

LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE LECTURA.
UN ANÁLISIS DE LA DISTRIBUCIÓN DE LIBROS
Y LECTURAS ENTRE LOS ALUMNOS MEXICANOS,
A 50 AÑOS DE LOS PRIMEROS
LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

EMILIO BLANCO
Centro de Estudios Sociológicos
El Colegio de México

INTRODUCCIÓN

Hace cincuenta años, cuando los primeros libros de texto gratuitos (LTG) fueron distribuidos, 37.8% de la población en México era analfabeta. En 2005, este porcentaje se había reducido a cerca de 8.4%¹. La expansión de las oportunidades de acceso a la educación en México durante la segunda mitad del siglo xx ha dado, sin duda, resultados. La distribución de libros de texto ha sido parte de esta política de Estado de largo alcance dirigida a la universalización de condiciones básicas de alfabetización y educación, y en este sentido constituye un aspecto destacable de este proceso. No obstante, ello no implica necesariamente que las oportunidades de acceso a la lectura sean hoy mínimamente equitativas en México y, menos aún, que lo sean las prácticas de lectura.

Durante los últimos 50 años la sociedad mexicana ha experimentado grandes transformaciones productivas, demográficas, institucionales y culturales, que han reestructurado el significado y el valor social de la educación básica, así como de la lectura. De ser una habilidad relativamente escasa, “saber leer” ha pasado a ser una posesión prácticamente universalizada, al menos en un nivel mínimo, en particular en los segmentos más jóvenes de la población. Al mismo tiempo, la lectura de textos impresos ha entrado en competencia con otros medios, la que ha disminuido en

¹ Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) 1960 y 2005.

términos relativos al peso que ésta tuvo en décadas anteriores como único medio de acceso a la información “universalista”. En este sentido, podría pensarse que la lectura ya no constituye un instrumento de diferenciación o ascenso social.

Sin embargo, cabe preguntarse hasta qué punto la lectura, en tanto competencia relativamente generalizada², tiene oportunidad de ejercerse en México, así como cuáles son los niveles de desigualdad de oportunidades en este ámbito. En el caso específico de los alumnos del sistema educativo formal, es razonable suponer que las prácticas de lectura están distribuidas de manera desigual. El número y diversidad de textos disponibles en distintos ámbitos, la frecuencia y el tiempo dedicados a la lectura, así como el significado de la lectura en la vida cotidiana, podrían estar asociados al capital educativo y económico de los hogares, y operar como herramientas en la reproducción de la inequidad.

Este capítulo explora algunos aspectos generales de la relación entre nivel socioeconómico, oportunidades de acceso a la lectura y prácticas de lectura entre los niños y jóvenes mexicanos, a partir de diversas bases de datos nacionales. El interés fundamental, en el marco de la celebración de los 50 años de los LTG en México, es poner de manifiesto las características de las prácticas de lectura entre los niños y jóvenes mexicanos, y la relación de estas prácticas con la desigualdad socioeconómica.

El propósito del trabajo es exponer las carencias en la dotación de libros de gran parte de los hogares mexicanos y la baja incidencia de las prácticas de lectura, fenómenos que se agudizan en los niveles socioeconómicos más bajos. De la misma manera, se busca poner de manifiesto cómo a pesar de que el sistema de educación pública se ha concebido como una institución central en la igualdad de oportunidades educativas, existen considerables diferencias sociales en las oportunidades para la lectura entre escuelas, aun dentro del sector público (básicamente, en lo que hace a las bibliotecas escolares y de aula). No se trata, entonces, de un análisis espe-

² Competencia que, como se sabe actualmente, varía significativamente de acuerdo con el origen social de los alumnos y muestra, para México en general, niveles considerablemente bajos tanto en comparación con otros países (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) 2000, 2004 y 2007), como en términos absolutos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) 2006).

cíficamente centrado en los LTG, trabajo a mi juicio imprescindible y aún por realizarse; la información disponible obliga a esclarecer aspectos más amplios del fenómeno de la lectura entre los alumnos mexicanos, lo cual es también una oportunidad para conocer las condiciones generales en las cuales se inscribe una política como la de los LTG.

Mi intención es que este trabajo sea útil para evidenciar los límites que una estructura social fuertemente desigual impone a cualquier tipo de política, incluso a las más universalistas y de más largo plazo. La tesis que sostengo es que las posibilidades de éxito de este tipo de políticas están acotadas por la desigualdad social, cuya reproducción se cuela aún al interior de las propias políticas. Si bien dicha tesis no puede ponerse a prueba en un espacio limitado como el de este capítulo, las inequidades en las distribuciones y prácticas que se exponen aquí permiten, al menos, sostenerla.

La exposición se organiza en tres secciones. En la primera, se presenta la información relativa a la disponibilidad de libros en los hogares y en las escuelas a las que asisten los alumnos mexicanos. Se analiza la desigualdad socioeconómica con base en el número de libros en el hogar así como en el tipo de libros a los que los alumnos tienen acceso, y se analizan también las diferencias en la disponibilidad y estado de bibliotecas escolares y de aula, según el nivel socioeconómico de los alumnos que asisten a dichas escuelas. La segunda sección presenta indicadores relacionados con la frecuencia y tipos de lectura de los alumnos de primaria y secundaria, y destaca la magnitud de las desigualdades socioeconómicas en estas prácticas. Asimismo, a fin de avanzar en la identificación de los factores asociados a la frecuencia en la lectura, se realiza un análisis de regresión multinivel. En la última sección, se resumen los resultados más destacables y se presentan las conclusiones del análisis.

Los datos examinados provienen de dos fuentes: los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale), y el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Las pruebas Excale se aplican anualmente en México desde 2005, a una muestra de alumnos y escuelas de educación básica con representatividad a nivel nacional y estatal. Además de los instrumentos dirigidos a la observación de los aprendizajes, se aplican cuestionarios de contexto a los alumnos evaluados, así como a sus maestros y los directores de sus escuelas. En este trabajo se utilizan los datos

para sexto de primaria y tercero de secundaria recolectados en las pruebas 2005, 2007 y 2008. Las pruebas PISA, por su parte, han sido aplicadas en México de manera trianual entre 2000 y 2009. De forma similar a Excale, estas pruebas también aplican cuestionarios de contexto a los alumnos y directores. En este trabajo se utilizan los datos de las rondas 2000 y 2006.

DISPONIBILIDAD DE LIBROS EN EL HOGAR Y EN LA ESCUELA

Es razonable suponer que las prácticas de lectura de niños y jóvenes están fuertemente condicionadas, en primer lugar, por las oportunidades de acceso a materiales de lectura. En este sentido, el hogar y la escuela constituyen los dos contextos principales de acceso³. En esta sección se analizan las desigualdades en las oportunidades de acceso a la lectura, a través de la comparación del número de libros disponibles para los alumnos en sus hogares, y de las condiciones de las bibliotecas de sus escuelas.

Oportunidad de acceso a libros en los hogares

En los cuestionarios de contexto de la prueba Excale 2005 se pidió a los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria que reportaran la cifra aproximada de libros disponibles en sus hogares, sin contar los libros de la escuela. La tabla 1 muestra claramente la escasez de libros en la mayoría de estos hogares, y cómo se agudiza a medida que se desciende en la escala socioeconómica. Prácticamente la mitad de los alumnos de ambos niveles declaró tener 10 libros o menos en el hogar; aproximadamente 35% declaró tener entre 11 y 50 libros, y entre 15 y 20% dijo disponer de más de 51 libros⁴.

³ Es posible identificar, por supuesto, otros contextos de acceso como las bibliotecas públicas, o formas no vinculadas a contextos institucionales específicos, como los préstamos a través de redes de amistad o afinidad. Lamentablemente, para este trabajo no se disponen de datos al respecto.

⁴ A modo de referencia, considérense los porcentajes de alumnos que reportan que en su hogar hay 10 libros o menos, en relación con otros países evaluados por PISA en 2006. Grecia: 8.5%; Irlanda: 10.2%; Italia: 8.5%; España: 6.6%; Turquía: 23.5%; Estados Unidos: 16.0%; OCDE (promedio): 10.5%. En los países que no integran la OCDE, los

Existe una ligera diferencia en favor de los alumnos del nivel secundaria, posiblemente debido a la selectividad socioeconómica del abandono escolar⁵.

TABLA 1

Porcentaje de alumnos de educación básica según número de libros disponibles en el hogar, por quintiles de nivel socioeconómico (NSE)

Libros	Primaria						Secundaria					
	Quintiles de NSE					Total	Quintiles de NSE					Total
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
Menos de 11	71.7	63.7	54.8	39.8	19.6	49.7	69.9	61.2	48.2	32.6	12.7	44.3
Entre 11 y 50	22.7	27.7	34.6	42.4	39.6	37.5	24.7	31.5	39.2	44.1	35.7	35.3
Más de 50	5.6	8.7	10.6	17.8	40.8	16.8	5.4	7.2	12.6	23.3	51.6	20.4

Fuente: Excale 2005 (elaboración propia).

La desagregación del número de libros en el hogar por quintiles de NSE⁶ muestra un patrón similar en ambos niveles educativos. En el quintil superior, los hogares que disponen de 10 libros o menos son entre 13 y 20%, y aquellos que disponen de 51 o más libros fluctúan entre 40 y 50%. Estos porcentajes descienden de manera sostenida con el NSE de los hogares, al punto de que en el primer quintil, cerca de 70% de los hogares tienen 10 libros

porcentajes son considerablemente más elevados. Argentina: 30.1%; Brasil: 39.5%; Chile: 22.6%; Colombia: 32.9%; Indonesia: 20.0%; Tailandia: 25.6%; Túnez: 35.6%; Uruguay: 23.6% (OCDE 2006).

⁵ Es interesante contrastar y complementar estos datos con los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta 2006), realizada por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Esta encuesta se aplicó en el año 2005 en 29 entidades de México, a una muestra de 4057 individuos de 12 o más años cumplidos. 63% de los entrevistados manifestó disponer de libros en el hogar que no fueran de texto escolar, mientras que 36.1% declaró poseer 10 libros o menos que no fueran de texto. Se trata de una estimación más generosa (cuya diferencia con la presentada aquí podría explicarse por razones de muestreo), pero que no oculta el hecho de que en una proporción muy importante de los hogares mexicanos existe una muy escasa dotación de libros.

⁶ A partir de cada una de las bases utilizadas se construyeron índices factoriales del NSE, considerando las variables que miden el nivel educativo de los padres del alumno, los bienes en el hogar y la ocupación del padre (ver anexo metodológico al final de este capítulo para los detalles).

o menos, y sólo 5% dispone de más de 51 libros. La diferencia más grande se da entre los quintiles 4 y 5, lo cual da cuenta de un significativo nivel de concentración socioeconómica en la disponibilidad de libros⁷.

En la tabla 2 se muestra la información relacionada con la disponibilidad de libros en el hogar de los alumnos de 15 años, a partir de la prueba PISA 2006. La primera fila da cuenta del porcentaje de alumnos en cuyo hogar existen 10 o menos libros. En este caso no se excluyeron explícitamente de la pregunta los libros de la escuela, lo que puede explicar que los porcentajes sean ligeramente menores a los obtenidos por Excale (es probable que en un gran porcentaje de hogares mexicanos los únicos libros disponibles sean los escolares). Aún bajo estas condiciones, cerca de 37% de los alumnos evaluados por PISA dijeron tener 10 libros o menos en su hogar. El patrón de desigualdades observado en la tabla anterior se repite: sólo 12% de los hogares del quintil superior se encuentran en esta situación, mientras que en los hogares del quintil más bajo esta proporción crece a 60%. Al igual que con los datos anteriores, el mayor tamaño relativo de la brecha entre los quintiles 4 y 5 permite concluir la existencia de una fuerte concentración en los hogares mejor posicionados.

TABLA 2

Porcentaje de alumnos de 15 años que poseen menos de 10 libros en el hogar y no disponen de distintos tipos de libros, por quintiles de NSE

	Quintiles de NSE					Total
	1	2	3	4	5	
Hogar, dispone de 10 o menos libros	60.3	48.7	37.9	27.0	11.5	36.7
Hogar, no dispone de libros de consulta	37.8	24.3	17.1	12.7	7.9	19.8
Hogar, no dispone de diccionario	4.4	2.2	1.5	1.3	0.8	2.0
Hogar, no dispone de literatura clásica	73.6	61.4	52.4	40.2	21.4	49.6
Hogar, no dispone de libros de poesía	67.1	55.3	49.9	42.9	32.3	49.4

Fuente: PISA 2006 (elaboración propia).

⁷ Los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura también se presentan desagregados por NSE del hogar, y permiten corroborar la magnitud de las desigualdades en la dotación de libros: 55% de los hogares de nivel más bajo declararon tener menos de 10 libros que no fueran de texto, contra 9.6% de los hogares de nivel más elevado.

El resto de las filas de la tabla 2 permite un mayor detalle sobre la estructura de las carencias en las bibliotecas de los hogares mexicanos. Se preguntó a los alumnos por la existencia de cuatro tipos de libros: de consulta para la escuela, diccionarios, literatura clásica y poesía. Es posible observar aquí dos patrones diferenciados, según se trate de obras de consulta o de literatura⁸. Los libros de consulta y los diccionarios parecen ser parte de una dotación básica de la mayoría de los hogares, al punto que únicamente 2% de los entrevistados dijo no disponer de diccionario y 20% dijo lo mismo respecto de los libros de consulta escolar. No obstante, el patrón de inequidad social se vuelve a presentar con fuerza en lo que toca a los libros de consulta: sólo 8% de los hogares del quintil superior no dispone de ellos, mientras que en el quintil inferior este porcentaje es de 38%, esto es, una cifra cuatro veces y media superior. En este caso, la brecha de mayor tamaño está entre los hogares de los quintiles 1 y 2.

A diferencia de los libros de consulta y los diccionarios, la presencia de literatura en el hogar es mucho menos frecuente. Aproximadamente la mitad de todos los entrevistados dijeron no poseer libros de literatura clásica o poesía. En el quintil más alto estas proporciones son, respectivamente, de uno de cada dos y uno de cada tres hogares⁹. En el quintil más bajo, los hogares que no poseen ese tipo de literatura son tres de cada cuatro y dos de cada tres, respectivamente. Para el caso de la literatura clásica, la brecha de mayor tamaño está entre los hogares de los quintiles 4 y 5, mientras que para los libros de poesía, algo más frecuentes, las diferencias mayores se observan en la comparación de los quintiles 1-2 y 4-5, aunque menos claras que en el caso anterior.

Estos datos, aunque generales, permiten dar cuenta de cuatro fenómenos. En primer lugar, la gran escasez de libros en la mayor parte de los

⁸ Los ejemplos que se ofrecen en el cuestionario PISA 2006 en español sobre literatura “clásica” son “*El Quijote*; Cervantes”, y “*La divina comedia*; Dante”. Cabe llamar la atención sobre las dificultades que representa observar el tipo de libros disponibles a partir de preguntas basadas en categorías pre-construidas, cuando es posible que los entrevistados utilicen categorías diferentes para clasificar sus lecturas.

⁹ El énfasis en la desigualdad no debe hacer perder de vista lo escaso de la presencia de libros asociados a la “alta cultura” o a la “cultura consagrada”, incluso en los hogares del quintil superior. En uno de cada tres de estos hogares los alumnos no declaran la existencia de libros de poesía, y en uno de cada cinco no existen libros de literatura clásica.

hogares en los que viven los niños y jóvenes mexicanos. En segundo lugar, la existencia de un patrón de desigualdad socioeconómica, que perjudica notoriamente a los hogares de nivel más bajo, con independencia del tipo de libros considerado. En tercer lugar, la estratificación en la clase de libros disponibles: los libros de referencia escolar son los más frecuentes y los de distribución más homogénea, esto es, los que de alguna manera logran “universalizar” el acceso a por lo menos algún tipo de libro en el hogar. Por su parte, los libros no vinculados a la escuela, representantes de la “literatura”, son mucho más escasos, lo que es compatible con la hipótesis de que para su adquisición y aprovechamiento son necesarios niveles elevados de capital económico y cultural. Finalmente, se observan patrones diferentes de concentración según el nivel de generalización de los libros. Cuanto menos generalizado está un libro, la diferencia favorable a los hogares más pudientes es mayor; en cambio, cuando un libro está generalizado, la diferencia mayor es la que perjudica a los hogares más pobres. Esto último es importante para caracterizar la desventaja que representa vivir en un hogar del quintil inferior respecto de las posibilidades de acceso a la lectura: incluso cuando se trata de libros de consulta para la escuela, casi 40% de los entrevistados declara no poseer este tipo de ejemplares.

Oportunidad de acceso a libros en las escuelas

Si bien no es sorprendente que la disponibilidad de libros en los hogares de los alumnos mexicanos refleje los enormes niveles de desigualdad socioeconómica, sería esperable que el ámbito escolar, en tanto constituido históricamente como ámbito de democratización del acceso al conocimiento, anulara o atenuara de manera sensible estas diferencias. Sin embargo, la investigación educativa existente muestra que muchas características de las escuelas se inclinan a seguir el patrón de desigualdad socioeconómica, más que a revertirlo. Las escuelas que operan en los contextos más empobrecidos tienden a presentar peores condiciones de infraestructura y materiales educativos e, incluso, son proclives a recibir a los maestros con menos experiencia (Schmelkes *et al.* 1997; INEE 2007). ¿Hasta qué punto este patrón se refleja en las condiciones de las bibliotecas escolares y en la cantidad de

libros disponibles en ellas, así como en las condiciones de las bibliotecas de aula? Éstos son los resultados que se analizarán en esta sección.

La tabla 3 muestra tres tipos de porcentajes, elaborados con base en las respuestas de los directores de primaria y secundaria, sobre las escuelas escolares:

1. Inexistencia de una biblioteca;
2. insuficiencia de las instalaciones de la biblioteca;
3. instalaciones de la biblioteca escolar en estado regular o malo. Se desagregan los resultados por quintil de NSE promedio de la escuela¹⁰, y se presentan además de manera separada los porcentajes para las escuelas del sector público. Los resultados son preocupantes, sobre todo cuando se consideran a la luz de la escasez de libros en la mayor parte de los hogares de los alumnos: 44% de los directores de primaria manifestaron que en su escuela no existe una biblioteca, mientras que 29% de los directores de secundaria respondieron lo propio.

TABLA 3

Inexistencia y condiciones de la biblioteca escolar en educación primaria y secundaria, por quintiles de NSE escolar

	Primaria						Secundaria					
	Quintiles de NSE					Total	Quintiles de NSE					Total
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
Inexistencia de biblioteca escolar	58.5	51.5	47.6	43.8	22.4	44.2	51.0	43.6	27.7	14.4	8.3	28.7
(sector público)	58.6	51.1	47.9	44.2	34.2	49.6	51.2	44.0	28.2	14.4	5.9	34.6
Biblioteca escolar insuficiente*	64.9	49.7	49.5	45.0	29.6	45.7	67.9	47.0	47.3	32.7	18.2	39.2
(sector público)	69.9	49.7	49.0	46.0	43.8	51.9	68.1	47.2	47.7	32.5	20.8	46.7
Estado regular o malo*	71.7	63.9	57.0	52.3	26.8	50.5	56.7	53.0	52.3	48.9	21.2	44.1
(sector público)	71.5	63.9	57.1	53.1	41.5	59.4	57.3	53.1	52.9	51.0	31.3	52.6

* Porcentaje calculado sobre la base de directores que declaran la existencia de biblioteca en la escuela.

Fuente: Excale 2005 (elaboración propia).

¹⁰ Para ubicar a las escuelas en quintiles de NSE se agregó como promedio escolar el índice del NSE calculado para cada alumno, y a partir de este índice se construyeron los quintiles de nivel escolar.

El panorama se torna aún más dramático si se toma en cuenta la desigualdad en la distribución de este indicador de acuerdo con el NSE escolar. En primaria, la diferencia entre las escuelas sin biblioteca de los quintiles 1 y 5 es de 36 puntos porcentuales en perjuicio del primero. Vale la pena destacar, además, que sólo en el último quintil se observa una reducción importante en la incidencia del indicador. En secundaria, la diferencia entre los quintiles 1 y 5 es aún más notoria: 43 puntos porcentuales. Al observar la distribución en el sector público se revela que las diferencias no se explican únicamente con base en las escuelas privadas, sino que también el sector público es en sí mismo heterogéneo. Las diferencias entre los quintiles extremos de primaria y secundaria públicas son, respectivamente, de 24 y 45 puntos.

El resto de los indicadores presentados en la tabla 3 muestra patrones de desigualdad similares. De las escuelas que cuentan con biblioteca, casi la mitad de los directores de primaria afirman que sus instalaciones son insuficientes, y lo propio hacen cuatro de cada 10 directores de secundaria. La incidencia de este indicador en el primer quintil duplica a la del último en primaria, y es 3.8 veces superior en secundaria. Asimismo, cuando se pregunta a los directores por el estado de la biblioteca escolar, alrededor de la mitad en cada uno de los niveles lo califica como "regular" o "malo". Nuevamente, en este caso la desventaja de los primeros quintiles es muy notoria en ambos niveles, aún si se considera únicamente el sector público.

Estos datos permiten constatar la existencia de un problema serio en la capacidad del sistema educativo mexicano de ofrecer oportunidades equitativas de acceso a libros a través de las bibliotecas escolares a nivel de la población general, pero muy especialmente para los sectores sociales de menos recursos. Si se considera que también son estos sectores los que disponen de menor cantidad de libros en sus hogares, es posible afirmar que la institución educativa no sólo no logra compensar las diferencias sociales de origen, sino que las reproduce e intensifica.

La información disponible también permite conocer el número aproximado de libros con los que cuentan las bibliotecas escolares. En la tabla 4 se muestran los porcentajes de bibliotecas escolares en primaria y secundaria, según el número de libros disponibles en ellas. Se observa un patrón claramente diferenciado entre primarias y secundarias. Mientras que en pri-

maria una de cada cuatro escuelas posee menos de 100 libros, sólo una de cada 10 escuelas de secundaria se encuentra en dicha situación. La mayor parte de las escuelas de primaria (cerca de un tercio) dispondría de entre 100 y 200 libros en la biblioteca, mientras que en secundaria alrededor de la mitad de las escuelas poseería más de 400 libros.

TABLA 4
Número de libros en la biblioteca escolar en primaria y secundaria,
por quintiles de NSE escolar

	Primaria*						Secundaria					
	Quintiles de NSE					Total	Quintiles de NSE					Total
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
Menos de 100	38.5	30.8	25.7	21.3	17.9	26.7	14.3	13.4	11.5	7.6	8.2	11.0
Entre 100 y 200	35.4	36.9	35.3	32.4	18.7	31.7	17.4	16.2	12.0	12.3	15.7	14.7
Entre 200 y 400	18.5	21.5	28.7	30.1	21.6	24.2	26.0	23.8	20.7	16.5	18.4	21.0
Más de 400	7.7	10.8	10.3	16.2	41.8	17.4	42.3	46.6	55.8	63.7	57.7	53.2

* La confiabilidad de las estimaciones puede verse afectada por el bajo número de escuelas en la base (n=697).

Fuente: Excale 2007 y 2008 (elaboración propia).

La desigualdad asociada al NSE escolar es mucho más notoria en el nivel de primaria que en el de secundaria. En el primero, cerca de 39% de las escuelas del quintil más bajo contarían con menos de 100 libros, mientras que sólo 18% de las del quintil más alto se encontrarían en dicha situación. En secundaria, los porcentajes son de 14 y 8% para los quintiles 1 y 5 respectivamente. Si observamos a las escuelas que se encuentran en la situación más favorable (400 o más libros), sólo 8% de las primarias del quintil 1 se encuentran en esta categoría, contra 42% de las del último quintil. En secundaria, en cambio, los porcentajes respectivos son 42 y 58 por ciento.

Consideremos ahora las bibliotecas de aula en el nivel primario, insumo básico para el trabajo cotidiano del maestro. De manera similar a lo realizado en el caso de la biblioteca escolar, en la prueba Excale 2005 se preguntó a los directores de primaria acerca de la existencia, suficiencia, y estado general de las bibliotecas de aula en su escuela. Los resultados se presentan en la tabla 5.

TABLA 5
*Inexistencia y condiciones de la biblioteca de aula en educación primaria,
 por quintiles de NSE escolar*

	Quintiles de NSE					Total
	1	2	3	4	5	
Inexistencia de biblioteca de aula	15.8	15.1	9.5	7.3	20.7	13.2
(sector público)	16.0	15.1	9.4	5.6	1.6	11.8
Biblioteca de aula insuficiente	64.9	51.0	44.7	36.8	43.6	49.3
Estado de la biblioteca de aula regular o malo	56.6	48.9	52.1	46.5	35.6	50.0

Fuente: Excale 2005 (elaboración propia).

La situación de las bibliotecas de aula no parece, en principio, tan problemática como en lo relacionado con las bibliotecas escolares. Respecto de los directores 13% señalaron que en sus escuelas no existen bibliotecas de aula. Es preocupante, sin embargo, la magnitud de las diferencias dentro del sector público, en perjuicio de las escuelas más pobres. También es preocupante observar que alrededor de 50% de los directores señalaron que las instalaciones de las bibliotecas de aula son insuficientes, y que 50% expresara sobre el estado de dichas instalaciones como “regular” o “malo”. El juicio sobre la insuficiencia de la biblioteca, además, se incrementa a medida que se desciende en los quintiles de NSE.

Ahora bien, la disponibilidad de libros en la escuela constituye apenas una base, un conjunto de condiciones materiales para el desarrollo de las oportunidades de acceso a la lectura por parte de los alumnos; pero de ningún modo implica que estas oportunidades sean adecuadamente ejercidas en las escuelas. Es aquí que entra en juego el papel de los educadores como promotores de la lectura. Si bien no puede estimarse aquí su importancia, se espera que los maestros tengan cierta influencia en las disposiciones a la lectura por parte de los alumnos. En los contextos socioeconómicos más pobres, además, es probable que los maestros sean de los únicos agentes que pueden acercar a los alumnos a la lectura.

En el año 2008, la prueba Excale para tercero de secundaria preguntó a los alumnos si sus maestros les dejaban trabajos o investigaciones para realizar en la biblioteca. Lamentablemente, la pregunta no fue formula-

da con mayor precisión, lo que impide saber si las respuestas refieren a la biblioteca de la escuela, a una biblioteca pública o a otro tipo de biblioteca. No obstante, puede considerarse una medida aproximada de las prácticas docentes que incentivan en los alumnos actividades de búsqueda y lectura de libros en forma independiente. Los resultados se presentan en la tabla 6.

TABLA 6

Porcentaje de maestros que dejan trabajos para realizar en una biblioteca, por quintiles de NSE escolar

	Quintiles de NSE					Total
	1	2	3	4	5	
Nunca o con poca frecuencia	63.6	67.0	68.9	69.9	70.8	68.0
Frecuente o muy frecuentemente	36.4	33.0	31.1	30.1	29.2	32.0

Fuente: Excale 2008 (elaboración propia).

En este caso, si bien no se presentan las marcadas desigualdades reportadas en indicadores anteriores, lo alarmante es el porcentaje de casi 70% de alumnos que indican que sus profesores no les dejan tareas o investigaciones que impliquen utilizar una biblioteca. Si bien se trata de un dato poco refinado, es posible tomarlo como un elemento de diagnóstico, sobre la escasa disposición de los docentes a utilizar materiales educativos distintos a los aprobados oficialmente.

Hasta aquí se han expuesto los grandes niveles de desigualdad existentes en relación con las bibliotecas escolares y de aula, las cuales perjudican sistemáticamente a los centros de menor NSE, aun dentro del sector público. Asimismo, se ha puesto de relieve la baja disposición de los docentes a inclinar a sus alumnos a hacer uso de las bibliotecas. Los datos parecen corroborar que, si bien iniciativas como la de los LTG tienen un carácter fuertemente igualitario, sus efectos podrían ser muy limitados en tanto se inscriben en contextos sociales desiguales. La persistencia de las desigualdades económicas y educativas asociadas a la estructura social no sólo crea oportunidades diferentes para la lectura en los hogares, sino que también se reproduce en el sistema educativo, segmentando las oportunidades para los alumnos.

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA DE LOS ALUMNOS

¿Se reflejan las desigualdades materiales observadas anteriormente en las prácticas de lectura de los alumnos? Los datos permiten obtener información sobre un conjunto de prácticas de lectura que, aunque limitado, abarca diversos aspectos del fenómeno¹¹. En este apartado presento indicadores sobre prácticas relacionadas con la lectura en el ámbito familiar de los alumnos y con la frecuencia de uso de libros por parte de los propios alumnos. Asimismo, realizo un análisis de regresión sobre un índice de frecuencia de lecturas, con el objetivo de identificar la asociación entre las prácticas de lectura y un conjunto de variables familiares y escolares.

Desigualdades en las prácticas de lectura

En la prueba Excale 2007 para sexto de primaria se preguntó a los alumnos acerca de la frecuencia con la que se leen libros o periódicos en la familia, mientras que en PISA 2000 los alumnos fueron interrogados acerca de la frecuencia con la que conversan sobre libros con sus padres. Se trata de dos aspectos relacionados con el enmarcamiento familiar de las prácticas de lectura que permiten aproximarse al valor que se les concede en los hogares mexicanos. La tabla 7 muestra que, a nivel general, casi seis de cada diez alumnos de primaria manifiestan una frecuencia baja o muy baja de lectura en su familia. Esto sugiere que, incluso cuando en los hogares puedan existir libros, ello no significa que sean leídos¹².

¹¹ Observar las prácticas de lectura a través de cuestionarios estandarizados supone riesgos evidentes en términos de confiabilidad. Al preguntar a los individuos por sus prácticas, en lugar de observarlas de manera directa, el investigador se expone a fuertes distorsiones en la información, derivadas de errores en los reportes o de la tendencia de los sujetos a ofrecer respuestas socialmente aceptadas. Con todo, considero que los resultados son suficientemente interesantes como para llamar a la reflexión y profundizar la investigación en este campo.

¹² Según la Encuesta Nacional de Lectura 2005, sólo 56.4% de los entrevistados declararon leer libros. En el grupo de doce a diez y siete años el porcentaje alcanzó 66.6%. Entre los grupos socioeconómicos medio-altos y altos, este porcentaje fue de 76%, contra 37% del nivel más bajo. Merece la pena destacarse también el hecho de que, entre

TABLA 7
*Frecuencia de lectura de periódicos o libros en la familia del alumno,
 por quintiles de NSE*

	Quintiles de NSE					Total
	1	2	3	4	5	
Casi nunca o pocas veces	77.2	71.2	62.1	51.5	38.4	59.9
Muchas veces o casi siempre	22.8	28.8	37.9	48.5	61.6	40.1

Fuente: Excale 2007 (elaboración propia).

La comparación por quintiles de nivel socioeconómico revela que el patrón de las prácticas de lectura sigue de cerca las desigualdades relacionadas con la posesión de libros, y lo hace de una forma similar a la de la distribución de los libros más escasos, es decir, que existiría una concentración de las prácticas frecuentes de lectura en los hogares del último quintil. En éste, más de 60% de los alumnos manifestaron que en sus familias se lee con frecuencia, mientras que en los hogares del primer quintil este porcentaje sólo fue de 23 por ciento.

Por su parte, cuando se preguntó a los alumnos de 15 años acerca de la frecuencia con la que en su hogar se discute acerca de libros (tabla 8), casi 40% declaró que eso no sucede nunca, o si acaso pocas veces en el año, mientras que más de 60% declaró que dicha práctica tiene lugar al menos una vez al mes. Nuevamente, existe un marcado patrón de desigualdad en perjuicio de los sectores más pobres: 60% del primer quintil contra 17% del último declararon no discutir sobre temas relacionados con los libros. Entonces, no sólo la distribución material de los libros es profundamente desigual en los hogares mexicanos, sino que la relevancia de la lectura varía sistemáticamente según el nivel socioeconómico.

quienes declararon leer libros, casi 40% no pudieron recordar el último libro leído, lo cual podría tomarse como un indicador aproximado de la relevancia que tiene la lectura para esta parte de la población.

TABLA 8

Frecuencia de conversaciones acerca de libros en la familia, por quintiles de NSE

	Quintiles de NSE					Total
	1	2	3	4	5	
Nunca o pocas veces al año	59.7	48.4	35.9	30.0	17.4	38.2
Al menos una vez al mes	40.3	51.6	64.1	70.0	82.6	61.8

Fuente: PISA 2000 (elaboración propia).

La prueba PISA 2000 también preguntó acerca de la frecuencia con la que los alumnos hacían uso de libros de la biblioteca escolar o de una biblioteca pública. Los resultados, presentados en la tabla 9, son muy sugerentes. En primer lugar, se observa que el porcentaje de jóvenes que no usan las bibliotecas públicas es muy grande (prácticamente 70%), lo cual da cuenta de la escasa penetración social de esta forma de acceso a la lectura. En segundo lugar, dicho porcentaje es considerablemente superior al de quienes declaran no utilizar las bibliotecas escolares (45%), si bien este último también es elevado. Ambas cifras dan cuenta de lo poco extendido de ciertas prácticas relacionadas con la lectura.

TABLA 9

Frecuencia de uso de bibliotecas escolares y públicas en alumnos de 15 años, por quintiles de NSE escolar

	Biblioteca escolar						Biblioteca pública					
	Quintiles de NSE						Quintiles de NSE					
	1	2	3	4	5	Total	1	2	3	4	5	Total
Nunca o pocas veces al año	48.5	45.0	43.9	43.3	45.5	45.3	64.4	62.9	64.6	72.3	80.5	68.9
Al menos una vez al mes	51.5	55.0	56.1	56.7	54.5	54.7	35.6	37.1	35.4	27.7	19.5	31.1

Fuente: PISA 2000 (elaboración propia).

Si se atiende a la diferenciación por quintiles de NSE, emergen patrones que contrastan con la desigualdad sistemática observada en indicadores

anteriores. En el caso del uso de la biblioteca escolar, prácticamente no se observan diferencias entre quintiles de NSE¹³. Cabe preguntarse cuáles son las razones de que sólo la mitad de los alumnos haga un uso mínimamente frecuente de sus bibliotecas escolares. ¿Es posible construir una explicación general válida para todos los estudiantes o deben ensayarse hipótesis diferentes según su posición social? Ya hemos visto que, en las escuelas que atienden a los alumnos de menor NSE, las bibliotecas tienden a estar en peores condiciones y a estar menos dotadas de materiales, lo que podría explicar parte del fenómeno. En el caso de los alumnos mejor posicionados, por su parte, la baja frecuencia de uso de las bibliotecas escolares podría explicarse por el hecho de que los alumnos no necesitan recurrir a ellas, en tanto cuentan con otras fuentes de acceso a la lectura.

La hipótesis anterior se fortalece al observar el patrón de uso de las bibliotecas públicas: son los alumnos de los hogares de menor nivel socioeconómico los que declaran hacer mayor uso de éstas. 36% de los alumnos del primer quintil manifestaron recurrir a las bibliotecas públicas al menos una vez al mes, mientras que únicamente 20% de los alumnos del quintil superior se ubicaron en esa categoría. Estos datos son compatibles con la hipótesis de que al menos una parte de los alumnos de los sectores más bajos compensan la ausencia de libros en el hogar con el recurso de las bibliotecas públicas. En otras palabras, podría ser que, hasta cierto punto, las bibliotecas públicas cumplieran una función de acercamiento a la lectura en los sectores sociales más bajos.

Llegamos aquí al punto crucial del trabajo, relacionado con las prácticas concretas de lectura. ¿Cuáles son las respuestas de los alumnos cuando se los interroga directamente acerca de la frecuencia o el tiempo que dedican a la lectura? Tanto en las pruebas Excale como en PISA se incluyeron preguntas en este sentido, formuladas de distinta manera, lo cual permite tener distintos ángulos de acercamiento al fenómeno¹⁴.

¹³ Esto, sin embargo, no implica que el uso de las bibliotecas escolares sea equitativo, dadas las diferencias expuestas en el apartado anterior.

¹⁴ Nuevamente, es necesario ser cautelosos en cuanto a la confiabilidad de los resultados que se presentan, considerándolos apenas un primer acercamiento a las prácticas cuyo estudio merece observaciones directas a través de técnicas cualitativas.

En la prueba Excale de 2005 se preguntó a los alumnos acerca del tiempo dedicado a la lectura en la semana pasada. Por razones de espacio me concentraré únicamente en las categorías que dan cuenta de la lectura como una práctica infrecuente. En la tabla 10 se presentan los porcentajes para aquellos alumnos que declararon leer una hora o menos en la semana anterior, o no haberlo hecho en absoluto. Los resultados pueden considerarse alarmantes: entre 54 y 59% de los alumnos de primaria y secundaria declararon haber leído menos de una hora en la semana anterior a la aplicación del cuestionario. Las cifras son muy similares para ambos niveles educativos y muestran, globalmente, que la mayor parte de los alumnos simplemente no lee por iniciativa propia.

TABLA 10

Tiempo de lectura de los alumnos de primaria y secundaria en la semana pasada, por quintiles de NSE

	Primaria						Secundaria					
	Quintiles de NSE					Total	Quintiles de NSE					Total
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
1 hora o menos	66.6	65.5	64.6	61.7	54.4	62.5	63.5	64.3	60.3	58.0	51.4	59.4
No leyó	13.1	8.6	5.8	4.5	4.2	7.3	16.3	6.8	6.1	5.4	4.5	7.8

Fuente: Excale 2005 (elaboración propia).

Asimismo, la tabla 10 revela que son los alumnos pertenecientes a los niveles más bajos quienes declararon menores tiempos de lectura, aunque sin que estas diferencias tengan la magnitud de la existencia de libros en el hogar. Incluso en el quintil superior, más de la mitad de los alumnos declararon haber leído menos de una hora la semana anterior.

Los resultados de Excale 2008, para tercero de secundaria, no sólo fortalecen estos hallazgos sino que además proyectan una sombra de duda sobre el grado en que la escuela funciona como una agencia promotora de la lectura. La tabla 11 presenta, por separado, los porcentajes de alumnos que declararon tener que leer menos de 10 y menos de 5 páginas por día para realizar sus tareas escolares. Como puede verse, alrededor de 80% de los alumnos respondieron leer 10 páginas o menos por día, y 46% cinco páginas o

menos¹⁵. Esta situación sólo puede ser calificada como catastrófica, en tanto la escuela no está promoviendo la consolidación de hábitos académicos en un momento crucial de las trayectorias educativas de los estudiantes (justo antes de ingresar al nivel medio superior). Es interesante la ausencia de un patrón sistemático de diferenciación socioeconómica, lo cual muestra lo extendido de esta situación a lo largo de todo el sistema educativo.

TABLA 11

Número de páginas leídas para actividades escolares por los alumnos de secundaria, por quintiles de NSE

	Quintiles de NSE					Total
	1	2	3	4	5	
Menos de 10 páginas por día	79.3	81.3	82.0	81.9	77.6	80.4
Menos de 6 páginas por día	41.2	45.7	48.4	49.5	45.8	46.1

Fuente: Excale 2008 (elaboración propia).

En la prueba PISA 2000, por su parte, se preguntó a los alumnos acerca de la frecuencia con la que realizaron seis tipos de lecturas en el año. La tabla 12 muestra el porcentaje de alumnos que respondieron que “nunca” o “pocas veces al año” leen ese tipo de textos. Como puede observarse, la categoría menos frecuentada de lecturas son las páginas *web* y los correos electrónicos, con cerca de 74%. Probablemente esto se relacione con la baja disposición de computadoras por parte de estos alumnos en el momento de la encuesta (sólo 23% contaba con este tipo de tecnología en su hogar). Las siguientes categorías con menor nivel de lectura son los cómics y los libros de no ficción, cercanos a 60%. Por último, las lecturas más frecuentadas son las revistas, libros de ficción y periódicos: cerca de 40% de los alumnos respondieron que leen estos ítems con baja frecuencia.

¹⁵ Según los datos de la Encuesta Nacional de Lectura 2005, del grupo de jóvenes de 12-17 años, sólo 49.7% declaró leer diario o varias veces a la semana para la escuela. El resto (50.3%) se desagregó en lecturas de menor frecuencia, desde “una vez a la semana” (17.5%), hasta “nunca” (15.5%) (Conaculta 2006, p. 32). También es interesante destacar que, para este mismo rango, casi 62% de los jóvenes declararon no haber leído nunca o no acostumbrar leer literatura, y sólo 11% declaró hacerlo diariamente o varias veces a la semana (*ibid.*, p. 31).

TABLA 12

Porcentaje de alumnos de 15 años que no leen o leen muy pocas veces al año los ítems consultados, por quintiles de NSE

	Quintiles de NSE					Total
	1	2	3	4	5	
Revistas	58.1	45.3	38.2	27.2	16.8	37.1
Comics	72.3	61.1	57.2	53.1	53.2	59.4
Libros de ficción	46.7	42.6	40.0	40.4	42.2	42.4
Libros de no ficción	68.3	65.2	59.9	55.4	44.5	58.6
E-mail y web	91.5	86.2	81.4	71.8	37.3	73.5
Periódicos	45.9	43.8	40.1	32.9	26.6	37.8

Fuente: PISA 2000 (elaboración propia).

El análisis de las diferencias por quintiles de NSE contribuye a consolidar el panorama de la desigualdad social en la distribución de las prácticas de lectura. Las diferencias son abismales en lo que se refiere a la lectura de páginas *web* y correos electrónicos (92% de los alumnos del primer quintil se ubicaron en respuestas de baja o nula frecuencia, contra 37% de los del último quintil). También son considerables en la lectura de revistas, cómics, libros de no ficción y periódicos (alrededor de 20 puntos porcentuales). La única categoría en la que las diferencias son poco significativas son los “libros de ficción”.

Factores asociados a la lectura en los jóvenes

Hasta aquí se ha podido constatar que existe una relación entre el nivel socioeconómico del alumno, sus oportunidades de acceso a la lectura y algunas de sus prácticas en este ámbito. Es posible dar un paso más y construir modelos más generales para conocer qué otros factores se relacionan con las prácticas de lectura, así como estimar la influencia relativa de cada uno de ellos. En particular, interesa conocer qué tipo de entornos familiares e institucionales podrían incidir en las prácticas, y con qué peso.

Para ello, se estimó un modelo de regresión de dos niveles (alumnos y escuelas)¹⁶, utilizando los datos de PISA 2000. La variable dependiente en este modelo es un índice factorial estandarizado que mide la frecuencia habitual de lecturas del alumno, y fue construido a partir de los ítems analizados en la tabla 12¹⁷. Las variables independientes constituyen, en su mayoría, índices de disposiciones y prácticas familiares, además de la percepción de algunas características de las escuelas por parte de sus alumnos¹⁸.

En la tabla 13 se presentan los resultados¹⁹. El primer paso consistió en la estimación de un “modelo vacío” (columna “0”, en la tabla 14), a fin de conocer qué proporción de la varianza total del índice de frecuencia de lecturas (en adelante, IFL) se explica por las diferencias entre los promedios escolares del mismo. Esto permite estimar, a través de la magnitud del coeficiente de correlación intra-clase (CCI) hasta qué punto las escuelas podrían influir en los hábitos de lectura de los alumnos: a mayor CCI, mayor diferencia entre las escuelas respecto de las diferencias entre alumnos, y mayor el peso que podría atribuirse a las mismas sobre la variable dependiente.

Los resultados relevantes se encuentran al final de la columna, en negritas. Se observa que el porcentaje atribuible a las escuelas en la variación del IFL es considerablemente reducido: apenas 12% contra 88% de varianza explicada por las diferencias entre los individuos. Esto constituye, en principio, un hallazgo poco alentador, en tanto implica que las escuelas tendrían una escasa influencia sobre los hábitos de lectura de los alumnos,

¹⁶ Para una exposición sobre los modelos multinivel y su justificación, ver el trabajo de Bryk y Raudenbush 1992 y Snijders y Bosker 1999.

¹⁷ En este índice únicamente ingresaron los ítems “revistas”, “cómic”, “ficción” y “no ficción”, y fueron excluidos los ítems “periódicos” y “web y correo electrónico” debido a que presentaron comunalidades. El estadístico KMO para el análisis factorial fue de 0.66, lo que lo ubica ligeramente por debajo del límite admitido en forma usual. No obstante, considero que por tratarse de una primera aproximación al fenómeno, se justifica utilizar esta variable. Se decidió utilizar la base PISA 2000 dado que las pruebas de confiabilidad para los ítems similares de las bases Excale no arrojaron resultados satisfactorios.

¹⁸ El listado de índices y las variables que los integran se presenta en el anexo metodológico.

¹⁹ Previo al análisis multinivel se realizó una exploración de asociaciones a través de modelos clásicos de regresión lineal, para descartar variables que claramente no se asociaran con las prácticas de lectura. Los factores que no resultaron significativos fueron: el índice de comunicación social en la familia; el índice de relaciones alumnos-profesores, y el índice de clima disciplinario de la escuela.

en comparación con el peso de sus atributos individuales. Son numerosas las hipótesis que pueden idearse para explicar este fenómeno. Se ha evidenciado ya cómo en una gran proporción de escuelas ni siquiera existen bibliotecas y muchas de las que existen son insuficientes, en particular para los alumnos de menor NSE. Se ha mostrado también que existen indicios de cómo las escuelas no incentivan a la lectura dentro de las actividades académicas. Estos hallazgos deben constituirse en un llamado de atención sobre un problema, de política pública y de investigación.

TABLA 13
Coeficientes de regresión sobre un IFL
en los alumnos de 15 años (PISA 2000)

	Modelos					
	0	1	2	3	4	5
Constante	-0.14**	-0.22**	-0.11*	-0.11*	-0.09	(-0.05)
	Nivel individual					
Mujer ^{std}		(-0.03)	(-0.02)	(-0.03)	-0.04	
Nivel Socioeconómico alumno		0.16*	(0.03)	(0.04)	0.05	0.07*
11-50 libros en hogar ^{std}		0.09**	0.05*	0.05*	0.05	
Más de 50 libros en el hogar ^{std}		0.16**	0.07**	0.07**	0.06*	
Actividades culturales			0.23**	0.23**	0.21**	0.27**
Apoyo educativo familiar			0.09**	0.08**	0.08**	0.08**
Comunicación cultural familiar			0.20**	0.19**	0.18**	0.18**
Apoyo educativo maestros				0.06*	0.05*	0.05*
Presión académica escolar				0.06**	0.05**	0.05*
Interés en la lectura alumno					0.15**	0.16**
	Nivel escolar					
\bar{X}_{NSE} * ACTIVIDADES CULTURALES						-0.07**
%Varianza nivel 1	87.8%					
%Varianza nivel 2 (CCI)	12.2%					
Reducción varianza nivel 1		3.3%	13.6%	14.2%	16.6%	18.7%
Reducción varianza nivel 2		32.0%	42.6%	44.5%	47.2%	55.1%

* $p < 0.05$;

** $p < 0.01$; () $p > 0.10$.

^{std} Los coeficientes de las variables dicotómicas se estandarizaron para fines de presentación. El resto de los coeficientes están estandarizados.

Fuente: PISA 2000 (elaboración propia).

Las primeras variables incorporadas al modelo fueron el sexo del alumno, su NSE y dos variables dicotómicas sobre el número de libros en el hogar²⁰ (columna 1). Se observa, en primer lugar, que el porcentaje explicado de varianza individual es muy bajo (3%), lo que corrobora algo obvio: las condiciones socioeconómicas del hogar y la dotación de libros no agotan la explicación de las prácticas de lectura. En segundo lugar, las variables que mostraron mayor peso en esta etapa son el NSE y el hecho de que el alumno tenga más de 50 libros en su hogar. Esto indica qué tan importante como el capital socioeconómico del hogar podrían ser ciertas inversiones específicamente ligadas a la lectura. Un tercer hallazgo relevante es que el sexo del alumno no resulta significativo, y se mantiene en ese nivel prácticamente en todos los modelos restantes, por lo que podría concluirse que no existen diferencias significativas asociadas a esta variable. Finalmente, debe notarse que la varianza entre escuelas (relativamente pequeña desde el inicio) se reduce un tercio en este modelo, lo cual permite concluir que la influencia de la escuela se podría ejercer sobre las prácticas de lectura, al menos un tercio se explicaría por la agrupación socioeconómica de los alumnos entre los centros y no por características específicamente educativas de éstos.

El segundo modelo (columna 2) incluyó tres variables del ámbito familiar, ya no relacionadas con sus “dotaciones”, sino con disposiciones y prácticas: apoyo educativo familiar, frecuencia de conversación sobre tópicos culturales e interés por la denominada “alta cultura”²¹. Todas las variables resultan significativas y con signo positivo. La varianza explicada a nivel individual se incrementa de 3.3% a 13.6%. Es importante notar cómo se reduce el peso de las variables del primer modelo, al punto de que el NSE del alumno deja de ser estadísticamente significativo. Esto sugiere que una proporción importante de la asociación entre las prácticas de lectura y la posición socioeconómica se produce a través de las prácticas familiares orientadas hacia la cultura “consagrada”, así como hacia la educación formal. Si bien, en términos de Bourdieu (1986), existe una correlación fuerte

²⁰ El grupo de referencia está compuesto por los hogares que tienen 10 libros o menos.

²¹ Los ítems incluidos en este índice observan la frecuencia de asistencia a museos, conciertos de música clásica y teatro.

entre capital económico, capital cultural institucionalizado (escolaridad de los padres) y capital cultural incorporado o *habitus*, esta correlación no es perfecta. Es posible que, con independencia del NSE, los hogares muestren diferentes tipos de *habitus* u orientaciones hacia la cultura “consagrada” y el éxito académico. Este tipo de orientaciones, en particular las relacionadas con la cultura, son las que muestran mayor relación con las prácticas de lectura.

¿Cuál es el papel de la escuela en la relación con las prácticas de lectura? En el modelo 3 se introdujeron dos variables: la percepción que el alumno tiene del nivel de exigencia académica de la escuela y del apoyo educativo de los maestros. Los resultados permiten obtener dos conclusiones: en primer lugar, el grado de explicación que aportan estas dos variables al modelo general es mínimo (apenas 0.6% en el nivel individual y cerca de 2% en el nivel escolar), si bien ambos muestran asociaciones positivas significativas con el IFL. En segundo lugar, la magnitud de las asociaciones es relativamente baja, sobre todo en comparación con los indicadores del *habitus* cultural.

En el cuarto modelo se introdujo sólo una nueva variable: el interés del alumno en la lectura. Se esperaba que este índice estuviera positivamente relacionado con la frecuencia en la lectura, como efectivamente lo está. Asimismo, tal como se observa en la columna 4, la varianza incrementada a nivel individual aumenta más de cuatro puntos porcentuales, alcanzando 16.6%. Lo que no se esperaba era que, al introducir esta variable, aumentara la significación del efecto positivo del NSE, así como del efecto negativo de la mujer, ubicándose apenas por encima del nivel crítico ($p = 0.05$).

Los resultados del modelo final, que incorpora interacciones entre niveles, se presentan en la columna 5. Para su especificación se probaron numerosas alternativas. Se intentó, particularmente, probar la hipótesis de que el NSE agregado de la escuela (señalado en la tabla 14 como \bar{X}_{NSE}) se asociaba directamente con la frecuencia en la lectura. Como puede verse, no se constató una relación significativa directa, pero sí a través de la interacción con las actividades culturales de la familia.

La última fila correspondiente a los factores de la tabla 13 muestra una interacción negativa entre el NSE medio de la escuela y el efecto aso-

ciado al índice de actividades culturales. Esto implica que los eventuales efectos positivos de este índice sobre la frecuencia de lectura, en el nivel individual, disminuyen a medida que aumenta el nivel socioeconómico promedio de la escuela a la que asiste el alumno. Tal hallazgo es compatible con la hipótesis de que el NSE de la escuela tiene un efecto que logra compensar las desigualdades asociadas al *habitus* cultural de la familia. Los alumnos provenientes de hogares con menores disposiciones culturales del tipo de las observadas a través de este índice, se verían beneficiados en las escuelas donde sus compañeros dispusieran de capitales económicos y culturales elevados. Existiría, por lo tanto, un efecto de grupo, no relacionado con las características académicas de la escuela o las prácticas docentes, sino con las relaciones entre compañeros y el probable intercambio de experiencias, motivaciones y lecturas que estas relaciones conllevan. Por el contrario, en las escuelas con bajo capital económico y cultural promedio, cada alumno estaría, por así decirlo, librado a los efectos del *habitus* cultural de su hogar.

Otros resultados interesantes son que, en este modelo final, el NSE individual vuelve a ser estadísticamente significativo ($p=0.011$) y se incrementa el efecto asociado al índice de actividades culturales. Esto implica que, una vez controlada la interacción entre el NSE medio de la escuela y este índice, su probable efecto neto se incrementa, así como el efecto del NSE individual. Este modelo final lleva el porcentaje de varianza explicada a 18.7% en el nivel individual y a 55.1% en el nivel de la escuela, lo que da un ajuste de 23% global.

En síntesis, el modelo muestra que el capital cultural y económico de la familia tendrían un ligero grado de incidencia por sí mismos, y los factores con mayor peso serían los *habitus* culturales y académicos de la familia. Otro hallazgo relevante es la escasa incidencia directa que tienen las características propiamente escolares. Sin embargo, existe un efecto indirecto de la escuela, a través de la interacción entre el NSE promedio y el *habitus* cultural de la familia. A mayor NSE de los alumnos en una escuela, menor es el impacto de los *habitus* familiares; esto podría indicar la existencia de un efecto de compensación asociado al volumen de capital económico y cultural de los compañeros del alumno.

DISCUSIÓN

Un primer conjunto de conclusiones se refiere a la disponibilidad de libros en el hogar de los niños y jóvenes mexicanos. El libro es un bien escaso en México, incluso en gran parte de los hogares más acomodados. Prácticamente la mitad de los hogares donde viven alumnos de educación básica posee 10 libros o menos, si no se consideran los escolares. Cuando se incluyen éstos, un tercio de los hogares permanece por debajo de los 10 libros. Por otra parte, se observaron grandes niveles de desigualdad socioeconómica en la distribución de libros. Presumiblemente, en una proporción importante de los hogares mexicanos, los libros escolares constituyen casi los únicos disponibles.

Si en el conjunto de la población los libros constituyen un bien raro y distribuido de forma desigual, las escuelas tampoco ofrecen oportunidades más equitativas de acceso a la lectura. 44% de los directores del nivel primario y 29% del secundario manifestaron la inexistencia de bibliotecas escolares en sus centros. Entre quienes disponen de biblioteca, cerca de la mitad en primaria y 40% en secundaria reportaron insuficiencia o mal estado de las mismas. La incidencia de estos indicadores crece en las escuelas que atienden a los alumnos de estratos socioeconómicos más bajos, y se observan incluso dentro del sector público. Las escuelas, por tanto, replican las desigualdades halladas respecto de los hogares de los alumnos. Existe, no obstante, un indicador que se distribuye en forma relativamente equitativa: la elevada proporción de alumnos de secundaria que declaran que sus maestros nunca o rara vez les dejan tareas para realizar en la biblioteca. La escuela no parece, en consecuencia, propiciar la lectura independiente por parte de los alumnos.

Un tercer conjunto de conclusiones se refiere a las prácticas de lectura. En general, los niveles de lectura reportados en la familia son muy bajos: cerca de 60% de los alumnos de nivel primario manifestaron que en sus hogares se lee con poca o muy poca frecuencia, y alrededor de 40% de los alumnos de 15 años manifestaron no platicar nunca o casi nunca en su familia acerca de los libros. Estos porcentajes se incrementan dramáticamente hacia los quintiles socioeconómicos más bajos, y estas desigualdades se vuelven a encontrar en las prácticas de lectura de los alumnos.

Cerca de 60% de los alumnos de Educación Básica declararon haber leído menos de una hora en la semana anterior a la prueba Excale 2005, y alrededor de 45% de los alumnos de secundaria manifestaron leer menos de cinco páginas diarias para sus tareas escolares. Finalmente, el análisis de regresión realizado sobre el IFL mostró tres hallazgos relevantes: el peso de las disposiciones familiares hacia la cultura consagrada y del ambiente del apoyo académico al alumno; el bajo peso de los factores escolares y los maestros; y el posible efecto atenuador que el NSE promedio de la escuela tiene sobre las desigualdades asociadas a las disposiciones familiares.

¿Cómo leer estos resultados a la luz de los 50 años de los primeros LTG? Es razonable suponer que, en ausencia de una política como esta, los indicadores de posesión de libros y lecturas en los hogares de menor NSE serían aún más bajos de lo que son hoy. Sin embargo, todo apunta a que el esfuerzo no ha sido suficiente. Las oportunidades de acceso y las prácticas de lectura aún muestran grandes desigualdades vinculadas a la posición social de las familias, pero además se observa una baja disposición hacia la lectura, relativamente generalizada en la población. Es difícil determinar hasta qué punto esta situación podría ser corregida a través de políticas educativas y sociales que buscaran equiparar directamente las oportunidades de lectura, dado que éstas no dependen únicamente de la dotación de libros entre las familias. De seguro es necesario adoptar una visión más amplia que considere lo persistente de las desigualdades sociales en México, así como las relaciones existentes entre estas desigualdades y la formación de disposiciones hacia la lectura. Éstas no surgen en el vacío, sino que están vinculadas a la formación de un conjunto más amplio de actitudes hacia los objetos culturales y los bienes académicos, a partir de experiencias vinculadas a la posición social, y que se reproducen aun en las instituciones educativas.

El esfuerzo sostenido en la distribución de los LTG no se ha acompañado de una mejora paralela en las condiciones de vida de gran parte de la población o de políticas que reduzcan sustantivamente la desigualdad. Ni siquiera en el sistema educativo público se han logrado condiciones materiales que garanticen la igualdad de oportunidades de acceso a la lectura. De esta forma, si bien los libros escolares se han construido en una base mínima relativamente universalizada, la mayor parte de los hogares permanece en una situación en la cual los libros son objetos escasos y poco

frecuentados. En mi opinión, el desarrollo de prácticas de lectura autónomas, frecuentes y diversificadas no puede lograrse sólo a través de políticas educativas, por buenas que éstas sean, sino que requiere del surgimiento de condiciones mínimas de bienestar económico general. Los LTG constituyen una iniciativa encomiable, efectivamente, pero insuficiente frente a las inequidades que estructuran a la sociedad e ingresan, como un intruso sin permiso pero tolerado, a las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, PIERRE 1986. "The Forms of Capital", en John G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- BRYK, ANTHONY Y STEPHEN RAUDENBUSH 1992. *Hierarchical Linear Analysis*. Thousand Oaks, California: Sage.
- CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES 2006. *Encuesta nacional de lectura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN 2006. *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México. Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- 2007. *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA 1960. *Censo de población y vivienda*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- 2005. *II Censo nacional de población y vivienda*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS 2000. *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA-2000)*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- 2004. *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

- 2006. *Database PISA. Programa Internacional para la Evaluación de la Educación 2006*, en <<http://pisa2006.acer.edu.au/interactive.php>>. [Consultado el 8 de diciembre de 2010.]
- 2007. *Science Competencies for Tomorrow's World*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- SCHMELKES, SILVIA, SONIA LAVÍN, FRANCISCO MARTÍNEZ Y CARMEN NORIEGA 1997. *La calidad de la educación primaria. Un estudio de casos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SNIDJERS, TOM Y ROEL BOSKER 1999. *Multilevel Analysis. An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. Londres: Sage.

ANEXO METODOLÓGICO

TABLA A

Variables para la construcción de los índices factoriales de NSE

Excale 2005	Nivel educativo de la madre
Excale 2007	Nivel educativo del padre Índice de bienes y servicios en el hogar
Excale 2008	Nivel educativo de la madre Nivel educativo del padre Status ocupacional del padre (ordinal, 8 categorías) Índice de bienes y servicios en el hogar
PISA 2000	Índice de status ocupacional de la familia (HISEI: mayor ISEI entre ambos padres)
PISA 2006	Nivel educativo de la madre Nivel educativo del padre Índice de bienestar familiar (WEALTH)

TABLA B
Variables en los índices factoriales del análisis de regresión

Índice de frecuencia de lecturas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revistas (st36q01) 2. Cómics (st36q02) 3. Libros de ficción (st36q03) 4. Libros de no ficción (st36q04)
Índice de actividades culturales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Frecuencia de asistencia a museos (st18q02) 2. Frecuencia de asistencia a conciertos de música clásica (st18q04) 3. Frecuencia de asistencia al teatro (st18q05)
Índice de comunicación cultural familiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Frecuencia con la que en la familia se platica sobre libros (ST19Q01) 2. Frecuencia con la que en la familia se platica sobre política (ST19Q02) 3. Frecuencia con la que en la familia se escucha música clásica (ST19Q03)
Índice de comunicación social familiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Frecuencia con la que en la familia se platica sobre el progreso escolar (ST19Q04) 2. Frecuencia con la que se come en familia (ST19Q05) 3. Frecuencia con la que los padres platican con el alumno (ST19Q06)
Apoyo educativo familiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Frecuencia con la que el padre apoya en tareas de la escuela (st20q01) 2. Frecuencia con la que la madre apoya en tareas de la escuela (st20q02) 3. Frecuencia con la que los hermanos apoyan en tareas de la escuela (st20q03)
Número de libros en el hogar	<ol style="list-style-type: none"> 1. El hogar cuenta con 10 libros o menos (referencia) 2. El hogar tiene entre 11 y 50 libros 3. El hogar tiene 51 o más libros
Comunicación cultural familiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Frecuencia de discusión con la familia sobre temas políticos (st19q01) 2. Frecuencia de discusión con la familia sobre libros, programas de TV, etc. (st19q02) 3. Frecuencia de escucha de música clásica con la familia (st19q03)
Apoyo educativo de los maestros	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maestro muestra interés en el aprendizaje de los estudiantes (st26q05) 2. Maestro da a los estudiantes oportunidad de expresar sus opiniones (st26q06) 3. Maestro ayuda a los alumnos con su trabajo (st26q07) 4. Maestro explica hasta que los alumnos entienden (st26q08) 5. Maestro hace mucho para ayudar a los estudiantes (st26q09) 6. Maestro ayuda a los estudiantes con su aprendizaje (st26q010)

Exigencia académica escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maestro pretende que los alumnos trabajen mucho (st26q02) 2. Maestro dice a los estudiantes que pueden mejorar (st26q03) 3. Maestro no aprueba la entrega de trabajos descuidados (st26q04) 4. Alumnos deben aprender mucho (st26q015)
Clima disciplinario	<ol style="list-style-type: none"> 1. Frecuencia con la que el maestro tiene que esperar largo tiempo para que los alumnos se calmen (ST26Q01) 2. Frecuencia con la que los alumnos no pueden trabajar bien (ST26Q02) 3. Frecuencia con la que los alumnos no escuchan lo que dice el maestro (ST26Q03) 4. Frecuencia con la que los alumnos no empiezan a trabajar durante largo tiempo luego de que la clase comienza (ST26Q04) 5. Frecuencia con la que, al iniciar la clase, pasan más de cinco minutos sin que se haga nada (ST26Q05)
Relaciones maestro-alumnos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos se llevan bien con la mayor parte de los maestros (ST30Q01) 2. La mayor parte de los maestros se interesan en el bienestar de los alumnos (ST30Q02) 3. La mayor parte de los maestros escuchan lo que el alumno tiene para decir (ST30Q03) 4. Si el alumno necesita ayuda extra, la recibe de sus maestros (ST30Q05) 5. La mayoría de los maestros trata al alumno de manera justa (ST30Q06)
Interés del alumno en la lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1. "No quiero dejar de leer" (cc02q03) 2. "Leo en mi tiempo libre" (cc02q13) 3. "Cuando leo, en ocasiones me abstraigo completamente del resto" (cc02q17)