

La formación de los docentes y su impacto en las desigualdades educativas en Ecuador*

MARIANO HERRERA **
MARIELSA EMILIA LÓPEZ

pp. 57-81

Resumen

Mucho se ha discutido en América Latina acerca de si las desigualdades educativas son estructurales o si, por el contrario, pueden ser superadas a través de políticas educativas focalizadas. La tesis del artículo es que las desigualdades educativas no son fatalismos ni determinismos sociales inevitables. Se pretende argumentar que, en Ecuador, las desigualdades en educación podrían ser atribuidas a falencias en la formación específica de los docentes y, en consecuencia, si se actúa sobre la formación inicial, podrían superarse muchas de las carencias de los alumnos más desfavorecidos. Es por ello que se plantea la necesidad de que los currículos de las universidades de formación docente incluyan competencias profesionales y herramientas especializadas que les permitan a los futuros profesionales ofrecer oportunidades eficaces a los alumnos provenientes de los estratos de menor capital cultural.

Palabras clave

Desigualdades educativas / Desempeño docente / Formación docente

Abstract

Much has been discussed in Latin America about whether educational inequalities are structural or, if on the contrary, they can be overcome through targeted educational policies. The thesis of the article is that educational inequalities are not fatalisms or inevitable social determinisms. It is intended to argue that, in Ecuador, inequalities in education could be attributed to shortcomings in the specific training of teachers and, consequently, if with improvements on initial training, learning outcomes of the disadvantaged students are improved as well. That is why the need arises for the curricula of the teacher training colleges to include professional skills and specialized tools that allow future professionals to offer effective opportunities to students from the lower cultural capital strata.

Key words

Educational inequalities, teacher performance, teacher training

* Este artículo forma parte del proyecto de reflexión: Fortalecimiento de la formación docente en Ecuador, de cuyo desarrollo fuese publicado otro de sus aspectos en el número anterior de esta revista (*Cuadernos del Cendes* n° 96), bajo el título: «Bases para una educación exitosa en provincias con alto porcentaje de pobreza».

** M. Herrera: PhD en Ciencias de la Educación. Docente-investigador de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

Correo-e: mariano.herrera@unae.edu.ec

M.E.López: PhD en Ciencias de la Educación. Docente-investigadora de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

Correo-e: marielsa.lopez@unae.edu.ec

Introducción

El presente trabajo se centra en la relación entre desigualdades educativas y el desempeño y la formación de los docentes. Se pretende argumentar que, en Ecuador, se puede asociar el factor docente con los resultados educativos, tanto en indicadores de cobertura y egreso como de niveles de aprendizaje de los alumnos de Educación Básica y Bachillerato.

El razonamiento que se sigue es que los resultados de aprendizaje tienen consecuencias en indicadores tales como prosecución y tasas de graduación. Es decir, se parte de que a mejor promedio de aprendizaje existe una mayor posibilidad de culminación de los estudios en cada uno de los niveles del sistema educativo y que uno de los factores que influye en el aprendizaje es el desempeño del docente. A su vez, se argumenta que la formación inicial de este puede considerarse como uno de los factores que influyen en el ejercicio de su profesión. Si bien la información disponible no permite establecer una correlación estadística entre desempeño y formación inicial de los docentes, el presente trabajo contribuye a apuntar las consecuencias que esta última tiene sobre la actuación docente, sin con ello ignorar que son muchos los factores que pueden asociarse a esta.

En Ecuador un porcentaje muy elevado de la población en edad escolar (96,3 por ciento) accede a la Educación General Básica (Ineval, 2016). Dentro de este porcentaje se encuentra también la población en edad escolar de los estratos socio-económicamente más vulnerables.

Los costos de oportunidad que más afectan a los estratos sociales más vulnerables, están cubiertos, en buena medida, por políticas sociales asociadas al sistema educativo. Estos factores, externos a la docencia y que podrían llamarse estructurales –tales como el transporte escolar gratuito y el programa de alimentación escolar– actualmente garantizan el acceso y la permanencia en la escuela de casi toda la población en edad escolar, es decir desde los 6 hasta los 15 años de edad.

Sin embargo, dentro del sistema educativo ecuatoriano se siguen produciendo desigualdades en términos de cobertura, tasa de egreso y aprendizajes de los alumnos más vulnerables.

Las desigualdades en los aprendizajes se observan tanto entre niveles o grados como entre estratos sociales en el mismo nivel o grado. Es decir, los promedios en las pruebas de aprendizaje disminuyen en la medida en que aumenta el nivel o el grado, es decir, los promedios de 4° grados son superiores a los de 7° y estos, a su vez, son superiores a los de 10°. Y, desde otra perspectiva, en un mismo grado, los promedios de los estratos socio-económicamente más vulnerables también son inferiores a los de los estratos más favorecidos.

La pregunta que se intenta responder con este artículo sería, entonces, ¿por qué?, ¿qué sucede al interior del sistema, de las escuelas y de las aulas para que estas desigualdades se sigan produciendo?

Para contestar esta pregunta la metodología utilizada consistió en explorar dos tipos de fuentes de información. En primer lugar, se consultaron las bases de datos Cima/BID con las tasas de graduación por quintiles y nacionales del Ecuador, y, en segundo lugar, se accedió a las bases de datos de las evaluaciones de los estudiantes que realiza en Ecuador el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval) mediante las pruebas «Ser estudiante» aplicadas a una muestra nacional de alumnos de 4° 7° y 10° año de Educación General Básica (EGB) y las pruebas «Ser bachiller», aplicadas a todos los alumnos al culminar el Bachillerato General Unificado (BGU), es decir la Secundaria. En ambos niveles las pruebas cubren las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. También se recurrió a la base de datos con los resultados de la prueba «Ser maestro» aplicada a cerca de 150.000 docentes de todas las áreas y niveles del sistema educativo ecuatoriano.

A partir de esta información se planteó el argumento de que uno de los factores que pudiera estar incidiendo de manera importante en las desigualdades educativas en Ecuador se relaciona con la formación inicial de los docentes, además por supuesto de otras variables que también influyen tales como los factores socio-económicos de las familias y el nivel educativo de la madre.

Luego de esta argumentación se llega a la conclusión de que es necesario hacer estudios más concluyentes que validen la relación entre el desempeño de los docentes y su formación inicial. Pero que es indudable que existen carencias en dicha formación para atender de manera más especializada a los alumnos más vulnerables.

Dentro del presente artículo se presenta en primer lugar un estado del arte sobre la relación entre los elementos que nos interesa destacar, a saber: la relación entre el desempeño de los docentes, su formación inicial y las desigualdades educativas. Luego se muestran las desigualdades en cobertura y graduación en el sistema educativo ecuatoriano, las desigualdades entre sectores geográficos y sociales, la desigualdad en los resultados de aprendizaje, la discusión y finalmente las conclusiones.

Estado del arte

Toda la tradición de la investigación acerca de las escuelas eficaces muestra que existen escuelas y docentes que logran que sus alumnos, provenientes de familias con escaso capital cultural, alcancen los mismos resultados que los que están en escuelas que atienden a poblaciones de capital cultural más alto (Herrera y López, 1986; Murillo *et al.*, 2007). Es el concepto de valor educativo agregado que consiste en determinar el aporte de la educación escolar al lograr que escuelas que atienden alumnos provenientes de familias con bajo capital cultural alcancen niveles superiores al esperable en promedios de pruebas equivalentes aplicadas a alumnos y escuelas equivalentes. Y el esperable es el promedio alcanzado por alumnos del mismo capital cultural, en la mayoría de las escuelas que atiende ese sector socio-económico.

Este valor agregado se logra *ceteris paribus*, es decir con control de que todas las demás variables sean iguales. Entre ellas, las características de los docentes en términos de su origen social y su nivel de formación. De modo que lo que varía y que se asocia a la diferencia entre los resultados de aprendizaje de los alumnos de los docentes de escuelas eficaces y el resto de los docentes de otras escuelas, es efectivamente su desempeño, su práctica profesional en el aula (Martínez, 2015). Y por lo tanto, destaca aquí la importancia de las competencias y herramientas profesionales que domina que a su vez pueden atribuirse, a su formación inicial, a su formación continua y al aprendizaje por experiencia. De modo que, la formación inicial manifiesta tener impacto en el desempeño.

En un estudio realizado en Venezuela (Herrera, López y Regnault, 2000), se les preguntó a los docentes si efectivamente habían recibido en su formación universitaria algunas de las competencias especializadas requeridas por la especificidad de la profesión. Más del 60 por ciento de los encuestados respondió que había recibido una formación deficiente o inexistente en temas relacionados con trabajar con alumnos repitientes, o con alumnos en extrema pobreza y para enfrentar situaciones de violencia en el aula o en la escuela. A las preguntas relacionadas con temas más generales relacionados con la especialidad, 47 por ciento respondió haber recibido deficiente o nula formación para el manejo de grupos (control de disciplina) y 40 por ciento afirmó no haber recibido formación especializada en motivación para despertar el interés de los alumnos. Así, puede postularse que, la formación inicial en técnicas o herramientas especializadas para las especificidades del oficio puede influir en el desempeño docente, especialmente si su presencia en los planes de estudio es débil o inexistente.

En un estudio acerca de los docentes en América Latina (Falus y Godberg, 2011) se infiere acerca de los conocimientos y competencias en los que los docentes expresan estar menos preparados. Según el estudio mencionado, esa expresión podría dar cuenta de «... la distancia que existe entre lo que la preparación que brinda la formación inicial y las expectativas previas al comenzar la actividad en relación con los verdaderos desafíos que deben enfrentar en la práctica» (Falus y Goldberg, 2011:24).

El mismo estudio señala que los tópicos en los que los docentes opinan requerir mayor demanda son: manejo disciplinario del aula, contenidos de áreas como matemáticas y, con especial énfasis, capacitación para trabajar con alumnos de bajo rendimiento. Los autores sintetizan el problema de la siguiente manera:

El énfasis puesto en la necesidad de capacitación para trabajar con alumnos de bajo rendimiento, que seguramente acarrea una dosis importante de frustración en los docentes, pareciera estar reflejando la emergencia de un fenómeno cualitativa y cuantitativamente importante que los docentes no saben cómo abordar (Ibídem).

Y señalando la relación entre este fenómeno con la necesidad de que los docentes dominen competencias para trabajar con alumnos de bajo rendimiento, los mismos autores afirman que:

...es importante mencionar que la formación inicial no pareciera 'preparar' a los futuros maestros a enfrentar esta problemática. De hecho el mayor porcentaje de docentes que considera muy importante recibir apoyo para trabajar con alumnos de bajo rendimiento se registra entre los de mayor formación (estudios de nivel superior y formación pedagógica) (Ibídem).

Si se sabe que los alumnos de bajo rendimiento en su mayoría pertenecen a los estratos de bajo nivel socio-económico y capital cultural, podemos argumentar que existen razones para pensar que las competencias profesionales que requiere la práctica educativa para situaciones tan específicas como cuantitativamente importantes, como los son las que se necesitan para lograr mejores niveles de aprendizaje en dichos alumnos, no están siendo parte de la formación inicial recibida por esos docentes.

Lo anterior refuerza que se pueda postular, vistos los resultados de desempeño en cuanto al dominio del contenido de la asignatura que dictan, que es probable que existan lagunas en la formación docente y esto termina favoreciendo aquellos alumnos cuyo capital cultural familiar es capaz de sustituir o subsanar los vacíos de la educación formal en EGB y BGU. Tales lagunas en la formación docente, a su vez perjudican a los alumnos que dependen de un desempeño eficaz de sus maestros.

Las razones por las que existen esas lagunas han sido analizadas por numerosos estudios y resumidas en un informe de Unesco en los siguientes 4 aspectos:

1. Bajo nivel de formación al ingresar a estudios pedagógicos.
2. Débil calidad de los programas de formación.
3. Formación sin especialización para trabajar con sectores desfavorecidos.
4. Insuficiente regulación de los programas de formación (Portales, 2015).

Si los maestros son el factor más importante para el aprendizaje de los alumnos –una vez en la escuela– y si los resultados educativos muestran que quienes menos aprenden son los más vulnerables, habría que preguntarse qué tienen que saber y saber hacer los maestros para lograr que también aprendan los alumnos pertenecientes a los estratos de menor capital cultural. Este asunto está relacionado con los puntos 2 y 3 mencionados por Portales (2015) en la cita anterior.

El punto número 1: la débil formación de quienes ingresan a la formación docente es un factor conocido de larga data y que constituye sin duda una dificultad para las universidades que forman docentes. Sin embargo, no es una situación nueva por lo cual se esperaría que existieran políticas académicas en las instituciones de educación superior con carrera de educación que compensaran las carencias iniciales.

Los puntos 2 y 3 se refieren específicamente a aspectos que afectan la calidad educativa y que están directamente relacionados con la formación docente, su pertinencia y su especialidad profesional. Y son precisamente los que se consideran en el presente trabajo. El punto número 4 señalado por Portales remite a la necesidad de que el Estado evalúe la adecuación de los programas de formación docente, reforzando la idea de que este factor es central para la mejora de la calidad de la educación, especialmente para el logro de una mayor equidad y una disminución de las desigualdades en los niveles de aprendizaje con sus repercusiones en las tasas de graduación de los distintos niveles, a saber EGB y BGU.

Otro estudio que abarca a varios países latinoamericanos también se refiere al peso que recae sobre la formación inicial de los docentes. Una de las conclusiones del estudio se expresa en los siguientes términos: «Los resultados encontrados confirman que los conocimientos de los docentes son un elemento clave para promover el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los estudiantes» (Martínez, 2015: 387). Esta conclusión implica que se recomiende invertir en una mejora de la formación del docente y de su desarrollo profesional.

Es claro que existen muchos otros factores que influyen en el desempeño docente, además de su formación inicial. Entre ellos podemos mencionar, los incentivos para estudiar la carrera de educador, el estatus social y el prestigio de la profesión, el clima escolar en la institución en la que trabajan, las perspectivas de carrera, entre otras. Este estudio no pretende considerar esos factores sino centrarse en la formación universitaria como uno de los elementos que inciden de manera considerable en su ejercicio profesional. Pretende argumentar que existen elementos que indican que se requiere una formación inicial más especializada y acorde con las especificidades de la práctica profesional de los docentes. Tal y como ya ha sido demostrado: «... la efectividad de los maestros es el factor predictor más importante en la escuela del aprendizaje de los estudiantes» (Saber, 2012:1).

Y, como se ha destacado, uno de los factores que puede ser asociado a la profesionalidad de los maestros es su formación inicial, pero junto con ello hay que considerar lo que concluyen Treviño, Villalobos y Baeza (2016), a saber, que a pesar de que los años de formación tanto inicial como continua de los docentes se han venido incrementando en América Latina, ello no ha redundado en una mejora de sus prácticas de aula.

Todo lo anterior tiene la intención de argumentar que es posible disminuir las tasas de desigualdad educativa, tanto en los indicadores de resultados de aprendizaje como lo son los promedios en las pruebas de aprendizaje, como en los indicadores de egreso, si se logra incidir en la mejora de la formación profesional de los docentes. Esto quiere decir que, si se lograra ofrecer a los futuros docentes, en el transcurso de su formación inicial, competencias específicas y especializadas para lograr aprendizajes de calidad en las poblaciones más vulnerables, es probable que estas alcancen promedios de aprendizaje y tasas de graduación que se asemejen a sus pares de estratos sociales más favorecidos.

De tal manera que se plantea que el capital cultural familiar de los alumnos de los niveles básicos del sistema educativo no son fatalismos sociales. La educación puede funcionar como un contrapeso de esas desigualdades si las escuelas y los docentes, en particular, logran que los alumnos provenientes de familias con bajo capital cultural alcancen los mismos resultados que aquellos que provienen de familias con elevado capital cultural. De eso trata la igualdad de oportunidades educativas. Si esto no fuera posible, se pierde el sentido de la masificación educativa, puesto que se partiría del postulado de que la educación es impotente en términos de equidad e igualdad de oportunidades.

Primera parte. Desigualdades en cobertura y graduación

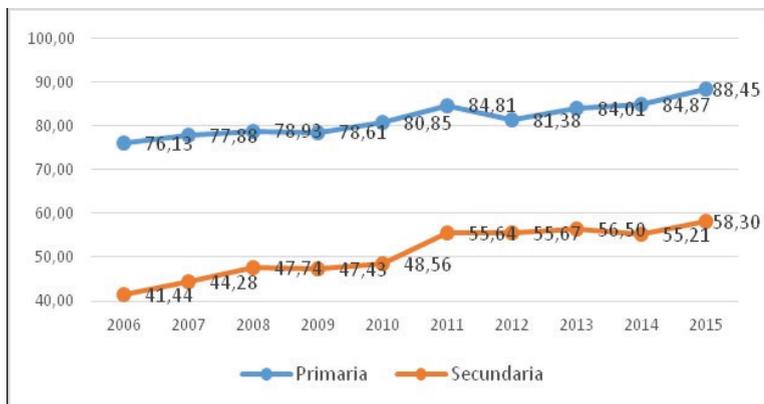
Desigualdades en las tasas de graduación

En esta primera parte se analizarán los indicadores de desigualdad en las tasas de graduación de los alumnos ecuatorianos. Es decir, la proporción de niños en edad de haber culminado cada una de las etapas educativas que efectivamente culminaron. Se presentan las tasas de culminación de primaria y secundaria. La tasa de graduación de educación primaria es el porcentaje de estudiantes de 12 a 14 años de edad, que se gradúan de primaria para cada año seleccionado. La tasa de graduación de educación secundaria es el porcentaje de estudiantes de 18 a 20 años de edad que se gradúan de secundaria alta para cada año seleccionado. Para este análisis se accedió a las bases de datos Cima/BID.

El gráfico 1 permite observar la evolución de las tasas de graduación de educación primaria y secundaria desde el año 2006 hasta el 2015.

Gráfico 1

Serie cronológica de las tasas de graduación de Primaria y Secundaria. Ecuador 2006-2015



Fuente: elaboración propia con base en Cima-BD

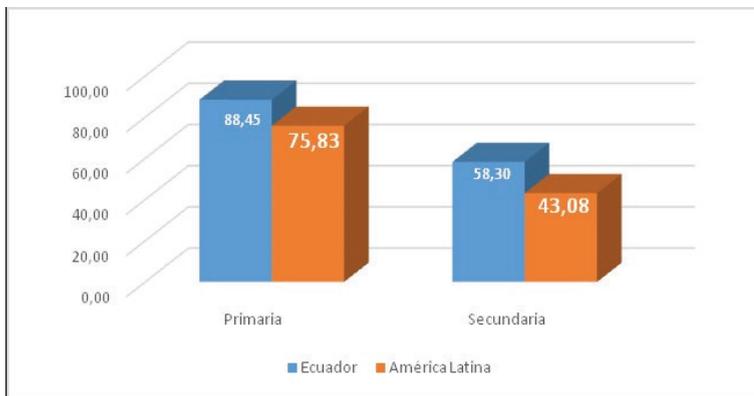
Se puede constatar que se ha incrementado considerablemente el porcentaje de graduados en primaria. En 10 años el aumento ha sido de 12,32 por ciento. En el caso de secundaria el aumento en 10 años en la tasa de graduación ha sido de 16,86 por ciento. No obstante, puede apreciarse que para el año 2015, aún existe una brecha de 30,15 por ciento entre la tasa de graduación de primaria con respecto a la de secundaria. Esa misma brecha era de 34,69 en 2006. Si bien la disminución de la brecha es de 4,54 por ciento, es importante resaltar que, en 2015, más del 40 por ciento de los jóvenes entre 18 y 20 años de edad, no culminaron sus estudios de secundaria.

Si bien las cifras de Ecuador pueden preocupar por la brecha entre los dos niveles educativos y por el hecho de que una proporción tan elevada de jóvenes entre 18 y 20 años de edad no hayan culminado la secundaria, la comparación con la región latinoamericana permita ser quizás más optimista.

En el gráfico 2 se puede constatar que Ecuador presenta proporciones más elevadas que el promedio de América Latina y el Caribe (ALC) en las tasas de graduación de educación primaria y secundaria. En efecto, el promedio en la tasa de graduación de primaria en ALC es de 74,83 por ciento, es decir una diferencia de -10 por ciento con respecto a esa misma tasa en Ecuador. En el caso de secundaria, la tasa de graduación de ALC es de 43,08, es decir más de 15 por ciento menos que la tasa en Ecuador. A pesar de los avances de Ecuador comparados con otros países de la región, las desigualdades en la tasa de graduación siguen siendo un asunto a atender.

Gráfico 2

Tasa de graduación por niveles. Ecuador vs. América Latina y el Caribe (2015)



Fuente: elaboración propia con base en Cima-BD

Desigualdades entre sectores geográficos y sociales

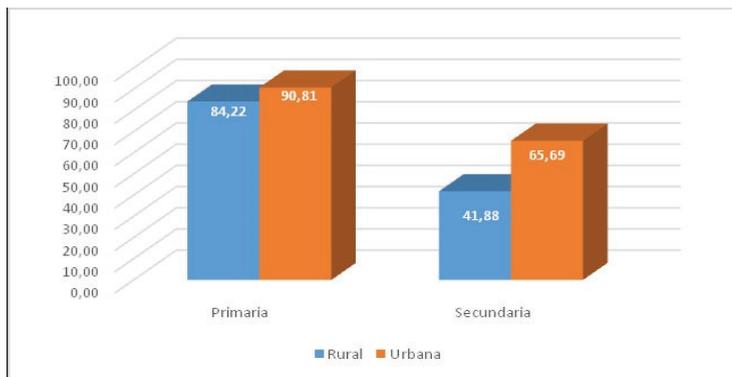
Es necesario también comparar las desigualdades en Ecuador entre sectores geográficos y sectores socio-económicos. El gráfico 3 permite observar las diferencias en las tasas de graduación entre el área rural y el área urbana.

Se observa que la tasa de graduación de primaria presenta una diferencia de poco más de 6 por ciento entre el área urbana y el área rural. En este caso, la escasez de docentes con poca especialización para trabajar con los alumnos más pobres y, en muchos casos quichua parlantes, podría ser uno de los factores a considerar para explicar la diferencia.

En el caso de la tasa de graduación de secundaria la desigualdad es bastante más considerable. En el área urbana la tasa es de 65,69 por ciento y en el área rural es de 41,88 es decir casi 24 por ciento menos. Casi 60 por ciento de los jóvenes entre 18 y 23 años de edad del área rural en Ecuador no pudieron culminar sus estudios de secundaria. Para el área urbana la proporción de jóvenes sin secundaria es de menos de 35 por ciento.

Gráfico 3

Tasa de graduación por nivel y por área. Ecuador (2015)

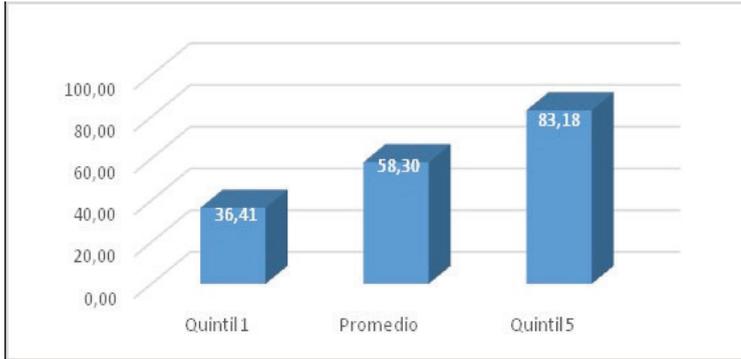


Fuente: elaboración propia con base en Cima-BD

Los más pobres se gradúan menos que el promedio nacional y mucho menos que los menos pobres. En efecto cuando se observan las desigualdades por nivel o estrato socio-económico, se puede constatar que el quintil 1, es decir el 20 por ciento más pobre, alcanza una tasa de graduación de secundaria de 36,41 por ciento. Esto es casi 12 por ciento menos que el promedio nacional de Ecuador y casi 52 por ciento menos que el quintil 5, es decir, el 20 por ciento menos pobre. Estos datos indican que, cerca del 63 por ciento del quintil 1, no culmina sus estudios de secundaria (gráfico 4).

Gráfico 4

Comparación de la tasa de graduación de secundaria por estrato socio-económico Ecuador (2015)



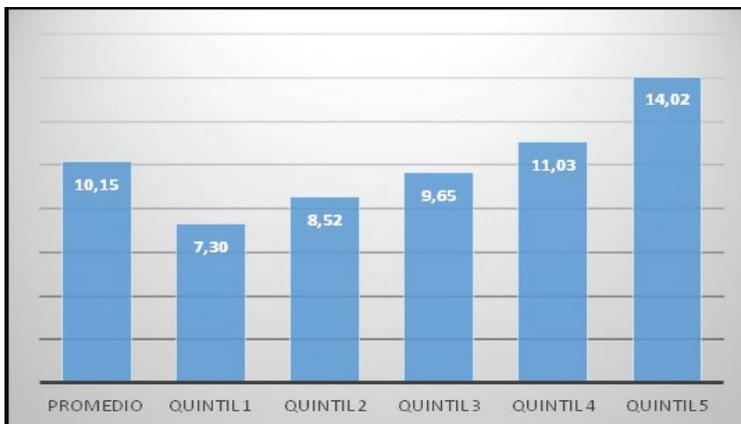
Fuente: elaboración propia con base en Cima-BD

La desigualdad en años de escolaridad también es muy amplia. Este indicador puede también proveer datos acerca de las desigualdades entre estratos socio-económicos. Y aquí, nuevamente, la falta de especialización de los docentes para atender las necesidades de los alumnos más pobres sería uno de los elementos importantes para explicar estas desigualdades.

El gráfico 5 muestra el promedio de años de escolaridad de la población ecuatoriana mayor de 25 años, tanto nacional como por quintil socio-económico.

Gráfico 5

Años de escolaridad promedio por habitante en Ecuador (2015)



Fuente: Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (Enemdu).

Se observa que la población ecuatoriana de más de 25 años de edad alcanzó 10,15 años de estudio. Esto es EGB completa, que es la escolaridad obligatoria en Ecuador. También aquí se pueden ver las desigualdades socio-económicas. Vemos que el 20 por ciento perteneciente al quintil 1, con 7,3 años de escolaridad, alcanza 3 años menos que el promedio nacional y casi 7 años menos que el quintil 5 que alcanza 14,02 años de escolaridad promedio. También se observa que sólo a partir del quintil 4 se alcanzan 10 años de escolaridad, es decir 60 por ciento de la población ecuatoriana mayor de 25 años no alcanza la escolaridad obligatoria.

Esta primera parte permitió observar desigualdades en los resultados educativos en términos de tasa de cobertura y de graduación por niveles. Se puede destacar que, si bien Ecuador ha avanzado de manera considerable, las desigualdades sociales representan un reto que debe superarse. Es necesario diseñar políticas específicas para lograr disminuir esas situaciones de inequidad social en educación.

Lo primero que se requiere es que existan suficientes escuelas y cupos en las escuelas para los adolescentes en edad escolar, y que esas escuelas estén cerca de sus casas. Y lo segundo es que, una vez en los colegios, se garanticen las condiciones y las oportunidades de aprendizaje que eviten la inasistencia y alcancen niveles de aprendizaje suficientes para culminar con éxito, al menos hasta el bachillerato.

Segunda parte. Desigualdad en los resultados de aprendizaje

En la primera parte se analizó el problema de la desigualdad en las tasas de egreso o de graduación, cuyas desigualdades sin duda perjudican a los sectores más vulnerables de la sociedad ecuatoriana.

En esta segunda parte se analizarán las desigualdades en los resultados de aprendizaje. Para ello se tomarán en consideración los resultados obtenidos por los estudiantes ecuatorianos en las pruebas aplicadas por el Instituto de Evaluación Educativa (Ineval).

Los grados superiores alcanzan promedios más bajos que los grados inferiores. Esta desigualdad no es de carácter social sino puramente educativa se podría decir. Independientemente del sostenimiento de las escuelas y colegios, el rendimiento en promedio tiende a bajar en la medida en que los alumnos aumentan de grado.

En el gráfico 6 se observa que en EGB los alumnos de 4° grado obtienen un puntaje superior a los alumnos de 7° y de 10°. Esta realidad es la misma tanto en el caso de los alumnos de escuelas públicas como en el de los de escuelas privadas

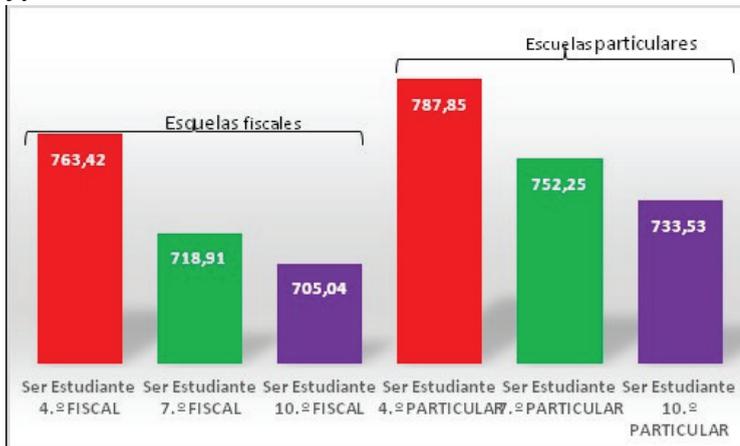
Estos datos obligan a preguntarse acerca de las causas de esta situación. ¿Por qué los alumnos de grados iniciales de la EGB alcanzan promedios superiores a los de los grados superiores? ¿Se debe a diferencias en la pedagogía, a cambios en la psicología de los adolescentes?, ¿se debe a aspectos relacionados con el currículo?

La desigualdad también se expresa en el tipo de sostenimiento de las escuelas y colegios. La información presentada en el gráfico hace también evidente que, además de la desigualdad entre los promedios por grado, en detrimento de los grados superiores, también existe una diferencia entre los promedios de las instituciones públicas y las privadas, en detrimento de las públicas. Como se sabe, en las escuelas públicas se atienden alumnos provenientes de los estratos socio-económicos más vulnerables (quintiles 1, 2 y 3), de modo que, una vez más se observa que mientras más pobre, menos aprendizaje. Es necesario estudiar de manera rigurosa las causas que explican estas diferencias, especialmente aquellas que dependen directamente de la acción de la escuela y de la acción pedagógica de los docentes.

Planteamos que la diferencia entre los aprendizajes de quienes asisten a los colegios privados y a las escuelas públicas puede deberse, entre otros factores, a que los docentes de las escuelas públicas con igual calificación que los docentes de las escuelas privadas tienen más dificultades para lograr rendimientos satisfactorios en sus alumnos. Tal y como se sostiene desde el inicio de este trabajo, la formación universitaria que reciben actualmente los docentes ecuatorianos no contempla las competencias y conocimientos profesionales que se requieren para trabajar eficazmente con los alumnos de menor capital cultural. Por lo que se requiere diseñar políticas y programas que aseguren que las condiciones que inciden directamente en la mejora de los aprendizajes de los alumnos provenientes de sectores socio-económicamente más vulnerables estén presentes en sus escuelas y en sus aulas y, en particular, aquellas condiciones que dependen de la formación inicial de los docentes.

Gráfico 6

Promedio general en las 4 áreas en las pruebas «Ser estudiante» por año y por sostenimiento

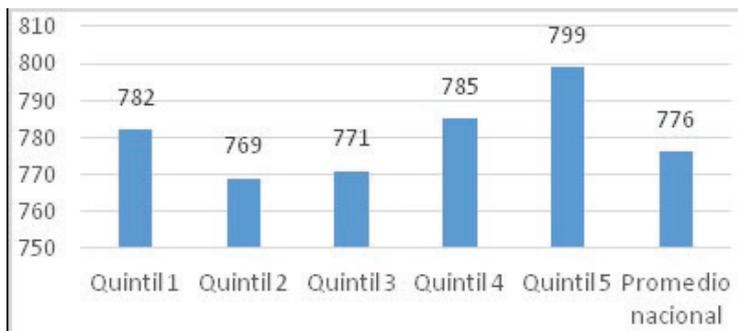


Fuente: elaboración propia con base en Base de datos «Ser estudiante» Inneval, 2017

Desagregando la información disponible, presentaremos 3 gráficos que permiten observar las desigualdades educativas en los 3 grados o años de EGB según los resultados en las pruebas «Ser estudiante» del año 2016, por quintiles socio-económicos.

Gráfico 7

Promedio global en la prueba «Ser estudiante» 4° grado EGB, año 2016

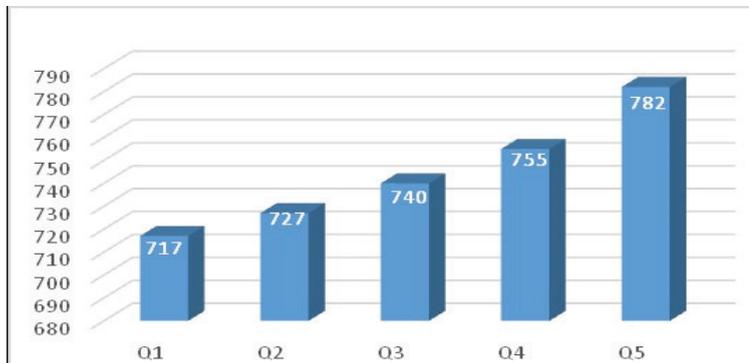


Fuente: Base de datos «Ser estudiante» 4° grado de EGB, año 2016

El gráfico 7 pone en evidencia que los quintiles 2 y 3 alcanzan un promedio global en las 3 asignaturas inferior al promedio nacional e inferior a los quintiles 4 y 5. Llama la atención que el quintil 1 alcanza un nivel superior al promedio y a los quintiles 2 y 3, pero inferior a los quintiles 4 y 5. Si bien este hecho no es frecuente, y valdría la pena indagar para determinar los factores que explican su existencia, no es menos cierto que los quintiles superiores (4 y 5) que agrupan a los estudiantes procedentes de medios socio-económicos más favorecidos alcanzan promedios superiores a la media nacional y a los promedios de los quintiles 1, 2 y 3, lo cual es un indicador indiscutible de desigualdad educativa.

Gráfico 8

«Ser estudiante» 7° EGB. Promedio global por quintiles (2016)

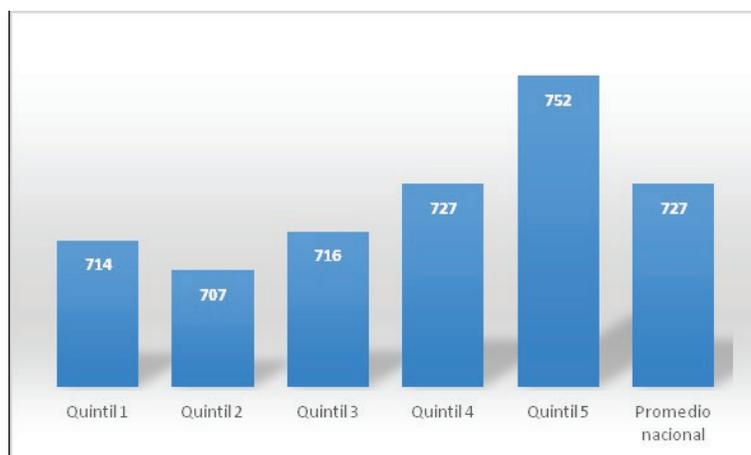


Fuente: Base de datos «Ser estudiante» 7° grado de EGB, año 2016.

Las pruebas «Ser estudiante» de 7° grado de EGB (gráfico 8) muestran una gradación de menor a mayor puntaje entre el quintil 1 y el quintil 5, lo que permite verificar una vez más las desigualdades en los resultados de aprendizaje relacionados con las desigualdades entre estratos socio-económicos.

El gráfico 9 permite observar que los estudiantes de 10° grado de EGB pertenecientes a los quintiles 1 y 2 alcanzan un promedio global inferior a la media nacional y a los quintiles 3, 4 y 5. Una vez más es necesario notar que el quintil 1 alcanza un promedio global superior al quintil 2, lo cual es también poco frecuente. No obstante, se mantiene la confirmación de que, a menor nivel socio-económico, menor el promedio alcanzado en las pruebas que evalúan los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos.

Gráfico 9

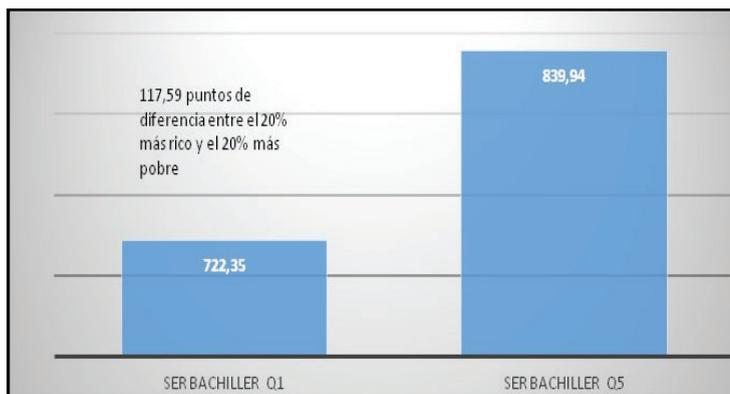
«Ser estudiante» 10° EGB. Promedio global por quintiles

Fuente: Base de datos «Ser estudiante» 10° grado de EGB, año 2016

Las desigualdades que existen en EGB tienen consecuencias en la culminación del Bachillerato. En efecto, cuando se analizan los resultados de la prueba «Ser bachiller» por quintiles se obtiene que, entre el 20 por ciento menos pobre (Q5) y el 20 por ciento más pobre (Q1), la diferencia es de 117,59 puntos en detrimento del Q1 (gráfico 10).

Gráfico 10

Diferencia entre el promedio global en las pruebas «Ser bachiller»



Fuente: elaboración propia con base en Base de datos Ineval 2016.

Tercera parte. Discusión

¿Por qué el sistema educativo ecuatoriano presenta esta situación de desigualdades en las que se hace evidente que los estratos socio-económicos más favorecidos tienen mejores oportunidades y mejores resultados que los menos favorecidos? ¿Qué factores explican estas diferencias?

La teoría de la reproducción o el determinismo social

Una respuesta obvia y muy frecuente a la pregunta anterior es justamente que lo que más influye en los resultados y en el rendimiento escolar de los alumnos es su origen socio-económico y el capital cultural familiar, tal y como se entiende desde que el sociólogo francés Pierre Bourdieu introdujera tal concepto en su trabajo «La Reproducción» (Bourdieu y Passeron, 1970).

Pero justamente esa es la cuestión. ¿Por qué el sistema educativo produce esa diferencia entre los más vulnerables y los menos vulnerables, entre los estratos sociales más desfavorecidos y los menos desfavorecidos?

Según la teoría del capital cultural, la explicación estaría en que en la escuela se imitan los hábitos lingüísticos y otras formas de actuar y de comportarse de las clases dominantes. El conjunto de hábitos y de formas de comportamiento hegemónicas son llamados «habitus» en la teoría del capital cultural de Bourdieu. Según esta teoría, quienes pertenecen a las clases dominantes tienen prácticamente garantizado el éxito escolar, mientras que quienes pertenecen a las clases inferiores son discriminados por no compartir el «habitus cultural» dominante.

Esta explicación tiende a ser determinista. La teoría de la reproducción plantea que mientras existan clases hegemónicas la educación tiene pocas posibilidades de producir cambios que disminuyan las desigualdades sociales. Solo es capaz de reproducir las desigualdades al impedir el éxito escolar de las clases más vulnerables o populares. Estas no tienen posibilidades de tener éxito en la escuela porque el habitus hegemónico los discrimina de manera estructural y definitiva. Se sobreentiende que esta situación solo se solucionará cuando ocurra un cambio en la sociedad que desplace la hegemonía del capital cultural de las clases superiores.

Las nuevas orientaciones de la sociología de la educación señalan la necesidad de tener en cuenta otros factores tales como los que señalamos a continuación.

Factores educativos asociados al rendimiento escolar: la centralidad del docente

Múltiples estudios e informes de agencias internacionales (Unesco 2014a; Unesco, 2014 b; OEI, 2013) han mostrado evidencias de que el sistema educativo, la escuela y los docentes son los principales factores que permiten a los estratos más pobres de nuestras sociedades, disponer de las habilidades, competencias y conocimientos que les permiten salir de la pobreza e integrarse productiva y críticamente a la sociedad.

La evidencia cada vez más abundante y reciente, parece apuntar hacia los docentes como factor más importante para lograr el mejor aprendizaje en todos sus alumnos, independientemente de su origen socio-económico. Un estudio reciente contiene la siguiente afirmación:

(...) los trabajos de investigación realizados en los últimos 10 años han permitido reunir también nuevas evidencias que indican que, una vez que los niños ingresan a la escuela, ningún otro factor es tan importante como la calidad de los profesores (Bruns y Luque, 2014:5).

Sobre este asunto, como se afirma en la cita anterior existe abundante información según la cual los docentes son pues el factor clave que más influye en el aprendizaje de los alumnos (Bruns y Luque, 2014; Falaney, 2006; Berry *et al.*, 2009; Hoffman y Oreopoulos, 2006; Rockoff, Jacob, Kane y Staiger, 2011; Treviño, 2016). De modo que mientras mejor preparados estén los docentes, mejor será su desempeño y como consecuencia, mejor será el aprendizaje de sus alumnos. Es pues central disponer de información acerca de la forma en que los docentes llevan a cabo su cometido.

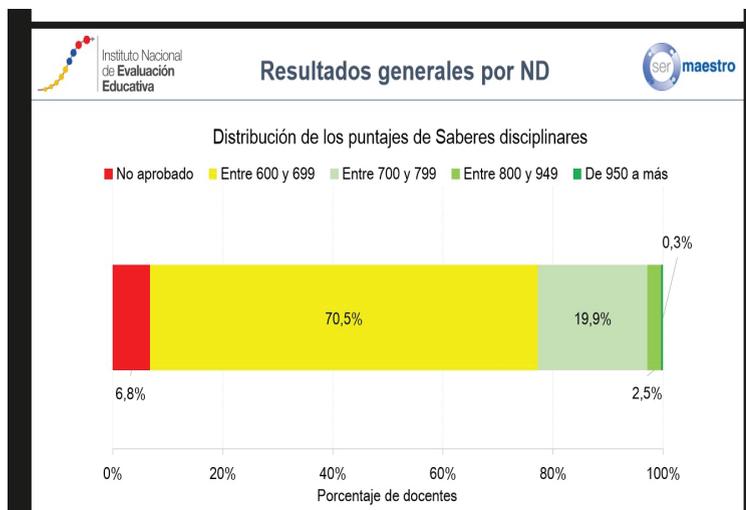
En Ecuador, el Ineval realizó una evaluación a poco más de 149.000 docentes en ejercicio, titulares de sus cargos. Este dato es importante porque la titularidad exige poseer un diploma universitario, es decir, todos los docentes evaluados son licenciados universitarios, con al menos 4 años de formación de tercer nivel. Se podría argumentar que el capital

cultural de los docentes es bajo debido a que su origen socioeconómico tiende a ser bajo, sin embargo si se considera que uno de los componentes esenciales del capital cultural es el número de años de escolaridad, se constata que el promedio de esta en los docentes ecuatorianos es muy superior al promedio de la misma en la población ecuatoriana y tres veces superior al quintil 1.

El gráfico 11 muestra los resultados de la evaluación. Se constata que 70,5 de los docentes evaluados obtienen una puntuación inferior a 700 puntos y casi 7 por ciento inferior a 600. Esa puntuación se considera deficiente y se refiere a los saberes que los docentes deben dominar para poder dar clases de sus materias.

Gráfico 11

Resultados de la evaluación



Fuente: Ineval

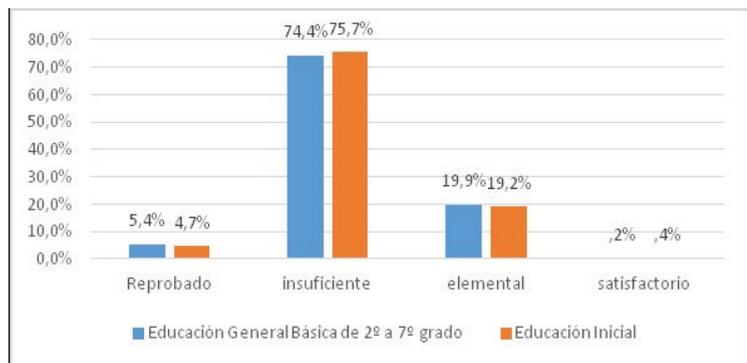
Según estos resultados, el desempeño de más de 3 de cada 4 docentes ecuatorianos no es satisfactorio y, por lo tanto, es difícil que logren los mejores aprendizajes en sus alumnos. Solo alrededor de 23 por ciento de los docentes ecuatorianos estarían en capacidad de lograrlo.

Para analizar con mayor precisión el nivel de desempeño según la prueba «Ser maestro», el gráfico 12 permite constatar que el porcentaje de docentes con nivel de desempeño elemental en Educación Primaria y en Educación Inicial es muy similar y muy cercano al promedio general. Se observa que 74,4 por ciento de los docentes de Educación Primaria y 75,7 por ciento de los docentes de Educación Inicial se ubican en el nivel insuficiente y en ambos casos, poco más del 19 por ciento en el nivel elemental o satisfactorio. Si se considera que la Educación Inicial y Primaria son la base fundamental de la cual depende

en buena medida el éxito en las etapas superiores de la escolaridad, estos resultados son una señal de alerta. Indican que los docentes de esas dos etapas no tienen un dominio satisfactorio de los saberes que se necesitan para una docencia adecuada.

Gráfico 12

Porcentaje de docentes de Educación Inicial y Primaria según nivel de desempeño



Fuente: elaboración propia con base en Ineval. Base de datos «Ser maestro» 2016.

El siguiente gráfico muestra el nivel de desempeño de los docentes de las diversas asignaturas que forman parte del currículo de Educación General Básica Superior (Secundaria inferior) y del Bachillerato General Unificado (Secundaria superior).

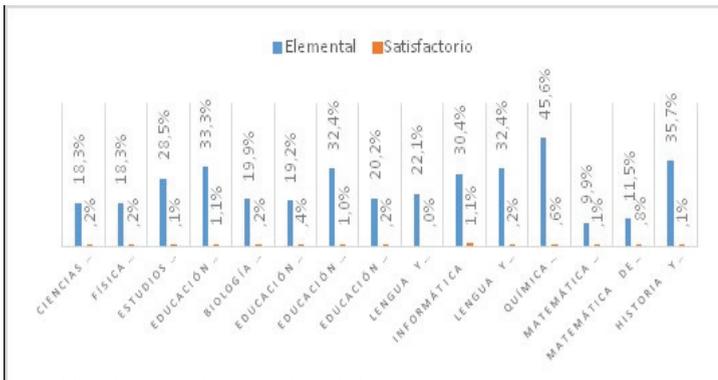
Se observa que en ningún caso la proporción de docentes que alcanza el nivel elemental y satisfactorio llega al 50 por ciento. La asignatura con mayor proporción de docentes con nivel elemental de desempeño es Química de BGU con 45 por ciento, es decir que 55 por ciento de los docentes de esa asignatura alcanza un nivel insuficiente como máximo. La que tiene menor proporción de docentes con nivel elemental o superior es matemática de BGU con 9 por ciento. Es decir que 91 por ciento de los docentes de matemática de BGU no dominan el contenido de su asignatura. La situación de la misma asignatura, pero en EGB superior (8º a 10º año) es similar con apenas un 11,5 por ciento de docentes con nivel elemental o superior, es decir 88,5 por ciento de docentes de la materia que no dominan el contenido de su asignatura.

En el resto de las asignaturas, menos del 35 por ciento de los docentes domina su contenido. En promedio, el porcentaje de docentes con nivel elemental o superior es de 25 por ciento, es decir, 75 por ciento de los docentes evaluados no domina el contenido de su asignatura. Historia, Ciencias Sociales, Literatura e Informática se ubican alrededor de un 30 por ciento de docentes con nivel de desempeño elemental o superior. Ciencias Naturales de EGB y Física de BGU presentan porcentajes bajos de docentes con desempeño elemental

o más, con alrededor del 18 por ciento. Es de notar que, en el caso de los docentes de primaria (2° a 7° de EGB), sólo 20 por ciento de los docentes domina las asignaturas bajo su responsabilidad.

Gráfico 13

Porcentaje de docentes con dominio del contenido de su asignatura en nivel elemental o superior

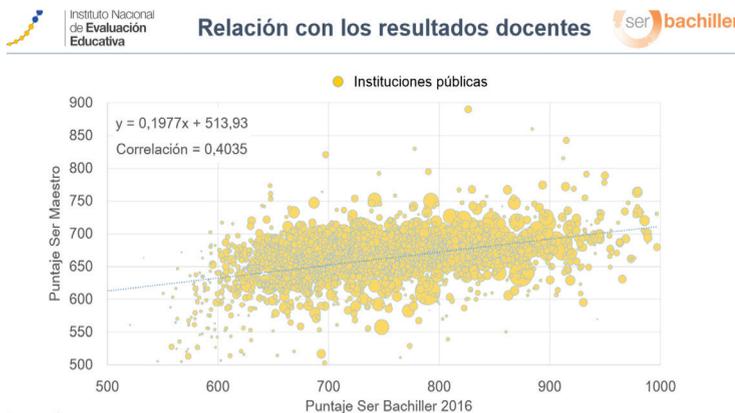


Fuente: elaboración propia con base en Ineval, Base de datos «Ser maestro» 2016.

El Ineval también investigó si podía existir una relación entre el desempeño de los docentes y los resultados de la prueba «Ser bachiller» aplicada a los alumnos que culminan el bachillerato.

Gráfico 14

Relación entre el puntaje de los docentes en la prueba «Ser maestro» y el puntaje de los alumnos en la prueba «Ser bachiller»



Censal

Fuente: tomado de: Sánchez, H. (2016). Resultados de las evaluaciones. Educación inicial, aprendizaje y evaluación docente. Quito. Ineval.

Como se aprecia en el gráfico 14, existe una correlación estadística entre ambos resultados. A mayor puntaje en la prueba «Ser maestro» de desempeño de los docentes (eje vertical) mayor puntaje en la prueba «Ser bachiller» de los estudiantes (eje horizontal).

Puede afirmarse, pues, que en Ecuador, la calidad del desempeño docente es un gran predictor del nivel de aprendizaje de los alumnos. Esto evidencia que el capital cultural no es forzosamente un determinismo inevitable. Es posible lograr que los alumnos aprendan siempre y cuando los docentes sean capaces de aplicar buenas prácticas.

La formación universitaria de los docentes: ¿cumple sus funciones?

Ahora bien, una de las condiciones que, en teoría, debería asegurar un desempeño profesional satisfactorio de los docentes es el hecho de disponer de un diploma de tercer nivel, es decir ser egresados de universidades de formación docente. En Ecuador, del total de docentes titulares, 80,81 por ciento son poseedores de un diploma de tercer nivel y 19,19 por ciento poseen un nivel de posgrado (gráfico 15).

Gráfico 15

Porcentaje de docentes universitarios con tercer nivel y con posgrado. Ecuador 2017



Fuente: elaboración propia con base en Ineval (2016): Base de datos «Ser maestro».

Esto parece no ser suficiente para asegurar un desempeño más allá del nivel calificado como insuficiente por el Ineval, es decir con promedio inferior a 700 sobre 1.000 puntos. La pregunta entonces es ¿las universidades están formando a sus egresados con un dominio adecuado de los dos elementos esenciales para el ejercicio de la profesión, a saber, el dominio del contenido de la o las materias que enseña(n) y la pedagogía y las didácticas especializadas?

En el cuestionario de Factores Asociados que Ineval aplica a los docentes evaluados, se les pregunta si estaba incluida en su educación de carácter formal el contenido de las materias que enseña. El gráfico 16 muestra las respuestas. Como puede observarse 94,45

por ciento de los docentes afirma que sí estaba incluido el contenido de las materias que enseña. Los resultados de la prueba «Ser maestro» no parecen coincidir con la opinión generalizada de los docentes.

Gráfico 16

¿Estaba incluida en su educación de carácter formal el contenido de las materias que enseña?



Fuente: elaboración propia con base en Ineval. Encuesta factores asociados «Ser maestro» 2016.

La encuesta Factores Asociados también indaga acerca de si estaba incluida en su educación superior la didáctica de las asignaturas que enseña.

Gráfico 17

¿Estaba incluida en su educación superior la didáctica de las asignaturas que enseña?



Fuente: elaboración propia con base en Ineval, Encuesta factores asociados «Ser maestro», 2016

En el gráfico se aprecia que 66,13 por ciento de los docentes respondió que sí recibió formación didáctica para todas las materias que enseña y 27,2 por ciento para algunas de las materias que enseña. En total 93,3 por ciento de los docentes considera que si recibió

la formación requerida para dominar la didáctica de la o las materia(s) que enseña. Existe pues una aparente contradicción entre los resultados de las evaluaciones de los docentes, así como de las evaluaciones de los alumnos, con las respuestas de los docentes a la encuesta Factores Asociados en lo referente a la formación que recibieron.

Según los docentes ecuatorianos, las universidades donde estudiaron sí incluían en sus mallas curriculares materias relacionadas con el contenido y la didáctica de la o las asignaturas que enseñan. Sin embargo, por un lado, los resultados de las pruebas de desempeño del Ineval parecen indicar que, en el caso del dominio de los saberes, los docentes, en su mayoría, no alcanzan un nivel satisfactorio.

Por otro lado, los resultados de los estudiantes en la prueba «Ser estudiante» y «Ser bachiller» reflejan deficiencias que parecen atribuibles al desempeño de los docentes, visto este último a través de los resultados en la prueba «Ser maestro». Si todos los docentes evaluados son egresados universitarios y 20 por ciento de estos poseen un título de posgrado, ¿a qué se deben los resultados?

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se presentaron diversas desigualdades educativas: desigualdad en cuanto a las tasa de egreso, por zonas geográficas, por sector social y las desigualdades educativas entre los alumnos más pobres y los más favorecidos. Las desigualdades parecieran tener relación con falencias en el desempeño de los docentes debidas muy probablemente a carencias en su formación inicial. Estas carencias parecen estar relacionadas con el hecho de que existe una ruptura entre lo que en ellas se enseña y lo que la profesión docente requiere. Esto ha sido ampliamente planteado en diversos trabajos sobre la calidad del desempeño docente, y otros temas relacionados con el desempeño y la formación docente. Ball y Forzani (2009) lo plantean así:

We argue that the curriculum of professional training should be the first object of teacher educators' attention and that this curriculum must focus squarely on practice, with an eye to what teaching requires and how professional training can make a demonstrable difference—over sheer experience and common sense—in the quality of instructional practice (Ball y Forzani, 2009:498).

Es probable que para lograr mejores beneficios para los estudiantes más vulnerables, procedentes de familias en situaciones de exclusión social y pobreza, se requiera que los docentes dominen saberes profesionales especializados para esas situaciones específicas que enfrentan. No obstante, en el caso de Ecuador, a pesar de que según Ineval, 81 por ciento de los docentes titulares posee al menos tercer nivel y son egresados de facultades de educación del Ecuador, los resultados de los estudiantes más vulnerables no son satis-

factorios y son inferiores al promedio, y todavía más bajos que los de los estratos menos vulnerables. Esta situación parece, pues, reforzar la idea de que la formación universitaria de los docentes actualmente en servicio no contempla las competencias profesionales que se requieren para asegurar oportunidades de calidad a esas poblaciones en situación de exclusión social y pobreza.

Los resultados que perjudican a los más vulnerables podrían superarse si la formación de los docentes incluyera competencias y herramientas especializadas profesionales que les permitieran ofrecer oportunidades eficaces a los alumnos provenientes de los estratos de menor capital cultural.

Se plantea, pues, que se requieren transformaciones en los currículos de las instituciones superiores de formación docente para contribuir a la disminución de las desigualdades estudiadas.

Los futuros egresados docentes deberían, así, adquirir competencias dentro de dos ámbitos:

- En el campo de la especialización. Es decir, en el ámbito de los saberes de las distintas asignaturas presentes en el curriculum y las estrategias didácticas para enseñarlas, el dominio para el manejo de grupos y técnicas de motivación para los todos los alumnos, pero especialmente para los más vulnerables.

- En el área que pudiéramos denominar de «responsividad», que incluiría la capacidad de los egresados para responder con efectividad a las situaciones del contexto socio-cultural de los alumnos en situación de pobreza y adecuar su pedagogía a dichas situaciones. Hablamos por ejemplo de ¿cómo enseñar a leer a alumnos en situación de extrema pobreza y con familias analfabetas?, ¿cómo aprenden los alumnos quichua-parlantes?, ¿cómo enfrentar el problema de la poca ayuda que prestan las familias de los alumnos a las actividades escolares?, ¿cómo hacer frente al abandono escolar?, ¿cómo hacer progresar a los alumnos con inasistencias frecuentes?, ¿cómo enfrentar situaciones de violencia en la escuela?, ¿cómo ayudar a niños con problemas familiares?, ¿qué métodos utilizar en escuelas unidocentes?, ¿cómo enseñar a adolescentes en situación de dificultad?, ¿cómo trabajar con niños hijos de migrantes?, ¿cómo crear espacios y contextos de aprendizajes enriquecedores en infraestructuras adversas?

- Una alternativa de formación capaz de cubrir aprendizajes profesionales diversos y aplicados es incorporar mayor cantidad de horas académicas a las prácticas o pasantías en escuelas. Algunas universidades, tanto en América Latina como en Ecuador lo están haciendo con modalidades variadas.

Se trataría de que dentro de los centros de formación docente se considerara la diversidad de la población ecuatoriana y que la interculturalidad se viera realmente reflejada en las aulas universitarias.

Evidentemente no puede dejar de considerarse el hecho de que la escuela y el docente no son capaces aisladamente de combatir y superar la pobreza, es necesario que existan adicionalmente programas sociales que permitan a las familias acceder a bienes y servicios fundamentales, como el empleo, el agua potable, la electricidad, el transporte, etc. Es también necesario que los programas sociales apoyen la acción escolar mediante becas, alimentación escolar, transporte escolar, así como otros incentivos para la asistencia diaria a la escuela.

Sin embargo, la educación sigue siendo un factor de primer orden para lograr que grandes sectores de la población accedan a la modernidad y los docentes con su desempeño son actores clave para alcanzar ese objetivo. Por lo tanto, las universidades de formación docente tienen un reto de vital importancia para la superación de la pobreza en Ecuador.

Referencias bibliográficas

- Ball y Forzani** (2009). «The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education». *Journal of Teacher Education* 60(5).
- Berry B., D. A.** (2009). *Teaching Effectiveness and The Conditions That Matter Most in High-Needs Schools: A Policy Brief*. Carrboro: Center for Teaching Quality.
- Bourdieu, P. y J. Passeron** (1970). *La reproducción*. Paris, Les éditions de Minuit.
- Bruns, B. y J. Luque** (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Carrel S. y West J.** (2010): «Does Professor Quality Matter? Evidence from Random Assignment of Students to Professors». *Journal of Political Economy*, 118 (2), 409-432.
- Chetty R., J. Friedman y J. Rockoff** (2012). «The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood» NBER Working Paper No. 17699.
- Cima-BID** (2015): <http://www.iadb.org/es/bases-de-datos/cima/inicio,20590.html>
- Falaney, P.** (2006): «National Board for Professional Teaching Standards Certification: Does It Impact Student Learning?» UNF Theses and Dissertations. Paper 192
- Falus, I. y M. Goldberg** (2011). *Perfil de los docentes en América Latina*. Buenos Aires: Iipe-Siteal.
- Herrera y López** (1996): *La escuela eficaz*. Caracas, Cinterplan. OEA.
- Herrera, López y Regnault** (2000): *Identidad profesional y desempeño docente en Venezuela y América Latina, Caracas*, Ediciones Ucab.
- Hoffman, F. y P. Oreopoulos** (2006): «Professor qualities and student achievements». *The Review of Economics and Statistics*, MIT Press, 91 (1), 83-92.
- Ineval** (2016): «Resultados educativos, retos hacia la excelencia». Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Quito. http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/12/CIE_ResultadosEducativos-
- Ineval** (2016): Bases de datos de Ser Bachiler, Ser Estudiante y Ser Maestro. <http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/carga-de-datos/>

- Martínez G. C.** (2015): «Investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica». Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Murillo, J.** (coord.) et al. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre enseñanza eficaz*. Bogotá. Convenio Andrés Bello.
- OEI** (2013): Informe Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Madrid. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Portales P.** (2015): «Situación Educativa y Docentes en ALC». Unae. 1er Congreso Internacional de Educación. Azogues.
- Rockoff, Jacob, Kane y Staiger** (2011). *Can You Recognize an Effective Teacher When You Recruit One?*, Education Finance and Policy, MIT Press, 6 (1),43-
- Sánchez, H.** (2016). *Resultados de las evaluaciones. Educación inicial, aprendizaje y evaluación docente*. Quito. Ineval.
- Treviño, E. V.** (2016). Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina según Terce. Santiago de Chile: Orealc/Unesco.
- Unesco/Orealc.** (2014a). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. París, Unesco.
- Unesco/Orealc.** (2014b). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. París: Unesco.