1997 sobre la situación del personal docente y la condición del personal docente de enseñanza superior

Las organizaciones del personal docente deberían ser reconocidas como una fuerza que puede contribuir considerablemente al progreso de la educación y, por consiguiente, deberían participar en la elaboración de la política docente (OIT/UNESCO, 1966, art. 9).

29. La IE se complace en señalar que en algunos países de **América Latina**, los sindicatos de los docentes y de la educación gozan de relaciones muy constructivas con los gobiernos, como lo demuestran **Argentina** y **Brasil**, aunque no ocurre lo mismo con los sindicatos de docentes en **Centroamérica**. Aun cuando en algunos países de **África** y **Asia**, se procura cierta consulta con los sindicatos (p.ej., **Fiyi** y **Ghana**), esta colaboración es muy poco frecuente, o se concede a los sindicatos de los docentes muy poco o ningún poder de influencia en la política y la reforma educativa. En otros países, la consulta sólo existe sobre papel (p.ej., **Madagascar**, **Gabón** y **Camerún**) o muy rara vez se lleva a cabo (p.ej., **India**, **Pakistán**, **Malasia** y **Sri Lanka**). Cuando las organizaciones de personal docente participan en las consultas, el contacto suele ser irregular y su poder es muy limitado.
30. El diálogo sobre la política educativa entre los gobiernos y los sindicatos de docentes es una mera formalidad y las decisiones se suelen tomar al margen de las organizaciones de la sociedad civil, especialmente en algunos lugares de **Asia** (p.ej., **Malasia** y **Taiwán**).

En **Nepal**, los sindicatos de docentes consideran que el diálogo con el Ministerio de Educación no es satisfactorio. Del mismo modo, en **India, Japón, Pakistán y Sri Lanka**, los sindicatos de docentes tienen poco o ningún poder de influencia en la política educativa. En **Fiyi**, la consulta y la negociación colectiva han sufrido un revés en el marco del actual régimen militar, ya que los sindicatos de docentes no fueron consultados en relación con las recientes políticas educativas.

31. En algunos países de **África**, los sindicatos señalan que, a menudo, la colaboración que debiera existir entre los gobiernos y los sindicatos de docentes, con arreglo a convenios establecidos, no se respeta. Por el contrario, los gobiernos dictan las reformas educativas sin consultar previamente a las organizaciones sindicales docentes (p.ej., en **Camerún, Gabón, Madagascar y Túnez**), mientras que en otros países (p.ej., **Ghana**), donde existen las negociaciones, éstas no tienen lugar regularmente.
32. Las consultas con las organizaciones del personal docente son más frecuentes en **Europa** (p.ej., **Estonia, Irlanda, Noruega y Reino Unido**). Sin embargo, el gobierno irlandés ha impuesto reducciones presupuestarias y salariales unilateralmente sin consultar a las organizaciones sindicales. En varios otros países de **Europa**, las consultas también pueden ser irregulares y las organizaciones del personal docente no tienen mucho poder de influencia en la política y las reformas educativas (p.ej., **Dinamarca, Francia, Alemania, Portugal y España**). En Francia, no existe un sistema de negociación previa antes de la introducción de reformas, por tanto, el gobierno negocia con los sindicatos solamente después de introducir la reforma y una vez iniciadas las acciones sindicales de huelga. En **Alemania**, el nivel de consulta varía entre los estados federales que son, en última instancia, quienes determinan la política educativa. Aun cuando en **América del Norte** tienen lugar consultas con las organizaciones de personal docente, **Canadá** experimenta problemas análogos a los de Alemania.
33. Desde el Informe 2006 de la IE al CEART (Internacional de la Educación, 2006), han habido pocos avances en la participación de los sindicatos de docentes en las consultas sobre las estrategias nacionales de la EPT, pese a las recomendaciones del *Marco de Acción de Dakar* para la acción de la sociedad civil en la formulación y aplicación de la EPT [cf. UNESCO, 2000, art. 8 (iii), art. 16 (i)]. Sin embargo, se ha observado cierto éxito en este sentido en **Ghana**, tras intensas campañas de promoción a favor de la participación de los sindicatos.

En **Indonesia**, aun cuando el gobierno y la Asociación de Docentes de la República de Indonesia (PGRI) tienen un programa análogo a la EPT, éste no ha sido aplicado conjuntamente.

34. El hecho de que los gobiernos generalmente no incluyan a los sindicatos de docentes en las consultas se ha manifestado de manera más severa a través de violaciones de los derechos sindicales, observadas en los últimos años, cuando miembros de las organizaciones de docentes tratan de llevar a cabo su labor tendiente a la organización sindical del personal. Entre otras regiones del mundo, esta situación se observa particularmente en el caso de **África** (p.ej., en **Burundi, Guinea Ecuatorial y Tanzania**; cf. CSI, 2009, pp. 18, 31, 66). Es en Etiopía donde se ha observado el caso más grave en lo que se refiere a las restricciones impuestas a los docentes para la creación de sindicatos.

En **Etiopía**, a raíz de un procedimiento judicial iniciado hace 15 años, seguido de años de acoso e intimidación contra el sindicato Ethiopian Teachers' Association (ETA), incluidos el encarcelamiento y asesinato de varios de sus miembros, el Tribunal Supremo de Justicia declaró, en junio de 2008, que ETA (Ethiopian Teachers' Association) tenía que transferir todos sus bienes, activos financieros y denominación social a una asociación de docentes antagonista creada en 1993, que cuenta con el apoyo del gobierno y que nunca podrá adoptar la forma de sindicato, visto que los docentes de Etiopía tienen prohibida la formación de sindicatos. A raíz de esta decisión judicial irrevocable, se creó una nueva asociación profesional, la National Teachers Association (NTA), cuyo registro fue oficialmente negado por el Ministerio de Justicia el 15 de diciembre de 2008 (ibíd, pp. 34).

35. En lo que respecta a la Región **Asia-Pacífico**, la IE se complace en observar una situación positiva en **Nueva Zelanda** y algunos avances notables en **Australia**, donde la negociación colectiva por parte del sindicato National Tertiary Education Union (NTEU) ha mejorado a raíz de la derogación de las polémicas enmiendas a la Higher Education Support Act (Ley sobre el apoyo a la educación superior), en noviembre de 2005 (cf. Internacional de la Educación, 2006, p.11). Sin embargo, la situación no es tan positiva en toda la región, ya que en **Birmania** los sindicatos no están autorizados (cf. Cemmell, 2009, pp.10-11) y, en las **Maldivas**, las organizaciones del personal docente son más asociaciones que verdaderos sindicatos (CSI, 2009, pp. 189). A su vez, la situación en **Taiwán** es particularmente inquietante.

La National Teachers' Association de **Taiwán, República de China** está profundamente preocupada por un proyecto de ley actualmente discutido en el parlamento taiwanés, que niega a los docentes el derecho fundamental de formar y afiliarse a sindicatos.

36. En **Europa**, pese a una larga tradición sindicalista, todavía surgen problemas en algunos países (p.ej., **Israel, Macedonia y Turquía**). En **Israel**, aunque el personal docente de enseñanza superior tiene la libertad de afiliarse a sindicatos y negociar colectivamente, no obstante, hay informes aislados de violaciones de los derechos sindicales en este sector. (cf. Robinson, pp. 7-8). En **Macedonia**, el personal docente puso fin a su huelga en noviembre de 2008 debido a las presiones ejercidas por los directores de escuelas y los alcaldes locales (CSI, 2009, pp. 244-5).

En **Turquía**, las autoridades bloquearon la página web del sindicato de docentes EGITIM-Sen. Los días 21 y 22 de octubre de 2008, la sección local sindical de Denizli fue atacada por la policía, quien procedió a confiscar un gran número de documentos. Además, son numerosos los dirigentes y miembros de secciones locales de EGITIM-Sen que han sido transferidos a otros puestos y, a menudo a otras ciudades, a causa de su participación en actividades sindicales (CSI 2009, pp. 265).

37. La situación también es grave en algunos países de **América Latina**. En particular en **Colombia**, donde el gobierno sigue restringiendo la legalidad de las huelgas, exige el arbitraje obligatorio así como una autorización previa para la creación de sindicatos que define las condiciones en las que puede establecerse un sindicato (cf. Cemmell, 2009, pp. 24-28). Asimismo, en **México**, treinta trabajadores pertenecientes al Sindicato Nacional Independiente de Instituciones Educativas, creado en mayo de 2008, fueron despedidos en agosto de 2008 por la Universidad

del Valle de México (privada) en represalia por solicitar su registro como sindicato independiente (CSI, 2009, pp. 117). La situación es aún más grave en algunas partes del **Oriente Medio**, dado que los problemas relacionados con la sindicalización están directamente vinculados a la violencia, especialmente en **Palestina**, donde incluso los derechos más elementales concedidos por la ley se violan sistemáticamente (cf. *ibíd.*, p. 278; Robinson, 2009, p. 17).

38. *La IE hace hincapié en que las consultas con los sindicatos de docentes así como las organizaciones de personal docente son fundamentales para garantizar que las reformas educativas reflejen las reivindicaciones y aspiraciones de los docentes y de las escuelas y mejoren los sistemas educativos.*
39. *La IE denuncia enérgicamente el hecho de que los gobiernos omitan consultar a los sindicatos de docentes y las organizaciones de personal docente y condena enérgicamente todos los ataques perpetrados contra los sindicatos de docentes y las organizaciones de personal docente a todos los niveles educativos, así como contra sus representantes. Las restricciones impuestas al personal docente por los gobiernos y otras entidades en el marco de su derecho a organizarse y formar sindicatos así como a organizar acciones en forma de manifestaciones, constituyen una grave amenaza para la democracia y son aún más detestables cuando van acompañada de actos de violencia o de represión.*
40. *La IE recomienda que, en los países donde no lo hayan hecho, la OIT y la UNESCO colaboren con los gobiernos para que se permita al personal docente crear sindicatos a fin de poder salvaguardar sus derechos como docentes así como tener la posibilidad de participar en la negociación colectiva.*
41. *La IE recomienda además que los gobiernos hagan participar plenamente a los sindicatos de docentes y a las organizaciones de personal docente en las consultas a los actores pertinentes en relación con las reformas educativas, especialmente en el marco de las evoluciones y ajustes estructurales en curso debido a la crisis financiera y económica. Su contribución y responsabilidad en el marco de toda evolución es un factor esencial para la aplicación de políticas sostenibles en el ámbito de la educación.*

IV. PREPARACIÓN PARA LA PROFESIÓN DOCENTE Y PERFECCIONAMIENTO DEL PERSONAL DOCENTE

Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente de 1966

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 [OIT/UNESCO, 1966, art. 21 (1)].

42. Existe una considerable divergencia entre países en desarrollo y desarrollados en lo que respecta a la disponibilidad de programas de formación especializada para la profesión docente y el perfeccionamiento del personal docente. En los países en desarrollo estas estructuras están organizadas en forma aleatoria, mientras que en los desarrollados en general son ampliamente accesibles. En el caso particular del

personal docente interino que trabaja en los países en desarrollo, la preparación al ejercicio de la profesión quizás no dure más de algunas semanas, cuando no es totalmente inexistente. Aun cuando los gobiernos, las ONG y las organizaciones internacionales en varios países en desarrollo, particularmente en **África y Asia**, así como **América Latina**, han introducido una serie de alternativas de programas de formación (utilizando métodos de formación mixtos, la educación a distancia o una formación en la comunidad), sus resultados han sido muy variables.

43. Una de las características de los países en desarrollo en **África y Asia** es la carencia de una adecuada preparación y formación para un personal docente no cualificado o con cualificaciones insuficientes, o bien una formación muy breve, con una duración de unos días o un par de meses (p.ej., en **Sri Lanka**). Asimismo, el perfeccionamiento y formación continua a menudo carece de coherencia y sus objetivos no siempre son claros (p.ej., en **Indonesia**). Sin embargo, también pueden observarse algunas buenas prácticas en varios países de **África**.

Ghana cuenta con programas de formación alternativos disponibles para los docentes, ya sea para mejorar sus competencias profesionales a través de una formación continua, o para velar que los docentes carentes de cualificaciones, o con cualificaciones insuficientes adquieran las competencias necesarias en el ejercicio de su función.

44. Además de la falta de oportunidades de desarrollo de las competencias profesionales en algunos países, existen algunos otros factores que también impiden a los docentes acceder a una formación complementaria o a una formación continua para su desarrollo profesional. Entre estos factores se cuentan los largos horarios y el enorme volumen de trabajo. Esta es la situación de los docentes que trabajan con una elevada proporción de alumnos por profesor en **África y Asia**. Algunos países de estas regiones acusan una falta de recursos financieros para la educación (p.ej., **Guinea, Gabón y Uganda**) y no se concede licencia a los docentes para que puedan seguir una formación durante el ejercicio de su función.
45. A este respecto, se observa un marcado contraste con los **países de la OCDE**, donde existe una gran disponibilidad de formaciones complementarias y actividades de desarrollo profesional de forma gratuita, además de concederse al personal docente una licencia anual para participar en cursos y formaciones.

En **Noruega**, se han diseñado estrategias para retener a los docentes. En febrero de 2009, se firmó un acuerdo de colaboración con el Ministerio de Educación, que establece un sistema permanente de desarrollo profesional continuo para el personal docente.

46. En **Europa y América del Norte**, la mayoría de los países cuentan con programas de formación docente y de formación profesional y, en general, se imparten en instituciones de educación superior. En numerosos países de esta región, los docentes deben tener un grado de maestría (máster) cuando empiezan a trabajar en las escuelas (p.ej., en **Estonia, Finlandia, Países Bajos y Reino Unido**) y suelen trabajar bajo la orientación de un tutor o un formador docente durante su primer año de enseñanza. Sin embargo, también existen casos en los que no se requiere un nivel de cualificación tan alto.

En **Alemania**, desde que los programas de formación docente se adaptaron al sistema de Grado y Máster en el marco del proceso de Bolonia, algunos Estados han reducido las cualificaciones mínimas para los títulos de Grado (en particular para la enseñanza primaria y secundaria de ciclo inferior), lo que podría justificar escalas salariales más bajas para los docentes que siguen esta formación.

47. No obstante las buenas prácticas antes mencionadas en los **países de la OCDE**, resulta que en varios de estos países (p.ej., **Dinamarca, Eslovaquia y Turquía**) alrededor de uno de cada cuatro docentes no participa en formaciones encaminadas al desarrollo de sus competencias profesionales y un número significativo de docentes considera que las oportunidades de desarrollo profesional no se ajustan a sus necesidades. Además, en algunos países, el gobierno ha recortado la financiación para la formación profesional continua (p.ej., en **Irlanda**) o exige que los docentes costeen su propia formación profesional (p.ej., en **Letonia**), a la vez que tienen la obligación de seguirla (p.ej., en **Alemania**). Además, entre los **países de la OCDE**, se observa una tendencia emergente en las recomendaciones políticas a vincular el desarrollo profesional al rendimiento del docente (OCDE, 2009). Esta perspectiva socava la noción de libre acceso al desarrollo profesional para todos los docentes como derecho vinculado a la profesión y puede dar lugar a políticas salariales basadas en el rendimiento, limitando así la autonomía profesional.
48. *La IE hace hincapié en que el desarrollo profesional continuo de los docentes es fundamental para mantener un personal docente altamente cualificado y garantizar la mejora continua de la calidad y el contenido de los programas educativos así como de los métodos de enseñanza.*
49. *La IE recomienda que se elaboren programas de formación continua y perfeccionamiento adecuado para permitir a los docentes no cualificados que ya ejercen su función adquirir las cualificaciones necesarias de conformidad con las normas nacionales establecidas. Dichas normas y programas han de elaborarse previa consulta con los sindicatos de los docentes.*

V. LIBERTAD ACADÉMICA Y AUTONOMÍA PROFESIONAL

Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente de 1966

[Los educadores son] *quienes deberían desempeñar un papel esencial en la selección y la adaptación del material de enseñanza así como en la selección de los manuales y aplicación de los métodos pedagógicos dentro de los programas aprobados...* (OIT/UNESCO, 1966, art. 61).

50. La libertad académica y la autonomía profesional, aunque en la mayoría de las regiones se garantizan oficialmente a los docentes, por lo general, se ven sometidas a presiones por parte de los ministerios de educación, los gobiernos estatales o provinciales, los consejos escolares, las escuelas e incluso de los directores de los centros de enseñanza. En los países en desarrollo en **África** y en partes de **Asia** (p.ej., en **Taiwán y Sri Lanka**), en particular, se disuade a los docentes de emplear sus propios métodos de enseñanza en el aula. Además, los docentes pueden verse considerablemente limitados en su autonomía profesional por una escasez estructural de manuales y material didácticos.

51. En los **países de la OCDE**, las restricciones a la libertad académica son de distinta naturaleza. Las pruebas internacionales de evaluación de competencias de los estudiantes, tales como PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) de la OCDE, han sido utilizadas por los gobiernos para imponer grandes exigencias a los docentes (p.ej., en **Noruega** y **Portugal**). Esta tendencia ha dado lugar al surgimiento de una cultura de las evaluaciones y las pruebas, cuya práctica consistente en enseñar prioritariamente los temas para responder a las pruebas y ha sustituido a la autonomía profesional. La garantía de calidad de las escuelas a través de pruebas estandarizadas, evaluaciones escolares y clasificación de las escuelas (p.ej., en **Canadá, Francia, Alemania, Noruega y Portugal**) restringen la libertad académica y la autonomía profesional de los docentes, especialmente en lo relativo a la elección de los métodos de enseñanza.

En **Noruega**, las autoridades escolares regionales han desarrollado una plataforma de material didáctico digital para el ciclo superior de la enseñanza secundaria (National platform for digital teaching resources, NDLA) en el que figuran los libros de texto y otro material disponible. Como consecuencia, las autoridades escolares regionales han reducido las subvenciones destinadas al material didáctico para la enseñanza secundaria superior. Como la plataforma NDLA incluye solamente algunos títulos, es posible que los docentes tengan que utilizar libros que no corresponden a las exigencias locales ni a sus propias convicciones profesionales.

52. *La IE hace hincapié en la importancia de la libertad académica y la autonomía profesional. Debería alentarse a los docentes a aplicar los métodos de enseñanza de su elección para fomentar el aprendizaje y a no adoptar prácticas de enseñanza como mera preparación para responder a las pruebas y evaluaciones.*
53. *La IE recomienda que la libertad académica y la autonomía profesional de los docentes sean rigurosamente mantenidas e incluso fortalecidas y que el CEART insista en este factor como condición previa para una educación de calidad en su trabajo sobre la aplicación de la Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente de 1966 (OIT/UNESCO, 1966).*

Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior de 1997

El personal docente de la enseñanza superior tiene derecho al mantenimiento de la libertad académica, es decir, la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas, la libertad de llevar a cabo investigaciones y difundir y publicar los resultados de las mismas, la libertad de expresar libremente su opinión sobre la institución o el sistema en que trabaja, la libertad ante la censura institucional y la libertad de participar en órganos profesionales u organizaciones académicas representativas (UNESCO, 1997, art.27).

54. En la enseñanza superior, las restricciones a la libertad académica se han vuelto cada vez más graves. En todo el mundo, la libertad académica se ve limitada por las restricciones presupuestarias o políticas, la presión e influencias exteriores así como por la comercialización de los sistemas de educación superior. Aun cuando la situación parece bastante sombría en varios países, la IE puede señalar algunos ejemplos positivos, aunque siguen siendo raros.

55. En **África**, aun cuando la IE se complace en observar que la libertad académica se respeta en varios países a pesar de la falta de medios puestos a disposición de los investigadores (p.ej., en **Guinea** y **Ghana**, cf. Travis, 2009a), el panorama sigue siendo desigual en términos de respeto de este principio fundamental. Las libertades académicas de las instituciones de educación superior son a menudo violadas por las autoridades y los docentes a menudo son objeto de presiones políticas externas en varios países africanos (p.ej., en **Gabón** y **Zimbabwe**). El caso más grave en la región es el de **Zimbabwe**, donde en los últimos años las medidas políticas en relación con el sector y las instituciones de educación superior han coartado gravemente la libertad académica, además de la aprobación, en 2006, de la *Zimbabwe Council for Higher Education Act* (Ley del Consejo de Zimbabwe para la Educación Superior), que concede al Ministro de Educación y al Presidente pleno poder de veto para dirigir el sector (Cemmel, 2009, p. 65).
56. En la región **Asia-Pacífico**, el panorama, una vez más, es desigual. En algunos países se respeta la libertad académica (p.ej., en **Australia**, **Pakistán** y **Sri Lanka**) pese a incidentes aislados de violaciones señaladas en Pakistán (cf. Travis, 2009f). En la región, los ejemplos de graves restricciones a la libertad académica se observan en **Birmania**, **China**, **Fiyi** y **Tailandia**.

En **Birmania**, estas restricciones pueden atribuirse al régimen totalitario de la Junta, cuyas severas medidas de represión también adoptan la forma de modificaciones importantes en lo relativo al empleo del personal docente de enseñanza superior. La falta de recursos también disminuye las posibilidades de investigación (Cemmel, 2009, pp.12-13). En **China**, el profesor Johannes Chan, decano de Derecho en la Universidad de Hong Kong, está convencido de que el motivo por el que se le prohibió la entrada en Macao para pronunciar un discurso en febrero de 2009 se deben a su participación en el Grupo del Artículo 23, que hace campaña contra el proyecto del gobierno de Hong Kong de promulgar una controvertida legislación en materia de seguridad (Travis, 2009b). En **Fiyi**, la libertad académica se ha visto sumamente restringida por la imposición de la ley de estado de emergencia. En **Tailandia**, Ji Ungpakorn, profesor de la Universidad Chulalongkorn, fue acusado en enero de 2009 en virtud de las leyes relativas al crimen de lesa majestad destinadas a proteger a la monarquía de la difamación, tras haber formuladas ciertas críticas en su libro, *A Coup for the Rich* (Travis, 2009c, 2009d).

57. La financiación de la investigación académica por parte del sector privado también ha tenido repercusiones en la libertad académica de la región **Asia-Pacífico** (p.ej., en **Malasia** y **Taiwán**), tales como los nuevos modelos de financiación para la evaluación de las investigaciones basados en el rendimiento (p.ej., en **Nueva Zelanda**).
58. Del mismo modo, en **Europa**, los mecanismos creados para la financiación de la investigación de acuerdo con el rendimiento (p.ej., en **Dinamarca**, **Alemania** y **Reino Unido**), o los criterios de financiación de la investigación (p.ej., **Portugal**) también tienen como efecto coartar la libertad académica. En Europa, los cambios en la financiación de la investigación hacen que los/as investigadores compitan entre ellos para conseguirla y establezcan vínculos con la industria y se centren exclusivamente en resultados comerciales a corto plazo, así como en la pertinencia para el mercado de trabajo como criterios dominantes para la obtención de la financiación. Además, también existen restricciones con respecto al tipo de

investigación que puede llevar a cabo el personal académico durante su horario de trabajo (p.ej., en **Dinamarca**). El aumento de la financiación privada de la investigación en toda **Europa** ha afectado a la libertad académica en menor grado (p.ej., en **Noruega**, donde los académicos generalmente pueden conservar sus derechos de propiedad intelectual) o en mayor grado (p.ej., **Letonia**, donde pierden todo derecho de propiedad intelectual).

59. Las amenazas que se ciernen sobre la libertad académica en **Europa** también adoptan la forma de diferentes tipos de presiones externas que pesan sobre los docentes universitarios a título individual y las medidas adoptadas en su contra.

En **Israel**, los docentes universitarios israelíes que critican la política del gobierno en los territorios palestinos ocupados suelen ser blanco permanente de grupos de presión de interés particular que tratan de conseguir su dimisión (Robinson, 2009, p.8). En **Alemania**, en 2007, se han emprendido investigaciones penales en contra de un sociólogo de la Universidad Humboldt, en Berlín, detenido bajo la sospecha de formar una organización terrorista, una acusación basada en que sus investigaciones en sociología urbana contienen una crítica al “aburguesamiento”, un fenómeno que interesa también a grupos militantes de Berlín. Profesores universitarios del **Reino Unido**, vieron la publicación de su investigación, financiada con fondos públicos, prohibida durante las tres semanas previas a las elecciones locales y del Parlamento Europeo, el 4 de junio de 2009, a causa de la ley del “*purdah*” (o del velo), que exige la suspensión de toda publicación de documentos relacionados con la investigación que puedan orientar de una manera u otra las elecciones.

60. En cambio, la IE se complace en señalar que en **Irlanda**, la Irish Federation of University Teachers (IFUT) acaba de ganar una victoria para la libertad académica en febrero de 2009.

En **Irlanda**, el Tribunal del Trabajo decidió que las advertencias disciplinarias contra un miembro del cuerpo docente del Trinity College Dublin (TCD), quien había sido sancionado en 2007 por no seguir las instrucciones en relación con sus programas de investigación, debían ser suprimidas de su historial laboral. En el momento de redactar este informe el IFUT y el TCD estaban por reunirse para discutir un proyecto de documento destinado a favorecer la investigación y la responsabilidad sin imponer restricciones a la libertad de investigación (Walshe, 2009).

61. En un estudio sobre la aplicabilidad jurídica de la *Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior* de 1997 en los 27 Estados miembros de la **Unión Europea** (UE), Karran constata que la legislación de los países de la UE están muy poco en conformidad con la Recomendación (Karran, 2009, p.211). Sólo un tercio de los países de la UE puede considerarse plenamente en conformidad con la Recomendación (ibíd., p.205). En este contexto, puede señalarse un ejemplo de buenas prácticas en **Noruega**, donde teniendo en cuenta las propuestas de una Comisión designada para examinar la cuestión, se introdujo una enmienda a la Ley de 2005 sobre las universidades y escuelas superiores en enero de 2008, que añade una garantía de libertad académica para todo investigador a título individual y el personal docente de enseñanza superior. Sin embargo, el hecho de que existan garantías jurídicas no implica necesariamente el respeto de la libertad académica en la práctica (cf. Internacional de la Educación, 2006, p.15), lo

que agrava aún más el problema. En efecto, si bien en algunas partes de **América Latina** (p.ej., en **Brasil** y **Colombia**) la libertad académica está garantizada por la ley, **Colombia** es un claro ejemplo de un país donde los derechos a la libertad académica son severamente reprimidos.

En **Colombia**, la educación superior está sumamente comercializada y los recursos para la investigación son limitados, implicando así restricciones a la libertad académica del personal universitario. La presencia de miembros de grupos armados violentos no gubernamentales en los recintos universitarios también circunscribe severamente las libertades académicas (Cemmel, 2009, pp.19-25). También en **México**, los profesores Ana Luz Ruelas Monjardín y Florencio Posadas Segura fueron objeto de una censura, en abril y mayo de 2009 respectivamente, en la Universidad Autónoma de Sinaloa, en el norte de México, tras criticar la gestión y los estatutos de la universidad (NEAR, 2009a; IFEX, 2009).

62. En el **Oriente Medio**, las tensiones políticas también suscitan restricciones a la libertad académica.

En **Irán**, el gobierno iraní detuvo a 70 docentes universitarios en el marco de las medidas represivas contra los manifestantes de la oposición en junio de 2009 (NEAR, 200b). En **Palestina**, pese a que la libertad académica es reconocida en los estatutos y reglamentos de las instituciones de educación superior, los palestinos se enfrentan a graves restricciones para poder participar en conferencias e intercambios académicos, debido a las limitaciones impuestas a su libertad de movimiento tanto en el interior de Palestina y al extranjero como consecuencia de la ocupación israelí. Los académicos palestinos también se enfrentan a enormes dificultades para llevar a cabo sus investigaciones, ya que las autoridades israelíes han impuesto una prohibición general a las importaciones de equipos de laboratorio de precisión en Palestina así como de todo material de investigación científica que pudiera ser utilizado contra el Estado de Israel. Asimismo, en Palestina, los académicos señalan la insuficiencia de bibliotecas y de recursos para la investigación así como un acceso limitado al material informático (Robinson, 2009, pp.20, 23-24).

63. Las restricciones a la libertad académica también están presentes en los países desarrollados más avanzados. Los resultados de una encuesta internacional llevada a cabo entre los docentes realizada en 2007 muestran que en **Estados Unidos**, solo el 59 por ciento de los profesores de establecimientos superiores que cuentan con diplomas de cuatro años, pensaban que las autoridades administrativas de su establecimiento respetaban la libertad académica. Esta cifra es inferior al 65 por ciento que resultó de un estudio análogo realizado en 1992 (Jaschik, 2009a).

En **Canadá**, aun cuando la libertad académica figura en las políticas institucionales y los convenios colectivos, siguen apareciendo casos individuales de violaciones. Al igual que en algunos países europeos, los criterios de subvención pública para la investigación también han sido motivo de preocupación en los últimos años, ya que el gobierno federal parece ignorar cada vez más a menudo los organismos de financiación de la investigación académica así como el tradicional proceso de trabajo crítico entre colegas orientando más bien los fondos a determinadas instituciones y proyectos. Esta práctica despierta la inquietud ante una posible politización de la labor de investigación.

64. *La IE hace hincapié en que la libertad académica internacional sólo puede ejercerse cuando el personal docente de enseñanza superior goza de las libertades civiles reconocidas internacionalmente. El personal docente de enseñanza superior, como menciona la Recomendación de la UNESCO de 1997 relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (UNESCO, 1997, cf. art.26), tiene, entre otros derechos, a la libertad de sindicalización y el derecho a la seguridad de la persona y la libertad de movimiento.*
65. *La IE hace un llamamiento al CEART, conjuntamente con la OIT y la UNESCO, a dedicar mayores esfuerzos para garantizar que estas libertades civiles fundamentales sean plenamente respetadas y que la libertad académica sea debidamente protegida y defendida.*
66. *La IE recomienda al CEART, conjuntamente con la OIT y la UNESCO, ocuparse de invertir la tendencia consistente en coartar la libertad académica del personal docente de enseñanza superior y colaborar con los gobiernos y las instituciones de educación superior para permitir al personal académico llevar a cabo su función de enseñanza e investigación en entornos que no obstaculicen sus actividades, sea por medio de la presión política, por la fuerza o por intereses comerciales. Esta es la única manera de garantizar el desarrollo intelectual de la sociedad y promover la verdadera investigación científica.*

VI. SEGURIDAD DEL EMPLEO Y TITULARIDAD

Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente de 1966

La estabilidad profesional y la seguridad del empleo son indispensables tanto para el interés de la enseñanza como para el personal docente y deberían estar garantizadas incluso cuando se produzcan cambios en la organización tanto del conjunto como de una parte del sistema escolar (OIT/UNESCO, 1966, art. 45).

67. El empleo de docentes con contratos de duración determinada se ha generalizado en las últimas décadas. A menudo se utiliza como medio para reducir o recortar los presupuestos dedicados a la educación. Por su propia naturaleza, los contratos de duración determinada suelen implicar toda una serie de inseguridades para los docentes y no contribuyen a atraer ni a retener al personal docente cualificado. De hecho, en numerosos países de todo el mundo existen diferencias significativas en la remuneración y las condiciones de trabajo entre los docentes de tiempo completo y los docentes interinos. El personal docente que cuenta con un contrato de duración determinada a menudo tienen sueldos más bajos y rara vez tienen el derecho a las mismas ventajas que los docentes contratados a tiempo completo, en lo que se refiere a aumentos salariales, vacaciones anuales así como protección y prestaciones sociales. En numerosos países, y en particular en **África**, los contratos de corta duración a menudo son informales, incrementando la vulnerabilidad de los docentes a los traslados obligatorios o al despido. Esta situación también se observa en algunos lugares de **Asia** (p.ej., en **Japón**).

68. Algunos países de **África y Asia** (p.ej., **Ghana e India**) han intentado regularizar la situación de los paradocentes (voluntarios), aunque estas iniciativas siguen siendo raras. La seguridad del empleo y la titularidad siguen siendo más características de las escuelas públicas que de las escuelas privadas (p.ej., en **Sri Lanka**). Existen algunos ejemplos de buenas prácticas donde se concede la titularidad a los docentes (p.ej., **Indonesia**), sin embargo, a menudo se presenta el caso de que los docentes empleados directamente por las administraciones escolares no puedan conservar su titularidad cuando cambian de establecimiento escolar (p.ej., **Jamaica y Reino Unido**).
69. En **Europa**, la situación generalmente es mejor, y los docentes suelen contar con contratos permanentes (p.ej., en **Estonia y Reino Unido**.)

En el **Reino Unido** también, la normativa de 2002 destinada a los que trabajan con un contrato de duración determinada para protegerlos de un trato menos favorable (*Fixed-Term Employees (Prevention of Less Favourable Treatment) Regulations*) da a aquellos trabajadores con contratos de duración determinada el derecho a recibir condiciones igualmente favorables que los trabajadores permanentes empleados por el mismo empleador y que efectúen un trabajo análogo.

70. Sin embargo, en los últimos años, la práctica que consiste en prologar los contratos temporales por sucesivos contratos temporales de duración determinada se ha convertido en moneda corriente en varios países de **América Latina y Europa** (p.ej., en **Brasil, Alemania y Francia**).

En **Brasil**, las instituciones escolares cada vez recurren más a contratos de duración determinada porque les resulta menos costoso, permitiéndoles ahorrar una media del 50 por ciento del costo de los funcionarios públicos regulares. En **Alemania**, el contrato de trabajo de los docentes interinos puede terminar antes de las vacaciones de verano y ser renovado para el próximo curso escolar, dejándoles sin ingresos durante unos meses y sin derecho a las prestaciones de desempleo. Del mismo modo, en **Francia**, los docentes interinos a menudo no tienen derecho a prestaciones sociales.

71. *La IE afirma que la estabilidad profesional y la seguridad del empleo en la profesión docente son indispensables tanto en el interés de la enseñanza como en el del personal docente y que deben protegerse, incluso cuando se produzcan cambios en la organización tanto del conjunto como de una parte del sistema escolar (cf. OIT/UNESCO, 1966, art. 45).*
72. *La IE considera crucial que el personal docente esté protegido eficazmente contra toda medida arbitraria que atente contra su situación profesional y su carrera docente (ibíd, art.46), tales como despidos improcedentes y contratos precarios que dificultan la seguridad del empleo.*
73. *La IE recomienda salvaguardar la estabilidad del empleo y la seguridad de la titularidad tanto en los ciclos inferiores como superiores de la enseñanza contra las crecientes tendencias a instaurar una política de contratos de corta duración.*

Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior de 1997

La titularidad, cuando este régimen exista o, en su defecto, su equivalente funcional, constituye uno de los principales dispositivos de salvaguardia de la libertad académica y de protección ante decisiones arbitrarias (UNESCO, 1997, art.45).

74. En el sector de la enseñanza superior en todo el mundo, el personal académico se encuentra ante una crisis de contratación de personal manifestada por el aumento de la utilización de contratos de duración determinada, es decir, de empleo precario. El personal empleado con contratos de duración determinada recibe sueldos más bajos que el titularizado, medido según un cálculo proporcional de base, y la mayoría de las veces tiene pocas o ninguna ventaja. Aun cuando los gobiernos y las instituciones hacen muy pocos esfuerzos para invertir esta tendencia a la precariedad del empleo del personal de enseñanza superior, **Nueva Zelanda** resulta, sin embargo, un ejemplo de buenas prácticas en este sentido.

En **Nueva Zelanda**, el sector de la educación superior no funciona con arreglo a un régimen de titularidad. El personal se emplea sea con contratos permanentes, de duración determinada, o en forma eventual u ocasional. No obstante, la IE se complace en señalar que en los últimos años, la tendencia a contratar cada vez más personal con contratos de duración determinada se ha invertido gracias a una modificación en la legislación laboral, lo que ha permitido al sindicato de la enseñanza superior volver a poner en cuestión de la legitimidad de muchos de los nombramientos temporales en el sector.

75. En la región **Asia-Pacífico**, la situación es variable. En **Malasia**, el personal docente de enseñanza superior con contrato de duración determinada se beneficia de las mismas condiciones de trabajo que los empleados del sector público, mientras que en **Taiwán**, existe una importante diferencia entre el personal titular y el que se encuentra contratado temporalmente, incluso en lo relativo al seguro de pensión y la remuneración en forma de primas. En **Australia**, un acontecimiento impresionante muestra hasta qué grado el hecho de depender de una financiación exterior puede poner en peligro el empleo.

En **Australia**, la Universidad de Melbourne anunció en julio de 2009, en el curso de un período de negociación colectiva con el sindicato de enseñanza superior National Tertiary Education Union (NTEU) que iban a suprimir el equivalente a 220 puestos a tiempo completo de personal académico y administrativo a raíz de una caída en la rentabilidad de las inversiones por un importe de 30 millones de dólares australianos (US\$ 25 millones). Aunque la relación entre la crisis financiera y económica y estos recortes es confusa (Australia ha estado relativamente aislada de todos los efectos de la crisis, con un desempleo del 5.7 por ciento en junio de 2009 y, en el momento de escribir estas líneas, todavía no había entrado en recesión), éste es un claro ejemplo de los desastrosos resultados que puede provocar depender de una financiación que no procede de los fondos públicos para financiar los gastos ordinarios de los establecimientos de enseñanza superior.

76. En **Europa**, la precariedad del empleo para el personal académico se acelera con rapidez (p.ej., en **Alemania** e **Israel**). En **Israel**, el empleo de duración determinada

está en aumento y el número de docentes titulares a tiempo completo ha disminuido. Aun cuando, en algunos países, el personal docente de la enseñanza superior no tiene acceso a la titularidad de su función (p.ej., en **Letonia**), e incluso en aquellos donde los contratos de duración determinada para el personal de enseñanza superior todavía no están en vigor, se corre el riesgo de que se introduzcan nuevas reformas y amenacen con favorecer la utilización más frecuente de contratos de duración determinada (p.ej., en **Portugal**, especialmente en el sector de escuelas politécnicas).

En **Alemania**, para la gran mayoría de los docentes de enseñanza superior que todavía no hayan sido titularizados, los contratos de trabajo son, por regla general, de duración limitada. En 2006, el 82,5 por ciento del personal docente de enseñanza superior contaba con contratos de duración determinada (Statistisches Bundesamt, 2006) y numerosos miembros del personal académico estaban empleados a tiempo parcial, sin tener en cuenta que, muy a menudo, los empleadores esperan que sigan trabajando fuera de su horario de trabajo. A su vez, las instituciones de educación superior recurren cada vez con mayor frecuencia a profesores invitados autónomos para cubrir sus necesidades de enseñanza, una práctica que representa más de 60.000 profesores invitados, en comparación con aproximadamente 40.000 profesores permanentes en Alemania (ibíd). Además, los docentes a los que se ha concedido la distinción de un grado postdoctoral (*Higher doctorate*) debido a su alto nivel de investigación, pero que aún no han sido titularizados, están obligados a prestar horas de enseñanza no remuneradas si desean tener la oportunidad de acceder a una cátedra.

77. En **América Latina**, la aceleración de la privatización de la educación superior en **Colombia** ha dado lugar a una tendencia sumamente preocupante a precarizar el empleo del personal académico imponiendo contratos de trabajo ocasional (Cemell, 2009, p.28). Asimismo, en la **región de América del Norte**, (p.ej., en **Canadá y Estados Unidos**), la precariedad del empleo del personal docente de enseñanza superior también ha llegado a un punto crítico.

En **Canadá**, el personal académico considera que la mayor amenaza para la titularidad y, por extensión, la libertad académica, es la creciente utilización de personal académico de duración determinada contratado con sueldos muy bajos, sin acceso a la titularidad y, por lo general, sin ninguna ventaja ni protección de la libertad académica. El número de personal docente con contratos de duración determinada ha aumentado en los últimos años, incluso antes de la actual recesión económica, cuando las finanzas de universidades y escuelas de estudios superiores eran mejores. Del mismo modo, en **Estados Unidos**, la proporción de personal docente titularizado a tiempo completo y el personal que cumple con las condiciones para ser titularizado ha disminuido, ya que en 1997 representaba aproximadamente un tercio del total del personal académico y en 2007 era poco más de una cuarta parte. Aun cuando el número total de docentes de enseñanza superior ha aumentado en los últimos diez años, casi dos tercios de ese aumento se deben a los contratos de trabajo eventuales u ocasionales, que aumentaron de dos tercios a casi tres cuartas partes para el total del personal docente (AFT, 2009, pp.5-6). En **Canadá y Estados Unidos**, la seguridad del empleo y la protección de la titularidad también experimentan dificultades en este período de recesión económica en el que universidades y escuelas superiores amenazan con despedir personal.

78. En **Oriente Medio, Palestina** ofrece una imagen pesimista en lo relativo a la seguridad del empleo, y el personal académico comunica que los procedimientos para el nombramiento, promoción y titularización son inconsistentes y a menudo poco claros, además de recurrir cada vez más a menudo a los contratos a tiempo parcial y de duración determinada para el personal docente. Actualmente, el personal académico a tiempo parcial representa aproximadamente el 19 por ciento del personal en las universidades tradicionales y el 50 por ciento en las escuelas de enseñanza superior (Robinson, 2009, pp. 18-19).
79. La IE se complace en señalar un ejemplo diametralmente opuesto a las violaciones a la titularidad antes mencionadas: a principios de junio de 2009, un juez de Colorado (**Estados Unidos**) decidió que la titularidad es más importante para el bien público que dar a las escuelas de enseñanza superior flexibilidad para contratar y despedir personal académico (Jaschik, 2009b).
80. *La IE considera que son claras las amenazas que pesan contra la libertad académica debido al deterioro de la titularidad y sus equivalentes: sin la seguridad del empleo que proporciona la titularidad o su equivalente funcional, simplemente no puede haber una verdadera libertad académica.*
81. *La IE recomienda que el CEART, conjuntamente con la OIT y la UNESCO, adopte medidas concretas para invertir la crisis de precariedad que experimenta el personal docente a todos los niveles de la enseñanza.*
82. *La IE recomienda que la titularidad o su equivalente en la educación superior sea cuidadosamente protegida como condición previa a la libertad académica. La profesión docente debe ser considerada como una carrera a lo largo de la vida para que pueda beneficiarse de su estatuto de profesión.*

VII. GOBERNANZA COLEGIADA

Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior de 1997

Entre los principios de colegialidad figuran la libertad académica, la responsabilidad compartida, la política de participación de todos los interesados en las actividades y estructuras internas de adopción de decisiones y la creación de mecanismos consultivos... (UNESCO, 1997, art. 32).

83. La gobernanza o gobierno colegiado es, desde hace mucho tiempo, un valor propio a la educación superior. No obstante, actualmente la gobernanza colegiada tradicional se han convertido en blanco de los gobiernos y de las instituciones que tratan de implantar estructuras basadas esencialmente en sistemas de gestión empresarial así como de los intereses externos, que ejercen mayor influencia que nunca en las instituciones de la educación superior. Esta situación se observa en mayor o menor grado en las diferentes regiones del mundo. En **África**, donde en algunos países (p.ej., **Ghana y Guinea**) se respeta el principio de gobernanza colegiada, hay otros donde el personal de enseñanza superior que ejerce funciones de gestión no

siempre es elegido democráticamente, o no es designado por el personal académico p.ej., en **Camerún**, donde es el gobierno quien nombra a las personas que ocupan los cargos de cierta responsabilidad en los establecimientos de educación superior, sin ninguna consulta ni concertación.

84. En la región **Asia-Pacífico**, la situación también es variada. Varios países respetan el principio tradicional de la gobernanza colegiada (p.ej., **Malasia, Nepal y Nueva Zelanda**), mientras que para otros es un concepto nuevo difícil de comprender (p.ej., **Indonesia**).

Sin embargo, en **Nueva Zelanda**, el personal académico señala que en los últimos años se han dado varias iniciativas para tratar de reducir el número de miembros de los consejos de decisión y orientarlos hacia un modelo comercial. En **Sri Lanka**, la Comisión Nacional de Educación y la Comisión de Becas Universitarias son las responsables de las estructuras y prácticas decisorias, mientras que en **Taiwán**, el establecimiento de métodos tales como la "gestión empresarial" amenaza con menoscabar la calidad de la enseñanza superior.

85. En los establecimientos de enseñanza superior, la mutación del principio de gobernanza colegiada hacia métodos de gestión propios de las empresas se afirma en **Europa**, donde el personal académico participa cada vez menos en la gobernanza colegiada [p. ej., **Alemania, Dinamarca, Letonia, Noruega, Portugal y Reino Unido** (cf. Jaschick, 2009)].

En Europa, **Dinamarca** representa el peor ejemplo, ya que la gobernanza colegiada fue abolida por la Ley de Universidades de 2003 (*University Law*) a favor de estructuras calcadas del modelo de la gestión empresarial. Las propuestas presentadas por la Comisión Maltz en **Israel** para reducir el papel y la representación del personal académico en los órganos rectores de las universidades también muestran tendencias análogas a la implantación de sistemas de gestión más orientados a la rentabilidad. Sin embargo, en **Noruega**, las reformas encaminadas a fortalecer una gobernanza basada en el modelo de las empresas, dieron como resultado la ley de 2005 relativa a las universidades y escuelas superiores, es decir, un compromiso entre las propuestas gubernamentales de introducir estructuras de gestión más importantes y las reivindicaciones de las instituciones y de la asociación de investigadores (Norwegian Association of Researchers - NAR). No cabe duda de que éste es un ejemplo de buenas prácticas, ya que el personal académico piensa que sigue subsistiendo una cultura de la democracia así como una toma de decisiones colegiada.

86. En la región de **América del Norte**, según las conclusiones de un estudio internacional sobre los docentes de 2007, los miembros del profesorado en **Estados Unidos y Canadá** piensan que su influencia es prácticamente inexistente a la hora de fijar prioridades presupuestarias y tienen poca influencia sobre la selección de los principales administradores, la definición del volumen de trabajo del personal académico, el establecimiento de los requisitos para los no graduados y la evaluación de la enseñanza. El estudio también revela que en **Estados Unidos**, el 64 por ciento del personal académico de los establecimientos superiores que proponen ciclos de cuatro años piensa que su institución se basa particularmente en un sistema de gestión jerárquico (Jaschick, 2009a).

La gobernanza de las universidades y escuelas superiores se ha convertido en una preocupación apremiante para el personal académico en **Canadá**. El gobierno de Québec ha propuesto una nueva legislación que podría acallar la voz del personal académico en el consejo académico y dar más control a personas nombradas desde el exterior, lo que significaría que las decisiones que atañen a la educación podrían ya no ser discutidas en los claustros ni en los consejos universitarios o académicos.

87. En **Oriente Medio**, pese a los numerosos ejemplos de violaciones a la libertad académica (cf. el capítulo 5), la IE se complace en señalar que las universidades de **Palestina** se adhieren a los principios de un sistema tradicional de gobernanza con una doble estructura decisoria, en el que el personal académico, a través del claustro o consejo académico, tiene la autoridad final en asuntos relacionados con la enseñanza. En la mayoría de los casos, el personal académico también representa el 50 por ciento de los claustros o consejos que gobiernan las universidades palestinas (Robinson, 2009, p.17).
88. *La IE hace hincapié en que la gobernanza colegiada de las instituciones de enseñanza superior en las que el personal académico cuenta con una representación efectiva y en número suficiente es un requisito esencial para el buen funcionamiento de estas instituciones. A través de estructuras adecuadas, el personal docente de enseñanza superior debe desempeñar un papel predominante en la definición de las normas para la evaluación de los programas de estudios y otras cuestiones académicas.*
89. *La IE recomienda que el CEART, conjuntamente con la OIT y la UNESCO, ejerza presión sobre los gobiernos y las instituciones de enseñanza superior para que el personal académico pueda desempeñar un papel decisivo en las decisiones relativas a la enseñanza y la política educativa. Es un factor esencial para que las instituciones de enseñanza superior cumplan con su responsabilidad pública respecto a la creación y transferencia de conocimientos y la enseñanza de los estudiantes.*
90. *La IE recomienda que el estatuto y el papel de las escuelas e instituciones de enseñanza superior se preserven en su calidad de instituciones de aprendizaje y desarrollo de la cultura y la democracia y no se las considere empresas comerciales. La necesidad de sistemas eficaces de gobernanza colegida es crucial en este sentido.*

VIII. ENTORNO ESCOLAR SEGURO Y ACTOS DE VIOLENCIA CONTRA EL PERSONAL DOCENTE

Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente de 1966

El personal docente debería estar protegido contra las consecuencias de accidentes ocurridos no sólo durante las horas dedicadas a la enseñanza [...] sino también en el curso de actividades escolares fuera del establecimiento escolar (OIT/UNESCO, 1966, art.130).

91. A menudo, los docentes no están protegidos ni asegurados contra las lesiones ni accidentes que ocurren dentro o fuera de los establecimientos escolares, tanto en los países en desarrollo como en los industrializados (p.ej., **Brasil, Gabón, Malasia y Taiwán**), y es frecuente que deban cubrir sus propios gastos médicos y de hospital.

Numerosos docentes, especialmente los contratados como interinos en los países en desarrollo, no están cubiertos por ningún régimen de seguridad social. Asimismo, se observa un aumento de actos de violencia contra el personal docente, fenómeno que hace a los docentes especialmente vulnerables.

92. La violencia contra el personal docente se ejerce de diversas formas. Puede adquirir la forma de asesinatos selectivos sea de docentes o de militantes de sindicatos de la educación; el fallecimiento o lesiones debido a la destrucción de edificios por la detonación de bombas a distancia, incendios o saqueos; la detención ilegal, la tortura por parte de fuerzas gubernamentales o grupos rebeldes (con su participación o su apoyo); el secuestro de docentes por parte de las fuerzas militares para obtener información, o sembrar el terror así como la violación de mujeres docentes (cf. O'Malley, 2007, p. 13). O'Malley (2007) constata la violencia política, militar, ideológica, sectaria, étnica y religiosa perpetrada contra miembros y dirigentes de los sindicatos de la educación, docentes, estudiantes y académicos en **Afganistán, Colombia, Nepal, Tailandia y Zimbabwe** y llega a la conclusión de que son miles los docentes que han sido secuestrados, detenidos, torturados, golpeados o incluso asesinados.
93. En varias regiones del mundo (p.ej., **Colombia, Alemania, Jamaica, Malasia, Nepal, Noruega y Portugal**), se ha observado en los últimos años un aumento de las agresiones verbales y físicas contra los docentes y sus familias tanto en el ejercicio de su función como fuera del entorno escolar. Las agresiones contra los docentes también son perpetradas por padres y alumnos, causando una sensación de depresión causada por el estrés o "*burn-out*" de los docentes en varios países (p.ej., **Alemania**) o su renuncia, en otros (p.ej., en **Ghana**). En **Nepal y Sri Lanka**, los conflictos y disputas sobre el acceso a la educación en zonas alejadas o periféricas, el idioma en que se imparte la enseñanza, la asignación de los presupuestos educativos y los programas de estudios son factores que han motivado la violencia en el ámbito educativo (cf. O'Malley, 2007).
94. En algunos países, la discriminación contra los docentes adquiere la forma de intimidaciones directas que amenazan su integridad física, o más veladas, como la negativa de contratar a docentes homosexuales. Las docentes y estudiantes de sexo femenino son particularmente vulnerables al abuso, incluido el acoso sexual u otro tipo de intimidación, tanto dentro como fuera de las escuelas, particularmente en la región **Asia-Pacífico** (p.ej., **India y Sri Lanka**).

En **Afganistán**, se ha prohibido a las mujeres impartir enseñanza a las niñas, y las que se atrevieron a hacerlo fueron objeto de castigos físicos, al igual que los docentes presuntamente sospechosos de enseñar preceptos contrarios al islam (O'Malley, 2007, p.21).

95. En el **Oriente Medio**, se observa un recrudecimiento de los actos de violencia contra el personal docente. Solamente en **Palestina**, ascendieron a 36 los docentes asesinados entre 2000 y 2007 (ibíd., pp. 8-9). La violencia contra sindicalistas, docentes y estudiantes en **Irán** también suscitó una ola de protestas entre el movimiento sindical internacional y se ejercieron fuertes presiones sobre el gobierno iraní.

En **Irán**, la IE se sumó a las campañas internacionales e iraníes a favor de la liberación de Farzad Kamangar, un profesor y sindicalista iraní de 33 años, detenido y condenado a muerte por el Tribunal Revolucionario de Teherán en febrero de 2008 acusado de "poner en peligro la seguridad nacional" y de ser "enemigo de Dios" (*moharebeh*). El 11 de julio de 2008, el Tribunal Supremo iraní confirmó la condena a muerte y, durante el mismo mes fueron arrestados tres docentes y dos activistas de derechos humanos miembros del Comité para impedir la condena de muerte de Farzad Kamangar. La IE emitió un llamamiento de acción urgente e inició una campaña en línea para apoyar al profesor Kamangar. En noviembre y diciembre de 2008, la IE también movilizó a sus organizaciones miembros y socios para manifestar su oposición a su aplicación. Finalmente, el profesor Kamangar no fue ejecutado y se le permitió ver a su abogado y a sus familiares en la cárcel. Sin embargo, regularmente es torturado y sufre de dolores agudos, de presión arterial baja y se le niega todo tipo de atención médica.

96. Asimismo, la violencia contra los docentes también se observa manifiestamente en **América Latina** (p.ej., **Brasil, Colombia y México**). En **América Latina** (p.ej., **México**) y **África**, los movimientos sindicales que se movilizaron para proteger la educación contra los recortes presupuestarios fueron víctimas de violencias (O'Malley, 2007, p. 17). En **Brasil**, no se ha establecido verdaderamente ninguna política encaminada a solucionar este problema cada vez más agudo. La situación más grave del mundo en lo que se refiere a la violencia contra los docentes es la de **Colombia**.

En **Colombia**, son asesinados cada año alrededor de 42 docentes (ibíd., p. 7), además de los docentes y sindicalistas víctimas de constantes acosos y amenazas contra su persona por grupos paramilitares. En **Colombia**, los docentes son víctimas de la violencia debido a su participación en campañas que defienden el derecho a la educación (Novelli, 2009).

97. En **Europa**, aunque la violencia no es ni tan frecuente ni tan grave como en otras regiones, el aumento de la ciberintimidación en las escuelas de algunos países (p.ej., **Alemania, Noruega y Reino Unido**) es un fenómeno preocupante que ha surgido en los últimos años, especialmente por el estrés que genera en el personal docente. Aun cuando siguen siendo casos aislados, los asesinatos en las escuelas que han tenido lugar recientemente en **Finlandia y Alemania** han incrementado la atención que debe darse a las relaciones entre docente y alumno, a la ayuda psicológica a los estudiantes y a la seguridad en las escuelas, para evitar que se produzcan esas tragedias tan traumáticas. La IE condena asimismo los recientes ataques contra su organización miembro Egitim-Sen en **Turquía**.

En **Turquía**, representantes de Egitim-Sen ha sido el blanco de agresiones por parte de las autoridades turcas, incluida la ocupación y el registro de las oficinas del sindicato por las fuerzas de seguridad, el arresto y detención preventiva de los dirigentes sindicales y el uso de violencia excesiva por parte de la policía contra docentes que se manifestaban pacíficamente.

98. El ciberacoso en las escuelas también es un fenómeno en aumento en **América del Norte** (p.ej., en **Canadá**), y las terribles matanzas que han tenido lugar en las escuelas de **Estados Unidos** han causado la muerte de estudiantes y docentes. En varios países de **América del Norte y Europa** (p.ej., **Canadá, Finlandia y**

Alemania), los sindicatos de docentes han tomado medidas para proteger a profesores y alumnos contra los accidentes, el acoso, el maltrato verbal y amenazas físicas así como actos de violencia y ejercen presión sobre su gobierno para que se preste más importancia al aumento de la violencia en las escuelas. En **Europa y Asia** (p.ej., **Alemania, Estonia y Nepal**), los sindicatos docentes han ejercido presión sobre su gobierno para promulgar una ley sobre la seguridad en las escuelas. Los gobiernos de varios países (p.ej., **Jamaica**), ya han introducido programas para abordar y prevenir la violencia tanto en el interior como en el exterior de las escuelas, mientras que otros (p.ej., **Francia, Nepal y Portugal**) todavía no abordan este problema de manera adecuada.

99. *La IE denuncia todas las formas de agresiones contra los docentes y los alumnos tanto en el interior como el exterior de los establecimientos escolares como actos en contra de grupos vulnerables. El uso de la violencia contra los docentes y los alumnos es en sí un acto escandaloso y moralmente inaceptable. Esta violencia implica también consecuencias dramáticas para la impartición de la enseñanza y el equilibrio psicológico de los estudiantes y docentes en las zonas más afectadas.*
100. *La IE recomienda que el CEART, conjuntamente con la OIT y la UNESCO, realice esfuerzos para frenar el alarmante aumento observado en los últimos años de los actos de violencia política y militar perpetrados en todo el mundo contra estudiantes, docentes, sindicalistas y responsables de la educación así como contra los establecimientos escolares.*
101. *La IE exige que la comunidad internacional tome medidas para garantizar que el sector de la educación sea protegido en situaciones de conflicto y pueda realizar plenamente su potencial como una fuerza para la paz mundial.*
102. *La IE hace un llamamiento a la comunidad internacional para que se cumpla la promesa colectiva hecha en el Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar en 2000 de garantizar que las escuelas sean respetadas y protegidas como santuarios y zonas de paz (UNESCO, 2000, comentario ampliado del párrafo 58).*

Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior de 1997

Se brindará al personal docente de la enseñanza superior un entorno laboral que no afecte su salud ni su seguridad ni tenga efectos adversos sobre ellas... (UNESCO, 1997, art. 63).

103. Lamentablemente, del mismo modo que se observan actos de violencia contra estudiantes y docentes de primaria y secundaria, también son cada vez más comunes los actos de violencia contra docentes y estudiantes de educación superior en todo el mundo.
104. En la región **Asia-Pacífico**, aun cuando varios países no señalaron ningún acto de violencia en el ámbito de la educación superior (p.ej., **Nueva Zelanda**), se han producido incidentes violentos en algunos países de la región (p.ej., **China, Tailandia y Pakistán**).

En **Tailandia**, dado que las escuelas y universidades son consideradas como representación del gobierno y de la cultura budista de Tailandia, se convirtieron en el blanco de los insurgentes que aterrorizan a la población (O'Malley, 2007, p. 22). En 2009, en Multan, en **Pakistán**, el artista y profesor Moeen Haider fue víctima de la brutalidad policial y torturado por las autoridades después de criticar públicamente los "crímenes de honor", un tema sumamente controvertido en Pakistán (Travis, 2009f). En **China**, en abril de 2008, Sun Wenguang, profesor retirado de la Universidad de Shandong, de 75 años, fue golpeado brutalmente por cinco hombres en presencia de la policía al volver de rendir homenaje al fallecido Zhao Ziyang (antiguo Secretario General del Partido Comunista) en el Monte Ying Xiong en Jinan, provincia de Shandong, un viaje que había realizado como señal de protesta ante las autoridades universitarias (Travis, 2009e).

105. En **Europa**, sin embargo, aunque los recintos de los establecimientos de enseñanza superior son relativamente seguros, ha habido varios incidentes de violencia en la región, que no pueden ser ignorados.

En **Grecia**, a raíz de los disturbios que tuvieron lugar a finales de 2008, se desató una ola de violencia sin precedentes que asoló el país en febrero y marzo de 2009, tomando como principal blanco las universidades, el personal académico y los docentes. Se destruyeron bienes de las universidades, se interrumpieron las clases y el personal fue víctima de actos de violencia (Marseilles, 2009).

106. En **América Latina**, como en los demás niveles de la educación, el personal de enseñanza superior de **Colombia** se enfrenta a un recrudecimiento de las amenazas, detenciones arbitrarias y asesinatos. En particular, el SINTRAUNICOL (Sindicato Nacional de Trabajadores y Empleados Universitarios de Colombia) ha sido víctima de una considerable violencia por parte de organizaciones paramilitares debido a su oposición a la privatización y las medidas de austeridad adoptadas por el gobierno durante las últimas décadas (Cemmel, 2009, p. 23).
107. En todo el mundo, es en el **África subsahariana** donde el personal académico está más expuesto a riesgos de actos de violencia, especialmente en zonas de grandes conflictos, como la **República Democrática del Congo**. Los 10 países donde se señala el mayor número de actos de violencia dirigidos contra el personal académico son, en el mismo orden, **Guinea Bissau, República Democrática del Congo, Eritrea, Liberia, Togo, Burundi, Rwanda, Camerún, Botswana y Mauritania** (Jaceck et al., 2009). También se señalaron varios incidentes violentos en otros países africanos (p.ej., **Burkina Faso**, cf. CSI 2009, p. 17).
108. En el **Oriente Medio**, la situación es casi tan preocupante como en el África subsahariana, especialmente en **Irak, Irán y Palestina**. En esta región, los trabajos de los académicos son a menudo considerados como una amenaza por parte de los diferentes gobiernos, un temor que lleva a su persecución (Jaceck et al, 2009).

En **Irak**, fueron asesinados por lo menos 280 intelectuales entre la caída del régimen de Saddam Hussein (abril 2003) y el año 2007. Desde 2003, más de 3000 intelectuales han huido de Irak, donde se calcula que 1000 profesores universitarios han sido asesinados o secuestrados (Jaceck et al., 2009).

En **Irán**, la comunidad de la enseñanza superior también ha sido víctima de violentas agresiones, una situación que ha empeorado desde las elecciones presidenciales del 12 de junio de 2009. Se ha extendido una ola de violencia desde Teherán a otras provincias causando muerte y lesiones graves a numerosas personas tras las manifestaciones masivas que tuvieron lugar en protesta contra los resultados electorales. Durante ese mes, las autoridades iraníes también arrestaron a 70 docentes, como parte de la campaña de represión contra los manifestantes de la oposición (NEAR, 2009b). En **Palestina**, el personal académico y los estudiantes son habitualmente sometidos a detenciones arbitrarias por los militares israelíes, en forma de "detenciones administrativas" sin cargos en su contra y sin la autorización de conocer los motivos de su detención. El conflicto actual entre las facciones de Hamas y Al-Fatah en los territorios palestinos ocupados también ha tenido como consecuencia el acoso y detenciones de docentes universitarios y estudiantes. (Robinson, 2009, pp. 22-23).

109. *La IE denuncia todas las agresiones contra el personal universitario como actos detestables cometidos no solamente contra el personal docente de enseñanza superior, sino también contra la contribución intelectual que aportan a la evolución de las sociedades y el desarrollo de culturas democráticas.*
110. *Visto lo anterior, la IE exige que se refuercen la seguridad y la protección en las universidades y escuelas superiores, como requisito primordial para el aprendizaje.*
111. *La IE recomienda que el CEART trabaje conjuntamente con la OIT y la UNESCO para fortalecer sus esfuerzos a través de la acción colectiva internacional para frenar la creciente tendencia a los actos violentos contra los docentes en todos los niveles de la educación y en contra de los militantes de los sindicatos docentes de todo el mundo.*

IX. VIH/SIDA

112. Pese a los considerables progresos realizados para controlar la epidemia del SIDA en todos los países, todavía queda un largo camino por hacer para garantizar el acceso universal a la prevención, el tratamiento, la atención y el apoyo mencionados en la *Declaración de Compromiso en la lucha contra el VIH/SIDA de las Naciones Unidas* (ONU, 2001). En 2007, 33 millones de personas vivían con el VIH, 15 millones de mujeres, 2,5 millones de niños y 2,5 millones de personas recientemente infectadas. Asimismo, fallecieron durante ese año a causa del SIDA 2 millones de personas (ONUSIDA, 2008). Sin embargo, varios países, incluidos aquellos con una elevada prevalencia del VIH, aún no incluyen de forma sistemática el problema del VIH y el SIDA en la formación inicial del profesorado ni en los programas escolares, ni tampoco han desarrollado una política destinada a ser aplicada en el lugar de trabajo en el sector de la educación. **África** sigue siendo el continente más afectado por la epidemia, visto que el 67 por ciento de las personas con VIH viven en el **África subsahariana**, una región donde se registró el 72 por ciento del total de fallecimientos causados por el SIDA en 2007. Aun cuando la epidemia se está estabilizando en **África**, el número de infecciones por el VIH está aumentando considerablemente en otras regiones, como **Asia y Europa** (ibíd.).

113. El impacto del VIH/SIDA no puede ser ignorado en la educación, particularmente sus efectos en la demanda y la oferta de la enseñanza. Estas repercusiones se traducen en una disminución del rendimiento de los docentes y un aumento de su ausentismo debido a la enfermedad, en la pérdida de docentes experimentados a causa de enfermedades relacionadas con el SIDA, así como las crecientes estigmatización y discriminación hacia los docentes y estudiantes que viven con el VIH. Por su parte, los estudiantes abandonan la escuela para poder subvenir a las necesidades de los padres que viven con el VIH, o porque los padres ya no pueden costear los gastos de escolarización debido a que utilizan sus recursos en procurarse la terapia antirretroviral. Las niñas son las primeras en ser retiradas de la escuela para cuidar a sus familiares, privándolas así de toda posibilidad de adquirir los conocimientos impartidos en la escuela sobre las medidas de protección que han de adoptarse para protegerse contra el VIH/SIDA (ibíd.). Todos estos factores también afectan a la calidad de la educación.
114. En todo el mundo, las mujeres representan la mitad de la población que vive con el VIH, y un porcentaje aún mayor en el **África subsahariana**. Las mujeres siguen presentando el mayor riesgo de infección por el VIH debido a una diversidad de factores biológicos, sociales, culturales y económicos. La violencia de género también implica un mayor riesgo de infección por VIH entre las mujeres (ibíd.). Aun estando informadas sobre el VIH y el SIDA, las mujeres no tienen el poder de decidir con toda independencia el medio de proteger su salud sexual. Muchos países aún tienen que implantar políticas para garantizar el acceso de las mujeres a los servicios de prevención al VIH, tratamiento, atención y apoyo.
115. Esta constatación socava seriamente la realización de los objetivos de la Educación para Todos (EPT) de asegurar una educación para todos los niños y niñas para el año 2015 y la de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de combatir la propagación del VIH/SIDA para 2015. Se requieren más esfuerzos en este ámbito. La IE y sus organizaciones miembros ya han realizado progresos considerables hacia la consecución de los objetivos fijados por los gobiernos en 2001. Desde 2006, más de 80 organizaciones miembro de la IE en 50 países de todo el mundo han reforzado de manera importante su capacidad para hacer frente al VIH y al SIDA, gracias a la asistencia técnica y al apoyo financiero que les ha proporcionado la IE.
116. Los sindicatos del personal docente han impartido formación sobre la prevención contra el VIH/SIDA a miles de sus miembros, transmitiéndoles los conocimientos y competencias necesarios para protegerse a sí mismos y darles confianza para que enseñen a sus colegas y alumnos cómo protegerse contra la infección por el virus. Numerosas organizaciones afiliadas a la IE animan a sus miembros a presentarse a los centros de asesoramiento y pruebas voluntarias para la enfermedad. Asimismo, han llevado a cabo estudios para examinar las necesidades de sus miembros que viven con el VIH (contribuyendo al desarrollo de medios de apoyo) y evaluar el impacto del VIH y el SIDA en los docentes, en la educación de calidad así como en la oferta y la demanda de la educación. Los sindicatos de los docentes también han adoptado políticas sobre el VIH/SIDA en el lugar de trabajo y contribuido al desarrollo de políticas similares en el lugar de trabajo en el sector de la educación y el desarrollo de programas de atención y tratamiento con igualdad de acceso para hombres y mujeres. Los sindicatos de docentes cuentan con un reconocimiento cada vez más importante como socios y colaboradores capitales en la lucha contra el VIH/SIDA.

117. Asimismo, los sindicatos del personal docente también han desarrollado dotes de argumentación, a fin de presionar a favor de la inclusión del VIH y el SIDA en los programas escolares y programas de formación inicial del profesorado. Los sindicatos han optado por este enfoque sostenible y a largo plazo, porque reconocen que es al Estado al que incumbe la responsabilidad final de proporcionar a los docentes los conocimientos y competencias que necesitan sobre el VIH y el SIDA. En los últimos años, los sindicatos de docentes también se han mostrado activos en la lucha contra la desigualdad entre los sexos en las escuelas, proporcionando a sus miembros formación sobre cuestiones de género y ejerciendo presión para cambiar las políticas y permitir a las mujeres un mejor acceso al tratamiento del VIH, a la atención médica y el apoyo, y a ser protegidas contra la violencia y la discriminación basada en el género.

En **Ghana**, la Ghanaian National Association of Teachers (GNAT) y el sindicato Teachers & Educational Workers' Union (TEWU) realizaron un estudio (GNAT et al., 2008) que dio lugar a recomendaciones para abrir más centros de asesoramiento sobre el VIH/SIDA, promover el asesoramiento y pruebas voluntarias (APV) entre sus miembros, hacer participar a sus miembros en el desarrollo de capacidades y competencias y realizar un mayor número de programas destinados a la juventud.

118. El Secretario General de las Naciones Unidas señaló en la 63ª Sesión de la Asamblea General de las Naciones Unidas que, no obstante los progresos realizados para lograr los objetivos fijados en 2001 en la *Declaración de Compromiso sobre el VIH/SIDA de las Naciones Unidas* (ONU, 2001), numerosos países todavía no han formulado políticas para proteger del estigma y la discriminación a las personas que viven con el VIH/SIDA. Incluso en países donde existen leyes y políticas en este ámbito, éstas siguen siendo inconsistentes con los compromisos de los países miembros de la ONU, o no se aplican eficazmente:

La respuesta a largo plazo al SIDA solamente será sostenible si se alcanza un éxito sustancialmente mayor en la reducción de la tasa de nuevas infecciones por el VIH y al mismo tiempo se proporcionan servicios óptimos a las personas que viven con el VIH (ONU, 2009, p.3).

119. Los sindicatos de docentes están convencidos de que el principio de una mayor participación de las personas que viven o están afectadas con el VIH/SIDA (MPPS) es la clave para luchar contra la propagación de la epidemia. La eficacia de los programas sindicales sobre el VIH/SIDA es mayor cuando se obtiene la participación de las personas que viven con el VIH y el SIDA. No obstante, la aplicación del principio MPPS no es siempre una tarea fácil debido al estigma y la discriminación que suelen temer las personas que viven con el virus cuando revelan su enfermedad. En los últimos dos años, una de las áreas prioritarias de los sindicatos de docentes ha sido brindar un apoyo más eficiente y de mejor calidad a sus miembros afectados por la enfermedad y fomentar su participación en todas las actividades sindicales relacionadas con la educación sobre el VIH y el SIDA. Los sindicatos de docentes han integrado el principio MPPS a sus políticas sobre el VIH y el SIDA, han establecido alianzas con las redes existentes de docentes que viven con VIH y han tomado la iniciativa de crear redes, asociaciones o servicios de asistencia sindical para los docentes que viven con el VIH (p.ej., CARVEE en **Senegal** y RRE+ en **Rwanda**). Asimismo, han impartido formación a sus miembros sobre cómo eliminar el estigma y la discriminación y también sobre el acceso al tratamiento y la detección.

120. Aun cuando el acceso a la atención médica y al tratamiento para los pacientes que padecen el VIH/SIDA sigue siendo una prioridad para la comunidad internacional, la infección y la epidemia del SIDA seguirán extendiéndose si no se hacen grandes esfuerzos en lo relativo a la prevención de la enfermedad. El Secretario General de las Naciones Unidas señaló en la Reunión de Alto Nivel de las Naciones Unidas sobre el SIDA de 2008 (ONU, 2008) que, en 2007, por cada dos personas que empezaron el tratamiento antirretroviral, otras cinco se infectaron con el virus. Asimismo, señaló que, a finales de 2007, se estimaba que sólo el 40 por ciento de los hombres y el 36 por ciento de las mujeres jóvenes (de 15 a 24 años) tenían los conocimientos pertinentes sobre el VIH y el SIDA. Estas cifras son muy inferiores a las previstas en la Declaración (ONU, 2001), cuyo objetivo es el 95 por ciento para 2010.

La tasa de infecciones por el VIH está aumentando rápidamente en **Surinam**, donde los jóvenes se ven desproporcionadamente afectados por el VIH y el SIDA (del 60 al 80 por ciento de los nuevos casos de VIH afectan al grupo de 15 a 49 años) y donde se observa que las niñas son particularmente vulnerables a la enfermedad. A fin de conseguir que los sindicatos del sector de la educación pudieran dar una respuesta común a la lucha contra la epidemia, tres sindicatos de docentes de Surinam (BvL, SOB y KOB) han unido sus fuerzas e iniciaron un trabajo conjunto en el marco del Programa EPT/SIDA. El comité sindical conjunto ha dado formación sobre la prevención al VIH a miles de docentes de escuelas secundarias, institutos de formación profesional, escuelas técnicas y de comercio así como preuniversitarias. El programa también ha ayudado a las mujeres a tomar conciencia de sus derechos tanto dentro como fuera del lugar de trabajo y les ha dado autonomía para que sean capaces de protegerse contra el VIH.

121. Es preciso reforzar considerablemente los esfuerzos de prevención del tramo de edad entre los 15 y 25 años, uno de los más afectados por la enfermedad. La elaboración de programas escolares y extraescolares es un contexto sumamente apropiado para dar a los estudiantes una información concreta y fiable y darles la capacidad necesaria para protegerse a sí mismos. Es en este sentido que los sindicatos de docentes siguen instando a los gobiernos a invertir en la formación inicial y continua de los docentes para formarlos de manera sistemática y eficaz a través de métodos de aprendizaje interactivos y participativos.
122. *La IE hace hincapié, en vista de lo anterior, en la importancia de continuar los esfuerzos permanentes encaminados a la prevención, la atención médica y el tratamiento de los docentes y estudiantes afectados por el VIH/SIDA.*
123. *La IE recomienda que:*
- *se desarrollen y apliquen políticas en el lugar de trabajo con el fin de proteger del estigma y la discriminación a las personas que viven con el VIH/SIDA;*
 - *se garantice a los docentes el acceso al tratamiento y a los servicios de apoyo y se intensifiquen los esfuerzos en el marco de la prevención del VIH con el fin de dirigirlos en condiciones de igualdad a mujeres/niñas y a hombres/niños;*
 - *los gobiernos tomen medidas para resolver la escasez de docentes a causa del VIH y el SIDA, reconociendo así uno de los principios rectores de la Recomendación conjunta de la UNESCO/OIT relativa a la situación del personal docente de 1966 (OIT/UNESCO, 1966);*
 - *los docentes en el ejercicio de su función reciban una formación continua sobre el VIH y el SIDA;*

- la educación sobre el VIH/SIDA se integre sistemáticamente a los programas escolares; y
- a pesar de la crisis financiera y económica mundial, los gobiernos sigan cumpliendo sus compromisos de 2001 e incrementen la financiación a fin de lograr el acceso universal a la prevención del VIH/SIDA, la atención médica, el tratamiento y el apoyo para 2010.

X. RECOMENDACIONES

A la luz de las consideraciones y conclusiones que figuran en los capítulos precedentes del presente informe, este capítulo de conclusiones destaca las recomendaciones fundamentales de la IE para someterlas a la consideración del Comité Mixto OIT/UNESCO de Expertos sobre la Aplicación de las Recomendaciones relativas a la situación del personal docente (CEART), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la UNESCO.

Recomendaciones fundamentales

X.1 En el contexto de crisis financiera y económica a la que se enfrenta el mundo, la IE recomienda que el CEART, conjuntamente con la OIT y la UNESCO, haga hincapié en el derecho fundamental a una educación de calidad y la necesidad de disponer de docentes cualificados, experimentados y motivados como factores educativos esenciales para la reconstrucción después de la crisis. La reciente Declaración del G8 menciona específicamente a la educación como una solución a la crisis y afirma:

... [I]nvertir recursos en educación y adquisición de competencias es fundamental para lograr una recuperación sostenible de la actual crisis económica y promover el desarrollo a largo plazo (Grupo de los 8, 2009).

Visto lo anterior, es importante que los países donde los gobiernos han propuesto recortes presupuestarios para la educación, se retracten de su decisión y opten por un compromiso a largo plazo a favor de la inversión en la educación y los docentes. El Día Mundial de los Docentes del 5 de octubre de 2009 tendrá como lema *¡Invertir en los docentes ahora!* Durante este difícil período de crisis financiera y económica mundial, es crucial establecer mecanismos para proteger la seguridad del empleo de los docentes y garantizar que la inversión en la profesión docente sea suficiente y a la medida de las exigencias formuladas por los docentes.

Además, la IE recomienda lo siguiente:

- X.2** Las soluciones al problema de la escasez de docentes han de dar prioridad a la contratación de docentes cualificados en lugar de docentes voluntarios, con cualificaciones insuficientes o sin ninguna cualificación
- X.3** Deben elaborarse programas de formación continua adecuados para permitir a los docentes en el ejercicio de su función que no posean las cualificaciones necesarias, adquirirlas de conformidad con las normas nacionales aprobadas, y que dichas normas y programas de formación han de ser formulados previa consulta a los sindicatos de los docentes.

- X.4** Los actuales recortes presupuestarios en el sector de la educación no afecten a la remuneración ni a las condiciones de trabajo de los docentes, a las cualificaciones requeridas, ni al acceso al desarrollo profesional. Éstas son condiciones esenciales para preservar la calidad de la educación.
- X.5** El CEART, conjuntamente con la OIT y la UNESCO, colabore con los gobiernos para permitir a los docentes formar sindicatos para poder proteger sus derechos en su calidad de docentes y participar en la negociación colectiva en aquellos países donde los gobiernos prohíban esta participación.
- X.6** Los sindicatos de docentes y las organizaciones del personal docente participen plenamente en las consultas con los gobiernos nacionales, regionales y locales en calidad de socios competentes para decidir las reformas educativas, especialmente en el contexto de las transformaciones y ajustes estructurales que están teniendo lugar debido a la crisis financiera y económica mundial. La contribución y apropiación por parte de los sindicatos de docentes de toda evolución constituyen factores esenciales para el desarrollo de políticas sostenibles en relación con la educación.
- X.7** La libertad académica y la autonomía profesional de los docentes sean rigurosamente preservadas e incluso reforzadas y que el CEART insista en este punto como requisito previo para una educación de calidad en su trabajo sobre la aplicación de la *Recomendación conjunta de la OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente* de 1966 (OIT/UNESCO, 1966). Sólo así podrán garantizarse métodos de enseñanza eficaces así como el desarrollo a largo plazo de la educación y de las sociedades.
- X.8** El CEART, conjuntamente con la OIT y la UNESCO, trabaje sin descanso para poner fin a las restricciones a la libertad académica del personal docente de enseñanza superior y permitir a los miembros del personal académico ejercer su función de docencia e investigación en entornos que no impidan sus actividades, sea mediante presiones políticas, por la fuerza o por intereses comerciales. Sólo así podrá garantizarse el desarrollo intelectual de la sociedad y promoverse la verdadera investigación científica.
- X.9** La estabilidad del empleo y la seguridad de la titularidad estén protegidos en todos los niveles de la educación en contra de la creciente tendencia política a depender de contratos a corto plazo. La IE recomienda que el CEART, conjuntamente con la OIT y la UNESCO, adopte medidas concretas para poner fin a la crisis de precarización que enfrentan los docentes en general en todos los niveles de la educación. La titularidad o su equivalente en la educación superior debe ser especialmente protegida como condición previa a la libertad académica. La docencia debería considerarse como una carrera a lo largo de la vida para que pueda beneficiarse de su estatuto como profesión.
- X.10** El estatuto y papel de los establecimientos tanto escolares como de enseñanza superior sean preservados y considerados instituciones de aprendizaje y de desarrollo de la cultura y la democracia, y no como empresas comerciales. En este sentido, es fundamental la necesidad de sistemas de gobernanza colegiada.

- X.11** La seguridad en las escuelas y universidades debe fortalecerse como condición esencial para el aprendizaje. La IE recomienda que el CEART trabaje conjuntamente con la OIT y la UNESCO para reforzar sus esfuerzos a través de medidas internacionales y colectivas para poner alto a la creciente tendencia a los actos de violencia contra los docentes en todos los niveles de la educación así como en contra de los militantes de los sindicatos de los docentes y de la educación de todo el mundo.
- X.12** Continuar reforzando los esfuerzos internacionales en pos de la *Educación para Todos* y los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*, pese a la actual crisis financiera y económica mundial, como principales prioridades para los gobiernos y los organismos donantes que se han comprometido en este sentido, especialmente a la hora de proporcionar apoyo y formación a los docentes afectados por el VIH/SIDA.
- X.13** La UNESCO, conjuntamente con la Internacional de la Educación, dedique el Día Mundial de los docentes, el 5 de octubre de cada año, a los docentes de todos los niveles de la educación, incluido el personal docente de enseñanza superior, con miras a promover la libertad académica y luchar contra la crisis de precarización que experimentan así como para poner un alto a la creciente tendencia a actos de violencia contra los docentes en todos los niveles de la educación.

REFERENCES

- AFT (2009) *American Academic: The State of the Higher Education Workforce 1997-2007*. (Washington, American Federation of Teachers)
- Cemell, J. (2009) *Academic Freedom International Study. Burma, Colombia, Israel, Palestine and Zimbabwe*. (Bruselas, Internacional de la Educación; London, University and College Union)
- CSI (2009) *Informe Anual Sobre las Violaciones De los Derechos Sindicales*. (Bruselas, Confederación Sindical Internacional)
- Figazzolo, L. (2009) *Testing, Ranking, Reforming: Impact of PISA 2006 on the Education Policy Debate*. (Bruselas, Internacional de la Educación)
- Galgóczy, B. and Glassner, V. (2008) *Comparative Study of Teachers' Pay in Europe*. (Bruselas, Internacional de la Educación; Bruselas, The European Trade Union Committee for Education)
- GNAT and TEWU (2008) *Awareness and Use of HIV/AIDS Prevention Methods among Teachers and Educational Workers in Ghana*. (Accra, The Ghanaian National Association of Teachers; Accra, The Teachers & Educational Workers' Union)
- Group of 8 (2009) *Responsible Leadership For A Sustainable Future*. (L'Aquila, G8, julio 2009)
- IFEX (2009) *IFEX Alert: Sinaloa University Authorities Introduce Restrictive Measures after being Criticised by Professor*. (Intercambio Internacional por la libertad de Expresión, www.ifex.org, 24 de abril 2009)
- Internacional de la Educación (2006) *Report to CEART 2006*. (Bruselas, Internacional de la Educación)
- Internacional de la Educación (2009) *Informe sobre la Crisis Económica Mundial y su Impacto en la Educación* (Bruselas, Internacional de la Educación)
- Jacecki, G. and Kaisth, D.Z. (2009) *Scholar Rescue in the Modern World*. (Nueva York, International Institute of Education)
- Jaschik, S. (2009a) *Out of the Loop*. Basado en un estudio realizado por Cummings, W.K. and Finkelstein, M.J. (Washington, Inside HigherEd, www.insidehighered.com, 12 June 2009)
- Jaschik, S. (2009b) *Tenure's Value ... to Society* (Washington, InsideHigherEd, www.insidehighered.com, 8 de junio 2009).
- Karran, T. (2009) 'Academic Freedom in Europe: Reviewing UNESCO's Recommendation.' En *British Journal of Educational Studies*, 57/2, pp.191-215.
- Marseilles, M. (2009) *Greece: Unprecedented Attacks on Academics*. (University World News, www.universityworldnews.com, 8 de marzo 2009)
- NEAR (2009a) *Academic Threatened and Censored in Sinaloa*. (Network for Education and Academic Rights, www.nearinternational.org, 2 de junio 2009)
- NEAR (2009b) *Arrest of Iranian Academics Condemned*. (Network for Education and Academic Rights, www.nearinternational.org, 30 de junio 2009)
- Novelli, M. (Forthcoming 2009) *Colombia's Classroom Wars: Political Violence against Education Sector Trade Unions in Colombia*.
- O'Malley, B. (2007) *Education under Attack*. (Paris, UNESCO)
- O'Malley, B. (2009) *GLOBAL: A Deadly Silencing of Scholars*. (University World News, www.universityworldnews.com, 19 de abril 2009)
- OCDE (2008) *Education at a Glance: OECD Indicators*. París, OCDE)
- OCDE (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. (París, OCDE)

OIT/UNESCO (1966) *Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente* (Ginebra, Organización Internacional del Trabajo; París, UNESCO)

ONU (2001) *Declaration of Commitment on HIV/AIDS. Global Crises – Global Action*. (Nueva York, Naciones Unidas) www.un.org/ga/aids/coverage/FinalDeclarationHIVAIDS.html

ONU (2008) *Declaration of Commitment on HIV/AIDS and Political Declaration on HIV/AIDS: midway to the Millennium Development Goals. Report of the Secretary General*. (Nueva York, Naciones Unidas) <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N08/291/65/PDF/N0829165.pdf?OpenElement>

ONU (2009) *Progress made in the Implementation of the Declaration of Commitment on HIV/AIDS and the Political Declaration on HIV/AIDS. Report of the Secretary-General*. (. (Nueva York, Naciones Unidas) http://data.unaids.org/pub/Report/2009/20090616_sg_report_ga_progress_en.pdf

ONUSIDA (2008) *Informe Sobre la Epidemia Mundial de Sida* (Nueva York, Naciones Unidas) <http://www.unaids.org/es/KnowledgeCentre/HIVData/GlobalReport/2008/default.asp>

Pôle de Dakar and UNESCO-BREDA (2009) *Universal Primary Education in Africa: the Teacher Challenge* (Dakar, UNESCO-BREDA)

Robinson, D. (Forthcoming 2009) *The Status of Higher Education Teaching Personnel in Israel, the West Bank and Gaza* (Ottawa, Ontario, Canadian Association of University Teachers)

Sinyolo, D. (2007) *Teacher Supply, Recruitment and Retention in Six Anglophone Sub-Saharan African Countries*. (Bruselas, Internacional de la Educación)

Travis, J. (2009a) *Ghana: Freedom of Information can Enhance Academic Freedom*. (University World News, www.universityworldnews.com, 26 de abril 2009)

Travis, J. (2009b) *China: Hong Kong Professor Denied Entry into Macau*. (University World News, www.universityworldnews.com, 15 de marzo 2009)

Travis, J. (2009c) *Thailand: Academic Charged with Insulting the Monarchy*. (University World News, www.universityworldnews.com, 1 de febrero 2009)

Travis, J. (2009d) *Thailand: Warrant Issued for Thai Academic*. (University World News, www.universityworldnews.com, 12 de abril 2009)

Travis, J. (2009e) *China: Retired Professor Attacked*. (University World News, www.universityworldnews.com, 26 de abril 2009)

Travis, J. (2009f) *Pakistan: Brutal Treatment of Professors*. (University World News, www.universityworldnews.com, 1 de febrero 2009)

UNESCO (1997) *Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior*. (París, UNESCO)

UNESCO (2000) *Marco de Acción de Dakar*. (París, UNESCO)

UNESCO Institute for Statistics (2006) *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. (París, UNESCO)

UNESCO (2009) *EPT - Informe de Seguimiento 2009. Superar la Desigualdad: Por Qué es Importante la Gobernanza*. (París, UNESCO; Oxford University Press)

Walshe, J. (2009) *Ireland: Victory for Academic Freedom* (University World News, www.universityworldnews.com, 8 de marzo 2009)



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

5 bd du Roi Albert II
1210 Bruselas, Bélgica
Tel +32-2 224 06 11
Fax +32-2 224 06 06
headoffice@ei-ie.org
www.ei-ie.org

La Internacional de la Educación (IE)
es una Federación Sindical Mundial que
representa a más de 30 millones de docentes y
trabajadores de la educación, del preescolar al
universitario, en 171 países y territorios.

