



Estudios Sociológicos

ISSN: 0185-4186

revistaces@colmex.mx

El Colegio de México, A.C.

México

Blanco, Emilio

¿Reproducción o movilidad cultural? Recursos culturales, disposiciones educativas y
aprendizajes en pisa 2012 en México

Estudios Sociológicos, vol. XXXV, núm. 103, enero-abril, 2017, pp. 3-32

El Colegio de México, A.C.

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59849770001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

¿Reproducción o movilidad cultural? Recursos culturales, disposiciones educativas y aprendizajes en PISA 2012 en México

Emilio Blanco

El Colegio de México
eblanco@colmex.mx

Resumen

Se discuten y contrastan dos perspectivas alternativas sobre la relación entre los recursos culturales y los aprendizajes: las teorías de la reproducción y las teorías de la movilidad cultural. Se encontró una relación moderada entre el origen social de los estudiantes y los recursos culturales en sus hogares. Esta relación es mayor para los recursos educativos que para las posesiones de “alta cultura”. Por su parte, los recursos educativos se relacionan sistemáticamente con las oportunidades y disposiciones hacia el aprendizaje de los estudiantes, aunque con bajos niveles de varianza explicada. Estos recursos inciden significativamente en los aprendizajes evaluados por PISA 2012; su efecto es adicional al del origen social e interactúa positivamente con éste. Por último, las oportunidades y disposiciones explican el efecto de los recursos culturales en los aprendizajes. Los resultados implican evidencias mixtas para las teorías contrastadas.

Palabras clave: desigualdad educativa; capital cultural; teorías de la reproducción; aprendizajes; México.

Abstract

Reproduction or cultural mobility? Cultural resources, education dispositions and learning experiences in PISA 2012 in Mexico

Two alternative views on the relationship between cultural resources and learning are discussed and compared: the cultural reproduction and the cultural mobility

theories. A moderate relationship was found between students' social origins and cultural resources at home. This association is stronger for educational resources than it is for "highbrow culture" possessions. Meanwhile, educational resources are systematically related to learning opportunities and dispositions, although explained variances for the last two are low. Also, educational resources significantly affect PISA 2012 learning results; its effects are additional to those of social origins, and there is also a positive interaction with them. Lastly, learning opportunities and dispositions explain the effect of cultural resources on learning. These results entail mixed evidence for the theories involved.

Key words: educational inequality; cultural capital; reproduction theories; learning; Mexico.

1. Introducción

En América Latina, las teorías que buscan explicar las desigualdades educativas a partir de las diferencias en los recursos culturales de distintos sectores sociales gozan de gran popularidad. La teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron (1981; 2003), en particular con sus conceptos de capital cultural y *habitus* (Bourdieu, 2007), es una de las más referidas y prototípicas de estas perspectivas (véase por ejemplo Bracho, 1990; López 2005; Fernández, 2007; Tenti, 1994; 2008; Brunner, 2010; Blanco, 2011a). Su auge en la región, sin embargo, dista de sostenerse en un caudal significativo de investigación empírica rigurosa.

Durante décadas se ha constatado una asociación significativa entre el origen social de los alumnos y los resultados educativos. Tal asociación, si bien es compatible con las teorías de la reproducción, también lo es con perspectivas diferentes (como las racionalistas) (Boudon, 1973; Breen & Goldthorpe, 1997), o que requieren de menos supuestos (como las que ponen en primer lugar los recursos y expectativas de las familias) (Van de Werfhorst, 2010). Desde la década de 1980, además, los conceptos de capital cultural y *habitus* han sido objeto de críticas y análisis que relativizan su utilidad (ej. DiMaggio, 1982; De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000), al menos para sociedades con niveles relativamente elevados de movilidad social. Con estos elementos en consideración, me parece necesario analizar los fundamentos empíricos de las teorías culturalistas en la región mediante un acercamiento a los mecanismos que postulan para explicar la relación entre origen social y resultados educativos.

El avance en las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje en los últimos 15 años permite contar con datos para someter a examen algunos postulados de estas teorías. En este artículo analizaré el caso de México mediante

los microdatos del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) 2012. Se trata de un caso sumamente interesante porque, al igual que en otros países latinoamericanos, contrasta marcadamente con los países dentro de los cuales se formularon inicialmente las teorías reproductivistas, y en particular la versión de Bourdieu y Passeron.

¿Qué relación existe entre la posición social de los alumnos y los recursos culturales disponibles en el hogar? ¿Es este vínculo tan fuerte y excluyente como postulan las teorías culturalistas y reproductivistas? ¿Cómo se asocian, a su vez, el origen social y los recursos culturales con las experiencias y disposiciones relevantes para el desempeño educativo? ¿Se condice esta relación con las marcadas diferencias entre sectores sociales postuladas por el concepto de *habitus*? ¿Cómo inciden, finalmente, los recursos culturales y las disposiciones educativas en los aprendizajes de los alumnos? Estas son las preguntas que orientan el análisis, con las que pretendo contribuir a la discusión acerca de los recursos relevantes para el desempeño educativo.

Este artículo se estructura como sigue. En la segunda sección desarrollo el argumento general de las teorías culturalistas y en particular de las teorías de la reproducción, del cual extraigo algunos supuestos clave y consecuencias observables. En la tercera sección expongo brevemente algunas de las decisiones metodológicas para el análisis. Las secciones restantes abordan tres problemas específicos: 1) la relación entre el origen social de los alumnos que tomaron la prueba y la disposición de recursos educativos y culturales en sus hogares (en qué medida diferentes posiciones socioeconómicas se corresponden con diferentes dotaciones de recursos); 2) la relación entre un índice específico de recursos culturales, las actitudes hacia la escuela y las experiencias escolares de estos jóvenes; 3) la relación entre los recursos culturales, las actitudes y experiencias educativas y los niveles de aprendizaje obtenidos en PISA. En la sección de discusión retomo los resultados para cuestionar y relativizar el papel de las explicaciones culturalistas.

2. Distribución, composición e importancia de los recursos culturales

De todas las corrientes teóricas y de investigación abocadas a explicar las desigualdades en el desempeño educativo, las que enfatizan el rol de los factores culturales probablemente sean las más difundidas (Bourdieu, 2007; Bourdieu & Passeron, 1981; 2003; Bernstein, 1971; Willis, 1977; Lahire, 2008). A pesar de considerables diferencias en cómo se concibe la cultura y los mecanismos que la vinculan con los resultados educativos, es posible identificar a grandes rasgos una línea argumental común a estos modelos.

1. La sociedad se estructura fundamentalmente a través de divisiones categoriales (clase, etnia, género u otras), a las que corresponde una distribución diferente y jerarquizada de posesiones y oportunidades materiales y simbólicas.
2. A cada uno de los grupos conformados por estas divisiones están asociadas condiciones de vida y experiencias diferentes, las cuales estructuran visiones del mundo, tradiciones, valores y disposiciones subjetivas. En otras palabras, cada grupo posee una cultura que le es propia y organiza su posición en la sociedad.
3. En tanto subsistema funcional al sistema social, la educación no es culturalmente neutra. Sus objetivos, los contenidos que transmite y las formas de transmisión, su diseño institucional y su organización social, tienden a reflejar los intereses de los grupos dominantes.
4. En consecuencia, la cultura que transmiten y favorecen los sistemas educativos es la de los grupos socialmente dominantes. En este sentido, todo sistema educativo está culturalmente sesgado y cumple una función de dominación adicional y complementaria a la dominación material.
5. De lo anterior se sigue que las capacidades intelectuales de los alumnos no son lo relevante para el sistema educativo, sino el hecho de que tengan las disposiciones culturales “adecuadas”. El sesgo opera en favor de los alumnos provenientes de las clases dominantes; reconoce y valora su cultura particular, los reafirma en la convicción de encontrarse “en el lugar correcto” y premia su desempeño, generando lo que se sanciona como “éxito académico”. Para los alumnos de sectores subordinados la situación es inversa. Su cultura, distante de la escuela, es demeritada. La falla en mostrar disposiciones ajustadas es naturalizada como una condición inferior y sancionada como “fracaso académico”.
6. Esta interacción entre la cultura de grupo y la cultura escolar está mediada por un conjunto de disposiciones subjetivas, actitudes y valores previos. Los jóvenes de distintos sectores no sólo se diferencian por un conjunto de recursos culturales objetivados, sino también por disposiciones subjetivas que se refuerzan a través de las experiencias académicas de cada grupo. Diferentes posiciones sociales corresponden así a diferentes disposiciones en torno a la dedicación escolar, la disciplina y las aspiraciones académicas.
7. La desigualdad asociada a las diferencias culturales tendría, entonces, dos vías. La primera, objetiva, obedece a diferencias en la dotación de recursos culturales favorables al aprendizaje en un sistema dado. La segunda, subjetiva, depende de la internalización, a través de interac-

ciones con la familia y la escuela, de disposiciones que condicionan el desempeño educativo. Esta segunda vía es la que cierra el círculo y legitima la violencia simbólica de la educación, al transmutar un producto sistémico en un fracaso individual.

Dentro de esta perspectiva general, la postura de Bourdieu en torno a la reproducción de las desigualdades sociales ha sido la de mayor repercusión. En particular, el concepto de capital cultural sido extensamente citado, comentado, analizado y adaptado en América Latina (ej. Reimers, 2000; Fernández, 2002; Cervini, 2003; 2009; Tiramonti, 2004; Ziegler, 2004; Tenti, 2007; Kessler & Di Virgilio, 2008).

La difusión de este enfoque es tal que, en mi opinión, algunos de sus supuestos y consecuencias lógicas se han aceptado de manera acrítica, lo cual entraña el riesgo de un estancamiento en la comprensión de los mecanismos que producen la desigualdad educativa. En otras latitudes, sin embargo, se han cuestionado múltiples aspectos de esta perspectiva. El primero se dirige al punto 2 de la síntesis presentada antes: la asociación entre clase social y cultura. Se ha señalado que la idea de culturas propias de cada clase, distintas y excluyentes, sólo sería adecuada para cierto periodo en algunas sociedades europeas, pero no necesariamente para otras en que los patrones de consumo cultural se superponen ampliamente entre grupos (Kingston, 2001). En términos generales, se cuestiona la visión estamental, estática, de los grupos y sus adscripciones culturales, a la que se contrapone una visión más fluida, en la cual lo cultural no supone una “pertenencia” grupal, sino una “participación” más reflexiva y electiva (DiMaggio, 1982).

No desligada de la primera, una segunda crítica cuestiona el supuesto de que las familias de sectores bajos no puedan aprehender los elementos fundamentales de la cultura dominante, y cambien sus propias disposiciones y desempeños para adecuarse a las exigencias escolares. DiMaggio (1982) contrapone, a la teoría de la reproducción, una teoría de la “movilidad cultural”, que sostiene que la adquisición de estos elementos no sólo es posible en los sectores bajos, sino que tiene un efecto sobre el desempeño escolar independiente del origen social, e incluso más beneficioso cuanto menor sea la posición de origen. Numerosas investigaciones apoyan esa postura (por ejemplo Roska & Potter, 2011; Evans, Kelley & Sikora, 2014); otras aportan evidencias mixtas (Aschaffenburg & Maas, 2007; Meier Jæger, 2011; Byun, Schofer & Kim, 2012). Existen también evidencias de variaciones en el peso de una y otra teorías en función del régimen de bienestar: los más liberales favorecerían la reproducción cultural, mientras que los de mayor protección favorecerían la movilidad (Xu y Hampden-Thompson, 2012).

Este debate es crucial porque implica que la escuela es un espacio de adquisición de recursos culturales y no solamente de reproducción de desigualdades. De manera conexa es posible elaborar una tercera crítica al supuesto carácter elitista de los sistemas educativos y de su supuesta impermeabilidad a las especificidades culturales de los estratos más bajos. Cabe preguntarse, por ejemplo, cómo es posible que los sistemas educativos latinoamericanos favorezcan activamente a los alumnos más privilegiados, dado que una proporción importante de maestros no posee niveles elevados de capital cultural (Falus & Goldberg, 2011). Cómo es posible, en fin, una respuesta sistemática cerrada y monolítica, sin lugar para la diversidad o la reflexividad.

En cuarto lugar, la teoría de Bourdieu y Passeron ha sido criticada por su visión reduccionista acerca de los recursos culturalmente relevantes para el desempeño escolar, y particularmente por su énfasis en el valor de la “alta cultura”. Este postulado es central no sólo por lo excluyente de la cultura de élite, sino por lo arbitrario de su legitimidad. Si se puede mostrar, por el contrario, que los elementos relevantes para el desempeño escolar tienen un carácter menos arbitrario, la posición reproductionista se debilita. Los recursos culturales más relacionados con el desempeño educativo no serían las disposiciones “refinadas” hacia la cultura, sino la familiaridad con la cultura escrita, observable por ejemplo a través del número de libros en el hogar. Como consecuencia, en lugar del popular término “capital cultural”, conveniría utilizar otro que implique menos supuestos, como el de “recursos escolares” (Teachman, 1987), “cultura escolar” (Evans, Kelley & Sikora, 2014), o incluso “capital humano” (Barone, 2006).¹

De aquí puede retomarse una crítica más amplia a las teorías culturistas y en particular a la propuesta de Bourdieu y Passeron, que refiere a la vaguedad de los conceptos de capital cultural y *habitus*, y por lo tanto de los mecanismos de reconocimiento y privilegio dentro del sistema educativo. Esta imprecisión permite que los conceptos abarquen factores tan diversos como la ya mencionada familiaridad con la alta cultura, las expectativas académicas, las disposiciones y valoraciones del conocimiento escolar (Andersen & Nordli, 2012), la autoconcepción académica (ej. Bodovski, 2015), y las prácticas familiares de cultivación y de intervención en la escuela (Lareau,

¹ Dos consecuencias podrían desprenderse de este cambio de perspectiva. En primer lugar, el sistema educativo no podría entenderse como un mecanismo de reproducción que privilegia elementos arbitrarios, sólo porque son poseídos en exclusividad por los sectores dominantes. En segundo lugar, la distribución de los recursos relevantes no puede ser entendida como resultado de la dinámica excluyente de un mercado simbólico, y por lo tanto puede ser objeto de intervenciones favorables a los sectores que carecen de estos recursos.

1987; Lareau 2003; Lareau & Weininger, 2003; Lee & Bowen, 2006; Redford, Johnson & Honnold, 2009).

Para algunos académicos esta vaguedad es una ventaja porque permite observar diversos mecanismos de desigualdad a nivel micro. Sin embargo, se pasa por alto con demasiada facilidad lo que implica suponer que todo elemento que otorga ventajas en la escuela es igualmente arbitrario, sin hacer distinciones entre afinidad cultural y recursos cognitivos. El conocimiento de *El clave bien temperado* probablemente no sea igualmente arbitrario y ventajoso para el desempeño escolar que un padre que lee todos los días con su hijo; sus efectos suponen diferentes mecanismos de transmisión, activación y reconocimiento.

En Latinoamérica y México es habitual que el concepto de “capital cultural” se observe a través de recursos educativos o trayectorias educativas (ej. Muñoz Izquierdo & Lira, 1990; Mella & Ortiz, 1999; Casillas, De Garay, Vergara & Puebla, 2001; Gertel *et al.*, 2006; Colorado, 2009; Castillo & Cabezas, 2010; De Garay & Sánchez, 2012), más que a través de la posesión de bienes de alta cultura, sin que se discuta el supuesto carácter “arbitrario” de sus efectos. En este sentido, son relevantes las tempranas observaciones de Bracho (1990), respecto de las diferentes definiciones del concepto contenidas en la obra de Bourdieu, y el desafío que esto representa en términos de observación y análisis, especialmente en el contexto mexicano, muy diferente a aquél en el cual fue propuesta originalmente la teoría de la reproducción. Asimismo, se destaca el trabajo de Cervini (2002), que recupera las discusiones señaladas antes y justifica la necesidad de separar —como mínimo— los recursos de alta cultura de otros recursos educativos, sobre todo porque suponen diferentes tipos de mediaciones institucionales y praxis individuales para explicar los efectos sobre el desempeño escolar.² Más recientemente destaca el trabajo de Jacintho (2009), quien realiza para el caso brasileño consideraciones similares a las de Bracho.

A partir de estas críticas (y también de la refutación del reproduccionismo mediante la evidencia empírica en favor de la movilidad educativa

² La discusión, por supuesto, tiene implicaciones directas para la operacionalización de los conceptos de capital cultural y *habitus*. Las dificultades de observación de la dimensión “incorporada” (Bourdieu, 2007) del capital cultural, así como la posible variación de su peso en distintos contextos, ha llevado incluso a cuestionar la utilidad del uso de medidas cuantitativas (Vryonides, 2007). También se ha señalado, siguiendo a Lareau (1987) y a Lahire (2000), que más relevante que la posesión es la activación o los usos del capital cultural (Marchesi, 2000; Cervini, 2002), lo cual implica desafíos para la observación de estos procesos. Mi opinión, nuevamente, es que el problema no estriba en el modo de observación sino en la vaguedad de las definiciones conceptuales.

ascendente), Goldthorpe (2007) propone deshacerse de los supuestos reproducciónistas sin abandonar la noción de que existen recursos culturales importantes para el éxito escolar. Dos serían las principales diferencias con la postura criticada: *i)* la relación de los recursos culturales con el desempeño escolar no es arbitraria, éstos constituyen elementos valiosos para el desarrollo cognitivo y; *ii)* su desigual posesión no resulta del funcionamiento excluyente de mecanismos de distinción simbólica, sino de una lógica más general de distribución de recursos sociales; por lo tanto esta desigualdad puede eventualmente ser amortiguada por el Estado y/o la propia escuela.³

Aportar evidencia empírica que permita avanzar en la resolución de estos debates es fundamental, tanto para el conocimiento de los mecanismos que producen la desigualdad educativa, como para el diseño de intervenciones adecuadas a nivel del sistema educativo y de las escuelas. Por ello, en este artículo me propongo explorar la validez de estas afirmaciones para el caso de México. De esta forma, es posible poner a prueba teorías alternativas en un entorno de características muy diferentes a las de los países centrales. México es una sociedad en la que, comparativamente, coexisten una movilidad de clase relativamente elevada (Solis, 2012), con débiles instituciones de protección y niveles altos de desigualdad económica. El sistema educativo público, por su parte, ha generalizado su cobertura de manera relativamente tardía, y lo ha hecho con base en una masificación de la población docente que ha incrementado notablemente su heterogeneidad social. El escenario, por tanto, es de una combinación de elementos que podrían favorecer tanto las hipótesis reproductionistas como las de movilidad cultural.

Mi argumento en este trabajo es que las condiciones socioestructurales y educativas actuales de México producen un escenario de “movilidad cultural limitada”. Esta tesis se basa en el hecho de que la sociedad mexicana es aún relativamente fluida en cuanto a los patrones de movilidad, lo que promueve procesos de acumulación y transmisión de recursos culturales. Al mismo tiempo, para una proporción importante de la población existen límites estructurales para cualquier forma de acumulación cultural, da-

³ Es importante mencionar que existen teorías alternativas para explicar la desigualdad de resultados educativos. Las teorías racionalistas postulan que los individuos toman decisiones sobre continuar o no en el sistema educativo con base en evaluaciones racionales sobre los costos, beneficios y riesgos asociados a esta decisión. Estas teorías no descartan la existencia de efectos no racionales, culturales o de otro tipo, pero los relegan a un primer momento de la desigualdad educativa (la distribución de aprendizajes), que en un segundo momento condiciona los parámetros de la decisión de continuar al siguiente nivel (Boudon, 1973; Jackson, 2013). No obstante, se ha propuesto que las decisiones racionales sobre transitar de un nivel a otro también pueden condicionar, anticipadamente, la distribución de los aprendizajes (Morgan, 2012).

dos por la insuficiencia de ingresos y las condiciones de pobreza.⁴ Por otra parte, las características del sistema educativo mexicano no parecen favorecer los desempeños asociados a la familiaridad con la “alta cultura”. En su lugar, los recursos relevantes serán aquéllos vinculados al desempeño específicamente escolar (por ejemplo, la posesión de libros en el hogar) y estarán relacionados con el desarrollo cognitivo y la generación de disposiciones favorables hacia la escuela. Concretamente, pondré a prueba las siguientes hipótesis:

H1: existe una relación moderada entre la posición social de las familias de los alumnos y la existencia de recursos culturales en el hogar.

H2: la relación entre posición social y acumulación es más débil para los bienes asociados a la alta cultura que para otros recursos culturales menos elitistas.⁵

H3: los recursos culturales más relevantes para los aprendizajes no son los asociados a la alta cultura, sino aquéllos asociados al desarrollo cognitivo en un sentido básico (familiaridad con la lectura).

H4: el efecto de los recursos culturales sobre los aprendizajes es en su mayor parte independiente del efecto del origen social.⁶

H5: no existen efectos de interacción entre los recursos culturales y el origen social.⁷

H6: las disposiciones subjetivas constituyen un mecanismo de intermediación que explica el efecto de los recursos culturales.

⁴ De acuerdo con el Consejo Nacional para la Evaluación de la Política Social (Coneval, 2015), en 2012 la pobreza alcanzaba a 45.5% de la población mexicana. Este porcentaje se ha mantenido, con algunos cambios cíclicos, relativamente estable en los últimos 20 años. Bracho señaló, en 1990, que la escasa acumulación de bienes tradicionales de capital cultural ponía en cuestión la validez de estos indicadores para México. Sin embargo, 25 años después sería posible sostener que los cambios demográficos y sociales han ocasionado que los recursos en cuestión ya no se concentren exclusivamente en sectores reducidos de la población. Esto se ilustra en el anexo 2, mediante la distribución de las variables utilizadas para construir los índices.

⁵ Si bien suena paradójica, esta hipótesis supone que los bienes asociados a la alta cultura se concentran exclusivamente en una élite; de ahí que su relación con el origen social sea menos fuerte que otros bienes cuya desigualdad en la distribución sigue de manera más lineal la desigualdad de recursos económicos.

⁶ Los recursos culturales no cumplirían una función de intermediación de la ventaja social, sino que agregan una nueva dimensión, relativamente independiente, de diferenciación.

⁷ En otras palabras, los recursos culturales son tan útiles para los alumnos de sectores bajos como para los alumnos de sectores altos. No existe un privilegio extra asociado a los recursos culturales para los alumnos de sectores altos (tal como se desprende de las teorías de la reproducción), pero tampoco una ganancia extra para los alumnos de sectores bajos (como propone la teoría de la movilidad).

3. Datos y variables

La base de datos de alumnos de PISA 2012⁸ incluye tres escalas de interés: *i*) bienestar (*wealth*),⁹ enfocada principalmente en la existencia de bienes materiales; *ii*) posesiones culturales (*cultpos*), integrada por libros de “alta cultura” y obras de arte y; *iii*) recursos educativos (*hedres*), compuesta por libros educativos y recursos informáticos, entre otros.¹⁰ El índice de posesiones culturales podría considerarse un indicador básico de capital cultural “objetivado” (de élite), según Bourdieu. Por su parte, el índice de recursos educativos podría tomarse como indicador del capital “escolar”; es decir, bienes vinculados específicamente al desempeño en este ámbito.

A partir de estos índices construí uno nuevo, con el fin de integrar ambos tipos de capitales en un indicador más robusto, que permitiera además considerar las relaciones específicas de México entre posesiones culturales y educativas. Para ello recurrió a un análisis de componentes principales a partir de correlaciones tetracóricas¹¹ entre los ítems de los índices *hedres* y *cultpos*, más el número de libros en el hogar (dicotomizada).¹² Excluidas tres variables,¹³ el análisis arrojó dos factores. Al primero, que denominé “Recursos educativos y culturales” (*zredcult*),¹⁴ explica 44% de la varianza

⁸ La base de datos PISA 2012 para México suma 33 806 estudiantes en 1 471 centros educativos. Se trata de una muestra de la población de 15 años, escolarizada, lo que representa aproximadamente 70% de la población total de 15 años en 2012 (INEE, 2013). Las conclusiones, por tanto, sólo son generalizables a los jóvenes que asistían a la escuela. No puede descartarse que, de encontrarse escolarizada una proporción mayor, y de estar incluidos en el sistema jóvenes de orígenes sociales menores, las relaciones observadas serían diferentes a las reportadas aquí.

⁹ Si bien *wealth* no es un indicador directo del nivel de ingresos del hogar, considero razonable tomarlo como un *proxy*. El cuestionario para padres incluyó una medida de ingresos, pero considero que es menos confiable que la declaración de posesiones, por tres razones: *i*) tendencia a la subdeclaración; *ii*) periodo de referencia anual; *iii*) escasa discriminación (85.6% de las respuestas se ubica en las primeras dos categorías). De todas maneras se analizaron las correlaciones con las variables de interés, las cuales resultaron considerablemente inferiores a las reportadas con *wealth* (la magnitud se reduce en todos los casos a prácticamente la mitad).

¹⁰ Para mayor detalle, véase anexo 1 de este artículo y reporte técnico de PISA 2012 (OECD, 2014, cap. 16).

¹¹ Estas correlaciones se utilizan para el caso en que todas las variables son binarias.

¹² En México, la distribución de esta variable está concentrada en la primera categoría (0 a 10 libros: 45%), por lo que agrupé el resto de las categorías en una sola (10 libros o más: 55%).

¹³ Las variables excluidas son: *i*) escritorio para estudiar; *ii*) lugar tranquilo para estudiar y; *iii*) diccionario. Las tres discriminan muy poco entre los casos. Las dos primeras fueron excluidas por tener unicidades superiores a .5. La última constitúa por sí sola un tercer factor.

¹⁴ Es claro que un indicador de este tipo no agota el amplio espectro de recursos culturales con que puede contar un hogar o un individuo (Lareau & Weininger, 2003; Vryonides, 2007). En este sentido cabe rescatar los esfuerzos de reconceptualización del concepto que se han

total y agrupa seis variables principalmente relacionadas con la posesión de libros en el hogar.¹⁵ El segundo factor explica 18% de la varianza y agrupa sólo dos ítems relacionados con los recursos informáticos del hogar.¹⁶

4. Posición social, bienestar y recursos educativos y culturales

La existencia de una sólida relación entre la posición social y la disposición de recursos culturales valiosos en el ámbito educativo es un elemento regularmente constatado por la investigación empírica, que prácticamente se da por descontado en el debate. En la Hipótesis 1 sostengo que, para el caso de México, se observará una relación moderada entre estos factores. El cuadro 1 presenta los coeficientes de correlación bivariada entre las variables “estructurales” (nivel educativo más alto en el hogar: *hisced*; categoría de ocupación más alta en el hogar: *hisei*), el bienestar de los hogares (*wealth*), y los tres índices de posesiones culturales y educativas (*zreducult*, *cultpos* y *hedres*).

Se destaca la intensidad de moderada a fuerte de todas las medidas de asociación, lo que coincide con la primera hipótesis y deja la balanza en equilibrio entre las teorías reproductionistas y las teorías de la movilidad cultural.¹⁷ Si bien se trata de correlaciones importantes, no tienen la magnitud

realizado tanto en América Latina como en los países centrales (ej. Jacintho, 2005; Prieur & Savage, 2013), en virtud de los procesos de desinstitucionalización (Dubet & Martuccelli, 1998) y emergencia de nuevas instancias de socialización (Jacintho, 2002). Un defensor de la teoría Bourdieana podría señalar que los recursos reconocidos y movilizables como capital cultural varían de acuerdo con los contextos, y que por tanto no es válido poner a prueba el *corups* de la teoría mencionada a partir de un indicador simple de posesiones culturales. Frente a esta objeción caben dos aclaraciones. En primer lugar, ése es justamente el punto de partida de este artículo: los recursos más influyentes en México podrían no estar asociados a la “alta cultura”. Mi posición es que, dado el énfasis que el propio Bourdieu hace en este último tipo de recursos, un resultado desfavorable pone en cuestión el núcleo más duro de la tesis (particularmente la tesis de lo arbitrario como constitutivo de las distinciones escolares). Con todo, también es válido argumentar que es posible observar los recursos específicamente culturales con medidas más complejas. Sin embargo, hasta no contar con indicadores más elaborados, considero que las variables disponibles permiten una aproximación satisfactoria.

¹⁵ Las cargas factoriales de las variables en este índice muestran un equilibrio entre los componentes culturales y los componentes educativos. Véase anexo 1 para el detalle de las variables y sus cargas respectivas.

¹⁶ Un índice compuesto entre estos dos factores, ponderados por su peso en la explicación de la varianza, mostró un comportamiento muy similar al de *zreducult*. Por razones teóricas (representa de mejor manera el concepto de recursos culturales, sin la contaminación que podrían representar los recursos informáticos, fuertemente dependientes de los recursos económicos) preferí utilizar únicamente este último.

¹⁷ Si bien hay criterios estandarizados más exigentes sobre qué se debe considerar una

Cuadro 1

Correlaciones bivariadas entre los indicadores de posición social, bienestar del hogar, y recursos culturales de los hogares.
México, 2012

	<i>hisced</i>	<i>hisei</i>	<i>wealth</i>	<i>zredcult</i>	<i>hedres</i>
<i>hisei</i>	0.65				
<i>wealth</i>	0.52	0.51			
<i>zredcult</i>	0.46	0.43	0.53		
<i>hedres</i>	0.41	0.38	0.57	0.78	
<i>cultpos</i>	0.30	0.30	0.32	0.80	0.40

n = 31 501

Fuente: elaboración propia con base en microdatos de PISA 2012.

que podría esperarse en una sociedad tan desigual. Tal como adelanté, una explicación podría residir en los niveles relativamente elevados de movilidad social, que debilitan la conformación de grupos de estatus o identidades de clase, así como su asociación con la acumulación de recursos culturales.

Un segundo hallazgo es que *zredcult* es la variable cuya relación es más fuerte con los factores estructurales, seguida por *hedres* y —más débil pero aún significativa— *cultpos*. Con esto cobra fuerza la Hipótesis 2: la relación entre origen social y recursos simbólicos no pasaría tanto a través de un capital “cultivado”, como de un capital literario básico, probablemente más relacionado con recursos propios del sistema educativo, vinculados con el desarrollo cognitivo.

Ahora bien, estas correlaciones no están controladas por el resto de las variables. Para esto es necesario recurrir a modelos de regresión, con *hedres*, *cultpos* y *zredcult* como variables dependientes. Con esto intento responder dos preguntas: 1) ¿qué índice está mejor “explicado” por los factores estructurales y de bienestar del hogar? y; 2) ¿qué factor estructural tiene mayor relación con los índices de recursos simbólicos? Adicionalmente exploré otros dos fenómenos: 3) la relación entre el tamaño de la localidad de la escuela

correlación fuerte, moderada o débil, en ciencias sociales no es infrecuente considerar como importantes correlaciones alrededor de $r = 0.30$. Como ejemplo, en la muestra utilizada para este artículo la correlación entre el índice de estatus económico, social y cultural (*escs*) y los aprendizajes en las tres áreas evaluadas es de alrededor de 0.30. Por lo tanto, considero razonable afirmar que estas correlaciones son moderadamente fuertes.

Cuadro 2

Modelos de regresión lineal sobre recursos culturales de los hogares.^a
México, 2012

	<i>zredcult</i>	<i>zhedres</i>	<i>zcultpos</i>
<i>zhisei</i>	0.12**	0.05**	0.12**
<i>zhisced</i>	0.17**	0.12**	0.11**
<i>zwealth</i>	0.28**	0.36**	0.16**
<i>urbano</i>	0.06**	0.05**	0.01
<i>zwealth*urbano</i>	0.08**	0.11**	0.05*
<i>_cons.</i>	0.09**	0.11**	0.01
<i>R</i> ²	0.34	0.34	0.14
<i>n</i>	30 001	31 939	31 389

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

^a Coeficientes estandarizados.

Fuente: elaboración propia con base en microdatos de PISA 2012.

y la adquisición de bienes simbólicos y; 4) la interacción entre los factores estructurales y el tamaño de la localidad (dicotomizada).¹⁸

El cuadro 2 muestra tres modelos de regresión, uno para cada índice de recursos. A fin de hacerlos comparables estandaricé las variables dependientes *hedres* y *cultpos*, por lo que aparecen antecedidas de la letra *z*. Las variables independientes son iguales para todos los modelos.

El coeficiente de ajuste *R*² muestra que los modelos para *zhedres* y *zredcult* tienen idénticos resultados (0.34), mientras que el ajuste de *zcultpos* es considerablemente menor (0.14). Al menos como fue observado en esta ronda de PISA, podría afirmarse que los recursos más vinculados a la alta cultura no tienen una relación tan sistemática con el origen social como los recursos educativos y/o los recursos culturales más básicos (Hipótesis 2).

¹⁸ La variable utilizada para medir el tamaño de la localidad (*sc03q01*) incluía cinco categorías: 1) comunidad rural (menos de 3 000 habitantes) —utilizada como referencia en los modelos—; 2) pueblo (3 000 a 15 000 habitantes); 3) ciudad pequeña (15 000 a 100 000 habitantes); 4) ciudad (100 000 a 1 000 000 habitantes); 5) ciudad grande (más de 1 000 000 de habitantes). A partir de análisis preliminares al que presento aquí opté por colapsarlas en rural (1) y urbano (2 a 5), debido a que no había diferencias significativas entre los coeficientes de las categorías 2 a 5.

Los modelos para *zhedres* y *zredcult* revelan también que el nivel de bienestar del hogar tiene una relación más intensa que las posiciones educativa y ocupacional. Esto confirmaría que la adquisición de este tipo de recursos es fuertemente dependiente de otros recursos del hogar y probablemente de los ingresos, que operan como una fuerte mediación respecto de la posición ocupada en la estructura social.

Es necesario destacar también que la magnitud de los coeficientes es diferente entre los modelos. El modelo de *zredcult* es más “equilibrado”: los coeficientes de los factores estructurales son significativamente más fuertes, y el del bienestar es más débil que en el modelo *hedres*, lo que indicaría que la variable dependiente está relativamente menos condicionada por los ingresos del hogar. Dicho resultado (así como la mayor solidez teórica del índice) me llevó a privilegiar la variable *zredcult* para los análisis posteriores.¹⁹

Finalmente, en ambos modelos se observan coeficientes positivos asociados a la asistencia a escuelas urbanas, lo que muestra que estos entornos ofrecen más oportunidades para la adquisición de recursos culturales. También se aprecia una interacción positiva entre los contextos urbanos y el bienestar de los hogares, lo que sugiere que en estos ámbitos sería más fácil (o necesaria) la transformación de recursos económicos en culturales.

5. Recursos culturales, experiencias y disposiciones académicas

Los resultados anteriores debilitan la interpretación elitista de los recursos culturales (Hipótesis 3), en particular como señales arbitrarias de pertenencia de clase. Es posible postular, no obstante, al menos dos mecanismos que podrían explicar el peso de los recursos educativos. Los recursos podrían tener efectos tanto directos (cognitivos, sobre la posibilidad de aprehender los elementos de la cultura escolar) como indirectos (a través de un conjunto de disposiciones, percepciones subjetivas y experiencias en relación con la cultura escolar). En esta sección avanco sobre el segundo mecanismo, que supone que los recursos culturales inciden en las disposiciones académicas de los alumnos.

¹⁹ De todas maneras, todos los análisis que se presentan en las páginas siguientes fueron replicados con *zchedres* y *zculpos*. Aunque no se muestran los resultados por razones de espacio, es esencial señalar que los modelos estimados con la variable *zculpos* arrojaron que las posesiones vinculadas con la “alta cultura” se relacionan en mucho menor medida, y de manera menos sistemática, tanto con las variables de actitudes como con los aprendizajes de los alumnos. Este resultado corrobora la Hipótesis 3 y refuta, a mi criterio, la interpretación “elitista” de los recursos culturales. En el caso de *zchedres* los resultados son similares aunque menos consistentes que para *zredcult*.

Numerosas variables en PISA 2012 permiten aproximarse a las disposiciones y experiencias académicas. Se distinguen cinco grandes conceptos, cada uno de los cuales comprende varias escalas:²⁰

1. *Actitud hacia las matemáticas*: a) interés; b) motivación instrumental; c) normas subjetivas; d) autoeficacia; e) ansiedad; f) autoconcepto; g) atribuciones de fracaso; h) ética de trabajo; i) intenciones; j) comportamiento.
2. *Oportunidad de aprender*: a) contenido: i) experiencia con matemáticas aplicadas, ii) experiencia con matemáticas puras, iii) familiaridad con conceptos matemáticos; b) prácticas de enseñanza de los maestros: i) instrucción dirigida por el maestro, ii) evaluación formativa, iii) orientación a los estudiantes; c) calidad de la enseñanza de los maestros: i) enseñanza de matemáticas, ii) activación cognitiva, iii) clima disciplinario, iv) apoyo docente, v) manejo de grupo.
3. *Clima escolar*: a) relaciones con los docentes; b) sentido de pertenencia a la escuela.
4. *Actitudes hacia el aprendizaje*: a) actitudes hacia las actividades de aprendizaje; b) actitudes hacia los resultados.
5. *Resolución de problemas*: a) apertura; b) perseverancia.

Estos conceptos y sus escalas representan un espectro amplio de actitudes (1, 4 y 5), experiencias (2), y percepciones (3) en relación con la escuela y el aprendizaje. En total se tienen 27 escalas más una escala simple que agregué al análisis por considerarla de interés (horas de estudio fuera de la escuela: *outhours*). Constituyen, en este sentido, un gran espacio de oportunidad para poner a prueba la influencia de los recursos culturales, así como de la posición estructural y el bienestar de la familia.

En una primera etapa exploré las correlaciones entre todas las escalas y los indicadores *hisei*, *hisced*, *wealth* y *zredcult*. De un total de 112 correlaciones, sólo 21 arrojaron valores de *r* iguales o superiores a .10.²¹ Esto sugiere que la relación entre posición social, recursos culturales y disposiciones subjetivas puede haber sido sobreestimada por las teorías de la reproducción. Se abre, por tanto, un espacio para postular relaciones más flexibles entre espacios de socialización (crecientemente heterogéneos) y disposiciones subjetivas.

Dentro de este panorama general, el índice de recursos culturales es el que muestra relaciones de manera más consistente, al concentrar 11 de las

²⁰ Las definiciones y detalles de cada escala pueden consultarse en el reporte técnico de PISA 2012 (OECD, 2014).

²¹ Por razones de espacio no presento aquí los resultados completos.

21 correlaciones mencionadas. A su vez, de estas 11 correlaciones con *zredcult*, sólo dos muestran coeficientes por encima de 0.20: familiaridad con conceptos matemáticos (*famcon*: $r = 0.28$), y apertura a resolución de problemas (*openps*: $r = 0.24$).

Para obtener resultados más precisos es necesario recurrir a modelos de regresión multínivel, que incluyan además variables de nivel escolar, dado que las percepciones y experiencias académicas de los alumnos dependen no solamente de su posición social y sus recursos, sino de su interacción con una cultura dominante propia de las escuelas. En este caso me inclinaré por modelos simples a nivel escolar, debido a que la investigación ha mostrado que los principales efectos escolares son de tipo composicional (efectos agregados de las características sociales de los alumnos), y que las variables propiamente escolares muestran asociaciones menores (ej. Blanco, 2011a).

Los modelos incluyen, a nivel individual, las variables estructurales y *zredcult*. A nivel de escuela incluyen únicamente el promedio de *zredcult* (denominado *zredcult_m*). Las otras variables estructurales no se incluyeron como promedios escolares por razones de parsimonia. Si existe algún efecto de los recursos culturales o del nivel educativo de los padres, éstos deberían estar captados por la variable *zredcult_m*.

A fin de reducir el número de estimaciones y de hacerlas más robustas decidí no utilizar las 28 escalas simples, sino seis índices factoriales que las agrupan, más la variable de horas de estudio fuera de la escuela:²²

1. Actitud hacia las matemáticas (*zactmat*)
2. Perseverancia y apertura a la resolución de problemas (*zarprob*)
3. Actitudes hacia la escuela (*zactesc*)
4. Oportunidad de aprender: experiencia en matemáticas (*zexpmat*)
5. Oportunidad de aprender: prácticas de los docentes (*zpracprof*)
6. Oportunidad: calidad de los docentes (*zcaliprof*)
7. Horas de estudio fuera de la escuela (*zouthours*)

Los resultados se presentan en el cuadro 3. Resulta llamativa, en primer término, la baja proporción de varianza explicada por los modelos en casi todas las variables, salvo en los casos de *zexpmat* y *zarprob*.²³ Esto confirmaría que, al menos de la forma en que fueron observadas en este levantamiento,

²² En todos los casos se utilizaron índices estandarizados. Véase el anexo 1 para el detalle de su construcción.

²³ Las varianzas interescolares de cada variable analizada resultaron muy bajas en los modelos nulos (coeficientes de correlación intraclasa con valores entre 0.04 y 0.15), lo que constituye un indicador de la escasa influencia del nivel escolar sobre las disposiciones subjetivas.

Cuadro 3

Modelos de regresión multínivel para variables de actitudes, experiencias y percepciones de los alumnos en torno a las matemáticas, los profesores y la escuela.^a
México, 2012

	<i>zactmat</i>	<i>zarprob</i>	<i>zactesc</i>	<i>zexpmat</i>	<i>pracprof</i>	<i>zcaliprof</i>	<i>zouthours</i>
<i>zhisei</i>	-0.05**	0.03	0.02	-0.007	-0.05*	-0.02	-0.04*
<i>zhisced</i>	0.06**	0.06**	0.006	0.03	0.003	-0.01	0.02
<i>zwealth</i>	-0.12**	-0.07**	-0.05*	0.002	-0.04*	0.03	
<i>zredcult</i>	0.20**	0.21**	0.10**	0.20**	0.10**	0.07**	0.17**
<i>zredcult_m</i>	-0.08**	0.03	0.06**	0.08**	-0.10**	0.01	0.008
<i>cons</i>	0.04	-0.03*	-0.05*	-0.01	0.19**	0.16**	0.09**
Var. (nivel ind.)	0.890	0.909	0.948	0.914	0.848	0.817	0.890
Var. (nivel esc.)	0.076	0.020	0.050	0.059	0.113	0.146	0.030
Sendo R ² (nivel ind.)	0.04	0.03	0.007	0.04	0.01	-0.004	0.01
Sendo R ² (nivel esc.)	0.05	0.56	0.22	0.45	0.15	-0.02	0.15
n (individuos)	19768	19806	19803	19826	19923	19696	19516
n (escuelas)	1442	1444	1493	1446	1439	1438	1442

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

^a Coeficientes estandarizados.

Fuente: elaboración propia con base en microdatos de PISA 2012.

existe un conjunto amplio de actitudes y experiencias escolares que sólo están débilmente relacionadas con el origen social.

A pesar de lo anterior se observa una interesante estructura de asociaciones. El índice *zredcult* tiene una asociación positiva con todas las variables, que es también la de mayor magnitud relativa en casi todos los casos. El nivel educativo del hogar, en cambio, mantiene una asociación positiva sólo con las variables de actitudes positivas y el esfuerzo en relación con las matemáticas, de magnitud mucho menor.

Se destaca también que la posición ocupacional y el bienestar del hogar muestran asociaciones negativas, para cuya interpretación conviene recordar que se trata de coeficientes controlados.²⁴ Esto implicaría que, a igual nivel de recursos culturales, un mayor nivel de bienestar material estaría asociado a actitudes y experiencias menos favorables a la escuela. El hallazgo es interesante por dos razones: 1) apoya la hipótesis de que la acumulación de recursos culturales tendría una orientación específicamente educativa; 2) sugiere una relación de compensación entre las actitudes escolares y las ventajas materiales o, dicho de otra forma, una dimensión instrumental de la relación con la cultura escolar. Mayores niveles de capital económico harían menos necesarios los recursos escolares, y por lo tanto hacen menos necesarias las actitudes “favorables” hacia la escuela. En ambos casos se trata de hipótesis más compatibles con una versión de movilidad que con una de reproducción cultural.

Por último, el índice de recursos culturales agregado a nivel escolar mantiene relaciones de distinto signo y orientación con las variables, irregularidad que probablemente se deba a la escasa magnitud de la varianza entre escuelas de la mayor parte de las variables.

En síntesis, estos modelos muestran que los recursos culturales tendrían una ligera influencia sólo en ciertas disposiciones y experiencias escolares, tanto a nivel individual como a nivel agregado. Esta incidencia es, en casi todos los casos, mayor que la de las variables de tipo estructural. No obstante, el ajuste de los modelos es muy bajo, lo que indicaría la existencia de otros factores relevantes cuyo efecto no es capturado por los indicadores de posición social, bienestar y recursos culturales.

²⁴ Todos los factores estructurales muestran efectos positivos antes de que se introduzca *zredcult*, lo que implica que los recursos culturales intermedian entre la posición social y las actitudes observadas.

6. La relación entre recursos culturales, disposiciones educativas y aprendizajes

En esta sección abordo el último tramo del mecanismo teórico bajo análisis: la relación entre los recursos culturales y el aprendizaje de los alumnos. Como variable dependiente utilizo el puntaje global de PISA 2012 en habilidades matemáticas, área enfocada especialmente en dicho año.²⁵ La pregunta central es ¿qué peso tienen los factores culturales en la relación con los aprendizajes, cuando se consideran junto con otras variables estructurales y educativas? Para responderla muestro tres etapas de un modelo de regresión multínivel:

1. En la primera introduzco únicamente los factores “estructurales” (*zhisei*, *zhisced* y *zwealth*, así como el promedio del nivel socioeconómico a nivel escolar, *zescs_m*) y un indicador binario de rezago educativo, a modo de controles.²⁶
2. En la segunda incorporo la variable *zredcult* y las interacciones relevantes²⁷ con los factores estructurales. De esta forma pongo a prueba las Hipótesis 4 y 5, sobre los efectos de intermediación e interacción con el origen social.
3. En la tercera exploro el papel intermediador de las variables que mostraron mejor nivel de ajuste en el modelo anterior: *zexpmat* (oportunidad de aprendizaje) y *zarprob* (perseverancia y curiosidad). Con esto pruebo la Hipótesis 6: en tanto se relacionan significativamente con *zredcult*, estas variables dan cuenta de la relación entre los recursos culturales y los aprendizajes en matemáticas.

²⁵ Se replicaron los análisis con los puntajes de las pruebas de lectura y ciencia, con resultados muy similares a los que se muestran aquí, algo muy interesante porque se trata de áreas de conocimiento que suponen, al menos parcialmente, habilidades de distinto tipo. Este hallazgo se distancia de lo reportado por DiMaggio (1982), quien descartó que las medidas de capital cultural ocultaran disposiciones académicas más generales. Relaciones tan similares en todos los modelos sugieren la posibilidad de que tanto los factores estructurales, como los recursos culturales y las disposiciones subjetivas se relacionen con habilidades de corte más general, comunes a todos los procesos de aprendizaje.

²⁶ Si bien puede pensarse en modelos más complejos, especialmente a nivel escolar, para explicar los aprendizajes, mi intención en este trabajo es construir un modelo parsimonioso antes que uno exhaustivo, tarea que se ha cumplido exhaustivamente en la corriente de investigación sobre eficacia escolar (véase por ejemplo el trabajo de Murillo, 2005).

²⁷ Introduce interacciones de *zredcult* con *zhisei* y *zhisced*. Ambas resultaron significativas por separado, aunque los coeficientes y el ajuste para la interacción con *zhisei* es ligeramente mayor. Cuando se introducen simultáneamente, la interacción con *zhisced* no es estadísticamente significativa. De ahí que en los modelos que se presenten se opte por la interacción con *zhisei*.

Los resultados se presentan en el cuadro 4. En el modelo nulo, el coeficiente de correlación intraclass calculado a partir de los componentes de varianza es de 37.1%, similar al reportado en otras investigaciones para la región (véase Blanco, 2011a, p. 120, cuadro II.2; Fernández & Cardozo, 2011). En el modelo 1, con las variables de control, los coeficientes presentan las direcciones y significaciones esperadas, aunque son relativamente débiles para *zhisei* y *zhisced*.

Los resultados cruciales se presentan a partir del modelo 2. El índice *zredcult* muestra una relación positiva con los aprendizajes, lo que en principio es compatible tanto con las teorías de la reproducción como con las de la mo-

Cuadro 4

Modelos de regresión sobre el puntaje
en la prueba de competencias en matemáticas.^a México, 2012

	Modelo 0	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
<i>zhisei</i>		0.05*	0.04	0.04
<i>zhisced</i>		0.06*	0.05*	0.04
<i>zwealth</i>		-0.01	-0.02	0.004
<i>rezago</i>		-0.31**	-0.32**	-0.27**
<i>zredcult</i>			0.05**	-0.02
<i>zredcult</i> * <i>zhisei</i>			0.07**	0.06**
<i>zexpmat</i>				0.16**
<i>zarprob</i>				0.16**
<i>zescs_m</i>		0.23**	0.22**	0.20**
_cons	-0.29**	0.04	0.005	0.003
Var. (nivel ind.)	0.646	0.643	0.640	0.485
Var. (nivel esc.)	0.381	0.192	0.184	0.281
Seudo <i>R</i> ² (nivel ind.) ^b		0.04	0.09	0.11
Seudo <i>R</i> ² (nivel esc.)		0.50	0.52	0.59

^a La estimación se realizó de manera conjunta para los cinco valores plausibles de matemáticas, mediante el módulo *pv* de *Stata®*; pesos de nivel 1 reescalados con el método *size*.

^b Los valores de Seudo *R*² son aproximados, con base en modelos multínivel únicamente sobre *zpvImath*, debido a que el módulo *pv* no reporta varianzas.

Individuos: 9 809. Escuelas: 1 442. La muestra se reduce a aquellos individuos con valores válidos conjuntamente en las variables *zexpmat* y *zarprob*, que por diseño de la prueba no se observaron en todos los estudiantes.

* *p* < 0.05; ** *p* < 0.01

Fuente: elaboración propia con base en microdatos de PISA 2012.

vidad. Si bien el porcentaje de varianza explicada sólo mejora ligeramente y el coeficiente es relativamente pequeño, resulta superior al que muestra el nivel educativo de los padres. A esto hay que agregar dos elementos: 1) los coeficientes de la categoría ocupacional y del nivel educativo, significativos en el modelo 1, sólo se reducen ligeramente (aunque en el caso de *zhisei* esta reducción hace que el coeficiente se vuelva no significativo). Este resultado apoyaría la teoría de la movilidad cultural (Hipótesis 4), en el sentido de que los efectos de los recursos tienden a ser independientes, no intermediarios de los del origen social. 2) La interacción entre la categoría ocupacional y los recursos culturales es positiva, lo que indica que su utilidad es mayor para los jóvenes de mayor posición social. Este resultado contradice la Hipótesis 5, fortalece la posición reproductionista, y podría deberse a la interacción de los recursos con otras características, como las prácticas de lectura en el hogar (Blanco 2011b), o un mayor nivel de competencias para su uso (hipótesis que podría acercarse a la noción de *habitus*).

En el modelo final, tras introducir las variables de exposición a las matemáticas y actitudes, se observa que ambas tienen una asociación importante con el aprendizaje, mientras que el coeficiente de los recursos culturales deja de ser significativo. En otras palabras, la relación entre recursos culturales y aprendizaje se explicaría por la intermediación de las oportunidades de aprendizaje y de las actitudes frente a la resolución de problemas (Hipótesis 6); esto es porque los recursos están asociados tanto a las experiencias objetivas de aprendizaje como a las disposiciones subjetivas hacia el mismo. La interacción entre los recursos culturales y la posición social prácticamente no sufre cambios y mantiene su nivel de significación. Es llamativo el buen ajuste de este último modelo, especialmente al nivel escuela (*seudo R*² = 0.59).

7. Discusión

En este artículo mostré que: 1) existe una relación moderada entre el origen social de los alumnos y su disponibilidad de recursos culturales; 2) las relaciones observadas, tanto con el origen social como con las disposiciones educativas y los aprendizajes, son mayores para el índice de recursos educativos que para el índice de posesiones de “alta cultura”; 3) no obstante, los recursos culturales tienen una relevancia limitada para explicar estas disposiciones; 4) de las experiencias y disposiciones educativas analizadas, las que tienen mayor relación con los recursos culturales son las oportunidades de aprendizaje y la disposición al esfuerzo por parte de los alumnos; 5) existe una rela-

ción significativa entre los recursos culturales y los aprendizajes evaluados en PISA, aunque su magnitud es baja; 6) esta relación intermedia sólo marginalmente la relación entre el origen social y los aprendizajes; 7) la relación desaparece cuando se controla por las variables de oportunidades y disposiciones mencionadas anteriormente y; 8) los efectos marginales de los recursos culturales son mayores en posiciones sociales superiores.

Estos resultados contribuyen, en primer lugar, a moderar las explicaciones totalizantes, con frecuencia unicausales, de la desigualdad educativa. Es débil el sustento para los argumentos que ponen a las diferencias en capital cultural como la principal explicación. En segundo lugar, el hecho de que la posesión de libros tenga más peso que la posesión de bienes culturales clásicos (literatura y obras de arte), fortalece la hipótesis de que, más que un capital cultural excluyente basado en formas elitistas de acumulación, los recursos relevantes podrían estar relacionados con el desarrollo cognitivo. Este resultado cuestiona las interpretaciones reproductivistas sobre los atributos valorados por el sistema educativo. No obstante, la interacción positiva entre recursos y origen social sugiere que, más allá de la mera posesión de libros, existe otro tipo de recursos favorables a los jóvenes más acomodados, quizá *habitus* de activación del capital que requieren de procesos más prolongados y acumulativos para desarrollarse.

En tercer lugar, la asociación entre recursos culturales, actitudes y experiencias escolares, si bien débil, también es consistente y sobrepasa a las asociaciones con las variables estructurales. Este hallazgo debe valorarse con cuidado. Es posible que los factores que inciden en las disposiciones educativas sean de más difícil observación y/o estén menos relacionados con el origen social. En países como México, con tasas de movilidad relativamente elevadas y en donde las oportunidades laborales dependen considerablemente del logro educativo (Solís & Blanco, 2014), actitudes como la disposición al esfuerzo escolar podrían transmitirse de forma relativamente independiente del origen social. También es posible que estas actitudes, sin ser independientes de las posiciones, estén más condicionadas por las trayectorias laborales familiares y sus vínculos específicos con las credenciales educativas.

En cuarto lugar, el hecho de que los recursos culturales tengan un efecto sobre los aprendizajes relativamente independiente del origen social fortalece la hipótesis de la movilidad cultural. En cambio, la interacción positiva con el origen social refuerza la hipótesis reproductionista.

Finalmente, el hecho de que la asociación entre recursos y aprendizajes se explique a través de las experiencias y disposiciones escolares muestra que efectivamente estos recursos operan a través de la generación de condiciones subjetivas para el aprendizaje. Si se considera que estas condiciones sólo

están débilmente asociadas a los recursos, lo que emerge es un panorama complejo respecto de los factores que inciden en las disposiciones subjetivas. Es necesario, por tanto, continuar la investigación en esta área; particularmente profundizar en los mecanismos que vinculan origen social, trayectoria familiar y acumulación de recursos valorados por la escuela y las familias.

Anexo 1

Índices utilizados en el análisis

Los índices *wealth*, *hedres* y *cultpos* están disponibles en la base de PISA 2012, calculados con base en respuestas binarias sobre distintos tipos de posesiones en el hogar. Los índices restantes fueron calculados por mí a partir de recombinaciones de bienes (*redcult*) o de escalas provistas por PISA, cuyos nombres aparecen en cursiva y entre paréntesis, tal como vienen en la base liberada. Para cada uno de estos índices se reporta la carga factorial de cada subescala, así como el coeficiente *alpha* de Cronbach para el conjunto.

- *Wealth*: *i*) habitación sólo para el estudiante; *ii*) conexión a internet; *iii*) reproductor de DVD; *iv*) servicio de televisión de paga; *v*) línea telefónica; *vi*) horno de microondas.
- *Hedres*: *i*) escritorio para estudiar; *ii*) lugar tranquilo para estudiar; *iii*) computadora disponible para el trabajo escolar; *iv*) *software* educativo; *v*) libros de apoyo para el trabajo escolar; *vi*) libros de referencia técnica; *vii*) diccionario.
- *Cultpos*: *i*) literatura clásica; *ii*) libros de poesía; *iii*) obras de arte.
- *Redcult*: *i*) literatura clásica (0.74); *ii*) número de libros en el hogar (0.73); *iii*) libros de referencia técnica (0.71); *iv*) obras de arte (0.65); *v*) libros de apoyo para el trabajo escolar (0.62); *vi*) libros de poesía (0.61). *Alpha* de Cronbach: 0.69.
- *Actmat*: *i*) interés en matemáticas (*intmat*) (0.83); *ii*) motivación instrumental (*instmot*) (0.75); *iii*) ética de trabajo (*matwketh*) (0.78); *iv*) autoeficacia (*matheff*) (0.70); *v*) comportamiento (*matbeh*) (0.64); *vi*) normas subjetivas (*subnorm*) (0.62). *Alpha* de Cronbach 0.81.
- *Expmat*: *i*) exposición a matemáticas puras (*purem*) (0.79); *ii*) exposición a matemáticas aplicadas (*exapplm*) (0.74); *iii*) familiaridad con conceptos matemáticos (*famcon*) (0.63). *Alpha* de Cronbach: 0.54.
- *Arprob*: *i*) perseverancia en resolución de problemas (*persev*) (0.85); *ii*) apertura a resolución de problemas (*openps*) (0.85). *Alpha* de Cronbach: 0.63.

- *Caliprof.* *i)* apoyo de maestros (*mtsups*) (0.81); *ii)* calidad de enseñanza de matemáticas (*teachsup*) (0.77); *iii)* activación cognitiva (*cogact*) (0.73); *iv)* manejo de grupo (*clsman*) (0.67). *Alpha* de Cronbach: 0.73.
- *Pracprof.* *i)* evaluación formativa (*tchbehfa*) (0.87); *ii)* instrucción dirigida (*tchbehtd*) (0.85); *iii)* orientación a los alumnos (*tchbehso*) (0.83). *Alpha* de Cronbach: 0.81.
- *Actesc*: *i)* actitudes hacia los resultados escolares (*atschl*) (0.85); *ii)* actitudes hacia las actividades de aprendizaje (*atlnact*) (0.85). *Alpha* de Cronbach: 0.61.

Anexo 2

La distribución de *zredcult* en la muestra de PISA 2012

El uso de un índice de recursos culturales que integra fundamentalmente libros, como el utilizado en este trabajo, podría cuestionarse para el caso

Cuadro 5

Distribución de los índices de recursos culturales y de las variables del índice *zredcult* por quintiles del índice de bienestar económico (*zwealthk*)

Variables	Quintiles de <i>zwealthk</i>					
	1	2	3	4	5	Promedio
<i>zredcult</i>	-0.67	-0.26	0.07	0.41	0.82	0
<i>zhedres</i>	-0.74	-0.30	0.12	0.49	0.84	0
<i>zcultpos</i>	-0.36	-0.15	-0.03	0.18	0.60	0
Variables en <i>zredcult</i>	1	2	3	4	5	Total
<i>literatura</i>	0.34	0.43	0.48	0.55	0.72	0.48
<i>poesía</i>	0.38	0.45	0.44	0.46	0.55	0.45
<i>obras de arte</i>	0.16	0.25	0.33	0.45	0.65	0.34
<i>libros de texto</i>	0.59	0.69	0.72	0.75	0.80	0.69
<i>libros de referencia</i>	0.17	0.26	0.33	0.43	0.57	0.33
<i>libros el hogar</i>	0.41	0.51	0.56	0.64	0.78	0.55

Fuente: elaboración propia con base en microdatos de PISA 2012.

de México por el hecho de que dichos recursos podrían estar concentrados en sectores reducidos de la población, lo que podría restarles capacidad de distinción en sectores más amplios. Considero que este señalamiento no es válido para el caso donde un sector social relativamente definido se distinga claramente de otros, sino allí donde un bien es tan escaso (o tan generalizado) que prácticamente no crea distinciones en la mayor parte de la población. Si bien esta discusión ameritaría un análisis amplio de la distribución de los distintos bienes considerados, no es posible presentarlo aquí por razones de espacio. En su lugar, se presenta un análisis general.

El cuadro 5 muestra que, en 2012, los recursos observados no se concentraban exclusivamente en los extremos superiores de la distribución del bienestar. Si bien, como es de esperarse, en todos los casos la incidencia se incrementa conforme se consideran quintiles más altos, no existe una polarización entre poseedores y desposeídos absolutos.

Recibido: agosto de 2015

Revisado: diciembre de 2015

Correspondencia: Centro de Estudios Sociológicos/El Colegio de México/Camino al Ajusco núm. 20/Col. Pedregal de Santa Teresa/C.P. 10740/Ciudad de México/correo electrónico: eblanco@colmex.mx

Bibliografía

Andersen, P. & Nordli, M. (2012). Class and cultural capital. The case of class inequality in educational performance. *European Sociological Review*, 28(5), 607-621.

Aschaffenburg, K. & Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: the dynamics of social reproduction. *American Sociological Review*, 62(4), 573-587.

Barone, C. (2006). Cultural capital, ambition and the explanation of inequalities in learning outcomes: a comparative analysis. *Sociology*, 40(6), 1039-1058.

Bernstein, B. (1971). A socio-linguistic approach to socialization: with some reference to educability. In B. Bernstein, *Class, codes and control, volume I, theoretical studies towards a sociology of language*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.

Blanco, E. (2011a). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. Ciudad de México, México: El Colegio de México.

Blanco, E. (2011b). La desigualdad de oportunidades de lectura. Un análisis de la distribución de los libros y lecturas entre los alumnos mexicanos, a 50 años de los primeros libros de texto gratuitos. In R. Díaz Barriga, *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. Ciudad de México, México: El Colegio de México y Secretaría de Educación Pública.

Bodovski, K. (2015). Adolescents' emerging habitus: the role of early parental expectations and practices. *British Journal of Sociology of Education*, 35(3), 389-412.

Boudon, R. (1973). *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona, España: Laia.

Bourdieu, P. (2007). The forms of capital. In A. Sadovnik (Coord.), *Sociology of education. A critical reader*. Nueva York, NY: Routledge.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laia.

Bracho, T. (1990). Capital cultural: impacto en el rezago educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(2), 13-46.

Breen, R. & Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305.

Brunner, J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 17-44.

Byun, S., Schofer, E. & Kim, K. (2012). Revisiting the role of cultural capital in East Asian educational systems: the case of South Korea. *Sociology of Education*, 85(3), 219-239.

Casillas, M., De Garay, A., Vergara, J. & Puebla, M. (2001). Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 139-163.

Castillo, J. & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*, 32(45).

Cervini, R. (2009). Comparando la inequidad en los logros escolares de la educación primaria y secundaria en Argentina: un estudio multinivel. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 5-21.

Cervini, R. (2003). Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: un análisis multinivel. *Education Policy Analysis Archives*, 11(5).

Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 445-500.

Colorado, A. (2009). El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. Ponencia presentada en el X Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz.

Coneval (Consejo Nacional para la Evaluación de la Política Social) (2015). *Medición de la pobreza en México y en las entidades federativas 2014. Resumen ejecutivo*. Ciudad de México, México: Coneval.

De Garay, A. & Sánchez, R. (2012). La modificación de la política de admisión para estudiar la licenciatura en la UAM: su impacto en el perfil de ingreso de los estudiantes en la Unidad Azcapotzalco. Un primer acercamiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 885-917.

De Graaf, N., De Graaf, P. & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: a refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111.

DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous?*, París, Francia: Seuil.

Evans, M., Kelley, J. & Sikora, J. (2014). Scholarly culture and academic performance in 42 nations. *Social Forces*, 92(4), 1573-1605.

Falus, L. & Goldberg, M. (2011). Perfil de los docentes en América Latina. *Cuaderno SITEAL*, núm. 9, Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.

Fernández, T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar: Clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*, Ciudad de México, México: El Colegio de México.

Fernández, T. (2002). Determinantes sociales e institucionales de la desigualdad educativa en sexto año de educación primaria de Argentina y Uruguay, 1999. Una aproximación mediante un modelo de regresión logística. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 501-536.

Fernández, T. & Cardozo, S. (2011). Tipos de desigualdad educativa, regímenes de bienestar e instituciones en América Latina: un abordaje con base en PISA 2009. *Páginas de Educación*, 4(1), 33-55.

Gertel, H., Giuliodori, R., Herrero, V., Fresoli, D., Vera, M. L. & Morra, G. (2006). Análisis multinivel del rendimiento escolar al término de la educación básica en Argentina. Ponencia presentada en la Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política, Salta.

Goldthorpe, J. (2007). Cultural capital: some critical observations. In S. Scherer, R. Pollak, G. Otte & M. Gangl (Eds.), *From origin to destination. Trends and mechanisms in social stratification research*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2013). *México en PISA 2012*. Ciudad de México, México: INEE.

Kessler, G. & Di Virgilio, M. M. (2008). La nueva pobreza urbana: dinámica global, regional y argentina en las últimas dos décadas. *Revista CEPAL*, (95), 31-50.

Kingston, P. (2001). The unfulfilled promise of cultural capital theory. *Sociology of Education*, 74, 88-99.

Jacintho, M. da G. (2009). A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. *Revista Brasileira de Educação*, 14(41), 295-307.

Jacintho, M. da G. (2005). Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*, 26(90), 77-105.

Jacintho, M. da G. (2002). A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, mayo-agosto, 60-70.

Jackson, M. (2013). Introduction: how is inequality of educational opportunity

generated? The case for primary and secondary effects. In M. Jackson (Ed.), *Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, Francia: Presses Universitaires de Rennes.

Lahire, B. (2000). Condiciones sociales y fracaso escolar. In Á. Marchesi & C. Hernández Gil (Eds.), *El fracaso escolar*. Madrid, España: Fundación para la Modernización de España.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Oakland, CA: University of California Press.

Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.

Lareau, A. & Weininger, E. (2003). Cultural capital in educational research: a critical assessment. *Theory and Society*, 32(5-6), 567-606.

Lee, J.-S. & Bowen, N. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.

López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.

Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23), 21-50.

Meier Jæger, M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4), 281-298.

Mella, O. & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores internos y externos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(1), 69-92.

Morgan, S. (2012). Models of college entry in the United States and the challenges of estimating primary and secondary effects. *Sociological Methods & Research*, 41(1), 17-56.

Muñoz Izquierdo, C. & Lira, R. M. (1990). Capital cultural, dinámica económica y desarrollo de la microempresa en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XX(4), 35-111.

Murillo, F. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona, España: Octaedro.

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2014). *PISA 2012 Technical Report*. París, Francia: OECD.

Prieur, A. & Savage, M. (2013). Emerging forms of cultural capital. *European Societies*, 15(2), 246-267.

Redford, J., Johnson, J. & Honnold, J. (2009). Parenting practices, cultural capital and educational outcomes: the effects of concerted cultivation on academic achievement. *Race, Gender & Class*, 16(1-2), 25-44.

Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23), 21-50.

Roska, J. & Potter, D. (2011). Parenting and academic achievement: intergenerational transmission of educational advantage. *Sociology of Education*, 84(4), 299-321.

Solís, P. (2012). Social mobility in Mexico. Trends, recent findings and research challenges. *TRACE*, (62), 7-20.

Solís, P. & Blanco, E. (2014). ¿Relación duradera o divorcio? El vínculo entre escolaridad y transiciones ocupacionales tempranas en un contexto de deterioro laboral. In E. Blanco, P. Solís & H. Robles (Coords.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. Ciudad de México, México: INEE.

Teachman, J. (1987). Family background, educational resources, and educational attainment. *American Sociological Review*, 52(4), pp. 548-557.

Tenti, E. (2008). Mirar la escuela desde fuera, In E. Tenti (Comp.), *Nuevas temáticas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Tenti, E. (1994). La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron. In C. Torres & G. González (Coords.), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. In G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Van de Werfhorst, G. (2010). Cultural capital: strengths, weaknesses and two advancements. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 157-169.

Vryonides, M. (2007). Social and cultural capital in educational research: issues of operationalisation and measurement. *British Educational Research Journal*, 33(6), 867-885.

Willis, P. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough, Inglaterra: Saxon House.

Xu, J. & Hampden-Thompson, G. (2012). Cultural reproduction, cultural mobility, cultural resources, or trivial effect? A comparative approach to cultural capital and educational performance. *Comparative Education Review*, 56(1), 98-124.

Ziegler, S. (2004). La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. In G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Acerca del autor

Emilio Blanco es doctor en Ciencia Social por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), sede México. Actualmente es profesor-investigador de tiempo completo en el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Sus principales áreas de interés son la sociología

de la educación, en particular las desigualdades de aprendizajes, de logros educativos y de trayectorias escolares. Ha publicado recientemente, en calidad de co-coordinador y autor, el libro *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, INEE y El Colegio de México, 2014; así como *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*, México, El Colegio de México, 2011.