

Formación permanente del profesorado: ¿una polisemia por comprender?

In-service teacher training: a polysemy to be understood?

Claritza Arlenet Peña Zerpa

clarin1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1381-7776>

Teléfono: +58 412 2936196

Universidad Católica Andrés Bello

Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico

Caracas. República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 05/05/2023

Arbitraje/Sent to peers: 08/05/2023

Aprobación/Approved: 02/06/2023

Publicado/Published: 01/09/2023

Resumen

Este texto ofrece una revisión general sobre la formación permanente del profesorado universitario a partir del análisis documental. Se desarrolló en dos etapas. La primera consistió en la consulta de los documentos de la UNESCO a partir de la Biblioteca Digital. En dicha recuperación se consideraron dos categorías: el profesorado en Educación Superior y el aprendizaje para toda la vida. Luego, a través de revistas especializadas, se encontraron significados y sentidos. Entre las ideas recogidas en las conclusiones se señalan: a) el diálogo discurso-acción en los procesos académicos es reforzado por los organismos internacionales; b) no es posible avanzar en la formación permanente sin valoración y reconocimiento a la labor del profesorado y c) entre las interrogantes formuladas está ¿se le exige más de lo recibido al profesorado?

Palabras clave: formación permanente, profesorado, aprendizaje, docencia universitaria, instituciones de educación superior.

Abstract

This text offers a general review of the continuing education of university professors based on documentary analysis. It was developed in two stages. The first consisted of consulting UNESCO documents from the Digital Library. Two categories were considered in this retrieval: teachers in Higher Education and lifelong learning. Then, through specialized journals, meanings and senses were found. Among the ideas gathered in the conclusions are: a) the discourse-action dialogue in academic processes is reinforced by international organizations, b) it is not possible to advance in lifelong learning without valuing and recognizing the work of teachers, and c) among the questions asked, is more demanded of teachers than what they have received?

Keywords: continuing education, faculty, learning, university teaching, higher education institutions.

Introducción

La discusión sobre la formación permanente ha estado enmarcada por una constante polisemia. Capacitación, entrenamiento, reciclaje profesional, aprendizaje, actualización, perfeccionamiento y formación continua, son apenas algunos conceptos para su interpretación. Un aspecto clave y a su vez un punto de convergencia lo representa el deseo de mejora personal y su repercusión en los ambientes donde se acciona, más específicamente dentro de una relación “entre el saber hacer (el poder hacer) y lo que éste hace acontecer” (Ricoeur, 2002, p. 161).

En principio, pensar en el sujeto como un aprendiz permite comprender la permanente búsqueda del conocimiento como un acto voluntario (no obligatorio ni impuesto por alguna autoridad) donde el alcance de una meta está marcado por satisfacciones (de orden intelectual, espiritual y/o emocional) al transitar ciertos grados de progresividad. Ello se traduce en el paso de un estado inicial a otro donde la experiencia y saberes previos no son suficientes para lograr una transformación.

El aprendizaje es emprendido por un sujeto activo con deseos de conocer, comprender y dar sentido al mundo. En consecuencia, su participación puede ser vista a modo de un políglota quien traduce desde las formas de conocimiento y otorga significados (Mélich 1996). Dicha adaptación ante contextos cambiantes y complejos le permitirá, sin duda, convivir y comunicarse con otros. En orden a estos planteamientos, ¿cómo se fundamenta la concepción de aprendiz de los docentes universitarios?, ¿cómo se vincula el aprendizaje con otros conceptos -generalmente señalados como sinónimos- cuando se habla de desarrollo profesoral?

En los planteamientos de Medina y Domínguez (1993) aparece de manera clara la concepción del profesor como protagonista de su aprendizaje. Otros autores también han agregado importantes elementos, uno de ellos la visión del aprendiz permanente en lugar del profesional acabado (Ruiz 2004). Estas posturas están alineadas a algunas consideraciones de organismos internacionales como la concepción de aprendizaje permanente en la docencia descrita por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2011).

Aprendizaje y docencia universitaria

El aprendizaje aparece como un concepto clave cuando se indaga sobre la carrera docente. Suele estar vinculado con las habilidades, desafíos- retos alusivos al contexto social y un discurso epocal. Más específicamente la UNESCO (2014) lo define como: “el proceso por el que las personas adquieren conocimientos, competencias y actitudes” (p. 1). Si bien, se asocia a lo largo de la vida, especialmente cuando se relaciona con los docentes, representa un acto definitorio en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Estudiantes y profesores se sitúan dentro de una lógica de complementariedad donde también se buscan desarrollos de proyectos personales¹. Visto de este modo, se trata –pues– de una relación que se alimenta y robustece de la calificación y cualificación.

A tono con lo anterior, en los documentos de la UNESCO se identifican aspectos sobre las condiciones para los aprendizajes. Así, por ejemplo, desde la década de los noventa, se muestran las oportunidades a partir del término *aprender sin fronteras*. Las fronteras eran traducidas como obstáculos (Visser y Ouane, 1998). Éstos podían identificarse fuera y dentro de los espacios escolares. Por añadidura, Tünnermann (1995) indicaba la existencia de escenarios de aprendizajes emergentes y la disposición del sujeto a conocer y actuar sin ninguna restricción en cuanto a la edad.

Si se consideran las anteriores premisas en una organización universitaria, valdría la pena revisar algunos aspectos. Primero, los planes y políticas para la formación permanente, ¿están alineadas a una apuesta insti-

tucional desde la participación activa del profesorado? o más bien ¿responden a un modelo de gestión académica? Y finalmente, ¿la organización busca mecanismos para enfrentar desafíos desde la preparación de su personal? Segundo, la sostenibilidad, es decir, su permanencia en el tiempo basada en acciones estratégicas y recursos, ¿tiene lugar a partir del seguimiento y evaluación o desde cuadros gerenciales ganados a la idea de instituciones competitivas en el mercado? Más aún, ¿los planes estratégicos se adaptan a los cambios y garantizan la constante mejora profesional? Tercero, la significación de los beneficiarios (relación con el aprendiz) ¿parte del principio de la persona como centro?

Siguiendo en la década de los noventa, *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) planteó recomendaciones cruciales para el siglo XXI. Cónsono a la exposición desarrollada, enmarcada en la educación para toda la vida y en una idea de desarrollo, los cuatro pilares -aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser- representaron las bases para los sistemas formales no excluyentes de los actores (estudiantes y profesores). Esa declarativa sitúa a finales del siglo pasado nuevas acciones en las agendas educativas. Pero, no ha sido suficiente con estas consideraciones, tal como se advierte en el abordaje de la crisis de aprendizajes (UNESCO, 2014) donde se hace énfasis en las relaciones cordiales entre actores educativos como favorecedores de aprendizajes (UNESCO, 2020) y la promoción de las oportunidades de aprendizaje (Agenda educativa 2030).

Si bien, la concentración de los discursos está dirigida a mejorar la calidad de los aprendizajes de los sujetos, los jóvenes y adultos ya con una formación inicial². Al ser parte de una organización educativa, están comprometidos a desarrollarse. Se trata de una dialógica persona-contexto, pero, por otra parte, de la voluntad manifiesta de cada sujeto de continuar aprendiendo desde las múltiples interacciones en espacios escolares y no escolares, encontrando sentido y significado a lo aprendido.

Algunos análisis posteriores al informe de Delors (1996), poco precisan sobre la acción política (como búsqueda del bien común, tal como lo concibe Arendt), quedando al margen la posibilidad real de cambios y la necesidad de formación como acicate de respuestas justas y creativas. Guillén (2008), por ejemplo, se concentra en reconocer los cuatro pilares en primaria olvidando los escenarios de la educación universitaria. Al contrario, Sanz-Ponce y González-Bertolín (2018) rescatan la idea de agentes de cambio, remarcando el placer por aprender.

Entre conceptos y tejidos

En el abordaje de la *educación para toda la vida* y *aprendizaje permanente* han aparecido tejidos conceptuales atinentes a la necesidad formativa de un sujeto (docente) dentro de una organización educativa. Por ello, es importante señalar los usos indicados en los documentos de la UNESCO y la OIT para comprender su inclusión en los planes y las políticas de formación.

Los conceptos coinciden en destacar el aprendizaje como motor del sujeto, una constante para la formación permanente dentro de la organización universitaria. De allí que hay una atención en el fortalecimiento de las habilidades y competencias enmarcadas en: *aprender a hacer* (capacitación, mejoramiento, reconversión, perfeccionamiento, calificación y promoción), *aprender a conocer* (actualización, reciclaje y nivelación), *aprender a convivir* (trayectorias de carreras) y *aprender a comunicar* (producciones académicas) con el fin de garantizar la asunción de los roles en docencia, investigación, extensión y gestión.

Aún cuando los conceptos indicados en el Cuadro 1 se diferencian, todos se inscriben dentro de una categoría: formación permanente. Resalta, en principio, el compendio de acciones de aprendizaje. Por otra parte, llama la atención las dinámicas internas dentro de las organizaciones y los ajustes y adaptaciones del personal para responder a cambios tecnológicos, contextuales (locales y globales), económicos y políticos. De modo entonces que se insiste en un proceso multidimensional orientado al ser (profesor-persona) en una espiral ascendente.

En segunda instancia, la *formación* hace referencia al desarrollo y realización de un proyecto personal (Medina y Domínguez 1993), un camino con miras a la elevación intelectual y espiritual (Peña, 2010), implica la personalidad desde su integridad, crecimiento y tiempo (González 2015), aunque en ocasiones es reemplazado por la noción de curso o programa (Contreras, 2013). Dentro de estas concepciones, se observa el foco en la persona y una mejora significativa en todas sus dimensiones. Una apuesta al docente como aprendiz, un sujeto en evolución y en constante búsqueda. Esto se alinea con la concepción de *aprender durante toda la vida*.

No basta entonces con estas significaciones para comprender que sin una cultura favorecedora de la formación en las organizaciones, las posibilidades para transformar y transformarse son más limitadas. Si bien, están sujetas a las metas individuales también dependen de desafíos a la inercia gerencial, la escasez de regulaciones del Estado en la materia, la calidad en las ofertas, la ausencia de estándares de desempeño, etc. un conjunto de problemáticas coexistentes.

En ocasiones, ha sido concebido erróneamente el desarrollo profesoral como sinónimo de formación profesoral. Sobre este particular se ha identificado claras diferenciaciones en Eléxpuru, Martínez, Villardón y Yániz (2006) quienes conciben al primero como un proceso de mejora personal y profesional el cual comprende la formación.

Conforme a las lecturas de los conceptos, señalados en el Cuadro 1, es posible identificar algunas condicionantes:

1. **Contexto.** No siempre los marcos jurídicos contienen elementos (compatibles con las políticas educativas asociadas a la Educación Superior). Por otra parte, la ausencia de regulaciones, entra en tensión con los discursos del siglo XXI en materia de (requerimientos y habilidades) así como tendencias globalizantes.

Los contextos favorecedores de la formación permanente han aprendido que los cambios no son fáciles de asumir si no se cuenta con la comprensión de las problemáticas económicas, sociales y políticas. Adicionalmente, es importante considerar las innovaciones y los profesionales con visión transformadora.

2. **Tradiciones instauradas.** Según la naturaleza de la organización (llámese estatal o privada) se dispondrá de políticas, planes, programas o acciones basadas en la autogestión o gestiones enmarcadas en nuevas tendencias del siglo XXI. Se trata pues de traducir los nuevos requerimientos y de actuar.
3. **Culturas subyacentes.** La búsqueda de transformaciones internas en el seno de una organización educativa universitaria está a tono con la adopción de nuevas tendencias y el reconocimiento de los desafíos. En consecuencia, dependiendo de la cultura se dispondrá de opciones o de limitantes a la formación (Medina, Jarauta y Urquizu, 2005). Por ejemplo, contar con colaboración entre profesores (principiantes y expertos).
4. **Necesidades formativas.** Según los mecanismos de evaluación es posible contar con un panorama real (considerando los niveles de gerencia y el profesorado) de las dimensiones para cultivar: tecnológicas, pedagógicas, didácticas, investigativas o de gestión. Más concretamente, ¿cuáles contenidos requieren ser apropiados?, ¿cuáles competencias deben desarrollarse? Estas dos interrogantes han estado presentes en la discusión sobre el personal docente en enseñanza superior donde el énfasis está en la actualización de competencias pedagógicas y la experiencia internacional (Conferencia Mundial sobre educación superior 1998), así como las competencias del siglo XXI (Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009).
5. **Tensiones entre lo profesional y organizacional.** Una importante concentración de literaturas destaca el acercamiento entre las necesidades profesionales y organizacionales. A primera vista, resulta claro que se trata de una sinergia, la cual pareciera conjugar la integración de valores tradicionales o transformadores de instituciones educativas a proyectos individuales. Pero, con ello ¿se estará reproduciendo o promoviendo cambios a la par de realidades sociales?
6. **Espacios.** Entre la formalidad e informalidad puede tener lugar la formación. Vale destacar que los programas o los cursos representan una opción institucionalizada, pero las conversaciones o los encuentros

entre profesores también. Más específicamente, los espacios creados dentro de una organización, por ejemplo, la “Casa del profesor” o los grupos de whatsapp.

En ocasiones, ante ausencia de ofertas formativas al personal docente en Instituciones de Educación Superior, se acentúan las búsquedas individuales. Pero, a diferencia de otras épocas, desde la pandemia a la pospandemia, la revaloración y renacimiento de los cursos autoadministrados parecieran ganar terreno. Más aún, la búsqueda de la internacionalización en comunidades de aprendizaje y grupos de investigación, resultan cada vez más comunes.

7. **Liderazgos emergentes.** En el seno de las organizaciones puede identificarse liderazgos (a niveles gerenciales o en el profesorado). Dichos liderazgos promueven cambios e impulsan transformaciones en estructuras flexibles y acogedoras (no resistentes).

Cuadro 1. Acciones para el aprendizaje

Término	Descripción
Actualización	Asociado a una formación inicial, consiste en mantenerse al día ante las innovaciones y cambios de una disciplina (Tünnermann 1995), bajo cierta periodicidad y orientada a conocimientos y capacidades (OIT/UNESCO 1997). Adicionalmente se le relaciona con programas dirigidos a: nuevas pedagogías, estrategias o tecnologías. La idea clave: conocimientos y capacidades mejorados de forma periódica (OIT/UNESCO 2012).
Reciclaje	Acción desarrollada tras una “desvinculación” del sujeto y las oportunidades de aprendizaje en un campo de conocimiento. (Tünnermann 1995)
Reconversión	Búsqueda de otros campos de acción de una formación profesional (otros horizontes de sentido)(Tünnermann 1995)
Promoción	Curso de acciones emprendidas para asumir nuevos roles y responsabilidades en una organización (Tünnermann 1995). Delors (1996) la circunscribe a la vida profesional y a las posibilidades presentes en los entornos.
Trayectorias	Valoración de los talentos en una organización (Delors 1996) y a partir de trayectorias de carreras (múltiples, diversas y atractivas) que permitan ascensos conforme a la función de interés (docencia, investigación o extensión) además de la ubicación de los docentes en puestos cuando tienen edad avanzada. (OIT/UNESCO 2012.)
Calificación profesional	Cumplimiento de normas (variables según el contexto) asociadas con la profesión docente. En algunos países se requiere de la presentación de pruebas, diplomas, competencias básicas o evaluaciones (asociadas o no a remuneraciones) (OIT/UNESCO 2012). Delors (1996) señala la necesidad del salto a las competencias para trabajar en equipo, por ejemplo.
Capacitación docente	Concepto vinculado al empleo y a la adaptación a cambios (Delors 1996), la mejora de la calidad (OIT/UNESCO 1966) y de la educación en todos los niveles (Declaración Mundial sobre la Educación Superior 1998) desde una inversión de las instituciones para las funciones de enseñanza y aprendizaje, además de su acción en la ciudadanía (Conferencia Mundial sobre educación superior, 2009), a través de programas de capacitación, teniendo en cuenta las necesidades docentes y tomando en cuenta recursos materiales (OIT/UNESCO 2012).
Recapacitación	Término presente en programas, se le asocia a la “familiarización” de los cambios de contenidos, prácticas pedagógicas, uso de Tic así como las necesidades de los estudiantes (OIT/UNESCO 2012).
Nivelación	Práctica de algunos países que no contempla el desarrollo de capacidades de la persona (Delors 1996).
Perfeccionamiento	Vinculado con la calidad y contenido de la enseñanza, así como las técnicas pedagógicas dentro de una oferta de cursos (OIT/UNESCO 1966). dirigidas a la mejora del rendimiento de docentes con una formación inicial. Puede ser planteado de modo permanente en la planeación educacional y ofrecido a docentes luego de una interrupción de servicios (OIT/UNESCO 2012).
Conversión	Práctica de algunos países la cual no atiende el concepto de educar para toda la vida (Delors 1996).
Mejoramiento	Inherente a la situación económica, laboral y personal dentro de la carrera docente y con impacto positivo en la organización educativa (procesos de enseñanza y aprendizaje), con el fin de atraer y mantener a profesionales con la oferta de ambientes favorables. (OIT/UNESCO 2012).

Fuente: Elaborado por Claritza Peña Zerpa (2023) a partir de la revisión de los textos indicados.

Entre los conceptos señalados anteriormente, no se identifica el uso de entrenamiento. Al respecto cabe mencionar algunas consideraciones. Primero, el término alude a un período de menor tiempo, con una concentración importante a una habilidad específica. Si bien, fue asociado a inicios de la pandemia a la rápida transformación digital de la enseñanza en las instituciones educativas, también es cierto que ha sido relacionado con industrias en crecimiento.

Independientemente de las acciones de aprendizajes, el dominio epistemológico de la cátedra y de la capacidad pedagógica, no son suficientes dentro del rol del profesorado, son apenas una parte dentro de la compleja tarea. Ser profesor universitario implica estar a tono con las tendencias globales y dar respuestas a problemáticas. De modo que no solo el aula es el único escenario de actuación, es apenas el más conocido en la enseñanza superior. Sin embargo, dentro de estructuras rígidas puede resultar la única significación para profesores.

Adicionalmente, sobre la importancia de la investigación ha habido una discusión (aún pertinente y actual), la cual implica mirar la necesidad de interrogación del sujeto en el mundo. Ello acerca nuevamente a la condición de aprendiz y la unión entre voluntad individual y políticas institucionales en el desarrollo de producciones. Pero, para este alcance se requiere formación. Cada uno de los avances repercutirá también en el desarrollo de estudios y en su vinculación con el aula y localidades.

Sin la formación permanente (en cualquiera de las funciones de una universidad) no es posible garantizar el desarrollo profesoral. Esta afirmación supone la existencia de instituciones ganadas a mejorar la calidad del trabajo y los procesos de enseñanza e investigación, así como potenciar las comunidades de aprendizaje.

La formación permanente no se trata de cultivar intelectos sino de ofrecer, desde los espacios en las Instituciones de Educación Superior, la dinámica de: *desarrollarme y desarrollar*. Dos caras de una misma moneda tendientes a una mejora práctica a nivel profesional y personal.

A modo de conclusión

Los documentos de la OIT y la UNESCO aportan importantes significaciones a la formación permanente. Si bien, su lectura no implica novedades, refuerzan el diálogo discurso-acción en los procesos académicos de las instituciones de educación superior. En tal sentido, recuerdan a los gestores académicos la importancia de cuidar la calidad de la enseñanza y potenciar el aprendizaje durante toda la vida. Aunque esto pareciera ser de conocimiento público, la emergencia de la inversión para la sostenibilidad aparece como un reclamo y compite en términos de prioridades.

A la par de la demanda por la calidad de la enseñanza, cada vez toma lugar la búsqueda de nuevos virajes para la gestión universitaria. Desde esas adopciones, es posible traducir las realidades de los contextos y otorgarles nuevos sentidos. Pero, ¿cómo asumir la mejora profesional ante organizaciones que se distancian de estas responsabilidades?, ¿cómo esperar del profesorado más respuestas?, ¿se le exige más de lo recibido al profesorado?

Por más que se discuta sobre la formación permanente y su pertinencia para el profesorado, no es posible avanzar sin valoración y reconocimiento a su labor. Se trata pues de crear condiciones positivas para la acogida en cada institución de educación superior y de acompañarlos en su crecimiento dentro de la carrera universitaria. ©

Notas

1. En las narrativas revisadas se advierte como una posibilidad unificadora y complementaria pensar en la persona y su contexto local en permanente diálogo, en aras de cimentar las bases de una ciudadanía responsable y democrática.
2. En el informe del año 2014 correspondiente a la *Educación para todos* se indicaba la baja proporción de profesores con formación inicial ajustada a estándares internacionales (75% de un tercio). Aun cuando este dato no corresponde a la enseñanza universitaria, deja abierta algunas interrogantes en función del trabajo realizado por las instituciones de educación superior en materia de formación docente inicial y la preparación para las instituciones educativas, ¿qué se promueve en el discurso técnico-profesional? ¿Cuáles tensiones aparecen al separarse la formación gradual de la formación teórica?

Claritza Arlenet Peña Zerpa. Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora Asociada del Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico (CIIDEA) de la Universidad Católica Andrés Bello. Profesora de pregrado. Miembro del Consejo Editorial de la Revista Internacional de la Imagen

Referencias Bibliográficas

- Contreras Contreras, Claudia. (2013). *La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente. Una propuesta basada en incidentes críticos*. Tesis doctoral. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129079/ccc1de1.pdf?sequence=1>
- Deleon, Asher. (1974). Aprender a ser: ¿Lo han entendido correctamente?, *Perspectivas revista trimestral de Educación*, 1 ,(2), 196-206. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000009346_spa
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Eléxpuru, Itziar., Martínez, Ana., Villardón, Lourdes y Yániz, Concepción. (2006). *Cuadernos monográficos del ICE. Plan de formación del profesorado para la incorporación del modelo formativo de la UD*. Universidad de Deusto.
- González Morales, Alfredo. (2015). ¿Qué es un profesor universitario? (Notas para un ensayo). *Revista Científica UISRAEL*, 2(3), 58-71. <https://doi.org/10.35290/rcui.v2n3.2015.19>
- Guillén Celis, Jenny Matilde. (2008). Estudio crítico de la obra: “La educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *Laurus*, 14(26),136-167.<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491007.pdf>
- Medina, J, Jauauta, B y Urquizu, C. (2005). Evaluación de la formación del profesorado universitario novel. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(11),1-17. <https://doi.org/10.35362/rie36112750>
- Medina Rivilla, Antonio y Domínguez Garrido, María Concepción. (1993). *Educación y futuro. La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Colombia
- Mélich, Joan-Carles. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós.
- M’Bow, A. (1973). Orientaciones y estructura del nuevo programa de educación de la UNESCO. *Perspectivas revista trimestral de Educación*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000004789_spa
- Peña Zerpa, Claritza Arlenet. (2010). Una aproximación a la idea de formación. *Pensamiento Divergente*, 1, 161-191. <https://saber.ucab.edu.ve/xmlui/bitstream/handle/123456789/19942/ideadeformacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ricoeur, Paul. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Bolívar, Carlos. (2004). Los retos del docente frente a la sociedad del conocimiento. *Educare*, 2, 101-108.
- OECD. (2011). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. POINTERS FOR POLICY DEVELOPMENT. <https://www.oecd.org/education/school/48627229.pdf>
- OIT-UNESCO. (2016). *Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)* https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normative-instrument/wcms_493318.pdf
- Oficina Internacional del Trabajo. (2012). *Guía de buenas prácticas sobre recursos humanos en la profesión docente*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_1877_96.pdf

- Sanz-Ponce, Roberto y González-Bertolín, Aurelio (2018), La educación sigue siendo un tesoro. Educación y docentes en los informes internacionales de la Unesco , *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (ries), ix (25), 57-174. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722018000200157
- Tünnermann Bernheim, Carlos .(1995). *La educación permanente y su impacto en la educación superior*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120441>
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009:La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa?posInSet=4&queryId=fd976780-272c-4e68-9d5e-bdb7d6edc9cb
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI:visión y acción*. 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21>
- UNESCO (2014). *La crisis mundial del aprendizaje. Por qué todos los niños merecen una educación de buena calidad*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223826_spa
- UNESCO (2014). Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos. Resumen. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225654_spa
- UNESCO y la Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. (2020). *¿Cómo enfrentar la crisis de aprendizaje en América Latina? Una mirada a las recomendaciones de políticas públicas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375140>
- Visser, Jan y Ouane, Adama. (1998). “Aprender sin fronteras”. *Fuentes UNESCO*, 98, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111215_spa