

## **TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN Y DESIGUALDAD EDUCATIVA EN MÉXICO**

*Evidencia para el nivel primario*

EMILIO BLANCO

### **Resumen:**

En este artículo someto a contrastación un conjunto de hipótesis derivadas de la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron para explicar las desigualdades de aprendizajes en español en el nivel primario de México. Las hipótesis refieren al papel del capital cultural, los recursos educativos, las aspiraciones académicas de los alumnos y las prácticas educativas en la familia. Parto de la tesis general de que ciertas características específicas de la sociedad y el sistema educativo mexicanos constituyen un escenario menos favorable a la teoría de la reproducción, y más a una situación que denomino “movilidad educativa limitada”. Los resultados apoyan esta tesis; destaca, no obstante, la persistencia de efectos estructurales sobre los aprendizajes que aún deben ser explicados.

### **Abstract:**

In this article, I analyze a set of hypotheses derived from Bourdieu's and Passeron's theory of reproduction, to explain the inequalities of learning in Spanish at the elementary level in Mexico. The hypotheses refer to the role of cultural capital, educational resources, students' academic aspirations, and the family's educational practices. My starting point is the general thesis that certain specific characteristics of Mexico's society and educational system constitute a scenario that is less favorable for the theory of reproduction, and more favorable for a situation I refer to as “limited educational mobility”. The study results support this thesis; they emphasize, however, the persistence of still unexplained structural effects on learning.

**Palabras clave:** desigualdad educativa, educación básica, factores sociales, capital cultural, México.

**Keywords:** educational inequality, elementary education, social factors, cultural capital, Mexico.

---

Emilio Blanco: investigador de El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos. Camino al Ajusco 20, colonia Pedregal de Santa Teresa, delegación Tlalpan, 10740, Ciudad de México, México, CE: eblanco@colmex.mx

## Introducción

México es un país de desigualdades educativas pronunciadas, vinculadas principalmente al origen social y a la condición étnica de niños y jóvenes (Bracho, 1995, 2002; Martínez Rizo, 2002; Schmelkes, 1997, 2010). Si se atiende específicamente a las desigualdades en los aprendizajes, la evidencia de los últimos 15 años muestra su persistencia en el tiempo –ver, por ejemplo, diferencias entre modalidades escolares relevadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2006, 2016), o la varianza total de resultados en el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) (OCDE, 2004, 2013)–, lo que sugiere la existencia de mecanismos complejos que la explican.

A pesar de lo anterior, no existe acuerdo sobre cuáles son estos mecanismos. A nivel teórico, uno de los esfuerzos más ambiciosos, y que cuenta con mayor popularidad en el campo sociológico contemporáneo es la teoría de la reproducción (en adelante, TR) (Bourdieu y Passeron, 1981, 2003; Bourdieu, 2013). Asentada en los conceptos de capital cultural, *habitus* y campo (Bourdieu, 2006, 2007), esta teoría propone que las desigualdades educativas no son el fruto de las capacidades individuales, o de la simple distribución desigual de recursos entre grupos sociales, sino del funcionamiento de campos donde estos recursos (materiales y simbólicos), y las prácticas que condicionan a través del *habitus*, adquieren valores y obtienen recompensas desiguales, al tiempo que se oculta el carácter educativamente arbitrario y socialmente asimétrico de estos mecanismos de valoración y recompensa.

La popularidad de la TR no se ha visto correspondida por un esfuerzo similar de contrastación empírica. Es habitual que el papel del capital cultural y el *habitus* se dé por sentado o que se utilicen indicadores bastante indirectos de estos conceptos. Asimismo, se han postulado teorías alternativas para explicar estas desigualdades, lo que no solo tiene implicaciones relevantes sobre el funcionamiento de los sistemas educativos, el papel de la cultura y las estrategias de reproducción social, sino también sobre la política educativa. Afortunadamente, hoy se dispone de información como para someter a prueba, con más precisión, al menos algunas consecuencias de estas teorías.

Lo anterior me lleva a proponer, en este artículo, un ejercicio de contrastación de algunos postulados de la TR. Para ello utilizo los datos de la prueba Examen de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) 2012, aplicada por el INEE a alumnos de sexto grado de primaria. Mediante un

análisis estadístico evalúo la contribución de un conjunto de factores a la desigualdad de aprendizajes en Español, los que guardan distinto grado de afinidad con los mecanismos propuestos por la TR y las teorías alternativas. Parto de la tesis general de que algunas características nucleares de la sociedad y el sistema educativo mexicanos actuales hacen razonable la existencia de mecanismos de reproducción social menos signados por la arbitrariedad escolar y la primacía del campo cultural, y por lo tanto menos afines a los propuestos por la teoría de la reproducción.

Luego de esta introducción, el artículo está organizado de la siguiente manera: en la segunda sección presento brevemente los fundamentos de la TR. En la tercera me enfoco en algunas de las principales críticas que ha recibido. Destaco, especialmente, las críticas al sesgo elitista de los criterios de evaluación del sistema educativo (que privilegiarían *habitus* vinculados a la cultura de élite en lugar de desempeños específicamente escolares), y a la dificultad de que los sectores populares accedan a recursos escolarmente valiosos. En la misma sección repaso, rápidamente, algunos de los hallazgos más importantes en las líneas de investigación abiertas por estos debates, y formulo las preguntas de investigación para el caso mexicano. En la cuarta sección argumento acerca de la necesidad de observar el capital cultural y el *habitus* a través de indicadores más directos que los que se utilizan habitualmente en América Latina. En la quinta desarrollo una tesis que denomino “movilidad educativa limitada”, y que, a mi juicio, es más compatible con la realidad mexicana que el esquema TR; de ahí derivó un sistema de hipótesis contrastables. Expongo el método y los datos en la sexta parte. Presento los resultados en la séptima sección y, en el último apartado, discuto sus implicaciones.

### **La teoría de la reproducción: una síntesis**

Uno de los grandes atractivos de la TR reside en su apuesta por desnaturalizar las desigualdades educativas, mediante una ruptura epistemológica y teórica con dos ideas: *a)* la que relaciona diferencias escolares con el “talento individual”; y *b)* la que relaciona estas diferencias con distinciones “objetivas” en los recursos con que cuentan los individuos. Otro gran atractivo de la TR responde, a mi juicio, a que se inscribe en una teoría más general sobre la sociedad, que busca reconciliar los paradigmas estructuralista y subjetivista; una teoría que intenta explicar la persistencia de las estructuras y las representaciones sociales con particular atención en los mecanismos

simbólicos de dominación; que es también una teoría sobre la génesis de estructuras valorativas y cognitivas (Bourdieu, 2013) que –como tendencia general– reproducen las estructuras objetivas de las que surgen.

En el campo educativo, la TR rompe con las hipótesis meritocrática (diferentes talentos) y distributiva (diferentes recursos) al postular que la jerarquización que los sistemas educativos hacen de los desempeños individuales está basada en criterios que privilegian sistemáticamente a las clases sociales dominantes; que no son neutrales a pesar de su pretensión de neutralidad, pretensión que funciona como un instrumento de legitimación de las diferencias por ocultamiento de sus condiciones de producción. Lo que la institución educativa sanciona en los alumnos es el producto de la desigual distribución de condiciones objetivas de existencia (capitales económico y cultural) que, activadas en procesos prolongados de socialización familiar, constituyen en los sujetos gramáticas (*habitus*) generadoras de prácticas diferentes y diferenciadoras. La ruptura con la visión individual-meritocrática es evidente; sin embargo, lo que me interesa resaltar en este artículo es el distanciamiento con la explicación de las desigualdades escolares como un producto simple de las diferencias en los recursos económicos y culturales.

Para esto es necesario repasar los conceptos de (y las relaciones entre) capital cultural, *habitus* y campo. La TR es eminentemente relacional. Lo que vale como capital (o recurso) en un campo determinado, no reside en las características intrínsecas de una dotación específica; su valor se construye en su relación con el resto de las dotaciones, es decir, por su posición en una estructura dada por las posiciones y relaciones del conjunto de las dotaciones, así como por las “reglas del juego” que organizan estas relaciones. Este campo dentro del cual surge el valor de las posiciones no solo existe en el plano objetivo (como estructura cuantificable), sino también en el simbólico y en el de las prácticas. El campo no únicamente es una relación entre capitales, sino entre esquemas de percepción y reconocimiento del valor de esos capitales y entre prácticas de producción y lucha por la valoración diferencial de los capitales/prácticas correspondientes a cada posición. Es un “campo de juego”, a la vez que un “campo de fuerzas” (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Por lo anterior, si bien el concepto de capital cultural hace referencia a recursos cuyo valor es fundamentalmente simbólico, y que los agentes sociales utilizan activamente (aunque no necesariamente de manera racio-

nal) para obtener ventajas relativas, debe tenerse presente que ese valor no es intrínseco a los recursos, sino producto un determinado estado de una lucha dentro de un campo, en la cual –por lo general– son las clases dominantes las que retienen el privilegio de definir sus propias dotaciones como capitales valiosos.

Para Bourdieu existen al menos tres formas de capital cultural: *a*) las credenciales educativas (capital institucionalizado), que no pueden adquirirse directamente en el mercado y no son transferibles como tales de padres a hijos; *b*) los objetos culturalmente valiosos (capital objetivado), que pueden adquirirse y heredarse pero cuya posesión no garantiza las maneras de apreciación que constituyen el sello de la distinción cultural; y *c*) el *habitus*, dimensión incorporada del capital que requiere, para su adquisición, de un trabajo de socialización sistemático y prolongado en el tiempo, por parte de las familias (Bourdieu, 2007).

En el nivel teórico más general, el *habitus* cierra la brecha entre estructura y prácticas, y hace comprensible su ajuste sin necesidad de apelar a valores, ideología o cálculo racional. El concepto denota un sistema de disposiciones, condicionado por las experiencias típicas de una posición social que orienta, como una gramática (Bourdieu y Passeron, 1981), las percepciones y prácticas de los sujetos, de modo que reproducen sus propias posiciones en el campo y, eventualmente, la estructura misma del campo. La homología entre prácticas y estructura social se explica, entonces, por la mediación de *habitus* también similares.

Bourdieu otorga una relevancia especial a este concepto para el éxito educativo, en tanto genera las prácticas que los sistemas educativos posteriormente jerarquizan como más o menos legítimas, más o menos meritórias (Bourdieu, 2006). Las desigualdades educativas, en suma, resultan del encuentro entre la distribución desigual de capitales, *habitus* y prácticas, y un sistema educativo que reconoce los capitales y desempeños propios de los sectores dominantes como si fueran habilidad, talento o inteligencia, al tiempo que demerita el capital y los *habitus* de los sectores dominados. Mediante esta operación, la escuela transmuta el privilegio heredado en mérito individual y legitima las relaciones de dominación (Bourdieu y Passeron, 1981).

En este sentido, es clave para la TR que las bases sobre las cuales se jerarquizan los desempeños escolares no tengan un contenido meritório intrínseco, sino que sean “arbitrarias”, orientadas a reconocer aquello que

de antemano distingue a las clases dominantes. Desde *Los herederos* hasta *La nobleza de Estado*, pasando por *La distinción*, Bourdieu ha enfatizado el papel que tiene la familiaridad con la “alta cultura”, como criterio privilegiante, tanto en la sociedad como dentro del sistema educativo. Producto de una larga exposición familiar, transmutada en *habitus*, esta proximidad con la alta cultura generaría en los sujetos prácticas distintivas (formas de producción simbólica, desde escribir un texto a “llevar el cuerpo”) que son interpretadas y sancionadas por el sistema educativo como señales de una habilidad natural.

### **Críticas, evidencia internacional y preguntas para México**

Si bien la TR es objeto de múltiples debates, solo resumiré aquí aquellas críticas directamente relevantes para el artículo, en tanto permiten formular preguntas de investigación pertinentes para el caso de México.<sup>1</sup> Un primer cuestionamiento apunta a la fuerza de la asociación entre posición social y *habitus* que presupone la teoría (Kingston, 2001), que implicaría la existencia de grupos sociales relativamente cerrados y estables en el tiempo y, en el caso específico del campo educativo, con patrones de apreciación cultural excluyentes, claramente definidos y consistentemente transmitidos entre generaciones. Investigaciones desarrolladas en sociedades relativamente igualitarias (ver por ejemplo Grisprud *et al.*, 2011 para el caso de Noruega), o en sociedades con niveles más elevados de movilidad y/o sin élites de origen nobiliario, revelan una pérdida de prestigio de la denominada “alta cultura”, una relación débil entre posición social y prácticas culturales e, incluso, una mengua a lo largo del tiempo en la transmisión intra-familiar del capital cultural (Kraykaamp y van Eijck, 2010). Bajo alguno de tales escenarios es posible que las formas de apropiación y pertenencia cultural dejen de ser relevantes para la dinámica de estratificación social y en particular para el éxito escolar.

En función de lo anterior, la primera pregunta de este trabajo es, ¿qué relación existe entre posición social, capital cultural y *habitus* escolares en la sociedad mexicana? Específicamente, ¿hasta qué punto las características de la sociedad mexicana en cuanto a estructura de clases, estrategias de reproducción y patrones de capitalización cultural suponen una correspondencia menor entre origen social, capitales y prácticas que la postulada por la TR?

Una segunda crítica refiere a la indefinición respecto de qué tipo de recursos constituyen capital cultural escolarmente valioso, y qué tipo de *habitus* son

aquellos que generan las prácticas privilegiadas en un sistema escolar (tarea compleja dado que ningún objeto o práctica tiene un valor en sí mismo, sino que éste emerge de su relación con un campo históricamente estructurado). Identificar capitales relevantes supone, al menos, definir los campos dentro de los cuales estos capitales adquieren su valor. Es cuestionable, entonces, el peso que Bourdieu y Passeron (2003) le dan a la familiaridad con la cultura de élite como capital escolar, recurso que podría tener un valor mucho menor en el nivel básico de educación en nuestras sociedades que el que tuvo en la Francia del siglo XX.

Esto es clave porque abre la posibilidad de preguntarse por la existencia de criterios propiamente escolares (no arbitrarios, o menos arbitrarios) de distinción. No necesariamente todo recurso valioso en el campo amplio de “la cultura” (por ejemplo, poseer obras originales en casa) es valioso en la escuela, y puede haber recursos o desempeños cuyo valor sea específicamente escolar. A diferencia de lo señalado por Bourdieu, las escuelas podrían dar más valor a recursos específicamente cognitivos (por ejemplo, leer fluidamente) o sociales (tener ropa limpia y asistir debidamente aseado) antes que al vínculo con la “alta cultura” (Broderick y Hubbard, 2000; Dumais, 2006).<sup>2</sup>

En mi opinión considero útil postular una distinción entre capitales cultural y escolar (Evans *et al.*, 2014): el primero distingue a los grupos sociales por su familiaridad con los objetos valiosos de la cultura “universal”; el segundo otorga ventajas escolares en función de habilidades específicamente escolares y –lo más importante, algo no considerado en la TR– podría ser transmitido por las propias escuelas, no solo por las familias (Goldthorpe, 2007). En el plano del *habitus*, esta diferencia se corresponde con una división entre el de élite y el *habitus* cognitivo (Nash, 2005). Mediante estas distinciones es posible preguntar hasta qué punto las diferencias en el desempeño escolar son producto de recursos específicamente educativos (por ejemplo, libros didácticos o materiales de apoyo para el estudio, cuya distribución, a pesar de ser desigual, no es necesariamente arbitraria; cuyo valor, a pesar de provenir de la funcionalidad dentro de un sistema económico-social dado, no proviene del hecho de ser patrimonio exclusivo de los sectores dominantes), o bien resultado de recursos excluyentes que los alumnos poseen por gracia de su origen social, y que el sistema valora arbitrariamente como señales de competencia académica. Se impone, por tanto, identificar qué recursos y disposiciones

son valiosos como elementos de distinción cultural y cuáles podrían ser valiosos como elementos de reconocimiento escolar.

Numerosos estudios muestran que los recursos más cercanos a las actividades escolares se asocian a los resultados educativos en mayor medida que los recursos típicamente culturales (Teachman, 1987; Barone, 2006; Dumais, 2006; Meier Jæger, 2011). También se ha encontrado que el peso de los diferentes tipos de recursos varía con la estratificación y selectividad de los sistemas educativos (Tramonte y Willms, 2010): en los más estratificados y selectivos, el capital cultural tendría menos peso porque la necesidad de distinción intra-escolar es menor. Sobre este punto no existen antecedentes en América Latina, por lo que este trabajo representaría un aporte significativo. En este sentido, la segunda pregunta es, ¿qué tipo de capitales y disposiciones están relacionadas, y de qué manera, con el logro educativo en el caso de México?

Vinculado a los anteriores, un tercer cuestionamiento ataca el supuesto de que los sectores bajos no puedan adquirir los recursos relevantes para un campo determinado, o no obtengan los mismos beneficios de ellos. DiMaggio (1982) propone una teoría de la “movilidad cultural” según la cual esta adquisición en los sectores bajos es posible, tiene un efecto sobre el desempeño escolar independiente del origen social (es decir, no constituye un mecanismo de mediación de la desigualdad) e, incluso, es más beneficioso cuanto menor es la posición de origen (esto es, tiene una interacción negativa con el origen social). Los antecedentes internacionales de investigación cuantitativa muestran que la tesis de DiMaggio sale fortalecida en comparación con el núcleo más fuerte de la TR (De Graaf *et al.*, 2000; Roska y Potter, 2011; Evans *et al.*, 2014). No obstante, también existen evidencias mixtas (Aschaffenburg y Maas, 1997; Meier Jæger, 2011). La diversidad de resultados podría depender, en parte, del contexto institucional en el que se realizan las investigaciones: se ha postulado que regímenes de bienestar más liberales favorecerían la reproducción cultural, mientras que los de mayor protección favorecerían la movilidad (Xu y Hampden-Thompson, 2012).

El caso de México es interesante para poner a prueba estas teorías en competencia, dado que se puede considerar como un “régimen de bienestar” (Esping-Andersen, 1990) segmentado o dual (Barba, 2004) en comparación con la mayoría de los países europeos; un régimen caracterizado al mismo tiempo por el ascenso de lógicas liberales de desprotección y por



la pervivencia de prácticas corporativas; una sociedad con elevados niveles de desigualdad socioeconómica y, al mismo tiempo, con dinámicas de movilidad social relativamente fluidas, que podrían dar origen a mecanismos alternativos a la TR (como planteo más adelante). De aquí derivo otras dos preguntas: ¿en qué medida los recursos y prácticas disponibles por los alumnos transforman la desigualdad social en desigualdad educativa?, y ¿a qué alumnos benefician en mayor medida los recursos escolares?

### **Observación del capital cultural y el *habitus*: antecedentes**

En los términos más generales, sobre todo por su enfoque analítico, este artículo se inscribe dentro de la investigación sobre factores asociados al aprendizaje. A partir del fundacional “reporte Coleman” (Coleman *et al.*, 1966), la mayor parte de la investigación cuantitativa y cualitativa al respecto se inserta en lo que se ha dado en llamar “investigación sobre escuelas eficaces”. Paradójicamente, en mi opinión, uno de los principales resultados de esta corriente de investigación ha sido el fortalecimiento –al menos en términos muy generales– de las posturas reproduccionistas.

Si bien es cierto que esta corriente ha logrado identificar un conjunto de factores escolares que se asocian con los aprendizajes –a partir de los “cinco factores” de Edmonds (1979)<sup>3</sup>–, también se ha descubierto que las diferencias entre escuelas solo logran explicar una proporción limitada de la varianza en los resultados escolares (entre 30-40%, y esto sin descontar el efecto de los factores sociales agregados por escuela); los factores individuales, en cambio, pueden explicar 65% o más de la varianza de aprendizajes [ver por ejemplo: el trabajo de Heynemann y Loxley (1983), o las estimaciones de varianza inter e intra-escolar de aprendizajes del último reporte PISA (OCDE, 2013)]. Dentro de ellos, son los factores “estructurales” (típicamente: nivel educativo del hogar, bienestar económico, situación ocupacional del alumno) y algunos factores de trayectoria educativa (por ejemplo, la asistencia a preescolar) los que obtienen resultados más robustos, por oposición a los factores de tipo “subjetivo” (por ejemplo, el gusto por la lectura o el tiempo dedicado a las tareas). Asimismo, los hallazgos respecto de la mayoría de los factores escolares identificados no se repiten a lo largo de las investigaciones con la sistematicidad de los hallazgos para las variables estructurales.<sup>4</sup>

En mi opinión, es apresurado afirmar que estos resultados respaldan completamente la TR y esto porque para sustentar dicha teoría no es

suficiente con reportar un efecto de los factores socioeconómicos sobre los aprendizajes –compatible también con la tesis distributiva de la desigualdad–, sino que es necesario identificar los mecanismos a través de los cuales se genera este efecto. Como expliqué en la sección anterior, lo que distingue a la TR no es que postula una relación entre origen social y resultados educativos, sino que establece un mecanismo específico que vincula a la distribución objetiva de posiciones sociales: *a*) una de bienes con valor simbólico (el capital cultural), a la que se asocia; *b*) una distribución de esquemas generadores de prácticas y percepciones (el *habitus*); las cuales, *c*) son jerarquizadas en un campo a través de mecanismos de reconocimiento, cuyo fundamento no es propiamente educativo sino de clase, y en este sentido, escolarmente arbitrario (Bourdieu, 1981).

En la mayor parte de las investigaciones realizadas en América Latina el capital cultural es observado a través del nivel educativo del hogar del alumno (ej. Muñoz Izquierdo y Lira, 1990; Mella y Ortiz, 1999; Casillas *et al.*, 2001; Gertel *et al.*, 2006; Colorado, 2009; Castillo y Cabezas, 2010; De Garay y Sánchez, 2012; Cabrera, 2016) y del número de libros presentes en el hogar (Fernández, 2002; Cervini, 2002).<sup>5</sup> Con frecuencia el único disponible, el nivel educativo del hogar es un indicador limitado, cuyos mecanismos para explicar los resultados del alumno suelen quedar implícitos. En comparación, los libros en el hogar representan un avance, aunque no es claro si es un indicador de recursos culturales o escolares. Salvo excepciones (Bracho, 1990; Cervini, 2002; Jacintho, 2009), en la región no se ha dado una discusión sobre las implicaciones de utilizar indicadores tan generales.

El problema con tomar estas variables como indicadores de capital cultural es que ocultan varios mecanismos posibles (ver, por ejemplo, Kraykaamp y van Eijck, 2010), cuya identificación no es trivial en tanto puede contribuir a robustecer una u otra de las teorías alternativas. La determinación de qué tipo de capitales constituyen las credenciales educativas o los libros en el hogar no puede hacerse *ex ante*, sino que depende de la identificación de los mecanismos específicos que explican su incidencia en los desempeños escolares. Entre otros, las asociaciones empíricas observadas son compatibles con la operación de: *a*) disposiciones de los padres hacia formas de producción y distinción cultural (*habitus*), transmitidas a sus hijos y diferencialmente jerarquizadas por los sistemas escolares; *b*) competencias cognitivas y lingüísticas adquiridas por los padres, transmitidas

a los hijos y valoradas por la escuela; *c*) recursos prácticos y capacidades de decisión de los padres para apoyar el proceso de educación de sus hijos; o *d*) expectativas educativas de los padres, transmitidas a los hijos de forma que incidan en sus prácticas escolares.

La diversidad de mecanismos posibles hace necesario contar con indicadores más precisos. En la investigación internacional se ha avanzado en esta dirección, lo que ha llevado a contar con instrumentos de recolección de información que permiten un abordaje más refinado de los conceptos y dimensiones en juego. Es imposible, en el contexto de un artículo, dar cuenta detallada de las diversas decisiones de observación y los resultados obtenidos por esta corriente. A modo de resumen, la mayor parte de las investigaciones distinguen entre recursos culturales y recursos escolares (Rosigno y Ainsworth-Darnell, 1999; Tramonte y Willms, 2010; Meier Jæger, 2011); otros enfocan las prácticas de lectura, la participación en actividades extra-escolares (De Graaf *et al.*, 2000; Meier Jæger y Breen, 2013) o las prácticas de comunicación al interior del hogar (Meier Jæger, 2009). Menos frecuentes, otros estudios pretenden observar formas del *habitus*, a través de indicadores de prácticas familiares de “cultivo concertado” (Lareau, 2003; Bodovsky y Farkas, 2008; Carolan y Wasserman, 2015), de autoconfianza y valores académicos (Gaddis, 2013) o de expectativas educativas (Dumais, 2006; Bodovski, 2015).

La evidencia es mixta respecto de qué tipo de recursos serían los más relevantes para explicar las diferencias en aprendizaje (más relacionados con la cultura de élite o con recursos escolares). Por lo tanto, el debate permanece abierto. A partir de ello, en este artículo pretendo contribuir presentando un análisis de estos mismos problemas para el caso mexicano. Antes de exponer el sistema de hipótesis que estructura el análisis, retomo sintéticamente las preguntas que guían el artículo: *a*) ¿en qué medida los recursos y las prácticas se relacionan con el origen social?; *b*) ¿cómo se relacionan estos recursos y prácticas con los aprendizajes?; *c*) ¿qué lugar ocupan los recursos y prácticas en la relación entre origen social y aprendizajes?; y *d*) ¿qué alumnos se benefician en mayor medida de estos recursos y prácticas?

### Un sistema de hipótesis<sup>6</sup>

Las alternativas teóricas presentadas en las secciones anteriores pueden ser integradas en un esquema de hipótesis con un lenguaje común. De manera general, este esquema integra los siguientes factores: *a*) posición

socioeconómica del hogar; *b*) recursos educativos del hogar; *c*) prácticas educativas del alumno y del hogar; y *d*) prácticas culturales del hogar.

En el primer factor incorporo las dos grandes variables que constituyen el campo bourdiano más general del poder: capital económico y credenciales educativas (o capital cultural institucionalizado), pero cuyos efectos también pueden inscribirse en otras corrientes teóricas (ejemplo, Breen y Goldthorpe, 1997). En el segundo incorporo formas de capital objetivado que tienen un vínculo directo con procesos educativos (libros y materiales en el hogar) y que, por lo tanto, no son susceptibles de ser considerados como capital cultural de élite. En el tercero incluyo disposiciones y prácticas indicadoras de *habitus* propiamente escolares, como los que distingue Nash (2005), cuyo valor escolar no sería arbitrario ni estaría sesgado *ab initio* en términos de clase. En el cuarto, finalmente, incorporo prácticas indicativas de la existencia de *habitus* asociados a la alta cultura, cuyo efecto de distinción en el sistema educativo es central para la TR (Bourdieu, 2013).

Para construir un sistema de hipótesis a partir de estos elementos tomo una posición explícita en el debate entre reproducción y movilidad cultural (DiMaggio, 1982) a partir de la identificación de ciertos atributos de la sociedad mexicana que hacen, a mi juicio, menos probable la observación de mecanismos como los planteados por la TR.

En mi opinión, México es adecuadamente descrito por un esquema de “movilidad educativa limitada”, donde coexisten patrones de movilidad y reproducción, con predominio de los primeros. Esto no quiere decir que haya fluidez absoluta de oportunidades educativas; las desigualdades son persistentes, pero: *a*) existen patrones de acumulación de recursos y despliegue de prácticas que siguen una lógica más abierta en relación con el origen social que la que propone la TR; *b*) esta apertura es especialmente notoria para el acceso a recursos de tipo educativo, por contraposición a la relación con la “alta cultura”; *c*) no obstante, la eficacia de estos recursos para obtener ventajas educativas es limitada, en comparación con la que proveen los factores estructurales; y *d*) en consecuencia, las desigualdades asociadas a los factores estructurales se reproducen en el ámbito educativo a pesar de la apertura relativa en el acceso a los recursos. En otras palabras, los recursos educativos no siguen un patrón de distribución excluyente, pero tampoco hacen una diferencia en los aprendizajes comparable a la de los factores estructurales.

Lo anterior estaría relacionado con tres atributos de la sociedad y el sistema educativo mexicanos: *a*) un elevado nivel de desigualdad económica (Cortés, 2013), que haría menos necesario el recurso a mecanismos de distinción cultural para la obtención de ventajas educativas; *b*) niveles relativamente elevados de movilidad social en el pasado reciente (Solís, 2012), que dependerían más del logro de credenciales educativas (de Hoyos *et al.*, 2010) que del despliegue de *habitus* de élite; y *c*) una elevada segmentación de la oferta educativa, que deriva en escuelas socialmente disímiles entre sí pero relativamente homogéneas hacia dentro (Backhoff, 2011; Rosetti, 2014; Saraví, 2015; Murillo, 2016), y que haría innecesario al capital cultural al menos como mecanismo de diferenciación intra-escolar (Tramonte y Willms, 2010).

En términos menos abstractos, la elevada desigualdad social, en combinación con el acaparamiento de los mecanismos corporativos de reproducción y con la posibilidad de segregar sus procesos de escolarización, hacen que para los sectores privilegiados sea innecesario el recurso a capitales y *habitus* específicamente educativos. Por otra parte, los sectores medios son producto de una movilidad demasiado reciente como para permitir y requerir una acumulación significativa de capital cultural y el desarrollo de *habitus* relacionados con la “alta cultura”. Esto hace que, en el sistema educativo, este tipo de recursos tampoco tengan un valor de privilegio.

De aquí se desprende una primera hipótesis general de desacoplamiento relativo entre posición social, recursos y prácticas:

- *H1*: El origen social tiene una relación moderada con los recursos educativos y las prácticas (educativas y culturales) del hogar.

Asimismo, se esperaría que el sistema educativo no basara sus esquemas de distinción en el reconocimiento de signos de estatus cultural, sino en el reconocimiento de recursos y prácticas propiamente educativos. Esto deriva en dos hipótesis de primacía de mecanismos de distinción específicamente escolares.

- *H2a*: La relación entre recursos educativos y aprendizajes es mayor que la relación entre prácticas culturales y aprendizajes.
- *H2b*: La relación entre prácticas educativas y aprendizajes es mayor que la relación entre prácticas culturales y aprendizajes.

Finalmente, introduzco dos hipótesis más que establecen consecuencias observables bajo un escenario de movilidad educativa limitada. La primera postula que los recursos y las prácticas, al tener una relación débil con el origen social –en lugar de constituirse en “correas de transmisión” del origen social– tienen efectos relativamente independientes. En los modelos estadísticos esto implica que el efecto inicial del origen social (recursos y nivel educativo del hogar) no se reducirá significativamente al incluir los recursos y las prácticas.

- *H3a*: Los recursos y las prácticas solo intermedian débilmente la relación entre posición social y resultados educativos.

La última hipótesis es la que “limita” la tesis sobre la movilidad cultural. Teóricamente, en un escenario en el que predominen dinámicas de movilidad, los recursos educativos deberían tener más efecto en los aprendizajes a medida que se desciende en el origen social, dado que son especialmente valiosos en ausencia de otros. En cambio, bajo la TR, los recursos deberían beneficiar más a los sectores superiores, dado que el sistema educativo tiende a reconocer solo en ellos las disposiciones “adecuadas” como disposiciones legítimas (Roscigno y Ainsworth-Darnell, 1999).

- *H3b*: Las asociaciones de recursos, prácticas y resultados se incrementan a medida que lo hace el origen social.

En lenguaje estadístico, se debería observar una interacción positiva entre las variables de origen social, los recursos y las prácticas. Si bien es posible atribuir esta interacción a mecanismos reproductivistas, también lo es pensar en otros mecanismos menos vinculados a la teoría de la reproducción. Por ejemplo, los mismos valores en las variables de alumnos de sectores “medios” y “bajos” pueden estar ocultando recursos educativos de distinta calidad (ejemplo: libros más o menos propicios para el desempeño escolar). El tipo de datos disponibles, lamentablemente, impide realizar estas distinciones.

### **Método y datos**

El núcleo del análisis consiste en la estimación de modelos de regresión lineales de dos niveles (Bryk y Raudenbush, 1992), mediante el módulo *mixed* de STATA® 13, con los resultados de las pruebas Excale para español como variable

dependiente. Entre otras cosas, estos modelos permiten obtener coeficientes robustos de las asociaciones entre variables dependientes e independientes; descomponer la varianza total en un componente individual y otro escolar; y estimar efectos directos de factores escolares sobre los resultados escolares. Por las razones anteriores, así como debido a su adecuación a la estructura conceptual (multinivel) del problema de los condicionantes del aprendizaje (alumnos dentro de aulas, aulas dentro de escuelas, escuelas dentro de sistemas educativos) en la actualidad estos modelos son los más frecuentes en la estimación de efectos individuales y escolares (ver, por ejemplo, Lee y Bryk, 1989; Teddlie y Reynolds, 2000; Murillo, 2005; Cervini *et al.*, 2014).

Utilizo los datos de la prueba Excale aplicada por el INEE en 2012 a alumnos de sexto año de primaria que, además de los resultados de aprendizaje (variable continua, estandarizada), reporta variables “de contexto” con información sobre los alumnos, sus familias y sus escuelas. La muestra original de 2012 comprendió 50 mil 602 alumnos en 3 mil 155 escuelas. La prueba de Español se aplicó a 13 mil 651 alumnos. Luego de depurar los datos, la muestra definitiva del análisis comprendió a 12 mil 268 alumnos en 2 mil 937 escuelas.<sup>7</sup>

Las variables independientes son:

#### *Posición socioeconómica del hogar*

- 1) *Índice de bienestar del hogar* (continua). Índice factorial a partir de otros dos índices calculados mediante componentes principales: bienes en el hogar (*bienestar*; correlaciones tetracóricas) y condiciones de la vivienda y la familia (*viv*; correlaciones policóricas).<sup>8</sup> Las variables de ambos índices son: 1) *bienes*: conexión a internet; televisión por cable o satelital; línea telefónica; automóvil o camioneta; computadora; lavadora de ropa; microondas; DVD, Blu-Ray o videocasetera (todas binarias).
- 2) *viv*: agua dentro de la vivienda; material del piso; cuartos de baño; focos; lugar de las últimas vacaciones de la familia (ordinales); el alumno recibió beca de Oportunidades (binaria). *Bienestar* explica 55.5% de la varianza total. *Viv* explica 42.3% de la varianza total. El factor con los dos índices explica 82.2% de la varianza total de ambos componentes.
- 2) *Nivel educativo del hogar* (ordinal). Tomé el padre/la madre con mayor nivel educativo y recodifiqué la variable en tres categorías: 0 = no fue a la escuela o cursó hasta primaria; 1 = secundaria-preparatoria o bachillerato; 2 = licenciatura-posgrado.<sup>9</sup>

*Recursos educativos del hogar*

- 3) *Número de libros en el hogar*<sup>10</sup> (ordinal: 0 = sin libros; 1 = alrededor de 10 libros; 2 = 25 libros; 3 = 50 libros; 4 = 100 libros; 5 = más de 100 libros).
- 4) *Índice de recursos educativos* (variable continua). Índice factorial tetracórico a partir de las siguientes variables binarias sobre presencia en el hogar de los siguientes recursos para estudiar: mesa y silla; buena iluminación; espacio para guardar materiales; papel y lápices; colores o pintura, tijera y pegamentos. El índice explica 68% de la varianza total de las variables.

*Prácticas educativas del alumno y del hogar*

- 5) *Expectativas educativas del alumno* (ordinal: 0 = primaria; 1 = secundaria; 2 = media superior; 3 = superior; 4 = posgrado).
- 6) *Frecuencia de lectura en el hogar por parte de los adultos* (ordinal: 0 = nunca o casi nunca; 1 = pocas veces; 2 = muchas veces; 3 = siempre o casi siempre).
- 7) *Alumno recibe ayuda en tareas por parte de adultos* (ordinal: 0 = nunca o casi nunca; 1 = pocas veces; 2 = muchas veces; 3 = siempre o casi siempre).
- 8) *Actividades extracurriculares del alumno* (dicotómica). Indica si el alumno ha tomado alguna clase fuera de la escuela (idiomas, danza, deportes, computación): 0 = no; 1 = sí.

*Prácticas culturales del hogar*

- 9) *Índice de prácticas culturales* (continua). Índice factorial policórico a partir de las siguientes variables ordinales: frecuencia de asistencia al teatro con la familia; frecuencia de asistencia a museos con la familia (0 = nunca o casi nunca; 1 = pocas veces; 2 = muchas veces; 3 = siempre o casi siempre). El índice explica 78.7% de la varianza total de las variables.

**Resultados**

Para poner a prueba la hipótesis 1 (relaciones moderadas entre la posición social y los recursos, prácticas y expectativas), presento en la tabla 1 las correlaciones bivariadas entre las variables de interés y los indicadores de factores “estructurales” (nivel económico y educativo del hogar). Prácticamente todas son positivas, aunque varían ampliamente en intensidad. En la



columna correspondiente al índice de bienestar, las correlaciones más fuertes son con las prácticas culturales y las actividades extraescolares. El resto de los coeficientes van de moderados a débiles. En cuanto al nivel educativo del hogar, se observa que todos los coeficientes son iguales o más débiles que con el bienestar económico y que los que tienen mayor fuerza corresponden a las prácticas culturales, las expectativas educativas y las actividades extraescolares.

TABLA 1  
*Correlaciones bivariadas entre variables de posición social, recursos, aspiraciones y prácticas. México, 2012<sup>a</sup>*

	Índice de bienestar	Nivel educativo hogar
Nivel educativo hogar		1
Índice de bienestar	1	.38
Recursos educativos	.27	.11
Prácticas culturales	.60	.32
Libros en el hogar	.30	.25
Expectativas educativas	.33	.30
Lectura adultos	.28	.22
Ayuda con tareas	.15	.14
Actividades extraescolares	.43	.29

Elaboración propia con base en microdatos de la prueba Excale 2012, 6<sup>o</sup> de primaria. Todas las correlaciones son significativas con  $p < .001$ ; na: No aplica; ns: no significativo.

<sup>a</sup> Coeficientes entre variables continuas son correlaciones producto-momento de Pearson. Coeficientes entre continuas y dicotómicas son correlaciones policóricas biseriales. Coeficientes entre continuas y ordinales son correlaciones poliseriales.

Estos resultados apoyan la hipótesis 1. Solo dos correlaciones tienen una fuerza considerable – tal como cabría esperar a partir de las teorías de la reproducción–, pero incluso en estos casos la relación es más fuerte con el nivel de ingreso de los hogares, no con el educativo.

Ahora bien, ¿cómo se relacionan estos factores con los resultados educativos? Para responder estas preguntas presento, en la tabla 2, los resultados del modelo multinivel.<sup>11</sup> En el primer modelo, los indicadores de

la posición social del hogar del alumno (bienestar y nivel educativo) y el promedio escolar de bienestar resultaron significativos, con signo positivo, y con valores dentro de lo esperado. Las variables de control también se comportan de acuerdo con lo esperado: las mujeres tienden a mostrar mejores resultados, así como los alumnos que no trabajan y quienes han cursado dos o tres años de educación preescolar. Se destaca que, a pesar de que están controladas las variables socioeconómicas, las escuelas privadas muestran mejores resultados que las públicas, mientras que las indígenas presentan resultados inferiores.

TABLA 2

*Coefficientes de modelos multinivel para aprendizajes en español. México, 2012*

Variables	Modelo de control	Modelo de efectos directos	Modelo de interacciones
Constante	-.30***	-.65***	-.67***
<b>VARIABLES DE CONTROL</b>			
Bienestar promedio escuela	.08**	.06**	.10***
Modalidad escolar			
Rural	ns	ns	ns
Indígena	-.24***	-.17***	-.17***
Privada	.50***	.52***	.42***
Alumna mujer	.24***	.20***	.19***
Asistencia a preescolar (ref.: no)			
1 año	ns	ns	ns
2 años	.26***	.17***	.18***
3 años	.13**	ns	ns
4 años	-.17***	-.24***	-.21***
Alumno trabaja: (ref.: no)			
En casa	-.18***	-.16***	-.15***
Fuera de casa	-.33***	-.29***	-.29***
<b>Efectos directos</b>			
Bienestar hogar alumno	.13***	.14***	ns
Nivel educativo del hogar (ref.: primaria)			
Secundaria o preparatoria	.13***	.10***	ns
Licenciatura o más	.32***	.29***	ns
Libros en el hogar (ref.: 0 libros)			
10 libros		ns	.06*
25 libros		-.06*	ns
50 libros		ns	ns
100 libros		ns	ns
Más de 100 libros		ns	ns
Recursos educativos		.05***	ns
Actividades culturales		-.08***	-.10***

<b>VARIABLES</b>	<b>Modelo de control</b>	<b>Modelo de efectos directos</b>	<b>Modelo de interacciones</b>
Expectativas educativas (ref.: primaria_)			
Secundaria		.16*	ns
Bachillerato		.27***	.24**
Licenciatura		.50***	.39***
Posgrado		.64***	.49***
Adultos leen en casa (ref.: nunca)			
Pocas veces		ns	ns
Muchas veces		.07*	.09**
Casi siempre		.11***	.13***
Actividades extraescolares		-.07***	-.06**
Adultos ayudan con tareas (ref.: nunca)			
Pocas veces		-.05*	ns
Muchas veces		-.13***	-.11*
Casi siempre		ns	ns
<b>Interacciones</b>			
Bienestar#libros en casa			
10 libros			ns
25 libros			.07*
50 libros			.07*
100 libros			ns
Más de 100 libros			.12**
Bienestar#actividades culturales			.04***
Bienestar#adultos leen en casa			
Pocas veces			ns
Muchas veces			.10**
Siempre o casi siempre			ns
Bienestar#actividades extraescolares			.05*
Educación hogar#recursos educativos			
Secundaria o preparatoria			.06**
Licenciatura o más			.08**
Educación hogar#expectativas educativas			
Secundaria#secundaria			ns
Secundaria#bachillerato			ns
Secundaria#licenciatura			.35*
Secundaria#posgrado			.37*
Superior#secundaria			ns
Superior#bachillerato			ns
Superior#licenciatura			ns
Superior#posgrado			.35*
Varianza nivel alumnos	.60	.57	.56
Varianza nivel escuelas	.09	.09	.08
Seudo R <sup>2</sup> nivel alumnos	.10	.14	.14
Seudo R <sup>2</sup> nivel escuelas	.65	.67	.71

Elaboración propia con base en microdatos de la prueba Excale 2012, 6° de primaria.

Alumnos: 12,268; Escuelas: 2,937.

\*\*\*: p<.001; \*\*: p<.01; \*: p<.05; ns: no significativo.

Los resultados del modelo de la columna 2 (efectos directos) parecen apoyar, en general, las hipótesis *2a* (superioridad de los recursos sobre las prácticas culturales) y *2b* (superioridad de prácticas escolares sobre prácticas culturales), aunque es necesario hacer precisiones importantes.

En primer lugar, el índice de recursos educativos muestra un efecto positivo sobre los aprendizajes – si bien de pequeña magnitud–. Por su parte, la posesión de libros prácticamente no muestra efectos, con la excepción de un coeficiente negativo, apenas significativo, para la categoría “alrededor de 25 libros”. Al mismo tiempo, las prácticas culturales presentan una asociación negativa con los aprendizajes, lo cual contravendría el modelo de la TR. Lo interesante de este último hallazgo es que es robusto a especificaciones alternativas del modelo (introducción de esta variable como único recurso, introducción en ausencia de factores estructurales). Sin duda, todavía es necesario encontrar una explicación a este fenómeno; por ahora, puede afirmarse con solidez que las actividades culturales no se asocian con mejores resultados educativos.

En segundo lugar, las aspiraciones tienen una asociación considerablemente mayor a la de los recursos educativos y las prácticas culturales, creciente a medida que se consideran aspiraciones más elevadas. En las categorías superiores de aspiraciones, incluso, los efectos son más pronunciados que los del nivel educativo o el bienestar del hogar. Esto sugiere que buena parte de la explicación de las ventajas educativas podría residir en un conjunto de disposiciones valorativas más cercanas a la noción de *habitus* que a la noción de capital. No obstante, no se trataría de un *habitus* cultural “de élite”, sino de uno escolar.

En tercer lugar, el efecto de las prácticas escolares arroja evidencias contradictorias. Todas muestran asociaciones significativas con los resultados, pero no en el mismo sentido. Solamente la frecuencia de lectura por parte de los padres tiene una asociación en la dirección esperada, mientras que la ayuda con las tareas y la realización de actividades extraescolares tiene una asociación negativa. Esto último podría deberse a que la ayuda en casa y/o las actividades extraescolares son parte de estrategias familiares para compensar bajos resultados (endogeneidad), pero también –en el caso de las actividades extrascolares– puede deberse a un efecto de saturación del tiempo disponible para los niños (Elkind, 2007).

En cuarto lugar, la hipótesis *3a* (débil intermediación entre posición y resultados por parte de recursos, aspiraciones y prácticas) recibe un

considerable apoyo por parte del modelo. La introducción de los recursos y prácticas no reduce significativamente (entre los dos primeros modelos) el efecto atribuible al capital económico o al nivel educativo del hogar. En otras palabras, el efecto de las variables más “duras” de la posición social no es explicado por estas otras variables, lo cual se opone a la interpretación de la TR que planteo en este trabajo. Se observan algunas reducciones menores en los coeficientes de las modalidades indígena y privada, el sexo y, sobre todo, en la asistencia a preescolar, atribuibles mayormente a la intermediación de las aspiraciones. Esto sugiere la existencia de mecanismos complejos de intermediación entre origen social y resultados, que podrían pasar mayormente por el tipo de orientación educativa de las familias y contribuir a atenuar los efectos de la desigualdad social en México.

Finalmente, el modelo de la columna 3 (interacciones) arrojaría un apoyo significativo para la hipótesis 3b (interacciones positivas entre recursos, prácticas y variables de posición social), y apuntalaría parcialmente a la TR. Once de los nuevos coeficientes de interacción resultaron significativos, todos con signo positivo, lo que indica que los efectos de algunos recursos y prácticas serían mayores cuanto mayor es el origen social. Resulta especialmente destacable el hecho de que las aspiraciones educativas tienen efectos mayores a medida que el nivel educativo del hogar es mayor (el efecto atribuible a las expectativas, siempre positivo, es prácticamente el doble entre aquellos alumnos cuyos padres tienen educación superior, en comparación con aquellos que tienen primaria).

### Discusión

He sometido a prueba un conjunto de hipótesis para explicar la desigualdad en los aprendizajes a partir de una interpretación y especificación de la TR de Pierre Bourdieu y de la teoría de la movilidad cultural de DiMaggio, en el contexto de la realidad socioeducativa mexicana. Partí de la tesis general de que las características de la sociedad (desigualdad, fluidez social, corporativismo) y el sistema educativo mexicanos (segregación social, autonomía relativa) harían relativamente innecesario el recurso a mecanismos de distinción o legitimación simbólicos como los propuestos por la TR. No obstante, el sistema educativo permitiría que los alumnos de mayor origen social obtengan ventajas comparativas a partir de los mismos recursos o

disposiciones educativas. Este modelo, que denomino “movilidad educativa limitada” recibió un respaldo considerable en el análisis empírico.

La existencia de relaciones relativamente débiles entre el origen social y los recursos, prácticas y aspiraciones de los sujetos, en contraposición a lo que podría esperarse a partir de la TR, indica que existe un margen considerable para el ejercicio de una agencia no directamente relacionada con la posición social. Esto sugiere que las familias podrían desplegar estrategias educativas de acumulación de capital y transmisión de *habitus* con mayor independencia del origen social que la que se presupone en una teoría que, a fin de cuentas, pertenece al espectro estructuralista. Asimismo, el hecho de que las relaciones más intensas sean con el bienestar económico que con las credenciales educativas del hogar, induce a pensar que la explicación de ciertas prácticas culturales y escolares podría residir antes en la lógica del mercado económico que en la del simbólico. Los resultados sugieren además que la sociedad mexicana, fuertemente mercantilizada y en proceso de credencialización educativa, podría estar presentando un desacoplamiento de la dimensión “institucionalizada” (Bourdieu, 2007) del capital cultural respecto de sus dimensiones “objetivada” e “incorporada”.

Más relevante aun, hallé que en general los recursos educativos y las prácticas culturales solo tienen una relación débil con el aprendizaje y, en algunos casos, opuesta a la que propone la TR. En conjunto, estos factores tampoco logran explicar significativamente la asociación entre los factores posicionales y los aprendizajes. El panorama general con respecto al valor de los recursos y prácticas, habitualmente definidos como capital y *habitus*, para incidir en los resultados educativos, no apoya la TR, aunque tampoco la teoría de la movilidad educativa tal como fue propuesta originalmente por DiMaggio (1982). Todo indica que, si existen recursos familiares relevantes para el aprendizaje deben ser observados de otra manera, tal vez en dimensiones referentes a las formas de comunicación, como las propuestas por Bernstein (1971), Lareau (2003), Lahire (1995), o a disposiciones cognitivas como las propuestas por Nash (2005).<sup>12</sup>

Se destaca especialmente el hecho de que las prácticas culturales se asociaron negativamente con el nivel de aprendizajes. Una posible explicación es que las actividades culturales de la familia sean indicativas de una propensión a desatender los asuntos propiamente escolares. De con-

firmarse, se fortalecerían las hipótesis alternativas de Goldthorpe (2007) o Nash (2005) de que el sistema educativo, en lugar de tender a legitimar arbitrariamente los capitales y *habitus* propios de los sectores dominantes, posee autonomía suficiente para imponer reglas propias que, si bien no son socialmente neutrales, están centradas en desempeños específicamente escolares.<sup>13</sup>

De todos los factores analizados, es el nivel de aspiraciones educativas el que presenta una asociación positiva muy pronunciada, con efectos superiores a los de provenir de un hogar con nivel de educación superior. Ahora bien, cabe preguntarse si es legítimo entender las aspiraciones como parte del *habitus* y, en consecuencia, si este hallazgo fortalece la TR. Dos problemas surgen aquí. En primer lugar, la relación de las expectativas con el origen social no es tan marcada como para distinguir claramente entre estratos sociales. En segundo lugar, no conocemos los mecanismos a través de los cuales surgen estas expectativas y tampoco aquellos que transforman mayores expectativas en mejores aprendizajes. Por lo tanto, la pregunta permanece abierta.

No obstante, se halló una interacción positiva entre las expectativas y el origen social, específicamente el nivel educativo del hogar. Si bien los efectos directos podrían alentar las hipótesis subjetivistas o voluntaristas del éxito escolar, los resultados de este modelo muestran que, aun cuando los niños y sus familias tiendan a tener altas expectativas y puedan contribuir de manera general a mejorar los aprendizajes del alumno promedio, la ventaja que otorgan es más pronunciada para los sectores relativamente privilegiados.

De hecho, todos los recursos y prácticas tienen una interacción positiva con el origen social (sean con el nivel educativo o con los bienes en el hogar), esto es, benefician más a quienes se encuentran en posiciones sociales superiores. Adicionalmente, no debe minimizarse el hecho de que los efectos iniciales de los factores estructurales prácticamente no disminuyen del primer modelo al segundo, a pesar de todas las variables potencialmente intermediarias introducidas. Dicho de otra forma, la mayor parte de los efectos de la estructura social sobre la desigualdad de aprendizajes permanece sin explicar. Por estas razones considero necesario hablar de “movilidad educativa limitada”. Es posible que se estén perdiendo de vista, por las dificultades de observación que entrañan, mecanismos clave

de transmisión de desigualdades. Incluso las variables de origen social incorporadas al modelo podrían indicar que recursos o prácticas observados de igual manera en realidad tienen “calidades” y “cantidades” diferentes en diferentes sectores (escenario no necesariamente reproductivista); o bien, podrían ocultar disposiciones no observadas, que interactúan con prácticas en principio meritocráticas, y que benefician en mayor medida a los sectores más altos.

En consecuencia, una evaluación más estricta de la TR en el escenario mexicano requeriría profundizar en los mecanismos que vinculan origen social y resultados. La persistencia de efectos no explicados del origen social sugiere la existencia de un amplio espectro de recursos, disposiciones y prácticas aún no investigados y en los cuales podría residir una parte importante de la explicación de las diferencias en los aprendizajes. A mi juicio, estos factores probablemente se relacionen menos con la participación en la cultura de élite y más con recursos familiares, con vínculos más o menos directos con los requisitos del sistema educativo. Los resultados de este trabajo obligan a poner a las expectativas educativas como un candidato serio, pero debería observar con más detalle todo el proceso. Asimismo, sería necesario abordar otros aspectos no observados, como las formas de comunicación intra-familiar. Las claves para decidir entre las teorías alternativas serían: 1) el tipo de relación entre el origen social y estos recursos o disposiciones (concretamente, la fuerza de su asociación y los mecanismos para su adquisición); y 2) la relación entre estos recursos, el tipo de desempeños que promueven en los espacios educativos y los criterios que las instituciones educativas utilizan para jerarquizarlos.

## Notas

<sup>1</sup> Estas críticas, así como mi propia interpretación de la TR, se basan en lo que Criado (2004) denomina hipótesis fuerte sobre el *habitus*, expuesta con mayor claridad en *La Reproducción*. Por lo mismo, y dado que la TR es susceptible de interpretaciones más flexibles, es posible que esta postura frente a la TR sea juzgada por algunos especialistas como excesivamente reduccionistas. Ejemplos de estas críticas pueden verse en los trabajos de Lareau y Weininger (2003) y de Krarup y Munk (2014).

<sup>2</sup> Frente a la gran diversidad de recursos posibles existe la tentación retroactiva de definir

como capital cultural todo aquello que un sistema escolar valora y recompensa en un contexto dado. El problema es que las consecuencias de tal definición son irrefutables. En ocasiones Bourdieu parece aproximarse a esto, cuando sostiene que todo criterio de desempeño escolar es arbitrario y está sesgado a favor de los sectores dominantes (Bourdieu, 1981).

<sup>3</sup> A saber: 1) liderazgo administrativo; 2) elevadas expectativas de aprendizaje hacia los alumnos; 3) clima de trabajo ordenado; 4) escuela enfocada principalmente en la adquisición de habilidades básicas; 5) mo-



nitoreo frecuente del avance de los alumnos (Edmonds, 1979).

<sup>4</sup> Ver, por ejemplo, los trabajos de Purkey y Smith (1982) y Fraser (1989), el panorama general que ofrece Murillo (2005), mi propia revisión de la literatura para América Latina en Blanco (2007) o, para el caso de México, los análisis de factores asociados realizados por el INEE a partir de la prueba Excale (INEE, 2007a).

<sup>5</sup> Una excepción, en tanto ofrece una aproximación más compleja, es el informe sobre desigualdad educativa y capital escolar realizado por el INEE (2007b).

<sup>6</sup> Es necesaria aquí una nota respecto de lo que entiendo por contrastación de una teoría. El ejercicio que presento en este artículo busca identificar los postulados centrales de la TR para derivar consecuencias observables mediante relaciones entre variables. Esta deducción de consecuencias observables no es un ejercicio automático, sino que implica una cierta interpretación de la teoría, abierta a discusión, y una reducción de enunciados generales a otros de alcance intermedio.

Por su parte, la validez de una variable o conjunto de variables para observar cualquier concepto también es debatible. Para este artículo dispongo, como muestro más adelante, de un conjunto limitado de variables; por lo tanto, de la misma forma que en cualquier otro ejercicio de este tipo, las conclusiones están subdeterminadas.

En otras palabras, poner a prueba una teoría no significa decidir sobre su validez o invalidez como un todo, ni siquiera bajo ciertas circunstancias. Lo que pretendo es afirmar con cierto grado de certeza si, bajo ciertos supuestos, algunos aspectos que serían esperables a partir de la teoría se verifican o no.

<sup>7</sup> La selección de alumnos de primaria responde a dos razones: 1) en este nivel la cobertura educativa en México es prácticamente universal, y las cifras de abandono, rezago y eficiencia terminal son considerablemente mejores a las que se observan en secundaria (INEE, 2016), lo que minimiza los sesgos derivados de la selectividad social; y 2) los efectos del origen social suelen ser más intensos

en edades más tempranas (Blossfeld y Shavit, 1993). Decidí trabajar únicamente con la prueba de Español por razones de espacio y por el hecho de que, si bien la estructura de resultados significativos suele ser muy similar a la de Matemáticas, el valor de los coeficientes y el ajuste general de los modelos suelen ser mayores en el primer caso, lo que permite mostrar con mayor claridad las asociaciones de interés y obtener conclusiones más contundentes en el caso de no observarse.

<sup>8</sup> Sintaxis disponible a pedido.

<sup>9</sup> La decisión de tomar la información de cualquiera de los padres con el mayor nivel educativo es habitual en los análisis internacionales (ver, por ejemplo, el indicador *hisced* de PISA (OCDE, 2013)), sobre todo con el fin de no perder información allí donde faltara uno de los padres. La creciente endogamia educativa en México (Rodríguez, 2016), además, hace que los niveles educativos de ambos padres sean cada vez más semejantes entre sí.

<sup>10</sup> La decisión de tomar el número de libros como indicador de recursos educativos antes que de recursos culturales de élite es debatible. Como señalo en la sección 4, la posesión de libros puede estar asociadas con mecanismos muy distintos, más inclinado hacia el desarrollo de *habitus* de élite o de *habitus* escolares. En este trabajo, y en ausencia de información específica sobre los mecanismos implicados, defiendo la idea de que es más razonable tratar a los libros como recursos más cercanos a lo escolar que a la cultura de élite, porque la primera opción requiere de menos mediaciones conceptuales (esto es, es más parsimoniosa).

<sup>11</sup> En el llamado “modelo nulo” (estimado como base para el cálculo de los *Seudo-R<sup>2</sup>*, y no incluido en la tabla 2 dado que no incluye variables independientes), la varianza en los resultados de español atribuible al nivel escolar alcanza 29%, un valor esperable con base en los antecedentes para México (ej. Fernández y Blanco, 2004; Blanco, 2012).

<sup>12</sup> A saber: códigos lingüísticos con distinto grado de elaboración en el caso de Bernstein; socialización intrafamiliar en formas de lenguaje e interacción con autoridades en Lareau; formas escriturales u orales de comunicación y

organización familiar en Lahire; disposición a la clasificación, abstracción, memorización o resolución de problemas en Nash.

<sup>13</sup> Ahora bien, del lado de las familias, este resultado podría indicar que, lejos de tratarse de prácticas estratégicas orientadas a mejorar las oportunidades escolares, se trata de disposiciones arraigadas en ciertos estratos medios y altos, que se mantienen independientemente de sus resultados inmediatos (Bodovski y Farkas, 2008;

Carolan y Wasserman, 2015). De corroborarse, esta hipótesis podría fortalecer la noción de que estas prácticas caben dentro de la definición bourdiana de *habitus*. Estas prácticas podrían poseer valor estratégico en otros campos (distinción cultural en sentido estricto), o incluso en el campo educativo, pero en etapas posteriores a la primaria. De acuerdo con la TR, las disposiciones “adecuadas” para destacar en la universidad requieren de un largo proceso de cultivación.

## Referencias

- Aschaffenburg, Karl e Ineke Maas (1997). “Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction”, *American Sociological Review*, vol. 62, núm. 4, pp. 573-587.
- Backhoff, Eduardo (2011). “La inequidad educativa en México: Diferencias en el aprendizaje de la comprensión lectora en educación básica”, *Profesorado*, vol. 15, núm. 3, pp. 87-102.
- Bandura, Albert; Claudio Barbaranelli; Gian Vittorio Caprara y Concetta Pastorelli (1996). “Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning”, *Child Development*, vol. 67, núm. 3, pp. 1206-1222.
- Barba, Carlos (2004). *Régimen de bienestar y reforma social en México*, serie Políticas Sociales, 92. Santiago de Chile: CEPAL
- Barone, Carlo (2006). “Cultural capital, ambition and the explanation of inequalities in learning outcomes: A comparative analysis”, *Sociology*, vol. 40, núm. 6, pp. 1039-1058.
- Bernstein, Basil (1971). “A socio-linguistic approach to socialization: with some reference to educability”, en *Class, Codes and Control*, vol. 1, Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Blanco, Emilio (2012). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México, El Colegio de México.
- Blossfeld, Hans-Peter y Yossi Shavit (1993). “Persisting barriers: Changes in educational opportunities in thirteen countries”, en Shavit, Yossi y Hans-Peter Blossfeld, *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Colorado: Westview Press.
- Bodovski, Katerina (2015). “Adolescents’ emerging habitus: the role of early parental expectations and practices”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 389-412.
- Bodovski, Katerina y George Farkas (2008). “Concerted cultivation’ and unequal achievement in elementary school”, *Social Science Research*, vol. 37, pp. 903-919.
- Bourdieu, Pierre (2006). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Taurus: Madrid.
- Bourdieu, Pierre (2007). “The forms of capital”, en Sadovnik, Alan (coord.), *Sociology of education. A critical reader*, Nueva York: Routledge.
- Bourdieu, Pierre (2013). *La nobleza de Estado: educación de elite y espíritu de cuerpo*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Ciudad de México: Grijalbo.
- Bracho, Teresa (1990). "Capital cultural: impacto en el rezago educativo", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 20, núm. 2, pp. 13-46.
- Bracho, Teresa (1995). "Distribución y desigualdad educativa en México", *Estudios Sociológicos*, vol. 13, núm. 37, pp. 25-53.
- Bracho, Teresa (2002). "Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica", *Educar*, vol. 29, pp. 31-54.
- Breen, Richard y John Goldthorpe (1997). "Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory", *Rationality and Society*, vol. 9, pp. 275-305.
- Broderick, Michael y Ryan Hubbard (2000). "Teachers' perceptions of students: The missing link in connecting cultural capital and student success?", Ponencia presentada en el encuentro anual de la Sociedad Sociológica del Sur, Nueva Orleans.
- Bryk, Anthony y Stephen Raudenbush (1992). *Hierarchical Linear Analysis*, Thousand Oaks: Sage.
- Cabrera, Francisco-Javier (2016). "La influencia del capital socioeconómico y cultural en el acceso a las instituciones de educación superior en Chile", *Estudios Sociológicos*, vol. XXXIV, núm. 100, pp. 107-143.
- Carolan, Brian y Sara Wasserman (2015). "Does Parenting Style Matter? Concerted Cultivation, Educational Expectations, and the Transmission of Educational Advantage", *Sociological Perspectives*, vol. 58, núm. 2, pp. 168-186.
- Casillas, Miguel; Adrián de Garay; Julia Vergara y Mónica Puebla (2001). "Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 139-163.
- Castillo, Jorge y Gustavo Cabezas (2010). "Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa", *Calidad en la Educación*, vol. 32, núm. 45.
- Cervini, Rubén (2002). "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, pp. 445-500.
- Cervini, Rubén; Dari, Nora y Silvia Quiroz (2014). "Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina: Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 61, pp. 569-597.
- Coleman, James; Campbell, Ernest; Hobson, Carol; McPartland, James; Mood, Alexander; Weinfeld, Frederic y Robert York (1966). *Equality of educational opportunity*, Washington, DC: US Government Printing Office.
- 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.

- Cortés, Fernando (2013). “Medio siglo de desigualdad en el ingreso en México”, *Economía UNAM*, vol. 10, núm. 29, pp. 12-34.
- Criado, Enrique (2004). “De la reproducción al campo escolar”, en Alonso, Luis; Criado, Enrique y José Luis Moreno, *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo*, Madrid: Fundamentos.
- De Garay, Adrián y Roberto Sánchez (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*, vol. 16, núm. 50, pp. 885-917.
- De Graaf, Nan; Paul De Graaf y Gerbert Kraaykamp (2000). “Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective” *Sociology of Education*, vol. 73, núm. 2, pp. 92-111.
- De Hoyos, Rafael; Martínez de la Calle, Juan y Székely, Miguel (2010). “Educación y movilidad social en México”, *Movilidad social en México. Población, desarrollo y crecimiento*, Ciudad de México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- DiMaggio, Paul (1982). “Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. High School students”, *American Sociological Review*, vol. 47, núm. 2, pp. 189-201.
- Dumais, Susan (2006). “Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers’ perceptions”, *Poetics*, vol. 34, núm. 2, pp. 83-107.
- Edmonds, Ronald. (1979). “Effective schools for the urban poor”, *Educational leadership*, vol. 37, núm. 1, pp. 15-24.
- Elkind, David (2007). *The hurried child: Growing up too fast too soon*, Cambridge: Da Capo Press.
- Esping-Andersen, Gosta (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Evans, Mariah; Jonathan Kelley y Joanna Sikora (2014). “Scholarly culture and academic performance in 42 Nations”, *Social Forces*, vol. 92, núm. 4, pp. 1573-1605.
- Fernández, Tabaré (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*, vol. 7, núm. 16, pp. 501-536.
- Fernández, Tabaré (2007). *Distribución del conocimiento escolar: Clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Fernández, Tabaré y Blanco, Emilio (2004). “¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1, pp. 1-27.
- Fraser, Barry (1989). “Research syntheses on school and instructional effectiveness”, *International Journal of Educational Research*, vol. 13, núm. 7, pp. 707-719.
- Gaddis, Michael (2013). “The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement”, *Social Science Research*, vol. 42, pp. 1-13.
- Gertel, Héctor; Roberto Giuliodori; Verónica Herrero; Diego Fresoli; María Luz Vera y Guadalupe Morra (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, Argentina.
- Goldthorpe, John (2007). “Cultural capital: some critical observations”, en Stefani Scherer, Reinhard Pollak, Gunnar Otte y Markus Gangl (eds.), *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Gripsrud, Jostein; Jan Fredrik Hovden y Hallvard Moe (2011). “Changing relations: Class, education and cultural capital”, *Poetics*, vol. 39, núm. 6, pp. 507-529.
- Heyneman, Stephen y William Loxley (1983). “The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high-and low-income countries”, *American Journal of sociology*, vol. 88, núm. 6, pp. 1162-1194.
- INEE (2006). *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*, Ciudad de México: INEE.
- INEE (2007a). *Factores escolares y aprendizaje en México: el caso de la educación básica*, Ciudad de México: INEE.
- INEE (2007b). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*, Ciudad de México: INEE.
- INEE (2016). *Panorama Educativo de México*, Ciudad de México: INEE.
- Ivanovic, Daniza; Manuel Olivares; Carmen Castro; Rodolfo Ivanovic (1996). “Nutrition and learning in Chilean school age children: Chile’s metropolitan region survey 1986-1987”, *Nutrition*, vol. 12, núm 5, pp. 321-328.
- Krarp, Troels y Martin Munk (2014). “Field theory in cultural capital studies of educational attainment”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, núm. 5, pp. 761-779.
- Kraykaamp, Gerbert y Koen van Eijck (2010). “The intergenerational reproduction of cultural capital: A threefold perspective”, *Social Forces*, vol. 89, núm. 1, pp. 209-232.
- Kingston, Paul (2001). “The unfulfilled promise of cultural capital theory”, *Sociology of Education*, vol. 74, núm. especial pp. 88-99.
- Jacinto, Maria da Graça (2009). “A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*”, *Revista Brasileira de Educação*, vol. 14, núm. 41, pp. 295-307.
- Lahire, Bernard (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, París: Gallimard/Le Seuil.
- Lareau, Annette (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, California: University of California Press.
- Lareau, Annette y Elliot Weininger (2003). “Cultural capital in educational research: A critical assessment”, *Theory and Society*, vol. 32, núms. 5/6, pp. 567-606.
- Lee, Valerie, y Anthony Bryk. “A multilevel model of the social distribution of high school achievement”, *Sociology of education*, vol. 62, núm. 3, pp. 172-192.
- Martínez Rizo, Felipe (2002). “Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000”, *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 7, núm. 16, pp. 415-443.
- Meier Jæger, Mads (2009). “Equal access but unequal outcomes: Cultural capital and educational choice in a meritocratic society”, *Social Forces*, vol. 87, núm. 4, pp. 1943-1971.

- Meier Jæger, Mads (2011). "Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data", *Sociology of Education*, vol. 84, núm. 4, pp. 281-298.
- Meier Jæger, Mads y Richard Breen (2013). "A dynamic model of cultural reproduction", The Danish National Centre for Social Research, Working Paper, 3.
- Mella, Orlando e Iván Ortiz (1999). "Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores internos y externos", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 29, núm. 1, pp. 69-92.
- Mistry, Rashmita; Elizabeth White; Aprile Benner y Virginia Huynh (2009). "A longitudinal study of the simultaneous influence of mothers' and teachers' educational expectations on low-income youth's academic Achievement", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 38, núm. 6, pp. 826-838.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y Rosa María Lira (1990). "Capital cultural, dinámica económica y desarrollo de la microempresa en México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XX, núm. 4, pp. 35-111.
- Murillo, Francisco (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*, Barcelona: Octaedro.
- Murillo, Francisco (2016). "Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 14, núm. 4, pp. 33-60.
- Nash, Roy (2005). "The cognitive habitus: Its place in a realist account of inequality/difference", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 26, núm. 5, pp. 599-612.
- OCDE (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. París: OCDE Publishing.
- OCDE (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed* (Volume II), OCDE Publishing.
- Purkey, Stewart y Smith, Marshall (1982). "Too soon to cheer? Synthesis of research on effective schools", *Educational Leadership*, vol. 40, núm. 3, pp. 64-69.
- Rodríguez, Santiago (2016). *Conformación de parejas y desigualdad social. Un análisis comparativo del Área Metropolitana de Buenos Aires y la Ciudad de México*, tesis doctoral, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Roscigno, Vincent y James Ainsworth-Darnell (1999). "Race, cultural capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns", *Sociology of Education*, vol. 72, núm. 3, pp. 158-178.
- Rossetti, Magdalena (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*, serie Políticas Sociales, 199, Santiago de Chile: CEPAL.
- Roska, Josipa y Daniel Potter (2011). "Parenting and academic achievement: intergenerational transmission of educational advantage", *Sociology of Education*, vol. 84, núm. 4, pp. 299-321.
- Saravi, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, Ciudad de México: CIESAS/Flacso.
- Sewell, William; Archibald Haller y Alejandro Portes (1969). "The educational and early occupational attainment process", *American Sociological Review*, vol. 34, núm. 1, pp. 82-92.

- Schmelkes, Sylvia (1997). *La calidad en la educación primaria: un estudio de caso*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Schmelkes, Sylvia (2010). “Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible”, en Marchesi, Álvaro y Margarita Poggi (eds.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana*, Madrid: AECID.
- Solís, Patricio (2012). “Social mobility in Mexico. Trends, recent findings and research challenges”, *TRACE*, núm. 62, pp. 7-20.
- Teachman, Jay (1987). “Family background, educational resources, and educational attainment”, *American Sociological Review*, vol. 52, núm. 4, pp. 548-557.
- Teddlie, Charles y Reynolds, Daniel (2000). *The international handbook of school effectiveness research*, New York: Falmer Press.
- Tramonte, Lucía y Douglas Willms (2010). “Cultural capital and its effects on education outcomes”, *Economics of Education Review*, vol. 29, núm. 2, pp. 200-213.
- Xu, Jun y Gillian Hampden-Thompson (2012). “Cultural reproduction, cultural mobility, cultural resources, or trivial effect? A comparative approach to cultural capital and educational erformance”, *Comparative Education Review*, vol. 56, núm. 1, pp. 98-124.

**Recibido:** 10 de mayo de 2016  
**Dictaminado:** 1 de diciembre de 2016  
**Segunda versión:** 24 de enero de 2017  
**Aceptado:** 26 de enero de 2017