

Capital cultural: impacto en el rezago educativo

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XX, No. 2, pp. 13-46

Teresa Bracho*

RESUMEN

Este artículo busca delimitar el concepto de "capital cultural" utilizado en algunas teorías de la reproducción en el campo educativo, vinculando la dimensión teórica en torno al concepto con sus usos en la investigación empírica. Se analiza la capacidad explicativa de las dimensiones del concepto en uno de los fenómenos de desigualdad educativa más persistentes en nuestro país: el rezago educativo.

Para este análisis, se reporta una investigación realizada en cinco escuelas públicas de nivel medio superior ubicadas en el llamado "cinturón industrial" del estado de Morelos. Se analizaron 1 290 casos en total, por medio de un modelo estadístico loglineal que buscaba explicar el rezago a partir de cuatro variables independientes: antecedentes educativos de los padres, de los hermanos mayores, presencia de bienes culturales en la casa y *status* socioeconómico familiar.

ABSTRACT

This article takes the concept of "cultural capital" and analyzes it both from the reproductive theory perspective and from that of its uses in empirical research. The explanatory capacity of the different dimensions of the concept is analyzed regarding two of the most persistent inequality indicators in our country: failure and drop-out rates.

The author reports on a study that was carried out in five public higher secondary schools located in what is known as the "industrial corridor" of the state of Morelos. 1 290 cases were studied, using a log-linear statistical model to explain academic failure and drop-out rates with four independent variables: parents' educational background; older siblings' educational background, access to cultural material at home and socioeconomic status of the family.

* Profesora investigadora en FLACSO, Sede México. Agradezco la atenta y crítica lectura de una versión preliminar a este documento por parte de Jorge Padua, Fernando Cortés y Roberto Rodríguez. José Luis Torres Franco contribuyó pacientemente en la construcción de la base de datos. No sobra decir que la responsabilidad del documento es sólo de la autora.

PRESENTACIÓN

Este trabajo busca delimitar las dimensiones contenidas en el concepto de "capital cultural", tal como se lo utiliza en algunas de las teorías de reproducción cultural y social en el campo educativo. La discusión pormenorizada de dichas teorías no será objeto de este trabajo, sino sólo la explicitación de las dimensiones teóricas y empíricas distinguibles en uno de sus conceptos centrales.

Uno de los objetivos del artículo es vincular la discusión teórica en torno al concepto de capital cultural con sus correspondientes usos en investigación empírica, surgidos en otros países y contextos socioculturales distintos a las condiciones de nuestro país. Se discute la plausibilidad del uso acrítico del concepto en condiciones de "movilidad estructural". Finalmente, a partir de una redefinición teórica y empírica se analiza la capacidad explicativa de las dimensiones del concepto en uno de los fenómenos de desigualdad educativa más persistentes en nuestro país: el rezago educativo.

Se destaca la discusión en torno a los problemas implicados en la medición de las dimensiones del concepto de capital cultural y se busca con ello contribuir a la discusión y argumentación sostenidas en torno al valor de las teorías de reproducción en el caso mexicano, tal como han sido formuladas en otros países. Compartimos en este sentido la perspectiva de otros investigadores en México, expresada por Rockwell en los siguientes términos:

[...] actualmente, y en México, la reproducción académica de (la teoría de reproducción), desligada de la investigación empírica sobre realidades sociales nacionales, tiende también a convertirse en "obstáculo epistemológico"; es decir, a partir de la teoría existente, con sus implicaciones derivadas de realidades sociales ajenas en cierto grado a la nuestra, se presupone la existencia de procesos y contenidos de reproducción en las escuelas, en lugar de utilizar y reelaborar la teoría para conocer cómo se dan esos procesos en el contexto histórico mexicano (1986:161).¹

¹ Aunque no es objeto del presente trabajo, percibimos los mismos problemas de la aplicación de las teorías "críticas" a la teoría de la reproducción, entre las que vale destacar a las llamadas teorías de la resistencia. Ya se trate de traducciones inmediatas o de descartar teorías con base en criterios ajenos a la realidad de nuestros países, nos parece igualmente poco conducente para el conocimiento de nuestra realidad.

El abuso de la noción ha hecho que se le equipare con conceptos generales de capital humano (problema que se expresa incluso en algunos trabajos de Bourdieu), cultura de élite y alta cultura. ¿Por qué, entonces, mantener una noción que ha sido ambigua, poco precisada en términos empíricos, incluso de la que parece haberse abusado en su capacidad explicativa? La idea que se sostiene aquí (que compartimos con Lamont y Lareau), es que las teorías de reproducción sociocultural en las que se enmarca el concepto de capital cultural, a pesar de que han sido producto de usos acrílicos y, a la vez, que han producido fuertes y sustentadas críticas, siguen proveyendo de un marco explicativo de algunos procesos de selección y exclusión social a través de los sistemas educativos y que vale la pena trabajar en el análisis de sus límites teóricos, metodológicos y empíricos en contextos como el de nuestro país. El problema del capital cultural es central a estas teorías y pareciera ser uno de los conceptos que permiten aproximar enfoques micro y macrosociológicos en los modelos de explicación de los vínculos entre sociedad y sistema escolar, entre postulados estatales y acciones individuales.

Es difícil juzgar sobre la pertinencia y aspectos comunes de los distintos usos del concepto, por lo que aquí se propone una formalización lógica y empírica de una discusión en la que ha predominado el criterio estético sobre el lógico. Se asume, por tanto, que se trata de una teoría formalizable lógicamente y que sus conceptos pueden tener referentes empíricos precisos, aunque no siempre directos, lo que permite buscar el sustento o refutación de la validez de la formalización propuesta.

En pocas palabras, se entiende por capital cultural a la herencia social y cultural que desempeña un importante papel en procesos de selección y exclusión sociocultural. Incluye todos los recursos culturales transmitidos en la familia, los hábitos de comunicación e interacción aprendidos en ella y los signos culturales asociados a *status* alto, reconocidos y legitimados como tales.

I. EL CONCEPTO DE CAPITAL CULTURAL

Sin duda, uno de los conceptos más complejos teóricamente y que representan problemas significativos a la medición en la investigación empírica en el área socioeducativa, es el de capital cultural,

que originalmente introdujeron Bourdieu y Passeron en *La Reproducción* (1970).² Han abundado las definiciones del concepto y usos empíricos del mismo, así como de otros conceptos de las teorías de reproducción, como la noción de *habitus*.

Las definiciones de este concepto son diversas: conocimiento de alta cultura, credenciales educativas, currículo escolar, manejo simbólico, desempeño de tareas en modos socialmente aceptables, participación en eventos de alta cultura, incorporación social del conocimiento en la tecnología, cultura legítima expresada en signos culturales de alto *status* y su mediación en procesos de exclusión (y/o selección) social y cultural.

La noción de capital cultural es utilizada como un elemento que contribuye a explicar el proceso de reproducción social por la vía del sistema educativo.³ Las perspectivas culturalistas de las teorías de reproducción buscan explicitar que las funciones reproductoras del aparato educativo no se limitan a la función económica o de asignación a posiciones sociales y laborales predeterminadas, vía la transmisión diferenciada de habilidades específicas para distintas posiciones (cfr. Althusser, 1977; Bowles y Gintis, 1981). Su preocupación se centra en la diferenciación cultural y legitimación de una cultura dominante a través del sistema educativo; expresan que uno de los mecanismos por los que se cumple la función de reproducción de las relaciones sociales de producción, es la distribución y legitimación de formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos de vida que constituyen aspectos centrales de la cultura dominante. Es decir, se busca señalar que dicho proceso no sólo implica una forma de herencia social directa de una generación a otra, por la vía de posiciones estructurales en el sistema, sino también herencias de orden cultural (Bourdieu y Passeron, *op. cit.*) y de habilidades o códigos para el manejo de tareas cognitivas (Bernstein, 1977; 1982). Es esta forma de herencia cultural, bajo esta perspectiva, la que contribuye a explicar por qué

² Aquí se utiliza la traducción al español de Ed. Laia, 1977.

³ Para una discusión de las distintas perspectivas de las teorías de la reproducción, cfr. Giroux, 1983.

los niños y jóvenes de determinados grupos sociales son más o menos exitosos en sus carreras educativas.

Algunos de los supuestos centrales de estas corrientes son que la cultura constituye sistemas de significación arbitrarios que pueden estar expresados en objetos culturales y/o en códigos de comunicación compartidos; que estos sistemas de significación se transmiten en la familia de una generación a otra; que la cultura escolar expresa la cultura de la clase dominante, por lo que es más fácilmente interiorizada y compartida por los niños de ese origen; y que los padres de clase media y alta, con ocupaciones no manuales y con algún grado relativamente avanzado de escolaridad, pueden ayudar a sus hijos en la comprensión y realización de sus demandas escolares. La cultura, por tanto, es arbitraria, está socialmente legitimada por la clase dominante, que tiene la capacidad de imponer como válidas sus propias significaciones a toda la sociedad; es transmisible de una generación a otra; dicho proceso de transmisión tiene lugar básicamente en la socialización primaria familiar, al que se sobrepone el de la transmisión escolar. Conforme a esta línea de argumentación, la cultura que transmite el sistema escolar es la de la clase dominante.

La noción de capital cultural expresa esta forma de transmisión simbólica o herencia sociocultural, al interior de los distintos grupos sociales; al mismo tiempo busca vincular esta forma específica de herencia social con las que tradicionalmente se habían señalado dentro de las teorías estructuralistas o económico-reproductoras.

Hasta aquí lo que se refiere a los principales postulados y supuestos teóricos. En principio parecieran difícilmente discutibles en tanto tales; sin embargo, el principal problema en la definición de capital cultural, y al que orientamos la discusión en este trabajo, gira en torno a la delimitación de las dimensiones que el concepto implica y que conduce a la definición de los indicadores confiables y válidos para referir a la complejidad del concepto.⁴

⁴ En este documento excluimos la consideración detallada del trabajo de B. Bernstein. Pensamos que el tipo de conceptualización del autor referida a códigos lingüísticos rebasa las posibilidades del presente documento. Sus aportes y la plausibilidad de sus hipótesis al caso mexicano debieran, sin embargo, también ser consideradas con mayor detalle.

Bourdieu y Passeron (*op. cit.*) utilizan como indicador de capital cultural la ocupación del padre (cfr. pp. 114 y ss.) y la escolaridad asociada a ésta; más tarde, Bourdieu (1977) agrega lo que podría denominarse consumo de bienes culturales sofisticados o consumo de alta cultura, al considerar entre sus indicadores la asistencia a la ópera y museos, tipo de música preferida, etc. En ambos trabajos se sustenta la hipótesis de que el capital cultural es una variable determinante del éxito escolar y, por tanto, de la reproducción cultural y social.

Por otra parte, Di Maggio (1982) utiliza el mismo tipo de indicadores de consumo de alta cultura, para referirse al capital cultural de los estudiantes en el sistema de educación superior en Estados Unidos. Concluye que la noción de capital cultural no agrega de modo significativo a la explicación de la reproducción social o del éxito escolar.

El primer conjunto de indicadores mencionados, es decir, los de la ocupación y la escolaridad de los padres (o de alguno de ellos), refieren a la hipótesis implícita de que dichos indicadores no lo son sólo de la posición del sujeto en la estructura social, sino que definen lo que podría denominarse ambiente cultural familiar o forma de relación familiar con el conocimiento. El uso de indicadores de posición social como variables *proxy* del concepto de capital cultural ha sido frecuente; destaca, por ejemplo, el uso que se hace de este concepto en el proyecto de "Desarrollo y Educación en América Latina y El Caribe" (UNESCO, CEPAL, PNUD, 1981), en donde la "medida" de la distancia cultural del sujeto frente a la cultura escolar es su origen urbano o rural. Nos parece que este uso del concepto asume como válida una relación demasiado directa y de tipo reduccionista, además de circular, entre estructura socioeconómica y capital cultural, aunque no establecen su demostración.

El segundo conjunto de indicadores, es decir, los que se refieren al consumo de una "cultura culta", o a la cercanía del sujeto con la "alta cultura", constituyen, a nuestro juicio, una demostración de que la ocupación y la escolaridad de los padres y/o el ambiente cultural familiar se relacionan con patrones de consumo cultural del individuo; sin embargo, no conllevan una demostración de que constituyan formas de herencia social. Esto se ve claramente en la misma información empírica que presenta el autor (Bourdieu, 1977), en donde los consumos de subgrupos no se corresponden

con la línea de argumentación del tipo "relación directa" entre clases y consumo de alta cultura; por ejemplo, el consumo cultural de los hijos de profesores parece representar más la subcultura de un grupo en una clase, que el consumo representativo de la clase social en que Bourdieu los ubica.

El propio Bourdieu distingue conceptualmente, en un trabajo posterior, entre tres formas o estados del capital cultural (Bourdieu, 1979).⁵ En ese trabajo señala que el capital cultural existe en un estado incorporado al individuo, en forma de hábitos y disposiciones durables; en un estado objetivado en bienes culturales (como libros, obras de arte, etc.); y en un estado institucionalizado, expresado fundamentalmente en títulos o certificados escolares. Por definición, el primer estado es condición de posibilidad de apropiación cultural o simbólica del segundo, y correspondería a lo que en *La Reproducción* se había denominado *habitus*; correspondería también a los códigos de comunicación a los que refiere Bernstein. El tercero, los certificados escolares, acreditan en forma relativamente independiente del individuo la posesión de capital cultural, traducándose, a través de la conversión del diploma en capital económico, en una mercancía intercambiable en el mercado de trabajo.⁶

Las discusiones precedentes y los indicadores utilizados se refieren a sistemas socioculturales distintos de los de nuestro país; es decir, en los que se registra una mayor distribución de bienes culturales diferentes; en donde, consecuentemente, los patrones de consumo de esos bienes son más altos; y en donde los índices de escolaridad poblacional son elevados. En situaciones de movilidad estructural, donde el acceso más generalizado a los niveles primarios del sistema educativo es reciente, el acceso a bienes culturales se ve seriamente restringido a zonas de alta urbanización, y dentro de éstas a subgrupos muy particulares, y los hábitos de consumo cultural de los padres difícilmente corresponden a los

⁵ Aquí se utiliza la reciente traducción al español (Bourdieu, 1987).

⁶ Este último aspecto, en tanto que se refiere a condiciones de vinculación con el mercado de trabajo, queda excluido de nuestra consideración en este documento.

de los hijos, la explicación de la herencia social y cultural, postulamos, debe ser distinta.

Con esto se busca mantener el principio teórico general sintetizado antes, según el cual uno de los mecanismos de transmisión de posiciones sociales es el de la herencia sociocultural al interior de la familia. Sin embargo, en términos estrictos de estratificación social, la herencia de "tipos de consumo cultural" cambia y se producen situaciones en las que pueden coexistir transmisiones al interior de la familia, vía códigos de interacción, de lenguaje, etc., y al mismo tiempo oportunidades de interacciones distintas de las establecidas con los padres, que contribuyan a definir las orientaciones del sujeto conforme a los patrones de la propia generación. En este sentido, mantenemos la importancia de la familia como determinante de la herencia cultural, como parte de la explicación de las orientaciones sociales, educativas y culturales del sujeto. Sin embargo, consideramos que no puede excluirse en esta conceptualización a los hermanos; ello con el fin de incorporar en la propia familia a una parte de las orientaciones generacionales que mencionamos antes.

Se trata, entonces, de uno entre otros recursos (sociales, económicos y simbólicos) en el que los sujetos invierten y que puede ser convertido en otros recursos para maximizar sus posiciones e interacciones. Comúnmente se traduce o reconvierte en capital simbólico, es decir, legitimidad y prestigio, aspecto en el que diverge la teoría de capital cultural de la de capital humano. En la conceptualización de Bourdieu y de los desarrollos posteriores a *La Reproducción* (junto con Boltanski y St.Martin), la noción de capital cultural subraya dos aspectos distintivos e importantes en la teoría de reproducción. En primer término, la idea de que los beneficios obtenidos de la inversión educativa dependen de la capacidad de convertirlos en capital simbólico, además de social y económico; y en segundo lugar, que la estructura de los beneficios y reconversiones es dependiente de la estructura social prevaleciente.

Uno de los principales problemas en el esquema teórico global de Bourdieu, es que el concepto aparece indistintamente como estándares académicos informales, un atributo de clase, base de selección social, recurso de poder y como indicador de posición de clase. Las formas que asume varían desde actitudes, preferen-

cias, conductas, credenciales y bienes y no parece preocuparse demasiado por las posibles inconsistencias y ambigüedades que puede generar ese uso del concepto. Por ello, Lamont y Lareau, en un reciente trabajo sobre el capital cultural, proponen delimitar el concepto a la función general de servir de base para la exclusión de trabajos, recursos y grupos de alto *status*, como la principal dimensión del concepto. Así, proponen como definición la de signos de cultura de alto *status*, institucionalizados y ampliamente compartidos, utilizados en procesos de exclusión social y cultural. Dichos signos se refieren a actitudes, preferencias, conocimiento formal, conductas, bienes y credenciales.

Por otra parte, en análisis de movilidad social y educativa realizados en Estados Unidos e Inglaterra, se han utilizado conceptos y mediciones referidas a dimensiones similares a las de capital cultural, aunque enmarcadas en conceptualizaciones distintas a las de la teoría de la reproducción. Por ejemplo, Blau y Duncan (1962) utilizan la idea de "clima intelectual familiar" como variable que define el tipo de apoyo familiar a la cultura y que servía para explicar el éxito escolar. El indicador utilizado fue el grado hasta el cual la familia promueve el logro (*achievement*), como explicativo de las oportunidades educativas de sus hijos. En la misma línea puede ubicarse el trabajo de J. Kahl (1953), sobre "Common man boys" dentro del proyecto de movilidad de Harvard, en donde se analizan las expectativas educativas en adolescentes en función de las expectativas paternas y su posición social.

Halsey, Heath y Ridge (1981) analizan la movilidad social y educativa en Inglaterra (Oxford Mobility Project); utilizan las hipótesis de Bourdieu y Passeron (1970) y de Bernstein (1971) sobre el "emburguesamiento educativo" en el proceso de transformación de la división del trabajo, que conduce a nuevas formas de control social y desigualdad vía la transmisión de capital cultural o el manejo de códigos abstractos.

En el nivel empírico, distinguen el tipo de institución académica en que el padre cursó sus estudios (clasificando el prestigio de las diversas modalidades del sistema educativo británico) y el grado máximo alcanzado por el padre, para explicar el éxito del sujeto en los exámenes de selección posprimarios. Sus resultados indican que la escolaridad del padre es uno de los mecanismos por los que las familias influyen la experiencia educativa de sus hijos;

sin embargo, registran una alta movilidad educativa intergeneracional, ascendente y descendente, y con base en ello rechazan la idea de que el capital cultural sea un medio exclusivo y fundamental para explicar la reproducción social y cultural de las clases.

Cuando analizan los distintos factores que contribuyen a explicar el acceso a modalidades prestigiosas del primero y del segundo ciclo de enseñanza, señalan que las variables culturales tienen un mayor peso en la explicación del acceso y éxito en el primer ciclo que en el segundo, mientras que los factores materiales (los relativos al bienestar familiar) se asocian más con el acceso y éxito en la enseñanza secundaria que en la primaria. Mediante análisis de regresión controlan la hipótesis de Blau y Duncan de manera indirecta, por el tipo de educación que tiene el hermano mayor del sujeto. Sus resultados indican que la variable no agrega mucho a la explicación del acceso a la educación secundaria privada (la de mayor prestigio). A nuestro juicio, es posible que el poco peso relativo que encuentran los autores a la educación del hermano mayor se deba, nuevamente, a la consideración de un sistema de estratificación mucho más rígido que el de nuestros países, en donde la herencia social intergeneracional tenga mucha mayor fuerza. Por tanto, mantenemos aquí la consideración de la educación de los hermanos mayores, bajo la hipótesis de que en condiciones de cambio social, de movilidad estructural y de redefinición de distribuciones de bienes culturales y educativos en la sociedad, el efecto del cambio generacional y de las transmisiones familiares puede expresarse más claramente en la relación familiar del sujeto con su propia generación; esto es, para nosotros estas relaciones sociales intrageneracionales quedan expresadas en los hermanos mayores.

Hasta aquí lo que se refiere al tipo de indicadores que han sido utilizados en la medición del capital cultural y de conceptos similares. A nuestro juicio, el tipo de indicadores más frecuente hasta ahora requiere de especificaciones distintas cuando se los utiliza en condiciones como las de México. La explicitación que sigue de nuestro uso del concepto busca recoger la discusión previa, sin pretender ser exhaustiva; se busca, como ya se señaló, cuestionar el uso acrítico del concepto de capital cultural, y de la teoría en que se enmarca, en condiciones de movilidad estructural.

II. DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA GENERAL DEL ESTUDIO

Se reportan aquí los resultados más generales en torno a la medición de las dimensiones centrales del concepto de capital cultural tal como fue precisada en un estudio en el estado de Morelos, realizado en planteles públicos del nivel medio superior. En dicho trabajo, la noción de capital cultural desempeñaba un papel explicativo junto con otros conceptos del acceso diferencial a distintas modalidades educativas del nivel medio.⁷

La muestra total se conformó con 1 290 casos,⁸ en cinco planteles del nivel medio superior. Los planteles fueron seleccionados por su ubicación en el llamado "cinturón industrial" de Morelos, que abarca los municipios de Jiutepec, Yautepec y Cuautla, y por la modalidad educativa que ofrecen.⁹

Como ya se señaló, se mantiene la consideración de la familia como elemento definitorio de la herencia cultural y como determinante de las orientaciones del sujeto; ahora bien, a partir de la discusión precedente en torno a la escolaridad de los padres como un indicador débil en condiciones de ampliación acelerada de oferta educativa pública y de procesos de movilidad estructural, pensamos que no puede excluirse la consideración de los hermanos como parte de las orientaciones generacionales a las que nos hemos referido. Se distinguieron, por tanto, los *antecedentes educativos familiares*, a través de la escolaridad de los padres y de los hermanos mayores, omitiendo las distinciones referidas al tipo de escolaridad. Estas últimas difícilmente agregarían mucho a la explicación en el contexto analizado, es decir, en condiciones de alta homogeneidad en cuanto a bajos promedios de escolaridad poblacional y del predominio de una forma de oferta educativa muy reciente y altamente uniforme (oferta pública). Seguramente en

⁷ Los resultados del análisis se reportan más adelante en Bracho, 1989.

⁸ Debido a que esta muestra original tiene 396 casos en donde no hay hermano mayor al sujeto, el modelo de análisis aquí presentado utiliza sólo 894 casos, en los que está presente al menos un hermano mayor. Ello debido a que, como se detalla más adelante, la variable de educación del hermano mayor es central en nuestra perspectiva.

⁹ Más detalles sobre la conformación de la muestra de planteles y de estudiantes se puede encontrar en Bracho, 1986 y 1988.

condiciones distintas de las de nuestro universo de estudio, por ejemplo en un análisis en condiciones de mayores índices de urbanización o de mayor diversificación y expansión del sistema educativo, sería de gran importancia distinguir el tipo de escolaridad (por ejemplo, si se trata de escuelas privadas o públicas). Por otra parte, en una encuesta como la nuestra es difícil obtener respuesta a preguntas más detalladas que las utilizadas; el respondente pocas veces sabe el tipo de institución en que sus familiares cursaron sus estudios (especialmente sus padres). En el contexto de la discusión anterior, lo que se busca detectar con estas dimensiones es el ambiente cultural familiar, tal como ha sido tradicionalmente analizado, y distinguir los posibles efectos generacionales diferenciales.

Finalmente, incluimos la noción de presencia de *bienes culturales* en la familia, al igual que en estudios previos; sin embargo, cabe señalar dos diferencias en nuestra forma de conceptualizarlo y medirlo. En primer término, aquí es tratado como un *atributo de la familia* y no del sujeto; es decir, no analizamos el consumo de determinados bienes culturales que realiza el individuo, sino los bienes culturales que posee la familia o que se encuentran en su casa. En segundo lugar, dentro de éstos, consideramos tan sólo si tiene diccionario, enciclopedia y la cantidad de libros que hay en la casa. Sin duda, esta forma de concebir el consumo de bienes culturales como capital cultural, restringe la medición al consumo de bienes directamente vinculados con la cultura escolar y deja fuera el conjunto mayor de experiencia cultural extraescolar del sujeto y su familia. Sin embargo, uno de los objetivos era precisamente ese: delimitar empíricamente el concepto de capital cultural a la experiencia familiar y a aquella que puede estar más directamente vinculada con la cultura escolar.

La ocupación del padre se excluye del índice de capital cultural en la medida en que para nosotros se trata de una variable que se refiere típicamente a la posición del sujeto en la estructura social, que puede contribuir a explicar la orientación del sujeto y de su familia hacia el sistema escolar, la cultura y el conocimiento, pero que *strictu sensu* no forma parte de la orientación cultural o del conjunto de la herencia cultural. Su posible, y sin duda alguna

plausible, relación con ésta es un problema independiente.¹⁰ En este trabajo, la ocupación del jefe del hogar (que no necesariamente es el padre) queda incorporada como parte del índice de *status socioeconómico familiar*, como una variable de control y no como una dimensión del concepto de capital cultural. Se busca, por tanto, controlar las relaciones posibles entre las distintas dimensiones del concepto de capital cultural con la posición socioeconómica familiar, para evitar que éstas interfieran en la explicación del rezago educativo.

Por último, con el fin de analizar la relación entre las tres dimensiones de capital cultural utilizadas, y entre éstas y los fenómenos de desigualdad educativa, consideramos el *rezago educativo* del sujeto. Se somete a prueba la capacidad de explicación del concepto tal como aquí se lo define, en el fenómeno del rezago, que es considerado como un elemento entre otros de éxito escolar y como un fenómeno multidimensional que, en consecuencia, podría ser explicado por diversos factores, además de los de herencia cultural mencionados. El rezago educativo puede expresar tanto fenómenos de reprobación como de repetición o de deserción temporal del sistema educativo; en este sentido, puede ser concebido como producto de factores de herencia cultural, como los que aquí se analizan, o como producto de factores relativos a la posición social de la familia (que aquí se controlan mediante el *status socioeconómico familiar*), de factores individuales, tales como la inteligencia o el desempeño académico, de factores estructurales diversos, tales como crisis económicas y necesidades de incorporación temporal temprana al mercado de trabajo, o de factores estrictamente educativos, como la existencia de una oferta uniforme en las diversas comunidades de las que provienen los sujetos en consideración.

En suma, se intenta profundizar, mediante el análisis de la relación entre las dimensiones de capital cultural aquí utilizadas y el rezago educativo, en la plausibilidad de utilizar este tipo de conceptualización en la explicación de fenómenos de desigualdad educativa en condiciones como las de nuestro país y, más específicamente, en el caso de una región del mismo. Pensamos que la

¹⁰ El análisis de la relación se plantea en otra parte, cfr. Bracho, 1988b.

elección de un fenómeno que se reconoce como multidimensional, como el rezago educativo, puede someter más estrictamente a prueba la capacidad explicativa de las variables aquí utilizadas.

III. VARIABLES E ÍNDICES

Se describen en esta sección las variables y los índices que intervinieron en el análisis que se presentará más adelante. En primer lugar, se define el uso y la distribución de las variables de antecedentes educativos familiares y de bienes culturales familiares. Se describe la construcción del índice de *status* socioeconómico que se utiliza como variable de control y, finalmente, la definición y construcción de la variable de rezago educativo.

A. Antecedentes educativos familiares: educación de los padres (AEP) y educación de los hermanos (AEH)

En la definición de los antecedentes educativos familiares se consideraron cuatro indicadores, divididos en dos grupos: los antecedentes educativos de los padres y los antecedentes educativos de los hermanos mayores.

En el cuestionario utilizado, la escolaridad fue registrada para los padres y para los hermanos mayores.¹¹ Se registró sólo el nivel educativo alcanzado por cada uno de los miembros, en grandes categorías definidas conceptualmente.¹² La información descriptiva de los cuatro indicadores se presenta en el siguiente cuadro:

¹¹ Se excluye la escolaridad de los hermanos menores, aunque pensamos que sería importante considerarla en condiciones en que se buscara una mayor precisión en la explicación de la orientación cultural familiar. Por necesidades de simplificar la recolección de información, quedó excluida de este estudio.

¹² En un estudio previo (Bracho, 1981) y en las distintas pruebas realizadas de los instrumentos de recolección de información en la zona del estudio, se encontró una dificultad mayor para responder a la pregunta sobre la escolaridad de los padres y hermanos cuando se dejaba abierta, cuando se solicitaba puntualmente el grado máximo alcanzado o cuando se preguntaba la modalidad cursada. En aras de una mayor facilidad para el respondente y un mayor índice de respuestas, se sacrificó el nivel numérico de las variables y se definieron en el nivel ordinal. Por ello, se utilizan en el análisis como ordinales y como dicotómicas.

CUADRO 1
Niveles de educación de padres y hermanos

<i>Nivel educativo</i>	<i>Padre</i>		<i>Madre</i>		<i>Hermano</i>		<i>Hermana</i>	
	<i>No.</i>	<i>%</i>	<i>No.</i>	<i>%</i>	<i>No.</i>	<i>%</i>	<i>No.</i>	<i>%</i>
Analfabeto absoluto	82	7.3	98	8.4	5	.7	8	1.3
Analfabeto funcional	321	28.6	315	27.1	18	2.5	16	2.5
Primaria incompleta	166	14.8	171	14.7	18	2.5	25	3.9
Primaria completa	235	20.9	273	23.5	66	9.2	60	9.4
Secundaria incompleta	61	5.4	82	7.1	37	5.2	38	5.9
Secundaria completa	67	6.0	96	8.3	134	18.7	130	20.3
Media superior (i/c)	86	7.7	77	6.6	266	37.2	236	36.9
Superior (i/c)	106	9.4	51	4.4	171	23.9	127	19.8
Casos faltantes	(166)		(127)		(575)		(650)	

Como se esperaba, en condiciones de alta movilidad estructural se observan dos tipos de distribuciones; por un lado, la distribución de la escolaridad de los padres y, por otro lado, con una distribución más alta, las escolaridades de los hermanos mayores.¹³ En las escolaridades de los padres la mediana se ubica en el nivel de primaria completa nivel en que se considera obligatorio para el Estado ofrecer educación gratuita, mientras que en las de los hermanos, se encuentra en el nivel medio superior nivel educativo en el que se encuentran inscritos los sujetos considerados en el estudio.

La agrupación de los dos indicadores de cada grupo consideró la más alta escolaridad entre cada par de respuestas. Así, el índice de los antecedentes educativos de los padres (AEP) representa la máxima escolaridad entre el padre y la madre del sujeto. En general, hay una alta consistencia entre la escolaridad de los padres, especialmente en los niveles extremos. La razón para elegir la máxima escolaridad y no el promedio u otra forma de síntesis de los indicadores, es que se postula que la familia establece estándares educativos al sujeto y que éstos, en tanto tales, son definidos

¹³ Cabe señalar que en ambos casos se observa una más alta escolaridad entre los hombres que entre las mujeres. Este hecho remite a otro fenómeno de desigualdad educativa en el país, que se presenta por género, a la que no nos referimos aquí con detalle.

en los niveles máximos, es decir, a partir de los niveles más altos de escolaridad alcanzados al interior del núcleo familiar.

La construcción del índice de los antecedentes educativos de los hermanos (AEH) siguió un criterio similar. En presencia de un hermano mayor, se consideró la escolaridad de éste; en presencia de más de uno, se eligió la escolaridad máxima.

Las distribuciones de AEP y de AEH se muestran en el cuadro que sigue.

CUADRO 2
Antecedentes educativos de padres (AEP) y antecedentes educativos de hermanos mayores (AEH)

	<i>AEP</i>		<i>AEH</i>	
	<i>No.</i>	<i>%</i>	<i>No.</i>	<i>%</i>
Analfabeta	51	4.0	5	0.6
Primaria incompleta	467	38.2	37	4.1
Primaria completa y secundaria incompleta	370	30.3	117	13.1
Secundaria completa y preparatoria	206	16.9	515	57.6
Universitaria	127	10.4	220	24.6
Casos faltantes	(69)		(396)	

Para el uso de estas dos variables en el modelo de análisis posterior, se dicotomizaron; el punto en que se dividió cada una de las variables es diferente, en función de lo que ya se postuló en relación con la mayor oferta actual de educación y que se constata en las dos formas de distribución de las variables. En el caso de AEP, en "menos de secundaria completa" (escolaridad paterna baja) y "secundaria completa y más" (escolaridad paterna alta). En el caso de AEH, entre "hasta secundaria completa" (escolaridad generacional baja) y "nivel medio superior o superior" (escolaridad generacional alta).

B. Índice de bienes culturales familiares (BK)

Para la construcción del índice, se consideraron originalmente tres indicadores dicotómicos que señalan si la familia posee o no cada

uno de los bienes culturales que interesaban. La distribución de cada uno de los indicadores se expresa en el cuadro siguiente.

CUADRO 3
Bienes culturales familiares

	No.	% de individuos que contestaron "sí"	
Diccionario	1 226	95.0%	
Enciclopedia	747	57.9%	
		hasta 30	más de 30
Cantidad de libros ¹⁴	1 290	51.6%	48.4%

El indicador de "diccionario", por su elevada distribución (95%), no parece agregar a la distinción buscada entre tipos de familia en cuanto a sus bienes culturales. Por esa razón se trabajó finalmente sólo con los indicadores de "enciclopedia" y "más de 30 libros en la casa". El índice sumatorio simple (BKO) se distribuyó de la siguiente manera:

CUADRO 4
Bienes culturales familiares

	No.	Porcentaje
ningún bien cultural	435	33.7%
libros o enciclopedia	340	26.4%
libros y enciclopedia	515	39.9%

Este índice se dicotomizó en la construcción del índice que se utiliza más adelante (BK). La agrupación se realizó sobre los dos primeros niveles del cuadro anterior, y se distinguió en una categoría a las familias que poseen más de 30 libros y enciclopedia; en adelante se refiere a esta categoría como familias con "bienes culturales completos".

¹⁴ Al igual que las variables de escolaridad, el indicador sobre "cantidad de libros en la casa" se registró en el nivel ordinal y se utiliza aquí como dicotómica.

C. Índice de *status* socioeconómico familiar (SSE)

La construcción del índice de *status* socioeconómico familiar tomó en consideración las variables convencionales de este tipo de índice: la ocupación, la escolaridad y los ingresos del jefe del hogar. Para su construcción se utilizó análisis factorial,¹⁵ distinguiendo entre *status* socioeconómico familiar alto y bajo.

CUADRO 5
Status socioeconómico familiar

	No.	Porcentaje
SSE bajo	606	56.0%
SSE alto	477	44.0%

D. Rezago educativo (RZ)

La variable se construyó a partir de la edad del sujeto y el semestre que cursaba en el momento de la encuesta. Sobre este cálculo se obtiene la variable de rezago (RZ) que se utiliza en adelante con la siguiente distribución:

CUADRO 6
Rezago educativo (RZ)

	No.	Porcentaje
ningún rezago	789	61.4%
un año de rezago	317	24.7%
más de 1 año de rezago	180	14.0%
N.R.	4	

¹⁵ Las variables utilizadas se refieren al jefe del hogar; su distribución empírica se resume en el siguiente cuadro:

	Media	Desviación estándar	Rango
Escolaridad	2.910	1.25	1-5
Ocupación	4.555	2.95	1-10
Ingresos	2.381	2.18	1-10

El factor que se utiliza explica el 67.3% de la varianza total. En el cálculo del índice

IV. ANÁLISIS DEL REZAGO EDUCATIVO A PARTIR DE LA HERENCIA CULTURAL FAMILIAR

En síntesis, se busca analizar y evaluar los efectos que pueden tener sobre el rezago educativo (RZ) el conjunto de las variables independientes, que expresan las dimensiones del concepto de capital cultural educación de los padres (AEP), educación de los hermanos mayores (AEH), bienes culturales familiares (BK), controlando por el efecto posible del *status* socioeconómico familiar (SSE).

En tanto que la forma como se utiliza aquí la variable de rezago educativo no es una variable métrica (al sintetizar la categoría "dos años de rezago y más") y, al mismo tiempo, se trata de una variable tricotómica, se utiliza para el análisis estadístico un modelo *loglineal*.

Como se sabe, el loglineal es un modelo estadístico que sirve en el ajuste de modelos, prueba de hipótesis y estimación de parámetros para cualquier modelo con variables categóricas. Funda su interpretación en las probabilidades de pertenecer a una subclase de la muestra empírica, es decir "momios" (*odds*) de cada subclase, en este caso de interacciones. Como se detalla en el trabajo de Everit (1977), el uso del término de interacción se relaciona con el análisis de varianza y, en el caso del uso de modelos loglineales, el coeficiente de verosimilitud (L^2) sustituye a la noción más común de asociación, que utilizan otras pruebas estadísticas como el χ^2 (ji cuadrado). Este tipo de modelo tiene la ventaja de que no sólo permite identificar la asociación entre variables, sino que contribuye a evaluar la naturaleza de dichas interacciones. El modelo, siendo relativamente reciente, se utiliza cada vez más en ciencias sociales en tanto que posibilita el análisis de relaciones entre variables no métricas que predominan en nuestras disciplinas (esto es, las que normalmente se identifican como variables nominales u ordinales). Al igual que otros modelos estadísticos, el uso de modelos loglineales exige que las variables sean identificadas a partir de un modelo teórico como variables

se estandarizaron los valores de variable; los pesos factoriales para cada una de las variables que intervienen en el análisis son: escolaridad: .37688; ocupación: .44251; ingresos: .39637. La distribución empírica del índice cubre un rango de -1.57 a 2.32; pero para su uso en el modelo que aquí se presenta se dicotomizó a partir de la media (.000).

dependientes e independientes para su interpretación. En suma, el modelo loglineal utilizado posibilita el análisis multidimensional que aquí se plantea y, finalmente, permite simplificar estadísticamente el análisis de las interacciones significativas entre las variables. Cuando se considera en el modelo la interacción de todas las variables independientes como parte de la ecuación, permite evaluar los resultados del modelo en el mismo sentido que los modelos de regresión.¹⁶

Iniciamos el análisis con la consideración del modelo loglineal saturado. En él se consideran simultáneamente todas las interacciones posibles de las variables incluidas en el modelo, de donde recibe su nombre. En tanto tal, los resultados del modelo saturado expresan siempre un modelo explicativo sobredeterminado, siempre significativo como modelo; es decir, se parte, en este caso de la relación entre todas las variables ($RZ*AEH*AEP*BK*SSE$),¹⁷ eliminando una a una de la interacción de cuarto orden (con cinco variables) hasta los efectos de interacción de primer orden (dos variables a la vez) y de variables únicas. La consideración de todas las interacciones posibles entre un conjunto limitado de variables sobre una base empírica determinada conduce a un modelo sobredeterminado; ello obliga a seguir diferentes estrategias en el uso de este tipo de modelos para alcanzar un modelo que sea significativo estadística y teóricamente al mismo tiempo, pero que no esté sobredeterminado. La recomendación en la bibliografía relativa al problema sugiere un modelo cuya significación sea alrededor de 70 a 85.

En este análisis se siguen las observaciones de Knoke y Burke

¹⁶ Estas observaciones sobre el modelo loglineal se derivan de F. Cortés, 1988; Knoke y Burke, 1980 y Everit, 1977.

¹⁷ El asterisco (*) uniendo dos variables indica una interacción planteada al modelo. Cuando no hay asterisco, se trata de términos independientes. Por ejemplo, $RZ*SSE$ $RZ*BK$ indicaría que se plantea la relación de rezago con *status* y con bienes culturales como relaciones independientes, mientras que $RZ*SSE*BK$ plantearía la interacción conjunta entre *status*, bienes culturales y rezago. En el primer caso, se trata de una relación de primer orden, mientras que en el segundo se habla de relaciones de segundo orden. En tanto que los modelos loglineales usados aquí son modelos jerárquicos, el primer caso queda comprendido en el segundo.

(1980), para quienes en la búsqueda de un modelo de análisis de la información, el primer paso es considerar las relaciones simples (o interacciones de primer orden) entre cada una de las variables independientes con la variable dependiente, controlando por la interacción de las variables independientes. Se obtienen por este procedimiento los siguientes modelos.

CUADRO 7

Modelos loglineales con interacciones de primer orden entre cada una de las variables independientes y la dependiente

<i>Modelos:</i>								
	<i>(todos incluyen AEH*AEP*BK*SSE)</i>				<i>L2</i>	<i>Dif. de L2 a (1)</i>	<i>P</i>	<i>GI</i>
(1)	RZ*AEH	RZ*AEP	RZ*BK	RZ*SSE	20.67		.541	22
(2)		RZ*AEP	RZ*BK	RZ*SSE	33.73	13.06	.090	24
(3)	RZ*AEH		RZ*BK	RZ*SSE	58.33	37.66	.000	24
(4)	RZ*AEH	RZ*AEP		RZ*SSE	24.80	4.13	.417	24
(5)	RZ*AEH	RZ*AEP	RZ*BK		23.67	3.00	.480	24

L2 = coeficiente de verosimilitud; P = probabilidad; GI = grados de libertad.

A partir del modelo (1), que incluye todas las interacciones simples entre cada una de las variables independientes con el rezago (además de la interacción entre todas las independientes), se obtiene un valor de χ^2 de máxima verosimilitud L^2 que puede ser rechazado con un nivel de significación de 0.45 (el χ^2 correspondiente tiene un valor de 22.16, y un nivel de significación de 0.45). De aquí se puede concluir que la relación entre el rezago educativo y las variables independientes no son relaciones de primer orden, es decir, interacciones simples entre cada una de las variables con el rezago, sino que los efectos de éstas sobre el rezago educativo son de un orden superior, relaciones entre más de una variable independiente y la variable dependiente. Es decir, la consideración de tan sólo cada una de las variables independientes o explicativas en su relación con el rezago, no es suficiente estadísticamente para explicar las variaciones en el rezago educativo de los sujetos, incluso considerando la interacción de todas las variables independientes (en el modelo expresado como la interacción: AEH*AEP*BK*SSE).

Cuando se observa la relación entre cada una de las variables independientes con el rezago, y se eliminan las relaciones una a una, se obtienen los modelos (2) al (5). En ellos se observa que en los modelos (2) y (3), en los que se eliminan respectivamente los efectos de AEH y de AEP sobre el rezago, sí provocan una variación importante en el L^2 y el nivel de probabilidad (P). Esto permite concluir que los mayores efectos sobre el rezago se dan a partir de los antecedentes educativos familiares (AEH y AEP), aunque no se trate, como se señaló antes, de relaciones simples.

Se analizan en seguida los resultados y coeficientes loglineales para las relaciones entre rezago y educación del hermano mayor (RZ*AEH) y entre rezago y educación de los padres (RZ*AEP). Los coeficientes loglineales expresan la relación de las variables para cada nivel de las mismas; se presentan primero las relaciones con los antecedentes educativos de los hermanos mayores. En este caso los coeficientes para las celdas de interacciones y sus valores Z se tomaron del modelo saturado (RZ*AEH*AEP*BK*SSE), y no del modelo específico en consideración, por lo que se utilizan sólo con fines ilustrativos. No proporcionar los coeficientes en modelos no saturados es una limitante del programa de cómputo utilizado (SPSSPC+), y no del modelo loglineal.

CUADRO 8
Coeficientes loglineales para la interacción RZ*AEH

Rezago	Educación hermanos mayores	
	baja	alta
sin rezago	-.2044 (-1.98)	.2044 (1.98)
rezago bajo	-.0037 (-.03)	.0037 (.03)
rezago alto	.2081 (1.38)	-.2081 (-1.38)

Lo que indican los coeficientes del cuadro anterior es el sentido de las relaciones entre estas dos variables. La cifra entre paréntesis se refiere al valor de Z asociado a cada uno de los coeficientes (en donde se considera significativo todo valor de Z superior a ± 1.96 ,

con un nivel de 95%). En primer término, se observa que los coeficientes loglineales son significativos en el nivel donde no hay rezago, es decir, donde la ruta educativa no ha sido interrumpida en ningún momento. Lo que puede concluirse a partir del cuadro anterior es que cuando el nivel de educación de los hermanos mayores es baja (inferior al nivel que cursan los estudiantes encuestados), se registran menos casos entre los estudiantes sin rezago de los que sería estadísticamente esperable. Es decir, la educación del hermano mayor tiene un efecto positivo en cuanto a la normalidad de la ruta educativa de sus hermanos menores. Esta relación se da en el mismo sentido en los dos grados de rezago considerado, aunque sin significación estadística en la categoría de «rezago bajo» e imprecisable en el nivel de rezago alto.

Los coeficientes loglineales para la relación entre rezago y antecedentes educativos de los padres se expresan en el siguiente cuadro.

CUADRO 9
Coeficientes loglineales para la interacción RZ*AEP

<i>Rezago</i>	<i>Educación de los padres</i>	
	<i>baja</i>	<i>alta</i>
sin rezago	-.2993 (-2.89)	.2993 (2.89)
rezago bajo	.0059 (.050)	-.0059 (-.050)
rezago alto	.2934 (1.52)	-.2934 (-1.52)

Del cuadro anterior puede concluirse que el efecto de la educación de los padres es importante en las trayectorias educativas de sus hijos, en cuanto a la regularidad de éstas. Es decir, tiene un efecto positivo y significativo en la categoría de estudiantes "sin rezago". Expresa, asimismo, un efecto inverso en el nivel de "rezago alto", esto es, en la categoría de educación de los padres "baja" se encuentran más casos de los que estadísticamente serían esperables.

La distribución de frecuencias que corresponden a los cuadros anteriores expresan la misma dirección de las relaciones.

CUADRO 10

Distribución de frecuencias y porcentual del rezago educativo a partir de la educación de los hermanos mayores

Rezago	Educación hermanos mayores			
	baja		alta	
	No.	%	No.	%
sin rezago	150	46.0%	378	66.9%
rezago bajo	103	31.6%	130	23.0%
rezago alto	73	22.4%	57	10.1%

CUADRO 11

Distribución porcentual y de frecuencias del rezago a partir de la educación de los padres

Rezago	Educación de los padres			
	baja		alta	
	No.	%	No.	%
sin rezago	483	54.6%	272	81.7%
rezago bajo	250	28.3%	42	12.6%
rezago alto	151	88.8%	19	11.2%

Las distribuciones anteriores expresan la misma relación que se observaba en los cuadros de los coeficientes loglineales. En el caso de los estudiantes cuya trayectoria educativa no ha tenido ningún rezago, provienen de familias cuyos hermanos y padres tienen un nivel de educación alta (67% y 82% respectivamente). En la categoría de alto rezago (con un rezago de más de un año), la proporción de los estudiantes cuyos familiares tienen niveles educativos altos disminuye (10% con hermanos de educación alta y 11% de los padres en esa situación).

Con el fin de buscar un modelo que fuese significativo, se sometieron a prueba modelos de interacciones de segundo orden, en los que se establecen las relaciones entre el rezago educativo y dos variables independientes a la vez.

CUADRO 12
Modelos loglineales con interacciones de segundo orden
entre las variables independientes y la dependiente

<i>Modelos:</i>			<i>L2</i>	<i>Dif. de L2 a (6)</i>	<i>P</i>	<i>GI</i>	
<i>(todos incluyen AEH*AEP*BK*SSE)</i>							
(6)	RZ*AEH*AEP	RZ*AEH*BK	RZ*AEH*SSE	5.15		.881	10
	RZ*AEP*BK	RZ*AEP*SSE	RZ*BK*SSE				
(7)		RZ*AEH*BK	RZ*AEH*SSE	5.44	0.29	.942	12
	RZ*AEP*BK	RZ*AEP*SSE	RZ*BK*SSE				
8)	RZ*AEH*AEP		RZ*AEH*SSE	8.70	3.55	.728	12
	RZ*AEP*BK	RZ*AEP*SSE	RZ*BK*SSE				
(9)	RZ*AEH*AEP	RZ*AEH*BK		6.56	1.41	.885	12
	RZ*AEP*BK	RZ*AEP*SSE	RZ*BK*SSE				
10)	RZ*AEH*AEP	RZ*AEH*BK	RZ*AEH*SSE	7.72	2.57	.806	12
		RZ*AEP*SSE	RZ*BK*SSE				
(11)	RZ*AEH*AEP	RZ*AEH*BK	RZ*AEH*SSE	12.95	7.80	.372	12
	RZ*AEP*BK		RZ*BK*SSE				
(12)	RZ*AEH*AEP	RZ*AEH*BK	RZ*AEH*SSE	6.72	1.57	.875	12
	RZ*AEP*BK	RZ*AEP*SSE					

El modelo (6) es significativo con un nivel de P de 0.88. Cuando se eliminan una a una las interacciones de dos variables independientes con la dependiente, se observan variaciones importantes en los modelos (8) y (11), es decir, cuando se eliminan las interacciones entre RZ*AEH*BK y RZ*AEP*SSE. Sobre la base de estos resultados y del análisis de los resultados de los modelos de primer orden, pueden analizarse con más detenimiento los efectos de AEH sobre RZ, controlando por la presencia de bienes culturales en la familia, y los efectos de AEP sobre RZ, ahora en su interacción con SSE.

El modelo final de interacciones contiene tres términos y tiene un L^2 de 11.54, con 18 grados de libertad ($P=.870$). El modelo se expresa por la siguiente ecuación:

$$RZ*AEH*BK \quad RZ*AEP*SSE \quad AEH*AEP*BK*SSE$$

Los dos primeros términos de la ecuación expresan las relaciones entre rezago y antecedentes educativos familiares, controlando, en el caso de la educación de los hermanos, por la presencia de bienes culturales; y en el caso de la educación de los padres,

por el *status* socioeconómico familiar. El último término de la ecuación corresponde al control de la interacción de todas las variables independientes del modelo.

Los coeficientes loglineales, sus valores Z en el modelo saturado, así como el cruce de las tres variables que representan el primer término de la ecuación (RZ*AEH*BK), se presentan en los siguientes cuadros.

CUADRO 13
Coefficientes loglineales en el término RZ*AEH*BK

<i>Rezago</i>	<i>Bienes culturales familiares</i>			
	<i>sin bienes culturales educación hermano</i>		<i>con bienes culturales educación hermano</i>	
	<i>baja</i>	<i>alta</i>	<i>baja</i>	<i>alta</i>
sin rezago	-.0951 (-.92)	.0951 (.92)	.0951 (.92)	-.0951 (-.92)
rezago bajo	.1021 (.87)	-.1021 (-.87)	-.1021 (-.87)	.1021 (.87)
rezago alto	-.0070 (-.05)	.0070 (.05)	.0070 (.05)	-.0070 (-.05)

CUADRO 14
Distribución porcentual y de frecuencias conjuntas entre RZ, AEH y BK

<i>Rezago</i>	<i>Bienes culturales familiares</i>							
	<i>sin bienes culturales educación hermano</i>				<i>con bienes culturales educación hermano</i>			
	<i>baja</i>		<i>alta</i>		<i>baja</i>		<i>alta</i>	
	<i>No.</i>	<i>%</i>	<i>No.</i>	<i>%</i>	<i>No.</i>	<i>%</i>	<i>No.</i>	<i>%</i>
sin rezago	106	41.9	168	61.5	44	60.3	210	71.9
rezago bajo	89	35.2	70	25.6	14	19.2	60	20.5
rezago alto	58	22.9	35	12.8	15	20.5	22	7.5

A partir de los cuadros anteriores, puede observarse que la relación entre educación del hermano mayor y el rezago educativo del estudiante se ve afectada por la presencia de bienes culturales en la familia. En la categoría de estudiantes "sin rezago", el efecto de la educación alta del hermano tiene mayor efecto cuando se trata de familias en donde no hay bienes culturales completos. En el nivel de "rezago bajo" la mayor proporción de casos se observa en la categoría de baja educación del hermano. Sin embargo, este efecto sólo se presenta en el caso en donde no hay bienes culturales completos; en presencia de éstos, no tiene efecto la educación del hermano en la categoría de rezago bajo. En el caso de la categoría de "rezago alto" el efecto de la educación del hermano mayor es igual en ausencia o presencia de bienes culturales; en ambos casos, la proporción de estudiantes con alto nivel de rezago es mayor cuando el hermano mayor tiene una educación más baja. El hecho de que los coeficientes loglineales no sean significativos, seguramente se debe al hecho de que éstos, como se señaló en la nota 14, se toman del modelo saturado, y no del modelo al que aquí nos referimos.

La relación entre rezago y educación de los padres también se ve afectada cuando se controla por el *status* socioeconómico familiar. Los resultados de la interacción de estas tres variables se expresa en los dos siguientes cuadros.

CUADRO 15
Coefficientes loglineales del término RZ*AEP*SSE

Rezago	Status socioeconómico familiar			
	bajo		alto	
	educación padres		educación padres	
	baja	alta	baja	alta
sin rezago	.2521 (2.44)	-.2521 (-2.44)	-.2521 (-2.44)	.2521 (2.44)
rezago bajo	-.2268 (-1.94)	.2268 (1.94)	.2268 (1.94)	-.2268 (-1.94)
rezago alto	.0253 (.17)	-.0253 (.17)	-.0253 (.17)	.0253 (-.17)

CUADRO 16

Distribución porcentual y de frecuencias conjuntas entre RZ, AEP y BK

Rezago	Status socioeconómico familiar							
	bajo				alto			
	educación padres				educación padres			
	baja		alta		baja		alta	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
sin rezago	310	55.2	30	73.2	114	53.3	216	83.1
rezago bajo	151	26.9	9	22.0	65	30.4	30	11.5
rezago alto	101	18.0	2	4.9	35	16.4	14	5.4

Las distribuciones de los cuadros precedentes expresan que el efecto de la educación de los padres sobre el rezago educativo es mayor cuando el *status* socioeconómico familiar es más alto. La dirección de la relación es la misma que cuando se analizó la interacción simple entre educación de los padres y rezago. Aquí se agrega la observación de que el efecto de la educación de los padres sobre el rezago educativo se acentúa cuando se pasa de estudiantes provenientes de familias con *status* socioeconómico bajo a estudiantes de familias de *status* alto.

V. CONSIDERACIONES FINALES

Se presentaron aquí los resultados de un modelo estadístico que buscaba explicar el rezago educativo a partir de la consideración de cuatro variables independientes (antecedentes educativos de los padres, antecedentes educativos de los hermanos mayores, presencia de bienes culturales en la casa y *status* socioeconómico familiar). Las variables utilizadas se definieron a partir de la discusión de los indicadores empíricos más comunes utilizados en otros países, en la medición del capital cultural. En este estudio se buscó someter a prueba el tipo de dimensionalización propuesta para este concepto, a partir de su discusión metodológica en el caso mexicano.

Los resultados del análisis permiten distinguir el tipo de interacciones entre las dimensiones centrales definidas para el concepto de capital cultural y la de rezago educativo, en una muestra de

estudiantes del nivel medio superior. Permiten, también, establecer algunas hipótesis sobre la naturaleza de las relaciones entre las tres variables que aquí se consideraron indicadores de distintas dimensiones del concepto de capital cultural, con el fin de delimitar la plausibilidad de usar sus indicadores clásicos en un contexto de amplia movilidad estructural.

En forma sintética, lo que expresa el análisis estadístico utilizado y el modelo final al que se llega es que para comprender el fenómeno de rezago educativo es necesario considerar dos tipos de interacciones. Por un lado, el efecto sobre el rezago educativo de la interacción entre educación del hermano mayor y los bienes culturales familiares; por el otro, el efecto de la interacción entre educación de los padres y el *status* socioeconómico familiar. Es posible, a partir de estas dos interacciones, explicar el rezago educativo sin caer en el riesgo de sobredeterminación estadística del modelo.

El hecho de que se hayan obtenido estas interacciones y no otras posibles sometidas a prueba en los modelos estadísticos, es de gran interés a la discusión planteada al inicio del trabajo, relativa a la necesidad de distinguir, para el caso del análisis de la desigualdad educativa en México, las dimensiones culturales involucradas en tanto fenómenos generacionales; discusión que nos llevó a plantear la necesidad de incluir la educación de los hermanos mayores como la expresión más clara de la herencia o la orientación cultural familiar, por sobre la escolaridad de los padres. El hecho de que en la explicación del rezago se establezca la necesidad de controlar la educación de los hermanos con los bienes culturales, como una interacción significativa, nos lleva a plantear con mayor plausibilidad la importancia de las orientaciones generacionales en el análisis de la herencia cultural, cuando menos en los casos donde son identificables procesos de movilidad estructural. Asimismo, a partir de los resultados se plantea la mayor significación de la relación entre las orientaciones de la propia generación y la presencia de bienes culturales en la familia.

Por otra parte, el hecho de que se presente como significativa a la interacción entre educación de los padres y el *status* socioeconómico familiar en la explicación del fenómeno de rezago educativo, permite derivar dos consecuencias sobre la discusión inicial. Por un lado, refuerza los planteamientos en torno a los efectos

estructurales sobre la desigualdad educativa; y, por otra parte, refuerza el planteamiento en torno a los problemas relativos a considerar la educación paterna como variable única de la noción de capital cultural en condiciones de alta movilidad estructural. En estos casos, la educación paterna (y/o materna) parece ubicarse más como parte de las posiciones estructurales de la familia, que como parte de las orientaciones culturales familiares. Ello no implica afirmar que no sean parte de las mismas o que no tengan un efecto en la escolaridad de los hijos, pero parecieran vincularse más a procesos de herencia social directa.

Otro planteamiento posible que puede derivarse de los resultados de este análisis es el que se refiere a la necesidad de analizar con mucha mayor precisión los fenómenos de desigualdad educativa, en este caso el del rezago educativo. Es plausible plantear que los resultados obtenidos del modelo estadístico estén expresando dos tipos de rezago educativo, uno atribuible a efectos de estructura y desigualdad social y otro atribuible a procesos de reproducción cultural. Hasta aquí y con la información tal como se agregó, no puede distinguirse como se señaló al inicio el rezago atribuible a repetición, deserción temporal por incorporación al mercado de trabajo, etc., lo que seguramente tiene fuentes de explicación distintas. Sin embargo, si esto es así, a partir de los resultados se fortalece el argumento inicial en cuanto a la distinción entre la explicación de la desigualdad educativa atribuible a herencias de orden estructural y la atribuible a herencias de orden cultural.

Dos consecuencias más pueden derivarse del análisis, en relación con el carácter de reconversión simbólica que significa la inversión en capital cultural, especialmente educativa y en bienes culturales asociados a ella, y en cuanto a la importancia de considerar el concepto en un nivel de análisis de acciones o inversiones familiares y no individuales.

Como ya se subrayó, uno de los aspectos más importantes y rescatables del concepto de capital cultural para la explicación de los fenómenos de desigualdad educativa, es que se trata de una inversión con significación al nivel de otros bienes simbólicos. Dicho en otras palabras, se trata de una inversión cuya reconversión inicial es en otros bienes sociales del mismo carácter y junto

con los cuales puede traducirse en optimización de posiciones sociales o de beneficios económicos.

Los resultados del modelo rescatan la importancia de la inversión familiar en bienes culturales, particularmente libros y educación de los hijos, sobre la regularidad de las carreras educativas de los hijos menores. En otros términos, se trataría de un efecto secundario o de una reconversión de la inversión inicial en capital cultural sobre todo el grupo familiar.

Se subrayó a lo largo del trabajo que al interior de la familia principalmente, pero también frente a otros grupos de referencia, se establecen estándares de estilos de vida, de comunicación y de consumo cultural, entre los que se ubican los educativos. Cuando algún miembro de la familia ha alcanzado un nivel educativo, se plantean expectativas educativas para el resto de los miembros de la unidad familiar a partir de ese nivel. Aún más, en condiciones de movilidad estructural, cuando la educación de los hijos supera a la de los padres de manera importante, son los hermanos los que establecen esos parámetros y no los padres. Esto contribuye a explicar por qué la experiencia de cuando menos algún miembro en el sistema escolar facilita la trayectoria de los subsecuentes miembros.

Sin embargo, otro resultado importante en este sentido es que la inversión familiar en bienes culturales asociados a la escuela, como libros, diccionarios y enciclopedias, puede contribuir a matizar los efectos de la escolaridad de los hermanos mayores sobre la regularidad de la ruta educativa del sujeto. Es decir, en presencia de bienes culturales en la casa, el impacto de la escolaridad del hermano mayor sobre la regularidad de la ruta educativa es menos fuerte que en su ausencia, si bien no se modifica el sentido de la relación.

Lo anterior contribuye a reforzar la argumentación inicial en cuanto a considerar el capital cultural no en un nivel individual, sino como una inversión social familiar. En el presente trabajo se concibe la educación de los hermanos mayores como una inversión, sea de los padres o del propio hermano, con efectos sobre todo el grupo familiar; en el caso de bienes culturales, pueden también ser producto de la inversión del mismo sujeto a investigación, pero de cualquier forma se conciben como bienes que quedan a disposición de uso para el grupo que comparte la

residencia familiar. En este sentido, consideramos de validez en la investigación educativa subsecuente la sugerencia de concebir la inversión educativa con un carácter social, por lo que su referente debe buscarse en la familia y no en el individuo aislado o en su relación exclusiva con los padres.

Por último, reconocemos que el uso empírico del concepto de capital cultural en el trabajo está limitada y condicionada a limitantes de orden técnico y de recolección de información. Por ello se sugiere ampliar la investigación empírica a los referentes de las demás dimensiones del concepto que aquí tuvieron que dejarse a un lado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Crítica de la ideología y el Estado*, Buenos Aires, Ediciones Cuervo, 1977.

BERNSTEIN, B. "Towards a Theory of Educational Transmissions", en *Class, Codes and Culture*, Vol. 3, London, Routledge and Kegan Paul, 1977.

_____. "Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model", en Apple, M. (ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education. Essays on class, ideology and the State*, London, Routledge and Kegan Paul, 1982.

BLAU, P.M. y O.D. Duncan. *The American Occupational Structure*, New York, Wiley and Sons, 1967.

BOURDIEU, P. "Cultural Reproduction and Social Reproduction", en Karabel y Halsey (eds.) *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977.

_____. "Los tres estados del capital cultural", en *Sociológica*, 2, 5, México, UAM-Azcapotzalco, 1979, 1987.

_____. "Structures, Strategies and the Habitus", en Lemert, Ch.C. (ed.) *French Sociology. Rupture and Renewal Since 1968*, New York, Columbia University Press, 1981, pp. 86-96.

BOURDIEU, P. y J.C. Passeron. *La Reproducción*, Barcelona, Editorial Laia, 1970, 1977.

BOURDIEU, P. y L. Boltanski. "The Educational System and the Economy: Titles and Jobs", en Lemert, Ch.C. (ed.) *French Sociology. Rupture and Renewal Since 1968*. New York, Columbia University Press, 1981, pp. 141-151.

BOWLES, S. y H. Gintis. *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI, 1981.

BRACHO, T. "Reproducción y orden disciplinario: estudio de caso de un Centro de Estudios Tecnológicos", México, Reporte interno presentado al Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, 1981.

_____. "Política educativa: el caso de la educación tecnológica industrial", México, Informe técnico, FLACSO/PNUD, 1984.

_____. *Concepciones de Ciencia y Tecnología en el nivel medio superior en México*, México, CONACyT, 1986.

_____. "Modelos educativos y diferenciación curricular en el nivel medio superior", México, Cuadernos de Trabajo, FLACSO, 1988.

CORTÉS, F. "Sobre el conocimiento en materia de población de los profesores universitarios de León", documento interno, FLACSO, Sede México, 1989.

DI MAGGIO, P. "Cultural Capital and School Success: the Impact of Status Culture Participation on the Grades of U. S. High School Students", en *American Sociological Review*, Vol. 47, No. 2, 1982, pp. 189-201.

EVERIT, B.S. *The Analysis of Contingency Tables*, London, Chapman and Hall, 1977.

GIROUX, H.A. *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, 1983.

HALSEY, A.H.; A.F. Heath y J.M. Ridge. *Origins and destinations. Family, Class and Education in Modern Britain*, Oxford, Clarendon Press, 1980.

KAHL, J.A. "Educational and Occupational Aspirations of 'Common Man' Boys", en *Harvard Educational Review*, Vol. XXIII, No. 3, 1953.

KNOKE, D. y P.J. Burke. *Loglinear models*, California, Sage Publications, 1980.

LAMONT M. y A. Larreau. "Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments", en *Sociological Theory*, 6, 1988, Fall, pp. 153-168.

LEMERT, Ch.C. (ed.). *French Sociology. Rupture and Renewal Since 1968*, New York, Columbia University Press, 1981.

ROCKWELL, E. "Cómo observar la reproducción", en *Crítica*, Revista de la Universidad Autónoma de Puebla, No. 28, 1986.

SAINSAULIEU, R. "On Reproduction", en Lemert, Ch.C. (ed.) *French Sociology. Rupture and Renewal Since 1968*, New York, Columbia University Press, 1981, pp. 152-170.

UNESCO, CEPAL, PNUD. *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe* (DEALC), síntesis general, Vol. 3, dirigido por G. Rama, Buenos Aires, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1981.