

Los mexicanos vistos por sí mismos

Los grandes temas nacionales



# Cultura, lectura y deporte. Percepciones, prácticas, aprendizaje y capital intercultural

Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte



---

ANDREAS PÖLLMANN

---

OLIVIA SÁNCHEZ GRILLET

---





**Percepciones, pobreza, desigualdad**

Encuesta Nacional de Pobreza

**El mercado de trabajo en México.**

**La opinión social sobre la precariedad laboral**

Encuesta Nacional de Economía y Empleo

**Educación. Las paradojas de un sistema excluyente**

Encuesta Nacional de Educación

**Una reflexión crítica sobre la salud de los mexicanos**

Encuesta Nacional de Salud

**¡Qué familia!**

**La familia en México en el siglo XXI**

Encuesta Nacional de Familia

**Conocimientos, ideas y representaciones acerca de niños, adolescentes y jóvenes.**

**¿Cambio o continuidad?**

Encuesta Nacional de Niños, Adolescentes y Jóvenes

**Realidades y expectativas frente a la nueva vejez**

Encuesta Nacional de Envejecimiento

**Géneros asimétricos. Representaciones y percepciones del imaginario colectivo**

Encuesta Nacional de Género

**Ser indígena en México.**

**Raíces y derechos**

Encuesta Nacional de Indígenas

**Imaginarios de la migración internacional en México.**

**Una mirada a los que se van y a los que llegan**

Encuesta Nacional de Migración

**Sentimientos y resentimientos de la nación**

Encuesta Nacional de Identidad y Valores

**Estado laico en un país religioso**

Encuesta Nacional de Religión, Secularización y Laicidad

**Cultura, lectura y deporte.**

**Percepciones, prácticas, aprendizaje y capital intercultural**

Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte

**Cómo viven los mexicanos.**

**Análisis regional de las condiciones de habitabilidad de la vivienda**

Encuesta Nacional sobre las Condiciones de Habitabilidad de la Vivienda

**Entre mi casa y mi destino.**

**Movilidad y transporte en México**

Encuesta Nacional de Movilidad y Transporte

**La dimensión ambiental en los albores del siglo XXI.**

**Miradas desde la diversidad**

Encuesta Nacional de Medio Ambiente

**Ciencia y tecnología:**

**una mirada ciudadana**

Encuesta Nacional de Ciencia y Tecnología

**La otra brecha digital. La sociedad de la información y el conocimiento**

Encuesta Nacional de Sociedad de la Información

**México en la globalización.**

**Dilemas y paradojas**

Encuesta Nacional de Globalización

**La sociedad mexicana y los derechos humanos**

Encuesta Nacional de Derechos Humanos, Discriminación y Grupos Vulnerables

**Entre un buen arreglo y un mal pleito**

Encuesta Nacional de Justicia

**Percepción del desempeño de las instituciones de seguridad y justicia**

Encuesta Nacional de Seguridad Pública

**Percepciones sobre el federalismo en México**

Encuesta Nacional de Federalismo

**La corrupción en México: percepción, prácticas y sentido ético**

Encuesta Nacional de Corrupción y Cultura de la Legalidad

**El déficit de la democracia en México**

Encuesta Nacional de Cultura Política

**Inventario de México en 2015**

Los mexicanos vistos por sí mismos

Los grandes temas nacionales

# **Cultura, lectura y deporte. Percepciones, prácticas, aprendizaje y capital intercultural**

Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

*Rector*

José Narro Robles

Instituto de Investigaciones Jurídicas

*Director*

Pedro Salazar Ugarte

*Área de Investigación Aplicada y Opinión*

Julia Isabel Flores Dávila

*Investigadores del área*

Agustín Morales Mena

Erika Tapia Nava

*Diseño muestral*

Miguel Ángel Cordero Alba

Diana Domínguez Sánchez

*Apoyo técnico de cómputo*

Daniel Patlán Hernández

*Apoyo logístico*

Navorina Díaz Pineda

Judith Montserrat Camacho Ramírez

Victoria Meza Chávez

*Apoyo estadístico y de investigación*

Patricia Itzel Díaz Soto

Eduardo Daniel Hernández Gaona

Miguel Tonatiuh Santiago

Rubén Isaac Rodríguez Malagón

Yesenia A. García Cruz

Tristano Volpato

Sary Toledo Ríos

María Esperanza García Reyes

Angélica González Castañón

Montserrat López Bautista

Ivette González

Ricardo Patlán Hernández

Los mexicanos vistos por sí mismos

Los grandes temas nacionales

# **Cultura, lectura y deporte. Percepciones, prácticas, aprendizaje y capital intercultural**

Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte



---

ANDREAS PÖLLMANN

---

OLIVIA SÁNCHEZ GRAILLET

---



Pöllmann, Andreas, autor.

Cultura, lectura y deporte. Percepciones, prácticas, aprendizaje y capital intercultural.

Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte / Andreas Pöllmann, Olivia Sánchez Graillet.  
– Primera edición.

206 páginas. – (Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales ; 13)

ISBN 978-607-02-7015-4 (colección tapa dura)

ISBN 978-607-02-6987-5 (colección rústica)

ISBN 978-607-02-7028-4 (tapa dura)

ISBN 978-607-02-7000-0 (rústica)

1. Ocio – México. 2. México – Vida intelectual – Siglo XXI. I. Sánchez Graillet, Olivia, autor. II.

Serie

F1210 P775 2015

Primera edición: 25 de agosto de 2015

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México,

Ciudad Universitaria, delegación Coyoacán, 04510, México, D. F.

Instituto de Investigaciones Jurídicas

ISBN 978-607-02-6987-5 (colección rústica)

ISBN 978-607-02-7000-0 (rústica)

Esta edición y sus características son propiedad  
de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio,  
sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Hecho e impreso en México.

# CONTENIDO

Los mexicanos vistos por sí mismos José Narro Robles	11
Prefacio Pedro Salazar Ugarte	15
Prólogo Julia Isabel Flores	17
Preámbulo Ricardo Pozas Horcasitas	21
Introducción	27
CAPÍTULO 1	
<b>La(s) cultura(s), la lectura y el deporte en el imaginario público</b>	33
Nociones de la(s) cultura(s)	34
Percepciones del propósito de la cultura, la lectura y el deporte	46
CAPÍTULO 2	
<b>Prácticas culturales, hábitos de lectura y preferencias deportivas</b>	57
Participación cultural: intereses y gustos	57
Hábitos de lectura	66
Preferencias deportivas	74

## CAPÍTULO 3

### **Campos de aprendizaje: familia, educación formal**

#### **y medios de comunicación**

El ámbito/ánimo de la familia	83
Educación formal: dimensiones culturales e interculturales	91
Medios de comunicación: perspectivas nacionales e internacionales	97

## CAPÍTULO 4

### **Capital intercultural: una variable sociocultural**

#### **de creciente importancia**

Concepto, implicaciones socioculturales y posibles aplicaciones en investigaciones empíricas	109
La realización de capital intercultural y sus beneficios potenciales	112
¿Quién está en posición de realizar el capital intercultural?	114
“Medidas” operacionales y áreas de su aplicación en la investigación empírica	118
Conclusiones	121
Indicadores de capital intercultural usados en la presente	
Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte	122
Competencias en lenguas indígenas	123
Competencias en lenguas extranjeras	125
Experiencia de vida y amigos	128
Contacto con lo extranjero como “medida” operacional para los subsiguientes análisis	129
Ilustraciones de la distribución desigual del capital intercultural	131

## CAPÍTULO 5

### **El papel explicativo del capital intercultural:**

#### **exploraciones preliminares**

Percepciones de la(s) cultura(s), la lectura y el deporte de acuerdo con el capital intercultural de los encuestados	140
Prácticas culturales, de lectura y deporte en diferentes campos de aprendizaje de acuerdo con el capital intercultural de los encuestados	147

<b>Conclusiones</b>	163
Bibliografía	171
Índice de gráficas	185
Índice de cuadros	191
Diseño muestral	193



# LOS MEXICANOS VISTOS POR SÍ MISMOS

José Narro Robles

11



La auténtica función de la Universidad trasciende a la de transmitir y generar conocimiento. Su verdadero propósito tiene que ver con la vida en sociedad, con la formación de ciudadanos libres que tengan conciencia social y que sean capaces de valorar los principios éticos en la convivencia humana. Si bien es cierto que la tarea principal de las universidades es de orden académico, las consecuencias del cumplimiento de su mandato son, además, sociales, económicas e incluso políticas. Es por esto que desde la Universidad se debe alentar el fortalecimiento democrático de nuestro país, el progreso y la lucha contra la injusticia y la exclusión.

México transita por un periodo complejo, caracterizado por la presencia de problemas seculares y de los que resultan de las nuevas condiciones, esto alienta la frustración y el desencanto. Aunque son momentos de duda y de desconfianza, también lo son de retos y oportunidades. El desafío más importante, el que refleja y sintetiza los rezagos que padecemos, es la desigualdad como problema histórico y estructural del país. Los esfuerzos emprendidos para superar la desigualdad por los diversos sectores sociales, académicos y políticos, han quedado muchas veces desarticulados y han



sido a todas luces insuficientes ante la exigencia y la necesidad de fomentar la inclusión y la igualdad en el ejercicio y el disfrute de los derechos.

¿Cuál es el papel de la Universidad ante estas realidades? Si bien es cierto que nuestra institución no tiene la posibilidad de resolver problemas tan complejos, tampoco puede permanecer indiferente a ellos. De allí que se haya propuesto recoger las voces de los mexicanos, iniciar un ejercicio de diálogo, una conversación con la gente que habita nuestro país.

La propuesta consistió en aplicar veinticinco encuestas nacionales para tratar de dibujar un mapa del país, construido con base en los sistemas de creencias de la gente, de sus necesidades, de sus expectativas y deseos. Un ejercicio de empatía, respeto y comprensión que, lamentablemente, pocas veces se emprende. Las voces de los mexicanos son, a la vez, puente y camino para conocer y reconocer al ser próximo, descubrir sus matices, su humanidad; son también el vehículo para llegar hasta nosotros mismos. Paradójicamente, estas voces nos ayudan también a tomar distancia, a ganar perspectiva, a construir la realidad con el otro y a crear nuestra propia realidad.

Lo que se intentó fue recoger las voces, los pensamientos y reflexiones de los mexicanos; es a ellos a quienes nos dirigimos y a los que nos interesa escuchar. Hacerlo implica el arte de mantener intacto el contenido sin renunciar a la forma, supone crear un espacio en el que se aúnan la aceptación y la responsabilidad. Los métodos y las técnicas de experimentación científicos no son sino procedimientos de interrogación que aseguran —o al menos eso se pretende— que lo que se va a escuchar son las propias voces de los mexicanos y no las expectativas e ideas que los científicos se han hecho sobre ellas.

*“La palabra es mitad de quien la pronuncia y mitad de quien la escucha”,* decía Montaigne. Las palabras nos pertenecen a ambas partes en diálogo cuando éste es sincero, cuando la escucha es atenta, cuando hay voluntad de encuentro. En ellas nos encontramos y por eso nos unen; nos llevan al intercambio, a la relación recíproca. La colección *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales* es un acercamiento invaluable a nuestros desafíos que conjuga, en 26 tomos, las percepciones de la sociedad con el análisis de reconocidos especialistas de nuestra Universidad.

La UNAM debe mantener su papel de conciencia crítica de la Nación. Debe continuar por la vía del análisis y el debate sobre los principales problemas del país y, por supuesto, debe aportar propuestas para su solución, mantener su compromiso ético. La ética encuentra en la Universidad su espacio apropiado para crecer, donde el ejercicio del pensamiento debe contribuir a afinar la verdad. Una verdad que se convierta en vida y libertad, y éste es el reto para construir la justicia que se desea. La Universidad también está llamada y obligada, tanto ética como jurídicamente, a servir a la sociedad. La efectividad ética no le viene dada por la postulación positiva de un deber ser, sino por su capacidad de incitar al ejercicio autónomo del criterio, por su peculiar manera de potenciar la conversación en todas sus formas y por señalar un camino hacia una mejor convivencia en sociedad.

Quiero agradecer, por su dedicación y esfuerzo, a los 93 investigadores y a los 48 jóvenes asistentes que han participado en este extraordinario proyecto, así como al Instituto de Investigaciones Jurídicas que, a través de su Área de Investigación Aplicada y Opinión dirigida por la maestra Julia Flores, se encargó de coordinar y materializar esta admirable investigación que sin lugar a dudas será referente para el entendimiento del México contemporáneo.

Esta colección es una expresión del compromiso de la Universidad Nacional con nuestra sociedad, con la búsqueda del conocimiento y del saber. Cada uno de los volúmenes nos ofrece una oportunidad sin precedentes para conocernos y proyectar un futuro mejor para todos. Sus contenidos abonarán, sin lugar a dudas, a un debate más profundo sobre nuestros grandes temas nacionales. Es un trabajo urgente para expertos, tomadores de decisiones y público interesado en acercarse a los distintos temas a partir de las percepciones que de ellos tiene la sociedad mexicana de hoy.

“Por mi raza hablará el espíritu”





# PREFACIO

Pedro Salazar Ugarte\*

15



Los libros que conforman la colección *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales* son el resultado de un esfuerzo académico colectivo imaginado y coordinado por la maestra Julia Isabel Flores y su equipo de trabajo en el Área de Investigación Aplicada y Opinión del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Se trata de una iniciativa que pretende aportar insumos para una deliberación colectiva, seria y documentada, sobre quiénes somos y qué pensamos los mexicanos del siglo XXI ante los grandes temas y problemas nacionales.

A partir de una serie de encuestas levantadas en el país se invitó a reflexionar a investigadores y profesores de diversas disciplinas quienes, de manera individual o colectiva, dieron forma a cada volumen. El resultado son 26 libros en los que se entrelaza el rigor metodológico con el análisis experto para dar cuenta del pensamiento de los mexicanos en algunos de los temas más relevantes para su convivencia, en un momento crucial de la

\* Director del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.



historia del país en el que los profundos procesos de transformación —social, política y jurídica— interna se complejizan por los procesos de cambio global. De esta manera la colección *Los mexicanos vistos por sí mismos* es, a la vez, un espejo y un proyector. Los textos reflejan nuestras ideas sobre cuestiones cruciales de la realidad nacional y, al mismo tiempo, nos obligan a mirar hacia el contexto más amplio en el que estamos insertos.

Vale la pena hacer el recuento de los temas elegidos: corrupción y cultura de la legalidad; cultura, lectura y deporte; derechos humanos, discriminación y grupos vulnerables; familia; salud; seguridad pública; movilidad y transporte; pobreza; migración; género; globalización; niños, adolescentes y jóvenes; condición de habitabilidad de la vivienda; envejecimiento; religión, secularización y laicidad; ciencia y tecnología; educación; economía y empleo; indígenas; justicia; sociedad de la información; medio ambiente; identidad y valores; federalismo y cultura política. Como puede verse se trata de cuestiones de relevancia crucial para la vida cotidiana de las personas y que demandan una visión multidisciplinaria.

Ésta es otra de las virtudes de la colección. Los trabajos han sido realizados por expertos en diversas disciplinas y, por lo tanto, ofrecen un amplio fresco temático pero con profundo rigor científico. Cada autor es experto en la materia que analiza y, además, escribió su colaboración después de conocer los avances del proyecto editorial en su conjunto. Por lo mismo no se trata de textos aislados sino de un verdadero proyecto editorial imaginado y ejecutado con una visión global.

Espero que los lectores lo aprecien y disfruten tanto como lo hicimos quienes hemos tenido el honor de participar en su confección y desarrollo. En mi calidad de director del Instituto de Investigaciones Jurídicas agradezco al doctor José Narro Robles, rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, por el apoyo decidido a esta iniciativa y felicito a la maestra Julia Isabel Flores y a su entusiasta equipo de trabajo por la llegada a buen puerto de esta empresa.

# PRÓLOGO

Julia Isabel Flores\*

17



*Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales* tiene como propósito ofrecer un panorama de los problemas del país y conocer su extensión y modalidades en la sociedad mexicana a partir de las percepciones de sus habitantes. Esta colección, que consta de 26 libros, pretende dar cuenta de las transformaciones sociales en un contexto de globalización, de cambio cultural y político. El análisis de los temas permite obtener una visión integral de los cambios en la vida de hombres y mujeres y, de manera fundamental, de su percepción del México de principios del siglo XXI. Como podría decir Alfonso Reyes, el proyecto *Los mexicanos vistos por sí mismos* encierra a México en una nuez.<sup>1</sup>

Con base en 25 encuestas nacionales de 1 200 casos cada una, aplicadas a personas de 15 años y más en sus propias viviendas, se recoge la diversidad de percepciones, opiniones, actitudes y valores de quienes vivimos en México: de los jóvenes y los adultos mayores, de los hombres y las mujeres,

\* Investigadora del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

<sup>1</sup> Alfonso Reyes, *México en una nuez y otras nueces* (1931), México, FCE, 2000.



de los habitantes de las grandes ciudades y el campo, en las diversas regiones del país. El diseño de los cuestionarios y la elaboración de los libros estuvo a cargo de distinguidos especialistas de la Universidad Nacional Autónoma de México en cada uno de los temas.

En los volúmenes que conforman esta colección se suman las voces, las inquietudes y los valores en las esferas que interesan a los mexicanos. En ellos se estudian los temas relativos a la población con base en las encuestas de familia, de niños, adolescentes y jóvenes; de procesos de envejecimiento; de género; de indígenas y de migración. Se abordan también los problemas y percepciones del bienestar y la economía en función de las encuestas de pobreza y de economía y empleo. Se tratan cuestiones del mayor interés para la sociedad como son la salud, la educación, la cultura, la lectura y el deporte. Se investigan asimismo la ciencia y tecnología, al igual que la sociedad de la información, el medio ambiente y las condiciones de habitabilidad de la vivienda, la movilidad y el transporte.

En el campo de impartición y procuración de justicia se analizan datos de las encuestas de justicia, de derechos humanos y de seguridad pública, mientras que los estudios referentes a la organización política se sustentan en sendas encuestas relacionadas con el federalismo, la corrupción y cultura de la legalidad, y con la cultura política. Finalmente, se da cuenta de las creencias, los valores y sus transformaciones a partir de las encuestas de religión, laicidad y secularización; de identidad nacional y valores, y de México frente a la globalización.

En esta colección se incorporan investigaciones sin antecedentes públicos en el país que llenan un vacío en la investigación social y permiten disponer de nuevos datos, tales como los que se derivan de las encuestas nacionales de religión, secularización y laicidad, la de indígenas, la de migración, la encuesta nacional de derechos humanos, la encuesta nacional de justicia, la de federalismo, la de sociedad de la información y la de movilidad y transporte.

Producir análisis de alta calidad, basados en datos confiables, contribuye a conformar una visión de la sociedad mexicana en el tiempo; hace posible conocer en qué punto nos encontramos, así como medir el logro de los objetivos planteados en la política pública. Del mismo modo, permite registrar los aspectos que deben mejorarse y comparar los resultados con otros obtenidos en los ámbitos regional e internacional, a fin de llevar a cabo ejercicios de retrospección y prognosis.

Los volúmenes que conforman la colección no pretenden oponer la experiencia vivida a la abstracción teórica, sino enriquecer y poner en comunicación a ambas. El panorama resultante está lleno de contrastes: nos muestra los problemas, pero también recoge aspiraciones e indica posibles caminos. La colección nos ofrece un cuadro de claroscuros en el que las luces, las sombras y los colores se oponen y complementan mutuamente, de modo que, como en una pintura, toda sombra implica la presencia de la luz y el color, y en toda luz conviven el color y la sombra.

Con la globalización asistimos a un proceso de rápidas transformaciones en los referentes de las conductas sociales y políticas, cuyo movimiento desplaza constantemente los límites de lo posible. El proyecto pretende recoger el pensamiento de la sociedad mexicana en un punto de inflexión y convertirlo en un ejercicio de pedagogía colectiva, en un momento crucial en el que la revaloración del pasado, el presente y el futuro ha de potenciar las fortalezas y los atributos del colectivo nacional, sobre las premisas de una sociedad libre y abierta.

Expreso en primer lugar mi agradecimiento al doctor José Narro Robles, rector de nuestra universidad, pues sin su visión y su patrocinio este proyecto no hubiera sido posible, y al doctor Pedro Salazar, director del Instituto de Investigaciones Jurídicas, por su apoyo decidido en todo momento. A los 93 investigadores de 21 institutos y centros de investigación de la UNAM y a los 48 jóvenes asistentes que colaboraron con ellos les agradezco su compromiso, dedicación y entusiasmo para crear esta colección. También quiero dejar constancia de mi profunda gratitud a los miembros del Área de Investigación Aplicada y de Opinión del Instituto de Investigaciones Jurídicas, sin quienes no hubiera sido posible llevar a cabo esta empresa; a Juan Carlos Licea y a su equipo por el acucioso levantamiento; y al doctor Ricardo Pozas, dictaminador de la colección, por su agudo análisis de los textos. Igualmente agradezco la inestimable ayuda brindada por el licenciado Enrique Balp, secretario de Servicios a la Comunidad, así como a Javier Martínez y a Elsa Botello, de la Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, quienes han puesto gran cuidado y esmero en la edición de estos libros.





# PREÁMBULO

Ricardo Pozas Horcasitas\*

21



*Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales* es el fruto de una investigación nacional realizada por especialistas en los 25 temas más importantes que atraviesan la vida de la sociedad mexicana de principios del siglo XXI. Esta investigación impulsada por el doctor José Narro Robles, rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, fue desarrollada y coordinada por Julia Isabel Flores, coordinadora del Área de Investigación Aplicada y Opinión del Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Esta colección responde a la necesidad constante que tiene la Universidad de estudiar los problemas centrales inherentes a la organización social, a la vida política y a la cultura nacional a través de las concepciones que actualmente tienen los mexicanos de su sociedad, de la vida política y del Estado, en la acepción más amplia del término, como orden institucional, normativo y legítimo que regula la vida de los individuos y las colectividades.

\* Investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.



Toda encuesta revela la concepción que los individuos tienen de sí mismos porque pone en juego el entramado de conocimientos y sentimientos contenidos en las respuestas a las preguntas planteadas por el investigador. Con las encuestas se interroga a un individuo en un tiempo dado de su existencia encuadrada en un entorno público y con una posición frente a la historia que corre y se condensa en los acontecimientos nacionales relevantes, que impregnan de contenidos culturales el conjunto de condiciones políticas prevalecientes.

Las 25 encuestas nacionales en que se sustenta la colección se realizaron en noviembre de 2014, en un escenario público en el que la violencia regresa como la imagen dominante de la representación de la sociedad nacional; este clima de violencia rompe la percepción generalizada de estabilidad, manejo y dirección política que durante los primeros 10 meses de gobierno había surgido con el nuevo Ejecutivo federal, que proporcionó un ambiente político distinto y una renovada percepción de seguridad y confianza en el presidente de la República. Esta certidumbre surgió desde su toma de posesión y fue confirmada con las iniciativas constitucionales que se presentaron a la sociedad como posibilidad de cambio económico y social, a través de las llamadas reformas estructurales.

La incertidumbre fue producida por la crisis política que se detonó en el municipio de Iguala, Guerrero, el 26 de septiembre del 2014 debido a la desaparición de 43 estudiantes de la normal rural de Ayotzinapa. Entre finales de septiembre y principios de octubre la información del problema político producido por la desaparición de los estudiantes se expande en la opinión pública nacional y se coloca en el entorno internacional a través de las redes sociales y los circuitos de las organizaciones no gubernamentales, así como por la participación de los organismos nacionales e internacionales de derechos humanos.

Primero esta crisis se volvió un problema del gobierno municipal, después del estado de Guerrero y en menos de un mes se convirtió en un conflicto que debía resolver el Ejecutivo federal. La velocidad con la que se difundió el problema a lo largo de la nación y la rapidez de su expresión política revelan la falta de instituciones sólidas en los tres niveles de gobierno, capaces de regular el conflicto social y delimitar la violencia en el ámbito geopolítico en el que brota.



La celeridad con que se manifestaron las consecuencias del problema muestra la pérdida de la centralidad del Ejecutivo federal —tanto institucional como simbólicamente— que rigió durante décadas las relaciones de autoridad y obediencia, de poder y negociación, de estabilidad y legitimidad, en el entramado político nacional de las coaliciones gobernantes y frente a la población de la sociedad mexicana. Esta estabilidad política fue, durante décadas, la característica y el contraste entre México y América Latina.

El exceso de violencia en la represión condensó el problema de inseguridad al que ha llegado la sociedad nacional y la inexistencia de límites que demarcan las conductas individuales de los funcionarios y de los grupos sociales, que se debe al estado poroso de las instituciones públicas en una sociedad que carece de un orden social estable y de un orden jurídico regulador en el que se delimitan los márgenes posibles de la conducta individual y colectiva.

La condición social no deslindada entre lo legal e ilegal, entre lo moral y no moral, generó la situación anómica de la vida social removiendo la certeza en el presente, que retrotrajo la representación colectiva del orden político a la violencia productora de incertidumbre e inseguridad vivida durante los 12 años anteriores de los gobiernos panistas, entre 2000 y 2012, periodo político caracterizado como el de la transición —con el implícito de democrático— que está hoy desdibujado en la representación social nacional y olvidado en la memoria colectiva.

La transición democrática mexicana partió de las elecciones de Estado y gobierno, con un nuevo partido hegemónico, y tuvo como primer objetivo generar certidumbre legal en los procesos electorales en el ámbito federal, certidumbre que fue confirmada por el cambio de gobierno en el Ejecutivo federal en el año 2000; esta transición resolvió los problemas de desconfianza en las instituciones del sistema político de partidos, lo cual constituye la condición necesaria de la democracia electoral, pero no es suficiente para preservar el régimen político.

Durante los dos gobiernos —de 2000 al 2012— no se consolidó la transición de la que éstos fueron protagonistas, los gobiernos no construyeron la cultura institucional democrática necesaria para un cambio que debía estar sustentado en principios y normas que regularan las prácticas políticas de representación en las organizaciones sociales que son la base del régimen



político, pero tampoco diseñaron las reglas ni consolidaron las normas en las relaciones colectivas de integración y funcionamiento político de las instituciones sociales.

Ninguno de los dos gobiernos cambió las modalidades de articulación tradicional desarrolladas durante el pasado entre los partidos —en plural— y las organizaciones que se enlazaban como bases sociales de sustentación o clientelares, de manera permanente o temporal, en procesos electorales. Las organizaciones corporativas se mantuvieron con prácticas clientelares y patrimoniales, verticales y disciplinarias frente a la posibilidad de la gobernanza como principio de relación política democrática de las colectividades con los representantes y las instituciones políticas.

Los gobiernos de la transición no fueron capaces de instaurar una nueva práctica política fundada en el respeto a la legitimidad democrática en las organizaciones sociales de base, en el cumplimiento de la legalidad —la excepción a la regla siempre es cobijada por la norma de la cultura política tradicional de los usos y costumbres—, en el valor moral de las conductas de las colectividades y en la calidad ética de las dirigencias. La transición edificó prácticas modernas de legalidad, certeza y transparencia en las instituciones electorales sobre bases de la organización social clientelar, tradicional y autoritaria. Ésta fue la paradoja de la modernización democrática mexicana.

El conjunto de investigaciones que publicamos surgen en el regreso de lo incierto, en ese tiempo del cambio que condensa y retoma la historia de los últimos años del país, siendo las encuestas nacionales las primeras realizadas después del acontecimiento referido que constituye un punto de inflexión por ser punto de retorno. Las encuestas expresan el clima social y psicológico del México contemporáneo: inseguro y constantemente redefinido, y en su indefinición desdibuja los referentes fijos de las normas sociales y las reglas jurídicas del derecho público y privado resguardadas por el Estado.

El entorno social de incertidumbre produce la indefinición del orden público en las percepciones de los ciudadanos, entorno incierto en el cual la confianza pública y la solidaridad, tanto individual como colectiva, pierden sentido como conductas posibles, dando origen a una cultura de la impunidad en la que la sanción a las faltas que violan las leyes y quebrantan las normas de la moral pública no es posible y propicia una fractura en el orden social. En la representación colectiva la transgresión cotidiana en todos los

niveles de la vida va tomando carta de naturalidad, se va volviendo común y el futuro va abriendo los límites produciendo la creencia de que todo es posible y creíble.

La desconfianza, como la condición de lo creíble, desdibuja la integridad de las instituciones, de las personas y de la autoridad pública que se funda en la solidez moral. La obediencia a la autoridad sólo es posible cuando ésta tiene credibilidad y la sospecha sobre su integridad y desempeño hacen que deje de ser un referente cotidiano de la vida social y política. En las sociedades la coerción sólo es legítima y eficiente sobre la cohesión colectiva.

Los 25 tomos de la colección contienen la interpretación de los especialistas que desarrollan sus respectivas investigaciones en los siguientes temas: corrupción y cultura de la legalidad; cultura, lectura y deporte; derechos humanos, discriminación y grupos vulnerables; familia; salud; seguridad pública; movilidad y transporte; pobreza; migración; género; globalización; niños, adolescentes y jóvenes; condición de habitabilidad de vivienda; envejecimiento; religión, secularización y laicidad; ciencia y tecnología; educación; economía y empleo; indígenas; justicia; sociedad de la información; medio ambiente; federalismo; identidad y valores; y cultura política.

Para construir la investigación sobre los mexicanos vistos por sí mismos se llevaron a cabo 25 encuestas en todo el país, cada una aplicada a 1 200 personas y realizadas en las propias viviendas de los encuestados, es decir, cara a cara, lo que hace de éstas una fuente de información cierta y segura. En el diseño de los cuestionarios estuvieron involucrados los investigadores especializados en los temas respectivos, en coordinación con el Área de Investigación Aplicada y Opinión del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, equipo que también estuvo a cargo del levantamiento en campo y el procesamiento estadístico de los resultados.

Los temas de las encuestas fueron planteados y desarrollados por los investigadores que son especialistas reconocidos en sus respectivos campos de conocimiento y cuentan con una obra académica que sustenta su autoridad en dichos temas. El estudio sobre las condiciones actuales de los 25 problemas sociales y políticos tratados en los tomos correspondientes brindó a los investigadores la posibilidad de condensar, en cada encuesta y en cada pregunta, el conocimiento adquirido a lo largo de mucho tiempo.





Las encuestas fueron, para los académicos que participaron en su elaboración con la formulación teórica del problema, con el diseño de las preguntas de las encuestas y con el análisis de los resultados, la posibilidad de conocer qué piensan los ciudadanos respecto de los temas nacionales y cómo los problematizan. En este sentido la investigación, que se basa en el conocimiento empírico generado por la opinión y la representación social de los encuestados, brindó a los especialistas la oportunidad de ampliar el espectro cognitivo más allá del círculo institucional académico en el cual se habían movido durante años y dentro del que se había expuesto y aplicado el conocimiento de los 25 temas tratados en esta investigación nacional.

Para los especialistas, la investigación fue una confrontación entre el saber académico respecto de los problemas estudiados científicamente y la representación social que de ellos tienen los individuos que los viven todos los días. Para los lectores, los textos significan la posibilidad de ver la confluencia de las dos perspectivas y de conocer los problemas que forman los ejes de la vida cotidiana de la nación.

Los temas de investigación constituyen el centro del debate de los actores políticos con mayor presencia pública en México. Éstos son la fuente de información diaria y de discusión en los medios de comunicación; en torno a ellos se genera la noticia y como parte de ella se informa la percepción que los ciudadanos tienen sobre cada uno de los problemas.

Esta investigación planteada y desarrollada en la UNAM representa el esfuerzo continuo de la institución por generar conocimiento original en torno a los problemas relevantes de la nación y con ello contribuir a su posible solución.

# INTRODUCCIÓN

Andreas Pöllmann\*  
Olivia Sánchez Graillet\*\*

27



El presente libro constituye, ante todo, un recurso para los investigadores, los creadores de políticas públicas, y los ciudadanos interesados en el tema. Por lo tanto, su objetivo es dar un panorama general del amplio universo de los datos estadísticos que forman su base empírica, ofrecer algunas interpretaciones y contextualizaciones iniciales y animar a llevar a cabo futuros análisis independientes. Sin embargo, es importante señalar que este libro (como cualquier otro) no está escrito desde un punto de vista neutral. Nuestros supuestos ontológicos, creencias teóricas e intereses de investigación necesaria e inevitablemente dan forma a nuestra selección de contenidos, análisis e interpretaciones. Por lo tanto, antes de empezar cualquier exploración de datos, primero queremos hacer explícito nuestro enfoque analítico en el estudio de la cultura, la lectura y el deporte.

\* Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

\*\* Profesora de la Facultad de Contaduría y Administración-UNAM.



Para empezar, es importante señalar nuestra convicción de que las culturas incluyen, pero no están limitadas, a las percepciones y prácticas individuales o colectivas en el campo de las artes, de los hábitos de lectura, y del deporte. Por más que el estudio de estas prácticas y percepciones constituya el enfoque principal de este libro, lo hace como parte de una noción más amplia de cultura que está compuesta por formas de capital cultural incorporado, objetivizado e institucionalizado (Bourdieu, 1986). Con base en esta visión bourdieusiana, definimos las culturas “como marcos permeables, evolutivos y ‘compartidos’ de percepción, pensamiento e (inter)acción que se aprenden más o menos conscientemente y que son, tanto formados por sus historias de objetivación e institucionalización, como formativos de las mismas” (Pöllmann, 2014: 55).

Mientras que la concepción de (diferentes) culturas implica cierto grado de continuidad de las formas incorporadas, objetivizadas e institucionalizadas, lo hace sin la intención de evocar las ideas anacrónicas de pureza, homogeneidad e inmovilidad culturales. Las culturas son (y siempre han sido) tanto el producto como el generador de procesos de (inter)cambio y de mezcla complejos, diversos y más o menos heterogéneos. Las diferencias entre culturas nunca están eternamente definidas, no son absolutas ni están libres de excepciones ni de contradicciones. Pero esto no implica que la noción de “diferencias socioculturales” se haya vuelto analíticamente obsoleta (o moralmente sospechosa), como le habría gustado hacernos creer a los creadores de la relativamente reciente moda de parlotear sobre procesos de hibridación cultural.

Hace dos décadas y media, bajo el impacto de la caída del muro de Berlín, la descomposición de la Unión Soviética, el final de la Guerra Fría y la expansión de la Unión Europea, el naciente revuelo sobre “culturas híbridadas” (García Canclini, 1989) pudo haber aparecido como una consecuencia lógica del surgimiento de una nueva “ola de mezclaje global” —obviamente, mientras que uno hubiera ignorado generosamente las realidades “no-tan-híbridadas” de esa época—. La lista de ejemplos aleccionadores de estas últimas es larga e incluye el auge de los movimientos neofascista y neonazi en muchas partes del mundo; el odio y terror etnonacionalista dentro del territorio de la ex Yugoslavia; los genocidios en Somalia, Rwanda y Burundi, y muchos otros conflictos regionales, nacionales e internacionales

en todo el mundo. De hecho, la lista sería literalmente interminable si se incluyeran formas de desigualdad, marginación, desventaja, explotación y humillación comparativamente poco mediatizadas, pero no por eso menos sistemáticas, sistémicas y discrecionalmente eficientes.

Visto en retrospectiva, el entusiasmo ostentoso sobre la hibridación cultural durante la década de los noventa y buena parte de la primera década del nuevo milenio parece, sobre todo, surrealista —en términos de su trivialidad, de su notable desapego de las respectivas realidades empíricas y de su (pretensión de) benevolencia apolítica—. Bajo el velo de una retórica florida, los profetas de la hibridación cultural nos han vendido como una innovación epocal el hecho innegable de que las culturas humanas son productos y productoras de (más o menos pacíficos) encuentros y mezclas entre diferentes individuos y grupos. Este tipo de discurso poco original es llevado a niveles de lo absurdo cuando se interpretan los procesos de mestizaje cultural —a menudo entre representantes de los estratos socioeconómicos privilegiados— como algo separado de los conflictos políticos y de otras luchas por el poder (simbólico).

Pero la característica surrealista más escalofriante de las tesis de hibridación cultural surge de su inclinación a pasar por alto o minimizar las realidades empíricas en gran parte del mundo, junto con una (no tan) sorprendente falta de distanciamiento crítico de las implicaciones sociopolíticas de su propia ideología (ocultada). Es así que “[e]n el campo de la cultura el nuevo totalitarismo se manifiesta a sí mismo [...] en un pluralismo armonizador en el que las obras y las verdades más contradictorias coexisten pacíficamente en la indiferencia” (Marcuse, 1965: 82).

En términos de las posibilidades analíticas, del vocabulario interpretativo y del horizonte heurístico importa mucho si la cultura es concebida principalmente como un producto de mercado o como un objeto de consumo (García Canclini, 1995), o si su relación íntima con la distribución desigual del poder (simbólico) y su índole como forma de capital son enfatizadas (Swartz, 1997). Las celebraciones acríticas de la primera visión, sin la debida consideración de la segunda, favorecen la perpetuación del *statu quo* sociocultural, político y económico, y de la reproducción de las formas establecidas de dominación (simbólica) (Hutnyk, 2005; Kokotovic, 2000; O’Connor, 2003). Para evitar tales complicidades lamentables es importante reconocer que la





cultura no es ni abstracta ni inocente. Ciertamente, podría manifestarse a través de más o menos directamente accesibles formas y niveles de abstracción, pero nunca es totalmente abstraída (*i. e.*, desconectada) de su(s) historia(s) de incorporación, objetificación e institucionalización —y del impacto (simbólico) que éstas pudieran tener sobre la recepción, interpretación y apropiación por otros—. La cultura es también rara vez, o casi nunca, inocente. Incluso en los casos de las creaciones artísticas de productores verdaderamente desinteresados y no intencionados, los respectivos productos objetificados también pueden tener efectos socioculturales, políticos y económicos significativos.

Debido a las consideraciones anteriores, la selección de los contenidos del presente libro refleja la necesidad, no sólo de documentar las percepciones y prácticas relacionadas con la cultura, la lectura y el deporte, sino también de contextualizarlas mediante comparaciones por género, edad, escolaridad, autopercepciones de clase social y de discriminación etnoracial, considerando diferentes zonas regionales del país. A partir de estos análisis contextualizados, una parte importante del libro se dedica a explorar el potencial explicativo del capital intercultural incorporado de los encuestados. Cabe enfatizar que los respectivos datos empíricos están disponibles en [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte), con el fin de permitir a otros investigadores llevar a cabo sus propios análisis (multivariados) e interpretaciones críticas.

Este volumen consta de cinco capítulos. El capítulo 1, “La(s) cultura(s), la lectura y el deporte en el imaginario público”, explora los respectivos significados y propósitos desde la perspectiva de los encuestados. El capítulo 2 examina la participación cultural (*i. e.*, intereses y gustos), los hábitos de lectura y las preferencias deportivas. Bajo el título “Campos de aprendizaje: familia, educación formal y medios de comunicación”, el capítulo 3 se enfoca en 1) las formas de ánimo en el ámbito familiar, 2) las dimensiones culturales e interculturales en el entorno de la educación formal y 3) en los medios de comunicación con miradas nacionales e internacionales. El capítulo 4 se dedica al concepto de capital intercultural, considerando tanto implicaciones socioculturales como posibles aplicaciones empíricas, antes de introducir los indicadores usados en la actual Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte y de presentar la “medida” operacional que se aplicará en los

análisis exploratorios que integran el subsiguiente capítulo. El quinto y último capítulo reúne una serie de exploraciones preliminares, que consideran percepciones de la(s) cultura(s), la lectura y el deporte, así como prácticas culturales, de lectura y de deporte en diferentes campos de aprendizaje de acuerdo con el capital intercultural de los encuestados. El libro concluye con una síntesis de algunos de los hallazgos más importantes.





# LA(S) CULTURA(S), LA LECTURA Y EL DEPORTE EN EL IMAGINARIO PÚBLICO



En este capítulo iniciaremos nuestro análisis enfocándonos en el concepto que los mexicanos encuestados tienen sobre la(s) cultura(s). A partir de este punto analizaremos de manera sistemática en éste y en los sucesivos capítulos, los resultados descriptivos de acuerdo con el género, la edad, la escolaridad, las autopercepciones de clase social<sup>1</sup> y de discriminación etno-racial, considerando cuatro diferentes regiones del país: 1) norte (*i. e.*, Baja California, Baja California Sur, Coahuila de Zaragoza, Chihuahua, Durango, Nayarit, Nuevo León, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Zacatecas), 2) centro (*i. e.*, Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Michoacán de Ocampo, Morelos, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí y Tlaxcala), 3) DF y Estado de México, y 4) sur (*i. e.*, Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz de Ignacio de la Llave y Yucatán).

<sup>1</sup> Es importante señalar que en este libro usamos de manera consistente la variable “autopercepción de clase social” en lugar de las variables “ingreso familiar” e “ingreso individual”, ya que ésta presenta un porcentaje de casos perdidos muy por debajo a los porcentajes de casos perdidos de las variables de ingreso mencionadas.



Cuando sea apropiado compararemos nuestros hallazgos con los de algunas de las encuestas representativas a nivel nacional previamente realizadas. En este contexto, es importante reconocer que los fenómenos socioculturales, los diseños de investigación y los procedimientos metodológicos nunca son por completo comparables entre sí a través del tiempo y el espacio. Afirmar lo contrario atraería, y con razón, críticas y escepticismo. Por más que el reconocer el hecho de aceptar que “los hallazgos comparativos siempre puedan ser desafiados” (Verba, 1971: 339, nuestra traducción al español) constituya un acto necesario de humildad académica, no debería confundirse con las equivocaciones del relativismo radical que construye cualquier análisis comparativo como una actividad sin sentido.

## NOCIONES DE LA(S) CULTURA(S)

En la declaración final de la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales que tuvo lugar en la ciudad de México en el verano de 1982, la cultura se consideraba en términos humanistas-idealistas...

...como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. [...] Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden. (Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, 1982: Extracto de la Declaración Final.)

Afortunadamente, la cultura así concebida no se limita a considerar sólo el estilo de vida y los gustos de las clases media alta y alta. Sin embargo, como con frecuencia sucede, tiende a existir un abismo más o menos profundo entre las expectativas programáticas y las realidades empíricas. Fuera del



mundo de las ideas y deseos, la cultura puede manifestarse a través de formas incorporadas, objetivadas e institucionalizadas muy diferentes y diferenciadas, las cuales pueden implicar distintos grados de inclusividad o exclusividad social, étnica, racial y religiosa, entre otras. Como se mostrará en el curso de este libro, variables como género, edad, clase social y discriminación etno-racial percibidas, escolaridad y zona geográfica —lejos de haber perdido su importancia por los (supuestos) procesos de hibridación cultural— siguen siendo de la más alta relevancia empírico-analítica.

La multiplicidad de las nociones de cultura y de sus presuposiciones e implicaciones ontológicas y epistemológicas se demuestra de manera ejemplar a través de las aportaciones de Gilberto Giménez (1994, 1996, 1999, 2001, 2005, 2007). En su conjunto, la obra de dicho autor provee, sin lugar a dudas, la contribución conceptualmente más elaborada e histórico-geográficamente más completa a la sociología de la cultura que ha sido originalmente publicada en el idioma español.

Efectivamente, la proposición de Giménez (2007: 49) de que *“la cultura es la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados”* (cursivas en la publicación original), constituye una referencia obligatoria para investigadores y estudiantes en Iberoamérica. Cabe señalar que esta definición de cultura es compatible —en gran medida por la afinidad compartida por las herramientas conceptuales de Pierre Bourdieu— con la que se ha propuesto en la introducción de este libro y a la que regresaremos en el capítulo 4 del mismo.

En un país como México, tan diverso culturalmente, no se puede hablar con seriedad del concepto de cultura sin tomar en cuenta la pluralidad de las diferentes culturas originarias y colonizadoras. De hecho, justo al inicio de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la pluriculturalidad del país se reconoce de manera explícita:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que con-



servan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2015: artículo 2, párrafo 2.)

El enfoque y propósito de este libro no se prestan a una exploración a profundidad de los diversos y enriquecedores enfoques teóricos y empíricos de los conceptos de pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad en México (Dietz, 2012; Dussel, 2012; Menchú Tum, 2002; Sandoval Forero, 2013; Schmelkes, 2004, 2013a). Desde nuestro punto de vista, la pluriculturalidad y multiculturalidad conforman realidades empíricas pertinentes e innegables del pasado y del presente del país. La interculturalidad también forma parte fundamental de los mismos, aunque —como sugiere nuestro análisis en el capítulo 4— hasta ahora, más como ideal programático que como experiencia práctica realmente vivida por la mayoría de los mexicanos.

Para obtener una idea general de lo que la gente asocia con la noción de “cultura”, se pidió a los encuestados que mencionaran (espontáneamente), en tres ocasiones continuas, la palabra o las frases en las que pensaban cuando escuchaban la palabra “cultura”. Las respuestas fueron agrupadas en las clases semánticas presentadas en el cuadro 1.

#### CUADRO 1

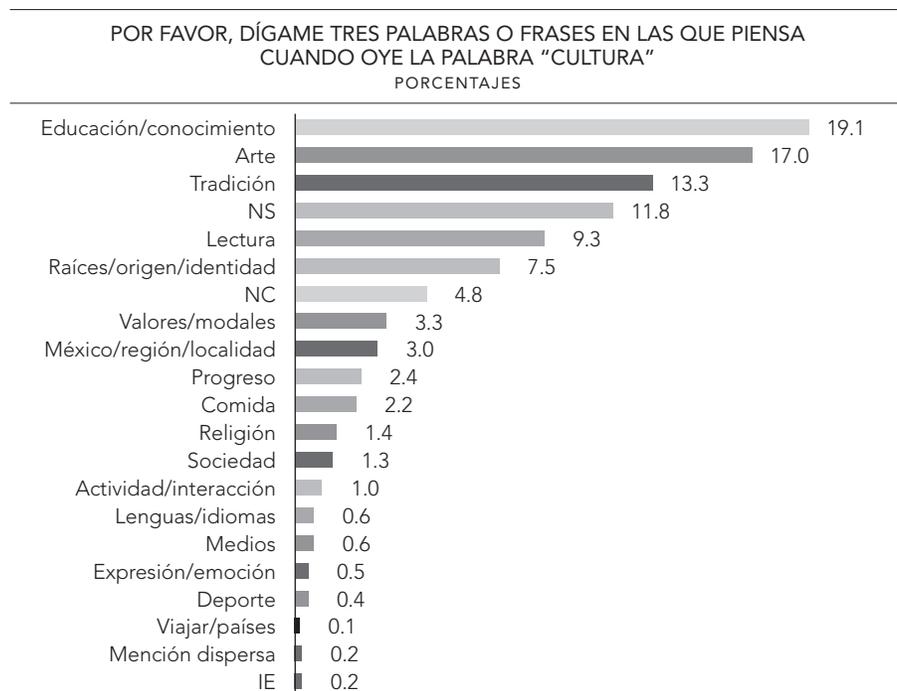
CLASES SEMÁNTICAS PARA RESPUESTAS ESPONTÁNEAS A LA PREGUNTA:  
POR FAVOR, DÍGEME TRES PALABRAS O FRASES EN LAS QUE PIENSA  
CUANDO OYE LA PALABRA “CULTURA”

Arte	Religión
Tradición	Progreso
Educación/conocimiento	Lenguas/idiomas
Raíces/origen/identidad	Deporte
Valores/modales	México/región/localidad
Comida	Actividad/interacción
Lectura	Medios
Expresión/emoción	Viajar/países
Sociedad	

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015.

Cuando en la primera mención la persona encuestada no sabía qué contestar (NS) o no contestaba (NC), se consideraba respuesta perdida en la segunda y en la tercera menciones. A continuación, la gráfica 1 muestra las respuestas a la primera mención, ya que ésta es la que vino primero a la mente de los respectivos individuos encuestados.

**GRÁFICA 1**



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 1, mención 1.)

Como se puede observar, 19.1 por ciento de los encuestados asoció a "cultura" palabras pertenecientes a la clase "educación/conocimiento", tales como conocimiento, aprendizaje, conjunto de ideas, creatividad, entendimiento, educación, estudios, pensar, saber cosas, etc. En segundo lugar, se mencionaron palabras colocadas en la clasificación "arte" (17 por ciento), tales como: teatro, cine, música clásica, esculturas, bellas artes, danza, pintura, museos, arte, etc., y en tercer lugar palabras de la clase "tradicición"





(13.3 por ciento), tales como día de muertos, fiestas patrias, folclore, leyendas, costumbre, tradición, etc. Cabe notar que 16.6 por ciento de los encuestados no mencionó nada en las tres ocasiones. Asimismo, se observó que, conforme se preguntaba más sobre cultura, esta noción se volvía cada vez más vaga para los encuestados: el porcentaje de encuestados que contestaron en la primera mención fue de 84.4 por ciento, en la segunda disminuyó a 75.5 por ciento y en la tercera fue de 46.6 por ciento.

Analizando los datos en las tablas cruzadas correspondientes,<sup>2</sup> no se observan variaciones importantes en las respuestas según el género de los encuestados, ni tendencias según sus edades. Sin embargo, se observa que un mayor porcentaje de los encuestados más jóvenes (entre 15 y 24 años) relacionan la palabra "cultura" con la clase "educación/conocimiento". Los encuestados que no se consideran discriminados etno-racialmente relacionan la palabra "cultura" con la clase "educación/conocimiento" en un porcentaje de aproximadamente el doble que aquellos que se consideran discriminados. Por otro lado, los encuestados que se consideran discriminados relacionan en mayor medida la palabra "cultura" con las clases "arte" y "tradición". Según la zona regional, los encuestados que viven en la región sur del país asocian en mayor número la palabra "cultura" con la clase "educación/conocimiento", y los encuestados de la región centro la relacionan más con "tradición" que en las otras regiones. Los hombres relacionan más la palabra "cultura" con la clase "educación/conocimiento" que las mujeres. Mientras que con respecto a las otras clases semánticas, no se notan diferencias significativas entre hombres y mujeres. Conforme a la relación íntima entre educación y clase social (Bourdieu y Passeron, 1979; Bourdieu *et al.*, 1981; Hill y Cole, 2001; Reay, 2006; Weis y Dolby, 2012), se puede ver que cuanto más alto es el nivel de escolaridad de los encuestados, el porcentaje de respuestas correspondientes a la clasificación "arte" tiende a incrementarse; y entre más alta es la clase social en la cual se ubican a sí mismos, crece el número de referencias a "tradición".

Los resultados presentados en la gráfica 1 también muestran que en muchos casos los encuestados no contestaron o no sabían qué era "cultura", es decir, no venía a sus mentes ninguna palabra relacionada con la noción de

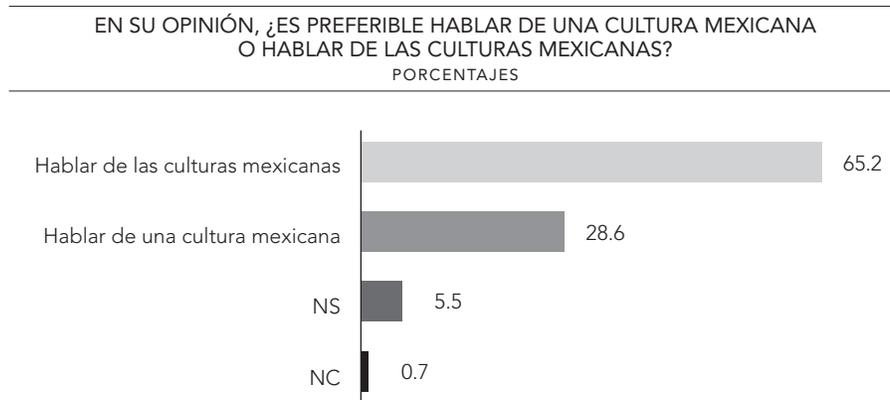
<sup>2</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)



cultura. Hace aproximadamente una década, en el análisis de los datos arrojados por la Encuesta Nacional de Consumo y Prácticas Culturales (Flores Dávila *et al.*, 2004) se detectaron tendencias similares, lo que podría sugerir que no ha habido mucho cambio en términos de la concepción de la cultura en la sociedad mexicana.

Para examinar dimensiones de pluralidad y de singularidad en las ideas subjetivas acerca de la cultura, se planteó la pregunta: *En su opinión, ¿es preferible hablar de una cultura mexicana o hablar de las culturas mexicanas?* Las respuestas a esta pregunta, mostradas en la gráfica 2, parecieran indicar que hay una gran aceptación de las diversas culturas del país, ya que 65.2 por ciento de los encuestados contestó que era preferible hablar de “las culturas mexicanas” y sólo 28.6 por ciento dijo que era preferible hablar de “una cultura mexicana”.

## GRÁFICA 2



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 25.)

En las tablas cruzadas correspondientes<sup>3</sup> no se observan diferencias significativas en la elección de respuestas según el género de los encuestados, ni se notan tendencias de acuerdo a su escolaridad. Según la edad, los jóvenes

<sup>3</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)



de 15 a 24 años fueron los que en mayor porcentaje prefirieron la respuesta “las culturas mexicanas”, y quienes escogieron esta respuesta en menor porcentaje fueron las personas de 65 años o más. Los encuestados que viven en la región norte prefieren en mayor medida hablar de “una sola cultura mexicana”, mientras que en la región DF/Estado de México se prefiere hablar de “las culturas mexicanas” en mayor medida que en las otras regiones. Las personas que se perciben discriminadas etno-racialmente creen que es preferible hablar de “una cultura mexicana”, mientras que las que no se perciben discriminadas creen que es preferible hablar de “las culturas mexicanas”. Los encuestados que se perciben como clase social media alta o alta prefieren en mayor porcentaje que aquellos que se consideran de otras clases sociales, hablar de “las culturas mexicanas”. Como veremos en el capítulo 4, es probable que los representantes de las clases sociales más privilegiadas, debido a sus altos recursos de capital económico, social e (inter)cultural tengan una mayor facilidad de llevar un estilo de vida internacionalmente móvil,<sup>4</sup> lo cual constituye una base importante para conocer (gente de) otros países.

Sobre la percepción que se tiene de la influencia de lo extranjero en el ámbito de la cultura, se planteó la pregunta *¿Cree usted que actualmente recibimos menos, igual o más influencia cultural del extranjero que antes?* Como se aprecia en la gráfica 3, 42.1 por ciento de los encuestados percibe que la influencia cultural del extranjero ha aumentado,<sup>5</sup> seguido por 36 por ciento que dice que la influencia cultural del extranjero continúa igual. Una menor proporción de encuestados considera que hay menos influencia cultural (12.6 por ciento). Asimismo, se observa que 9.3 por ciento de los encuestados no supo o no contestó a esta pregunta.

En las tablas cruzadas correspondientes,<sup>6</sup> se advierte la tendencia de que entre más alto es el nivel de escolaridad, mayor es la percepción de que hay en el país “más” influencia cultural proveniente del extranjero. En cuanto al género y a la autopercepción de discriminación etno-racial no se observan

<sup>4</sup> Cabe señalar que la noción de “movilidad internacional” se refiere aquí a fenómenos, como el turismo internacional, los estudios internacionales, o el desarrollo profesional a nivel internacional más que a migraciones debido a motivos coercitivos.

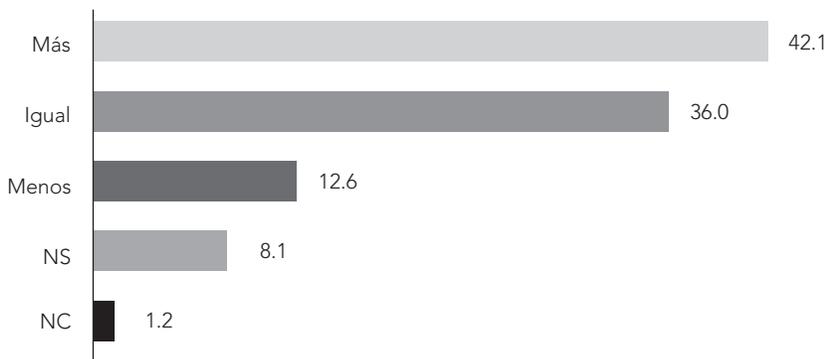
<sup>5</sup> Se tendría que explorar a más profundidad si se trata de percepciones de la influencia de varios países extranjeros o primordialmente de la influencia de Estados Unidos.

<sup>6</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)

### GRÁFICA 3

¿CREE USTED QUE ACTUALMENTE RECIBIMOS MENOS, IGUAL O MÁS INFLUENCIA CULTURAL DEL EXTRANJERO QUE ANTES?

PORCENTAJES



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 26.)

diferencias significativas, ni se observa alguna tendencia de acuerdo con la edad de los encuestados. Por otro lado, los encuestados que habitan en la región centro opinan en mayor porcentaje que los de otras regiones, que hay “igual” y “más” influencia cultural del extranjero que antes. Mientras que los encuestados que habitan en la región norte opinan en mayor porcentaje que los de las otras regiones que hay “menos” influencia cultural del extranjero que antes. Los encuestados que se perciben como clase baja son los que creen, en mayor medida que los que se perciben en otras clases sociales, que actualmente hay “más” influencia cultural del extranjero, y más de la mitad (53.5 por ciento) de los encuestados que se consideran de clase media alta y alta opinan que hay “igual” influencia cultural del extranjero que antes.

Para tomar en cuenta la percepción de los encuestados sobre el beneficio o perjuicio de la influencia cultural de lo extranjero, se preguntó *¿Cree usted que recibir influencia cultural del extranjero... nos perjudica / ni nos beneficia ni nos perjudica / nos beneficia?* Cuatro de cada diez encuestados fueron de la opinión de que la influencia cultural del extranjero “ni nos per-

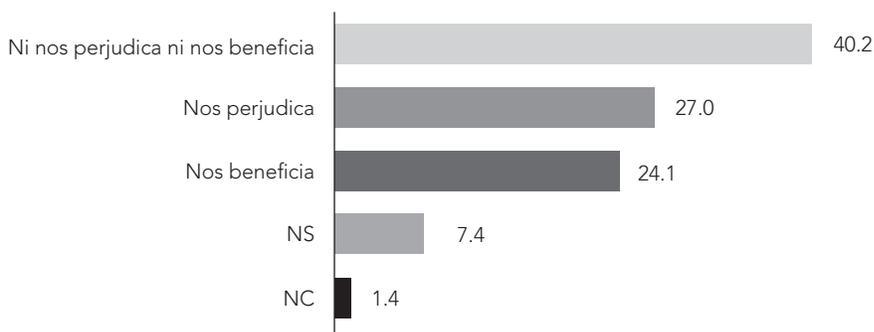




judica ni nos beneficia” (véase gráfica 4). Esta respuesta pudiera reflejar que los encuestados no están seguros o no quieren comprometerse con su respuesta. La segunda opinión con más porcentaje (27 por ciento) considera que la influencia cultural extranjera “nos perjudica”, seguida por la respuesta “nos beneficia”, con 24.1 por ciento. El porcentaje de encuestados que engloba a quienes no supieron qué contestar y a los que no contestaron fue de 8.8 por ciento.

#### GRÁFICA 4

¿CREE USTED QUE RECIBIR INFLUENCIA CULTURAL DEL EXTRANJERO...?  
PORCENTAJES



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 27.)

En las tablas cruzadas correspondientes,<sup>7</sup> se nota la tendencia de que entre más alto es el nivel de escolaridad de los encuestados mayor es la percepción de que la influencia cultural del extranjero “nos beneficia”. Como se ha señalado, una posible explicación de esta tendencia es que las personas con mayor escolaridad están, comparativamente, más expuestas a tener contacto con gente de otros países. En la región DF/Estado de México se piensa en mayor medida que la influencia cultural del extranjero “nos perjudica” y en la región sur se piensa en menor medida que “nos beneficia”. No se observan diferencias significativas en las respuestas según la

<sup>7</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)

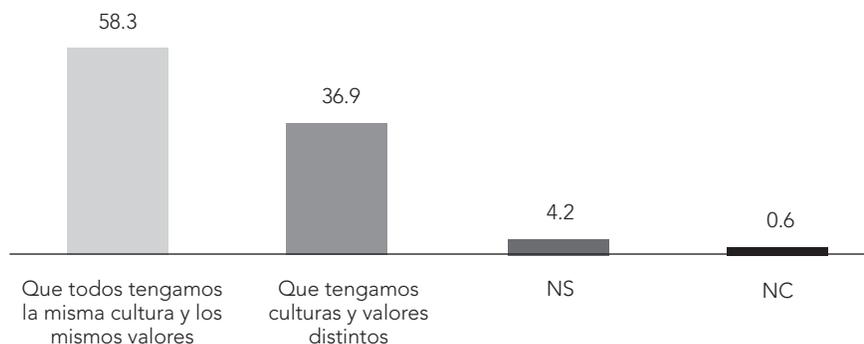


autopercepción de discriminación etno-racial ni según el género de los encuestados. Tampoco se observan tendencias consistentes de acuerdo con la edad de los encuestados. Una vez más, los datos empíricos revelan una fuerte tendencia en la que los encuestados que se perciben como clase media alta o alta consideran en mayor proporción que la influencia cultural proveniente del extranjero “nos beneficia”.

Para ampliar los resultados anteriores, en términos de ideas de pluralidad y singularidad en las percepciones de la noción de cultura, vayamos a la siguiente pregunta relacionada: *En su opinión, ¿qué es preferible para el país, que todos tengamos la misma cultura y los mismos valores o que tengamos culturas y valores distintos?*, a la cual la mayoría (58.3 por ciento) de los encuestados contestó “que todos tengamos la misma cultura y los mismos valores” (véase gráfica 5). De cierta manera, estos resultados contradicen la aceptación de la diversidad cultural sugerida por las respuestas mostradas en la gráfica 2, en donde se observa que el mayor porcentaje (65.2 por ciento) fue para la respuesta “es preferible hablar de las culturas mexicanas”.

### GRÁFICA 5

EN SU OPINIÓN, ¿QUÉ ES PREFERIBLE PARA EL PAÍS?  
PORCENTAJES



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 28.)



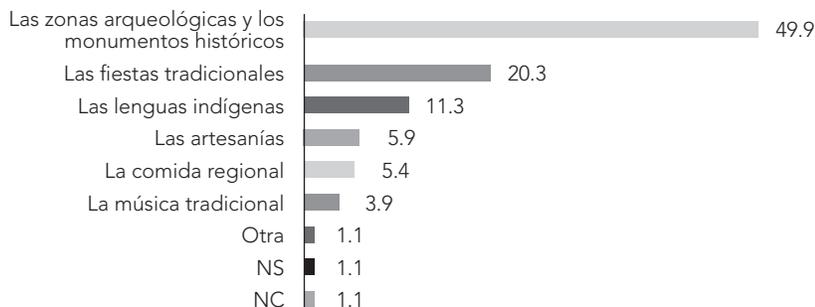
En las tablas cruzadas correspondientes,<sup>8</sup> se muestra que 63.7 por ciento de los encuestados entre 55 y 65 años de edad escogió la respuesta “que todos tengamos la misma cultura y los mismos valores”, mientras que el más alto porcentaje para la respuesta “que tengamos culturas y valores distintos” fue el del grupo de 25 a 34 años, con 43.2 por ciento. Sin embargo, no se observan tendencias de acuerdo con la edad en este aspecto. Tampoco se observa una diferencia significativa en los porcentajes de respuesta de acuerdo con las autopercepciones de clase social y el género de los encuestados. Los datos conforme a las zonas regionales indican que los encuestados que residen en las regiones comparativamente más prósperas —es decir, en la región norte y en la región DF/Estado de México— prefieren en mayor proporción que los de otras regiones “tener culturas y valores distintos”. Es además interesante notar que más de siete de cada diez encuestados sin escolaridad (72.6 por ciento) piensan en mayor medida que “es mejor tener la misma cultura y valores” y, en contraste, aquellos con escolaridad de bachillerato/preparatoria opinan en mayor medida que los encuestados con otros niveles de escolaridad que “es mejor que todos tengamos culturas y valores distintos”. Aunque el hecho de que los encuestados que se perciben discriminados etno-racialmente crean en mayor medida que aquellos que no se perciben discriminados que es mejor que todos “tengamos la misma cultura y los mismos valores”, sea importante como resultado descriptivo en sí mismo, necesitaría ser investigado con mayor profundidad, dada su sensibilidad a nivel personal y sociocultural.

Para explorar la relación entre las nociones de “cultura” y de “patrimonio nacional”, se incluyó la siguiente pregunta: *En su opinión, ¿qué de lo siguiente sería más importante conservar?*, con la posibilidad de registrar hasta tres menciones, considerando las respectivas categorías de respuesta predeterminadas, así como respuestas espontáneas. La respuesta con mayor porcentaje en la primera mención fue “las zonas arqueológicas y los monumentos históricos”, que fue escogida por casi la mitad de los encuestados (49.9 por ciento). Seguida en menor porcentaje por las respuestas “las fiestas y tradiciones” (20.3 por ciento) y “las lenguas indígenas” (11.3 por ciento) (véase gráfica 6).

<sup>8</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)

## GRÁFICA 6

EN SU OPINIÓN, ¿QUÉ DE LO SIGUIENTE SERÍA MÁS IMPORTANTE CONSERVAR?  
(RESPUESTA ESPONTÁNEA, NO SUMA 100 POR CIENTO)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 29, mención 1.)

En las tablas cruzadas correspondientes<sup>9</sup> no se notan tendencias de acuerdo con la escolaridad, ni con la autopercepción de clase social de los encuestados con respecto a la respuesta “zonas arqueológicas y monumentos históricos”. Sin embargo, se observa que los individuos con escolaridad de primaria son los que dan menor importancia a la conservación de “zonas arqueológicas y monumentos históricos” y los de nivel universidad/posgrado son los que le dan mayor importancia. En cuanto a la autopercepción de clase social, se nota que para los encuestados que se perciben como clase media alta o alta muestran un gran interés en la conservación de “zonas arqueológicas y monumentos históricos” (62.1 por ciento), mientras que los que se perciben como clase baja muestran el más bajo interés (43.6 por ciento). Una tendencia encontrada es que entre más baja es la clase social en la que se perciben los encuestados, más importancia le dan a la conservación de “la música tradicional”; es decir, justo como se hubiera esperado desde una perspectiva conceptual bourdieusiana. En la región sur, se le da más importancia a la conservación de “zonas arqueológicas y monumentos históricos” que en las otras regiones del país. Mientras que en la región norte se da mayor importancia a la conservación de “fiestas y tradiciones” que en las

<sup>9</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)





otras regiones. En la región DF/Estado de México se considera en mayor medida que en las otras regiones del país que es importante la conservación de “las lenguas indígenas”. No se observa alguna tendencia en las respuestas de acuerdo con la edad, ni diferencias significativas según el género de los encuestados ni según la percepción de discriminación etno-racial.

Con respecto al tema de conservación de las zonas arqueológicas, que fue la respuesta escogida por el mayor porcentaje de encuestados, es interesante comentar los resultados del estudio hecho por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) en el sur de Quintana Roo. En este estudio se encuestó a personas que habitaban cerca de zonas arqueológicas (Ortega Muñoz *et al.*, 2010). Los respectivos resultados muestran que las zonas arqueológicas tienden a ser percibidas como un bien común de todos los mexicanos, como un legado histórico y de identidad. Se documentó, por ejemplo, que 81 por ciento de los encuestados mayores de 15 años consideró a la zona arqueológica cercana como parte de su cultura, 13 por ciento no la consideró parte de su cultura, y seis por ciento no contestó. Al preguntarles *¿qué harían si encontraran una pieza arqueológica?*, 34 por ciento de los encuestados dijo que la entregaría al INAH, 17 por ciento a una autoridad local, y cerca de 20 por ciento dijo que la guardaría como recuerdo. Al hablar con los encuestados, los investigadores también encontraron que había pobladores que no reportarían el hallazgo arqueológico por temor a perder sus tierras. Debido a que dicho estudio sólo fue hecho en una región del país, sería necesario un análisis más profundo para obtener conclusiones más reveladoras sobre este tema.

## PERCEPCIONES DEL PROPÓSITO DE LA CULTURA, LA LECTURA Y EL DEPORTE

En el mundo académico existe poco consenso sobre lo que son, lo que constituyen, incluyen e implican las diversas incorporaciones, objetificaciones e institucionalizaciones culturales (Eliot, 2010; Escobar, 2001; Faulkner *et al.*, 2006; Fricke, 1997; Morrissey, 1997; Ortiz, 2004; Williams, 1983; Yúdice, 2003); ni tampoco hay acuerdo sobre (la jerarquía de) los propósitos del deporte (Coakley y Pike, 2009; Duncan, 1983; Ellis, 2012; Seippel, 2006; Steenbergen,



de Knop y Elling, 2001). En el caso de la lectura, a primera vista, no parece haber mucho debate sobre su papel facilitador clave, particularmente en relación con su función habilitadora del aprendizaje y del conocimiento en los ámbitos escolares (Aristizábal et al., 2013; Carreras, Díaz, y Molina, 2014; Larrosa, 2011; Olson, 1998; Equipo Peonza, 2001; Vásquez Rodríguez, 2002). Sin embargo, si la lectura es analizada en contextos de alfabetización y literacidad, y si sus respectivas implicaciones socioculturales son consideradas en términos de reconocimiento, equidad y justicia, se tienden a desarrollar discursos más amplios y más controversiales (Apple, 1986; Bourdieu, 1991; Cummins, 2009, 2012; Fernández, 2014; Hamel, 1995; McCarthy, 1994), no sólo sobre cuánto, sino también sobre qué es lo que se lee.<sup>10</sup>

En esta sección nos ocuparemos de las percepciones del propósito de la cultura, la lectura y el deporte desde el punto de vista de los encuestados. Dentro de lo que obviamente constituye un universo vasto y complejo de posibles percepciones individuales, nos enfocaremos en dos dimensiones ideal-típicas. La primera corresponde a una distinción entre la percepción del beneficio individual (representado principalmente por la categoría de respuesta “desarrollar personalidad”) y la percepción del beneficio social-comunitario (representado principalmente por la categoría de respuesta “convivir mejor”) de la cultura, la lectura y el deporte. La segunda dimensión ideal-típica se refiere al nivel de beneficios individuales, incluyendo percepciones que indican 1) cierta tendencia pragmática-utilitarista (representada principalmente por la categoría de respuesta “aprender habilidades”), 2) cierta tendencia hedonista (representada principalmente por la categoría de respuesta “divertirse”) y 3) cierta tendencia reflexiva (representada principalmente por la categoría de respuesta “desarrollar conciencia”). También se tomarán en cuenta, de ser el caso, las respuestas espontáneas de los encuestados.

Con el fin de conocer el propósito que la gente percibe que tiene la cultura, se hizo la pregunta con categorías de respuestas mostradas en tarjeta y con posibilidad de respuestas espontáneas: *En su opinión, ¿para qué sirve*

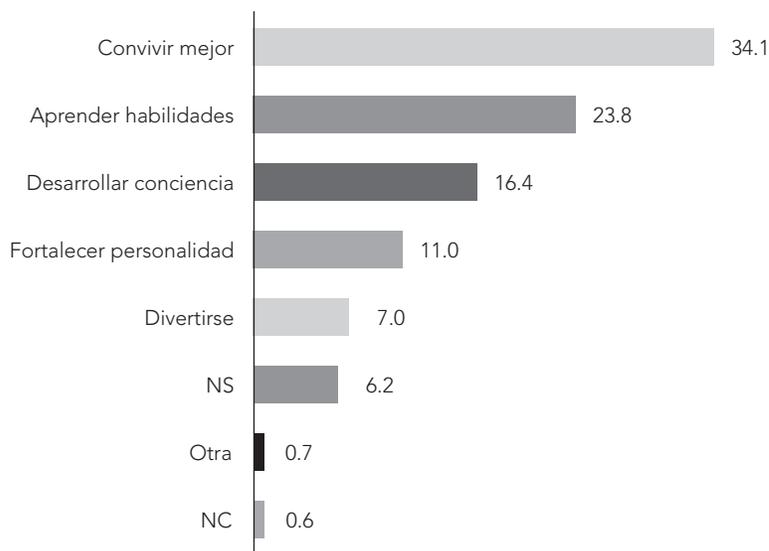
<sup>10</sup> Como se ha investigado de manera ejemplar a través de análisis críticos de los contenidos de libros de texto y guías curriculares en el ámbito escolar (Posner y Medina, 1998; Schissler y Soysal, 2005; Silva, 2003; Tato, 2005; Quintriqueo Millán y McGinity Travers, 2009).



la cultura? Como lo muestra la gráfica 7, el más alto porcentaje en la primera mención de respuesta fue que la cultura sirve para “convivir mejor” (34.1 por ciento); en segundo lugar, que la cultura sirve para “aprender habilidades” (23.8 por ciento); y en tercer lugar, que sirve para “desarrollar conciencia” (16.4 por ciento).

### GRÁFICA 7

EN SU OPINIÓN, ¿PARA QUÉ SIRVE LA CULTURA?  
(RESPUESTA ESPONTÁNEA, NO SUMA 100 POR CIENTO)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 7, mención 1.)

Las tablas cruzadas correspondientes<sup>11</sup> muestran que la opción de respuesta “convivir mejor” fue preferida en mayor medida por las mujeres, por las personas sin escolaridad, por los individuos de 65 años o más, por aquellos que se perciben como clase media, por aquellos que se perciben discriminados etno-racialmente (en doble proporción que los que no se sienten

<sup>11</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)



discriminados), y por los habitantes de la región centro del país. La opción de respuesta “aprender habilidades” fue elegida en mayor medida por individuos con escolaridad de secundaria y en mucha menor medida por aquellos con escolaridad de universidad/posgrado y por los que se auto-perciben como clase media. No hay una clara preferencia de acuerdo con la edad y con el género de los encuestados, ni la zona regional, ni la auto-percepción de discriminación etno-racial. La opción de respuesta “desarrollar conciencia” fue preferida en mayor medida por los hombres, por los individuos de 15 a 24 años, por aquellos que se perciben como clase media baja y clase media, por aquellos que no se sienten discriminados, y por las personas que viven en la región DF/Estado de México. Esta respuesta fue menos elegida por los encuestados sin escolaridad y los que residen en la región centro. La opción de respuesta “fortalecer la personalidad” fue preferida por los encuestados entre 45 y 54 años de edad, por aquellos con escolaridad de universidad / posgrado, por aquellos que se perciben como clase media alta o alta y por aquellos que no se perciben etno-racialmente discriminados. Esta respuesta fue elegida en una proporción mucho mayor en la zona sur en comparación con las otras regiones. Por último, una tendencia que se advierte es que entre más baja es la clase social en la que se perciben los encuestados, mayor es el porcentaje de la opción de respuesta “divertirse”.

En la Encuesta Nacional de Consumo y Prácticas Culturales (Flores Dávila *et al.*, 2004: 112),<sup>12</sup> se hizo la misma pregunta con las mismas características de respuesta: *En su opinión, ¿para qué sirve la cultura?* Las principales respuestas (acumuladas) elegidas fueron “aprender habilidades”, con 51.6 por ciento; “convivir mejor”, con 41.5 por ciento; “desarrollar conciencia”, con 40.1 por ciento; “fortalecer personalidad”, con 36.7 por ciento, y “divertirse” con 21.2 por ciento. La gráfica 8 expone las respuestas acumuladas correspondientes a la respectiva pregunta hecha en la presente encuesta.

<sup>12</sup> Conaculta-IIJ, UNAM. Encuesta nacional aplicada en vivienda durante las primeras semanas de diciembre de 2003 a personas de 15 años o más. La muestra consistió de 4 050 cuestionarios y se tomaron como referencia las Áreas Geoestadísticas Básicas (AGEB), es decir las unidades en las que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) divide el territorio nacional. Para información en más detalle consúltese: [http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table\\_id=3](http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=3)

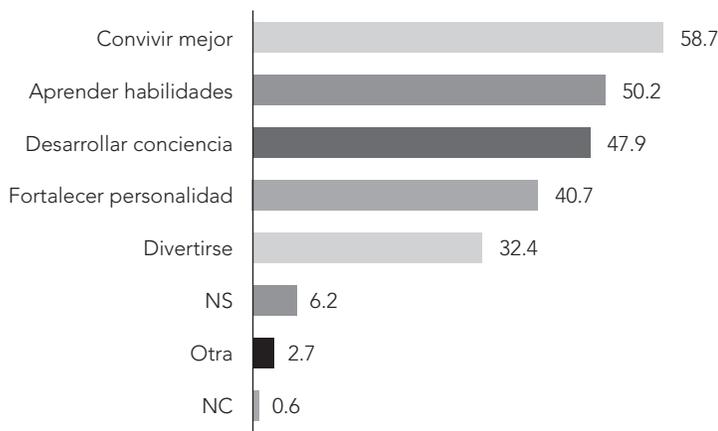


## GRÁFICA 8

## EN SU OPINIÓN, ¿PARA QUÉ SIRVE LA CULTURA?

(RESULTADO ACUMULADO)

(RESPUESTA ESPONTÁNEA, NO SUMA 100 POR CIENTO)



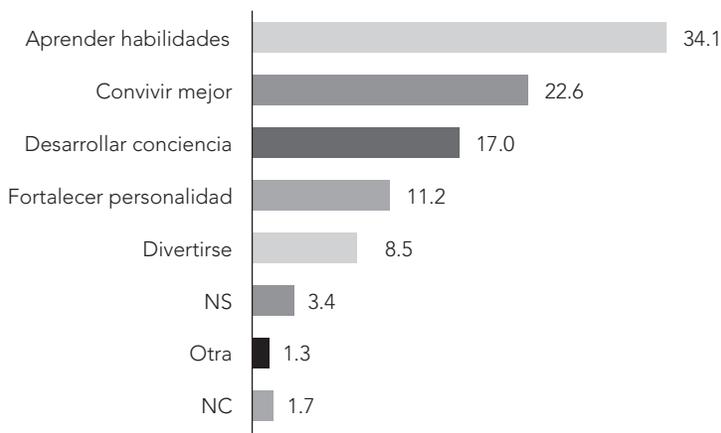
Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 7, acumulado.)

Comparando estos resultados acumulados con los de la misma pregunta hecha en la Encuesta Nacional de Consumo y Prácticas Culturales antes mencionada, se observan aumentos en los porcentajes correspondientes a las respuestas: “convivir mejor”, “desarrollar conciencia”, “fortalecer personalidad” y “divertirse”. Sólo el porcentaje de la respuesta “aprender habilidades” se ha mantenido casi igual (51.6 por ciento en diciembre de 2003 y 50.2 por ciento en noviembre de 2014). Esto último pudiera indicar que la cultura se sigue viendo con un enfoque utilitarista, *i. e.*, que debe servir para algo práctico, como fue encontrado en el análisis de Flores Dávila *et al.* (2004).

Para sondear la opinión de los encuestados sobre el propósito de la lectura en sus vidas, se preguntó: *En su opinión, ¿para qué sirve la lectura?*, con categorías de respuesta mostradas en tarjeta, con posibilidad de respuestas espontáneas y hasta tres menciones. Se puede observar en las respuestas correspondientes a la primera mención (véase gráfica 9) que en forma similar que en la pregunta *En su opinión, ¿para qué sirve la cultura?* (véase gráfica 7), las respuestas “aprender habilidades”, “convivir mejor” y “desarrollar conciencia” fueron las más elegidas por los encuestados con 34.1, 22.6 y 17 por

## GRÁFICA 9

### EN SU OPINIÓN, ¿PARA QUÉ SIRVE LA LECTURA? PORCENTAJES



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 18, mención 1.)

ciento, respectivamente en el caso de lectura, y con 23.8, 34.1 y 16.4 por ciento, respectivamente en el caso de cultura.

Según las tablas cruzadas correspondientes,<sup>13</sup> las mujeres piensan en mayor medida que los hombres que la lectura sirve para “aprender habilidades” y para “divertirse”, y los hombres opinan en mayor medida que las mujeres que la lectura sirve para “convivir mejor”. Los encuestados con nivel de escolaridad de primaria escogieron en mayor porcentaje la respuesta “aprender habilidades”, mientras que los de nivel universidad/posgrado escogieron en mayor grado las respuestas “desarrollar conciencia” y “convivir mejor”. Se observa que a mayor nivel de escolaridad, mayor es la preferencia por la respuesta “desarrollar conciencia”. Aunque no se notan tendencias generalizadas de acuerdo con la edad de los encuestados, se observa que el grupo de personas de 65 años o más considera que la lectura sirve para “aprender habilidades” en una proporción mucho mayor que los individuos de otras edades. El grupo de encuestados que no se conside-

<sup>13</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)





ra discriminado etno-racialmente es el que señala en más alto porcentaje que la lectura sirve para “convivir mejor”, “desarrollar conciencia” y “fortalecer personalidad”. En contraste, el grupo que se considera discriminado es el que señala en más alto porcentaje que la lectura sirve para “aprender habilidades” y para “divertirse”. De acuerdo con la autopercepción de clase social, se muestra la tendencia de que entre más alta es la clase social en la que se perciben los encuestados, mayor es el porcentaje de los que opinan que la lectura sirve para “desarrollar conciencia”. Por otro lado, los individuos que se perciben como clase media baja consideran con una diferencia mucho más marcada que los que se perciben en otras clases sociales, que la lectura sirve para “aprender habilidades”. En comparación con las otras regiones, en la región sur se cree en mayor porcentaje que la lectura sirve para “aprender habilidades”; en las regiones norte y DF / Estado de México se piensa en un porcentaje marcadamente mayor que la lectura sirve para “desarrollar conciencia”; en la región centro se opina en mayor proporción que la lectura sirve para “convivir mejor”, y en las regiones norte y centro se cree, en un mayor porcentaje, que la lectura sirve para “fortalecer la personalidad”.

En la Encuesta Nacional de Lectura (2006: 83),<sup>14</sup> se preguntó de manera similar *¿para qué sirve la lectura?*, y se aceptaron hasta dos respuestas por encuestado. Los resultados para la primera mención fueron que 75.5 por ciento de los encuestados contestó que sirve para “aprender”, seguida por 11.9 por ciento para “ser culto”, y 5.4 por ciento para “divertirse”. Al comparar los resultados obtenidos en la Encuesta Nacional de Lectura y la presente Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte se puede observar que para mucha gente la lectura se relaciona con formas de aprendizaje personal.

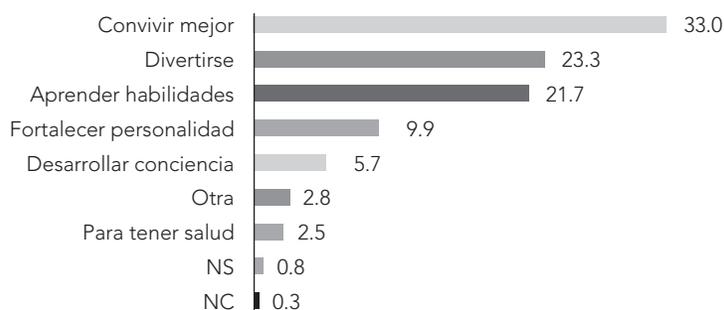
Para examinar el propósito del deporte desde la perspectiva de los encuestados, se planteó la siguiente pregunta con categorías de respuestas mostradas en tarjeta, la posibilidad de respuestas espontáneas y hasta tres menciones: *En su opinión, ¿para qué sirve el deporte?* Como lo ilustra la

<sup>14</sup> Conaculta-IIJ, UNAM. Encuesta aplicada del 1 de noviembre al 7 de diciembre de 2005. Se aplicaron 4 057 cuestionarios en viviendas a personas de 12 años y más, en 29 estados, 136 municipios y seis regiones del país. Se utilizó la información disponible en el Sistema para la Consulta de Información Censal del año 2000 (SCINCE 2000) del INEGI. Para información en más detalle consúltese: [http://sic.gob.mx/publicaciones\\_sic.php](http://sic.gob.mx/publicaciones_sic.php)

gráfica 10,<sup>15</sup> en la primera mención de respuesta, cerca de un tercio (33 por ciento) de los encuestados piensa que el deporte sirve para “convivir mejor”, 23.3 por ciento piensa que sirve para “divertirse” y 21.7 por ciento que sirve para “aprender habilidades”. Estos porcentajes están muy alejados de los del resto de las opciones de respuesta.

## GRÁFICA 10

EN SU OPINIÓN, ¿PARA QUÉ SIRVE EL DEPORTE?  
PORCENTAJES



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 22, mención 1.)

De acuerdo con las tablas cruzadas correspondientes,<sup>16</sup> se observa que para los hombres el deporte sirve para “fortalecer la personalidad” en mucha mayor proporción que para las mujeres. Los encuestados con universidad/posgrado piensan en un grado significativamente mayor que aquellos con otros niveles de escolaridad, que el deporte sirve para aprender habilidades. La diferencia más significativa de acuerdo con la edad de los encuestados es aquella en que los individuos de 65 años o más piensan en mayor grado que los individuos de otras edades que el deporte sirve para desarrollar conciencia. En las regiones centro y sur se cree en mayor proporción que

<sup>15</sup> En la categoría “otra” se incluyen todas las respuestas diferentes a las incluidas en la tarjeta y que obtuvieron menos de 2 por ciento en la primera mención.

<sup>16</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)





en las otras regiones que el deporte sirve para convivir mejor; y en la región sur se piensa en una proporción significativamente mayor que en las otras regiones, que el deporte sirve para aprender habilidades. Mientras que en la región DF / Estado de México se opina en mayor proporción que el deporte es útil para tener salud. En una diferencia significativamente menor a los encuestados que se consideran de otras clases sociales, aquellos que se consideran de clase media alta o alta, piensan que el deporte sirve para convivir mejor, y en una proporción significativamente mayor piensan que el deporte sirve para divertirse y para tener salud. De acuerdo con la auto-percepción de discriminación etno-racial, se nota que el grupo que se percibe discriminado opina en mayor grado que el deporte sirve para aprender habilidades. Mientras que el grupo que se percibe como no discriminado opina en mayor grado que el deporte sirve para divertirse.

El cuadro 2 da una comparación de las primeras menciones correspondientes a las respuestas a las preguntas antes consideradas, es decir: *¿para qué sirve la cultura?*, *¿para qué sirve la lectura?*, y *¿para qué sirve el deporte?* Se puede notar que para buena parte de los encuestados la cultura, la lectura y el deporte sirven para aprender habilidades y para convivir mejor.<sup>17</sup>

## CUADRO 2

COMPARACIÓN DE PRINCIPALES RESPUESTAS A  
¿PARA QUÉ SIRVE LA CULTURA / LA LECTURA / EL DEPORTE?  
(PORCENTAJES)

¿PARA QUÉ SIRVE ...?	LA CULTURA	LA LECTURA	EL DEPORTE
Convivir mejor	34.1	22.6	33.0
Aprender habilidades	23.8	34.1	21.7
Desarrollar conciencia	16.4	17.0	5.7
Fortalecer personalidad	11.0	11.2	9.9
Divertirse	7.0	8.5	23.3
Otra	0.7	1.3	2.8
No sabe	6.2	3.4	0.8
No contestó	0.6	1.7	0.3

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a las primeras menciones de las preguntas 7, 18 y 22.)

<sup>17</sup> Al comparar las respuestas de la actual encuesta con los resultados obtenidos en la Encuesta Nacional de Consumo y Prácticas Culturales (2004), se hace evidente que no hay cambios sustanciales en las percepciones de lectura y de cultura en el transcurso de once años.

El cuadro comparativo también muestra que mientras cerca de una cuarta parte de los encuestados (23.3 por ciento) percibe el deporte como algo para divertirse, la diversión no parece tener un papel importante en los propósitos percibidos de la cultura y de la lectura, ya que menos de uno de cada diez encuestados eligió esa categoría de respuesta.

Para muchos de los encuestados, el principal propósito de la cultura tiene una dimensión social-comunitaria (respuesta "convivir mejor"). Se observa que entre más baja es la clase social en la que se perciben los encuestados, más se dimensiona la cultura de forma hedonista (mayor número de respuesta "divertirse"). En el caso de la lectura, se observa que entre más alto es el nivel de escolaridad de los encuestados, más se cree que la lectura es útil para "desarrollar conciencia" (dimensión reflexiva). Sin embargo, en general y en la mayoría de los otros indicadores, se piensa que la lectura es útil para "aprender habilidades" (dimensión pragmática-utilitarista) y para "convivir mejor" (dimensión social-comunitaria). Referente al deporte, la respuesta con mayor porcentaje fue que sirve para "convivir mejor". Esto pudiera indicar que la población encuestada tiene la idea de que el deporte es principalmente una actividad realizada en equipo, lo cual se comprueba cuando se observa que el deporte más practicado por los encuestados es el fútbol (soccer), como se comprobará más adelante.

En el presente capítulo hemos examinado las nociones de la(s) cultura(s), así como las percepciones del propósito de la cultura, la lectura y el deporte de los encuestados. Con base en estas primeras exploraciones, en el próximo capítulo nos dedicaremos al estudio de la participación cultural (*i. e.*, intereses y gustos), de los hábitos de lectura y de las preferencias deportivas de los encuestados.





# PRÁCTICAS CULTURALES, HÁBITOS DE LECTURA Y PREFERENCIAS DEPORTIVAS



Este capítulo se dedica al estudio de la participación cultural (*i. e.*, intereses y gustos), de los hábitos de lectura y de las preferencias deportivas en la vida de los encuestados. Como en el capítulo anterior se realizarán comparaciones sistemáticas de acuerdo con el género, la edad, la escolaridad, así como con las auto-percepciones de clase social y de discriminación étnico-racial y las diferentes zonas regionales del país.

## PARTICIPACIÓN CULTURAL: INTERESES Y GUSTOS

Lejos de ser inocente, “el consumo cultural y artístico están predispuestos, sea o no consciente y deliberadamente, para cumplir con la función social de legitimar las diferencias sociales” (Bourdieu, 1984: 7; nuestra traducción al español). “El gusto clasifica, y éste clasifica al clasificador. Los sujetos sociales, clasificados por sus clasificaciones, se distinguen a sí mismos por las distinciones que ellos hacen entre lo bello y lo feo, lo distinguido y lo vulgar” (Bourdieu, 1984: 6; nuestra traducción al español). Desde su publicación,



esta y otras tesis de la obra magna de Pierre Bourdieu *La distinción* han recibido (y continúan recibiendo) un sinfín de alabanzas y rechazos.

Numerosos estudios han tratado de proveer evidencia para refutar la validez empírica de las declaraciones de Bourdieu —particularmente cuando son probadas en otros países diferentes de Francia (Frow, 1987; Gartman, 1991; Jenkins, 1982) —. Pero aunque hubiera una buena razón para creer que las formas de distinción sociocultural actualmente difieren de aquellas identificadas por Bourdieu hace ya casi cuatro décadas, esto no nos puede distraer de la evidencia empírica contundente de que las clases sociales y la formación educacional continúan siendo fuertemente asociadas con intereses y gustos culturales, y viceversa (Holt, 1997; Gayo, Teitelboim y Méndez, 2009; Le Roux *et al.*, 2008; Rojek y Turner, 2000; Warde y Bennett, 2008). De hecho, la “replicación parcial” más ambiciosa conceptual y metodológicamente de *La distinción* realizada hasta ahora —la investigación de Bennett *et al.* (2009) en el Reino Unido— subraya poderosamente la continua relevancia del capital cultural en los procesos de diferenciación y de distinción socioculturales.

Uno de los más grandes desafíos para la teoría de Bourdieu sobre gustos culturales socioculturalmente distintivos, es la tesis de Peterson (1996) de que existe una tendencia hacia la omnivoridad cultural entre las “élites culturales”. Se trata de una tesis bien recibida en algunos entornos intelectuales que indudablemente ha adquirido cierto reconocimiento desde su formulación inicial, pero que también ha sido más cuestionada en los últimos años. En el caso de la música —el hasta el momento más ampliamente investigado de la (presunta) omnivoridad cultural— poca evidencia parece apuntar a la existencia de alguna tendencia omnipresente (y mucho menos concluyente) hacia intereses y gustos musicales omnívoros de las “élites” (Atkinson, 2011; Coulangeon y Lemel, 2007; Veenstra, 2015).

Al final, es heurísticamente tan poco fructífero obsesionarse con el grado exacto de omnivoridad, como lo es buscar una clara jerarquía sociocultural de intereses y gustos culturales. Por último, estamos tratando con grados de probabilidad y con tipos ideales analíticamente valiosos más que con “formas antagonistas puras”. De hecho, la noción de “omnívoro cultural” gana mucho valor heurístico si no es catalogada solamente como un nuevo estilo de vida intelectual, sino concebida como un fenómeno sociocultural más



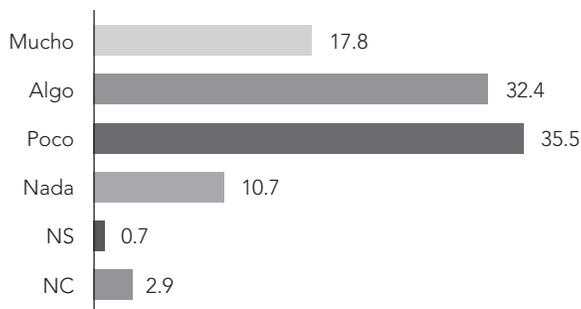
general que —debido a recursos de capital distribuidos de manera desigual— ocurre con mayor probabilidad en el más alto nivel de las jerarquías de clase contemporáneas. De esta manera, las ideas de Bourdieu acerca de las distinciones socioculturales bien podrían encontrar una amplia confirmación empírica aunque sea a través de nuevas formas de división, desigualdad, marginalización y dominación (simbólica).

Como podremos ver en los capítulos 4 y 5, el *capital intercultural* constituye un tipo de capital cultural crecientemente importante y un marcador poderoso de distinción sociocultural. En esta etapa, sin embargo, primero nos ocuparemos de examinar algunas preguntas sobre intereses y gustos culturales, y de la forma en que éstos pueden variar de acuerdo con los antecedentes personales de los encuestados (i. e., género, edad, escolaridad y lugar de residencia), sus autopercepciones de clase social y de discriminación etno-racial y las diferentes zonas regionales del país.

Para obtener una primera indicación sobre el papel de la cultura en la vida de los encuestados, se planteó la siguiente pregunta: *En general, ¿qué tanto interés tiene por la cultura?*; a la cual, sólo 17.8 por ciento de la población encuestada dijo interesarse “mucho” y 32.4 por ciento dijo estar “algo” interesado; mientras que 35.5 por ciento afirmó estar “poco” y 10.7 por ciento “nada” interesado (véase gráfica 11).

## GRÁFICA 11

EN GENERAL, ¿QUÉ TANTO INTERÉS TIENE POR LA CULTURA?  
PORCENTAJES



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 2.)



En las tablas cruzadas correspondientes<sup>1</sup> no se ven diferencias significativas sobre el interés por la cultura según el género de los encuestados. Se observa que a mayor edad de los encuestados, menor es el interés por la cultura. Por el contrario, mientras más alto es el nivel de escolaridad, y más alta es la clase social en la que se perciben las personas encuestadas, mayor es su interés por ésta. Los encuestados que se sienten discriminados etno-racialmente están mucho más interesados en la cultura que los que no se sienten discriminados. En la región norte, los encuestados están marcadamente menos interesados en la cultura que los de otras regiones; y los encuestados de las regiones centro y DF/Estado de México son los que muestran el mayor interés por la cultura.

El cuadro 3 muestra la comparación de las respuestas a preguntas similares hechas en diferentes años: en la Encuesta Nacional de Consumo y Prácticas Culturales (Flores Dávila *et al.*, 2004: 102), se planteó la pregunta: *¿Qué tanto interés tiene por lo que pasa en la cultura o en las actividades culturales?*, y en la Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales (2010: 192)<sup>2</sup> se hizo la pregunta: *¿Qué tan interesado está por lo que pasa en la cultura o en las actividades culturales?* Aunque se aplicaron preguntas similares en las tres encuestas, cabe aclarar que se debe tener cautela al comparar los respectivos resultados, ya que en cada una se utilizaron muestras de diferentes tamaños y se tomaron en cuenta diferentes divisiones regionales.

Al comparar los datos presentados en el cuadro 3, se nota que los extremos “nada” y (de manera menos consistente) “mucho” han disminuido en las dos encuestas más recientes, y que las proporciones de respuestas más altas se concentran en las columnas intermedias “poco” y “algo”.

Con el fin de medir la percepción de los encuestados sobre la importancia de ciertas prácticas relacionadas con la cultura, el deporte y la lectura, se hizo la pregunta *¿qué tan importante es para su vida... (lista de actividades)?*, en la que se pidió a los encuestados que calificaran de cero (“nada

<sup>1</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)

<sup>2</sup> Conaculta-Defoe Experts on Social Reporting. Encuesta nacional realizada en vivienda del 24 de julio al 5 de agosto de 2010 a personas mayores de 13 años. La muestra consistió de 32,000 entrevistas en 3,200 secciones electorales del IFE. Para mayor información consúltese: [http://www.conaculta.gob.mx/encuesta\\_nacional/#.VWM7GXWUe00](http://www.conaculta.gob.mx/encuesta_nacional/#.VWM7GXWUe00)

**CUADRO 3**

**COMPARACIÓN DE LA PREGUNTA: EN GENERAL,  
¿QUÉ TANTO INTERÉS TIENE POR LA CULTURA?  
CON PREGUNTAS SIMILARES EN ENCUESTAS DE 2004, 2010 Y 2015  
(PORCENTAJES)**

AÑO ENCUESTA	NADA	POCO	ALGO	MUCHO
2004	23.5	49.3	N/A	26.3
2010	14	34	34	13
2015	10.7	35.5	32.4	17.8

Fuentes: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deportes, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015; Encuesta Nacional de Consumo y Prácticas Culturales (Flores Dávila et al., 2004: 102); Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales (2010: 192).

importante”) a diez (“muy importante”) cada actividad. En el cuadro 4 se incluyen los promedios obtenidos para las respuestas correspondientes. Se puede observar que “hacer deporte”, “ver televisión”, y “oír música grabada” son las actividades que obtuvieron mayores promedios. En contraste, “poder jugar con videojuegos” obtuvo el menor promedio.

Al consultar las tablas cruzadas correspondientes,<sup>3</sup> se observa que entre más joven es la población encuestada, y más alto es su nivel de escolaridad, mayor es su interés por las actividades preguntadas. Los encuestados que no se perciben discriminados etno-racialmente, asignaron mayores promedios a la mayoría de las actividades (20 de 23 en total) que aquellos que se perciben discriminados. Los promedios de 16 de las 23 actividades preguntadas fueron mayores en el caso de los hombres que en el de las mujeres. Dentro del grupo de las mujeres, la actividad con mayor promedio fue “ver televisión” y dentro del grupo de los hombres fue “hacer deporte”. Los menores promedios para casi todas las actividades preguntadas se obtuvieron de los encuestados que se perciben de clase baja y los obtenidos por aquellos que se perciben de clase media alta/alta fueron los mayores, a excepción de “ver televisión”, actividad a la que le otorgaron el mayor prome-

<sup>3</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)





#### CUADRO 4

EN UNA ESCALA DEL 0 AL 10, DONDE 0 ES "NADA IMPORTANTE" Y 10 ES "MUY IMPORTANTE", ¿QUÉ TAN IMPORTANTE ES PARA SU VIDA...?  
(PROMEDIO)

ACTIVIDAD	CALIFICACIÓN	ACTIVIDAD	CALIFICACIÓN
Hacer deporte	6.8	Ir a museos	5.9
Ver tele	6.7	Participar en alguna actividad cultural	5.9
Oír música grabada	6.6	Ir a casas de cultura	5.8
Leer libros	6.5	Ir al cine	5.8
Tener acceso a internet	6.5	Las librerías	5.8
Ir a zonas arqueológicas	6.4	Los periódicos	5.8
Tener computadora	6.4	Ir a salas de lectura	5.7
Oír el radio	6.2	Leer revistas	5.6
Tener correo electrónico	6.1	Ir al teatro	5.5
Poder ver películas en video (o DVD)	6.1	Ir a conciertos	5.4
Tomar clases de alguna actividad cultural	6.0	Poder jugar con videojuegos	4.5
Tener acceso a bibliotecas	5.9		

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 3.)

dio aquellos que se perciben de clase media. Los encuestados que se perciben de clase media también otorgaron el mayor promedio a "hacer deporte", mientras que aquellos que se perciben como de clase baja le otorgaron el menor promedio a esta actividad. Los promedios más altos y que superan el valor de siete son para "hacer deporte", "leer libros", "tener

computadora", "tener acceso a internet", "tener correo electrónico" y "oír música grabada". De acuerdo con las zonas regionales, en la región DF/Estado de México se encuentran los mayores promedios para 20 de las 23 actividades preguntadas; en la región sur se asignó el mayor promedio a "ver televisión" y a "poder jugar con videojuegos"; y en la región centro se asignó el mayor promedio a "oír radio".

En la Encuesta Nacional de Valores, Prácticas y Consumo Cultural (Flores Dávila et al., 2004: 110) se planteó la misma pregunta *¿qué tan importante es para su vida... (lista de actividades)?*, con la misma lista de actividades para calificar que en la presente encuesta. Algunos de los promedios obtenidos fueron: 6.3 para "ver la televisión", 6.3 para "hacer deporte", 5.9 para "leer libros", 4.7 para "tener correo electrónico", 4.8 para "tener computadora", 4.5 para "tener acceso a internet" y 2.9 para "poder jugar con videojuegos". De acuerdo con estos datos, tal parece que actualmente se da un poco más de importancia a "hacer deporte" que a "ver televisión"; se considera que "leer libros" es más importante que hace once años; y que "tener acceso a internet", "tener computadora" y "leer el correo electrónico" han cobrado mayor interés en la vida actual que hace once años. El interés promedio de "poder jugar con videojuegos" también se ha incrementado. Por otro lado, las calificaciones promedio para todas las actividades incluidas que están relacionadas con la cultura, la lectura y el deporte no alcanzaron un promedio de siete en ninguna de las dos encuestas.

La utilización del tiempo libre puede ser un indicador de prácticas y gustos culturales, deportivos y de lectura. Con el fin de investigar qué actividades llevan a cabo los encuestados en su tiempo libre, se planteó la pregunta abierta y con máximo tres menciones de respuesta *En su tiempo libre, dígame tres actividades que prefiere hacer...* Las respuestas correspondientes a la primera mención se encuentran en el cuadro 5 donde podemos ver que las actividades preferidas son "ir al cine" (15.8 por ciento), "ir a fiestas" (12.1 por ciento) y "reunirse con amigos o familiares" (9.3 por ciento). Las actividades relacionadas con la lectura suman 6.4 por ciento, las cuales incluyen leer libros, ir a bibliotecas, ir a librerías, leer periódicos, leer revistas, leer en internet; y las actividades claramente relacionadas con la práctica deportiva suman 5.8 por ciento, las cuales incluyen practicar algún deporte e ir a un estadio deportivo.





## CUADRO 5

### EN SU TIEMPO LIBRE, DÍGAME TRES ACTIVIDADES QUE PREFERE HACER...

ACTIVIDAD	%	ACTIVIDAD	%
Ir al cine	15.8	Ir a librerías	1.6
Fiestas	12.1	Salir con amigos	1.6
Reunión con amigos o familiares	9.3	Navegar en internet	1.3
Ver televisión	8.9	Ir a un estadio deportivo (como espectador)	1.3
Ir a bailar	7.4	Bares, billares o cantinas	1.1
Ir de compras	5.1	Ir a bibliotecas	1.0
Ir a presentaciones de teatro, danza o exposiciones	4.7	Ir a la ciudad	0.9
Practicar algún deporte	4.5	Ir a museos, exposiciones	0.9
Descansar	4.4	Escuchar radio	0.8
Ferías	2.7	Videojuegos	0.8
Ir a conciertos	2.6	Ir a parques o plazas	0.7
Ir de paseo al campo	2.6	Ver videos (películas, series)	0.6
Leer libros	2.6	Leer periódicos	0.4
Escuchar música	2.2	Leer revistas	0.4
Hacer manualidades u oficios en casa	1.7	Leer en internet	0.4

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 4, mención 1.)

En las tablas cruzadas correspondientes<sup>4</sup> a la primera mención, se observa la clara tendencia de que entre más bajo es el nivel de escolaridad, mayor es la preferencia por reunirse con amigos o familiares. También se puede ver que los encuestados con nivel de escolaridad hasta secundaria prefieren en mayor medida ver televisión que aquellos que cuentan con bachillerato/preparatoria o universidad/posgrado. Se observan tendencias generales de que a mayor nivel de escolaridad, mayor es la preferencia por ir al cine, y entre menor es el nivel de escolaridad, mayor es la preferencia por ir a fiestas. La respuesta "ir al

<sup>4</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)



cine” es preferida en mayor proporción en la región norte y en menor proporción en la región sur. La preferencia por reunirse con amigos o familiares es mayor en la región sur que en las otras regiones. Se observa que entre más jóvenes son los encuestados, mayor es su preferencia por ir al cine. Destaca que los encuestados de 55 a 64 años prefieren “reunirse con amigos o familiares” y “ver televisión”, y los encuestados de 65 años y más prefieren “descansar”. Las mujeres tienen preferencia por ver televisión en más del doble de porcentaje que los hombres. Las personas que se perciben etno-racialmente discriminadas prefieren escuchar música e ir a fiestas en mayor proporción que aquellas que no se sienten discriminadas, y quienes no se sienten discriminadas prefieren ir al cine. Entre más baja es la clase social en la que se perciben los encuestados, mayor es su gusto por ver televisión. Por otro lado, aquellos que se ubican a sí mismos en las clases media, media alta o alta muestran mayor gusto por ir al cine; los que se perciben como clase baja están muy poco interesados por ir a presentaciones de teatro, danza o exposiciones; aquellos que se perciben como clase media alta o alta prefieren en menor medida ir a fiestas; y quienes se ubican a sí mismos en las clases baja o media baja prefieren en mayor medida ir de compras que los que se perciben de otras clases sociales.

En las respuestas acumuladas de las respectivas tres menciones para la misma pregunta, los resultados fueron los siguientes: “reunirse con amigos y familiares”, 27.9 por ciento; “ver televisión”, 26.9 por ciento; “descansar”, 29.2 por ciento; “ir a fiestas”, 23.3 por ciento, e “ir al cine”, 22.8 por ciento. En las respuestas relacionadas con internet se obtuvieron los siguientes porcentajes: “leer en internet” 5.5 por ciento y “navegar en internet” 8 por ciento. Al comparar estos resultados con los de las respuestas acumuladas para la misma pregunta hecha en la Encuesta Nacional de Lectura (2006: 86),<sup>5</sup> se nota que actualmente los encuestados prefieren, en mayor proporción, reunirse con amigos o familiares que ver televisión y que su inclinación por actividades relacionadas con internet se ha incrementado.

<sup>5</sup> Encuesta realizada del 1 de noviembre al 7 de diciembre de 2005. Se aplicaron 4057 cuestionarios en viviendas a personas de 12 años y más, en 29 estados, 136 municipios y seis regiones del país. Se utilizó la información disponible en el Sistema para la Consulta de Información Censal del año 2000 (SCINCE 2000) del INEGI. Para información en más detalle consúltese: [http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table\\_id=144](http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=144)

## HÁBITOS DE LECTURA

Cuando el insigne escritor ruso Fedor Dostoievsky, [...] alejado del mundo, entre cuatro paredes y cercado por desoladas llanuras de nieve infinita, pedía socorro en carta a su lejana familia, sólo decía: “¡Enviadme libros, libros, muchos libros para que mi alma no muera!” Tenía frío y no pedía fuego, tenía terrible sed y no pedía agua: pedía libros, es decir, horizontes, es decir, escaleras para subir la cumbre del espíritu y del corazón (García Lorca, 1931).

66



Esta cita de Federico García Lorca ofrece una hermosa ilustración tanto del potencial liberador de la lectura como de su contingencia sociocultural personificada en el personaje de Dostoievski. Sin consideración de lo último, lo primero representa una celebración audaz de la resistencia de la libertad intelectual, a pesar de severas limitaciones físicas. Sin embargo, cuando se toman en cuenta el entorno familiar, la formación educativa y la trayectoria intelectual de Dostoievski, rápidamente se hace evidente que —si uno estuviera atrapado en una situación semejante a la del famoso escritor, filósofo y periodista ruso— uno también necesitaría tener experiencias intelectuales similares para poder apreciar por completo el potencial liberador de la lectura y anteponer de manera tan decisiva la provisión de libros a la de agua o fuego.

El desarrollo de hábitos de lectura y de aprendizaje cultural dentro de los sistemas de educación formal y más allá de éstos puede variar significativamente dependiendo de las circunstancias y contextos individuales y socioculturales respectivos (Carrington y Luke, 1997; Hartas, 2011; Luke, 2008; Schubert y Becker, 2010; Sensoy y Diangelo 2009). La incapacidad para leer y escribir en el idioma dominante (*i. e.*, oficial) de un país, tiene consecuencias particularmente serias en términos de marginación socioeconómica, cultural y política y de desempoderamiento de los afectados. Por supuesto, las problemáticas del analfabetismo son complejas y a menudo involucran una serie de contradicciones socioculturales (Hernández-Zamora, 2009; Quiroz, 2013; Schmelkes, 2013b; Street, 2013). En el caso de México —un país socioculturalmente muy diverso— es de particular importancia reconocer que los fenómenos de analfabetismo no se limitan...

a los adultos mayores de 60 años y a los indígenas, es un síntoma de la falta de crecimiento del país, de la desigualdad creciente, de un modelo de progreso que favorece los indicadores macroeconómicos antes que el desarrollo humano. No se puede decir que la economía de México está en buena condición para el futuro cuando 5 millones 400 mil mexicanos mayores de 15 años no saben leer ni escribir, cuando 10 millones más son analfabetos funcionales porque no han terminado la primaria y cuando otros 16 millones no han acabado el nivel de secundaria (Narro Robles y Moctezuma Navarro, 2012: 17).

La alfabetización en el idioma español constituye sin duda un requisito clave para la formación de una ciudadanía crítica y que pueda tener acceso a las estructuras del poder simbólico del país. Pero sería un acto fatal de violencia simbólica hacer menos a una persona debido a que no puede leer ni escribir en español, llamándola analfabeta sin la debida consideración del resto de sus conocimientos y repertorios lingüísticos. Tomemos el (no tan ficticio) ejemplo de un hablante nativo del idioma mixteco, quien después de haber trabajado varios años como campesino en los Estados Unidos regresa a su natal Oaxaca como hablante semi-fluido del idioma inglés por haber adquirido habilidades básicas de lectura, escritura y conversación en ese idioma y que, al mismo tiempo, es capaz de conversar en español.

Ahora, imaginemos el (igualmente no tan) ficticio caso de un burócrata mexicano encargado de la medición del analfabetismo en el país, clasificando a esa persona indígena —de forma simple y cruel— como analfabeta debido a su poca capacidad para expresarse por escrito y para leer textos en español. Imaginemos además la (de nuevo no tan) ficticia posibilidad de que el ficticio burócrata mexicano nunca se hubiera molestado en aprender, leer o escribir en algún idioma indígena de México, que nunca hubiera vivido en otros países, y que no hablara ni escribiera ni leyera al menos en un nivel rudimentario inglés o cualquier otro idioma extranjero. De esta forma, empezamos a apreciar la importancia de tratar los problemas y las clasificaciones del analfabetismo con la mayor sensibilidad posible y de valorar los repertorios lingüísticos y culturales de la gente más holísticamente de lo que se ha hecho hasta la fecha.

El tratamiento socioculturalmente justo de los problemas del analfabetismo no puede esquivar el hecho fundamental (aunque a menudo oculto)





de que la "integración en una 'comunidad lingüística' unitaria que es producto de dominación política, la cual es reproducida sin final por las instituciones que tienen el poder de imponer el reconocimiento universal del idioma dominante, es la condición para el establecimiento de relaciones de dominación lingüística" (Bourdieu, 1991a: 46, nuestra traducción al español). Como Fonet-Betancourt (2004: 11) lo sugiere, un punto de partida fructífero podría ser "empezar por reconocer nuestro analfabetismo intercultural y volver a la escuela, por decirlo así, para aprender a leer el mundo y nuestra propia historia desde los distintos alfabetos que nos ofrece la diversidad de las culturas".

Como veremos en el capítulo 4, la realización de capital intercultural podría tener un papel central en la reducción del analfabetismo intercultural—un tipo de analfabetismo que, como lo sugieren los datos correspondientes, está ampliamente extendido entre la población mexicana a pesar de su inmensa diversidad lingüística, étnica y cultural—. Antes de ocuparnos con detalle del fenómeno del analfabetismo intercultural, la presente sección examina algunos aspectos importantes de los hábitos de lectura de los encuestados porque éstos se encuentran en el centro de la formación de lectores y escritores competentes (Aristizábal *et al.*, 2013; Kalman, 2003; Valencia, 2005).

Como lo muestra el cuadro 6, la edad promedio a la que los encuestados aprendieron a leer fue de 6.7 años.

En las tablas cruzadas correspondientes,<sup>6</sup> se observa que entre mayor es la escolaridad de los encuestados, entre más jóvenes son, y entre más alta es la clase social en la que se perciben, más temprano aprendieron a leer en

**CUADRO 6**

"¿A QUÉ EDAD APRENDIÓ A LEER?"	
PREGUNTA	RESPUESTA PROMEDIO
"¿A qué edad aprendió a leer?"	6.7 años

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 10.)

<sup>6</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)



promedio. Por otro lado, el promedio en que las mujeres encuestadas aprendieron a leer (6.81) es ligeramente más alto que el de los hombres encuestados (6.69); la población encuestada que se percibe discriminada etno-racialmente aprendió a leer en promedio (7.83) más tarde que la población que no se siente discriminada (6.64); y en la región sur, el promedio en el que los encuestados empezaron a leer es más alto que en las otras regiones (7.13).

Con el fin de investigar la influencia del contexto social en la estimulación de la lectura, se preguntó *Cuando usted era niño(a), ¿con qué frecuencia le leía(n) otros familiares / su padre / su madre / sus profesores / leía sólo?* Las respuestas correspondientes (véase cuadro 7) muestran que a la mayoría de los encuestados ni sus padres ni otros familiares acostumbraban leerles libros cuando eran niños: a 58 por ciento de los encuestados sus familiares nunca les leían libros, a 46.5 por ciento su padre nunca les leía libros, y a 45.4 por ciento su madre nunca les leía libros cuando eran niños. En contraste, se observa que eran sus profesores quienes les leían a los encuestados en su niñez con mayor frecuencia.

Al revisar el cuadro 7, también se observa que, cuando eran niños, 35.1 por ciento de los encuestados leían solos algunas veces y 18.9 por ciento leían siempre solos. Es interesante considerar que en la Encuesta Nacional de Lectura (2006: 164-166) se encontró una tendencia semejante para la misma pregunta con similares opciones de respuesta (a excepción de la respuesta "pocas veces", que no fue incluida).

#### CUADRO 7

CUANDO USTED ERA NIÑO(A), ¿CON QUÉ FRECUENCIA...?  
(PORCENTAJES)

	NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	SIEMPRE	NS	NC
Le leían familiares	58.0	19.1	17.2	3.6	1.1	1.0
Le leía su padre	46.5	25.1	21.7	4.9	0.3	0.8
Le leía su madre	45.4	22.0	22.5	7.9	1.1	1.1
Le leían sus profesores	26.4	21.2	33.6	16.8	0.9	1.1
Leía solo	18.1	27.1	35.1	18.9	0.1	0.7

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 12.)



De acuerdo con las tablas cruzadas correspondientes,<sup>7</sup> se observa que a los hombres su padre les leía “algunas veces” en mucha mayor proporción que a las mujeres, y que en una significativamente mayor proporción que a los hombres, otros familiares nunca les leían libros a las mujeres cuando eran niñas. Es de resaltar que en las nuevas generaciones los padres y madres les leen con mayor frecuencia a sus hijos que en las pasadas generaciones, es decir, conforme aumenta la edad de las personas encuestadas, la frecuencia de lectura realizada por sus padres y madres disminuye. Lo mismo ocurre con otros familiares y con los profesores, pero en forma menos marcada. Se nota en general, que entre más joven es la población encuestada y entre mayor es su nivel de escolaridad, mayor es su gusto por leer solo. También se observa que entre más alto es el nivel de escolaridad de los encuestados, mayor es la frecuencia con la que su padre, madre, otros familiares y profesores les leían libros cuando eran niños. Los encuestados que se perciben discriminados etno-racialmente dicen, en mayor porcentaje que aquellos que no se sienten discriminados, que preferían leer siempre solos cuando eran niños; y aquellos que se perciben discriminados muestran, en mayor porcentaje que los que no se sienten discriminados, que cuando eran niños su padre, madre, familiares y profesores nunca les leían libros. Entre más baja es la clase social en la que los encuestados se perciben, más altos son los porcentajes de respuesta de que nunca les leía su padre, madre, familiares y profesores cuando eran niños. Los encuestados de la región sur afirmaron, en mayor porcentaje que los de las otras regiones, que cuando eran niños nunca leían solos; y en las regiones centro y sur afirmaron, en mayor porcentaje que los encuestados de las otras regiones, que “nunca” les leían sus padres, familiares y profesores.

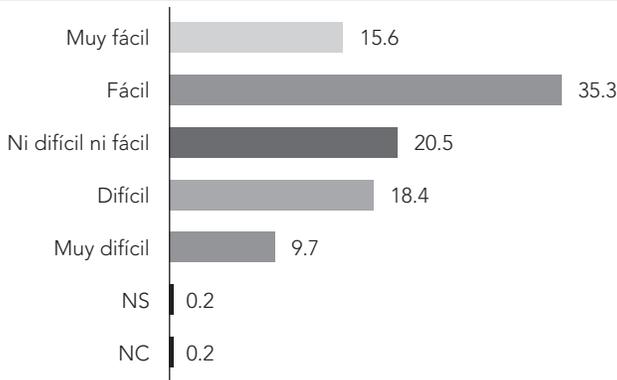
Para observar la capacidad de lectura de los encuestados, se preguntó: *¿Qué tan fácil o difícil es para usted leer? Diría que es... muy difícil / difícil / ni difícil ni fácil / fácil / muy fácil* (véase gráfica 12). De los encuestados, 28.1 por ciento dijo que les era “difícil” o “muy difícil” leer, donde 9.7 por ciento corresponde a “muy difícil” y 18.4 por ciento a “difícil”. Por otro lado, poco más de la mitad (50.9 por ciento) de los encuestados dijo que leer era

<sup>7</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)

“fácil” o “muy fácil”, donde 35.3 por ciento corresponde a “fácil” y 15.6 por ciento a “muy fácil”; 20.5 por ciento contestó que leer le resultaba “ni difícil ni fácil”.

**GRÁFICA 12**

¿QUÉ TAN FÁCIL O DIFÍCIL ES PARA USTED LEER? DIRÍA QUE ES...  
PORCENTAJES



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 16.)

Los resultados para la misma pregunta planteada en la Encuesta Nacional de Lectura (2006: 103) fueron los siguientes: cerca de seis de cada diez encuestados (58.4 por ciento) declaró que leer era “muy fácil” o “fácil”, donde 11.7 por ciento corresponde a “muy fácil” y 46.7 por ciento a “fácil”; 13.7 por ciento dijo que le era “difícil” o “muy difícil”, donde 3.8 por ciento corresponde a “muy difícil” y 9.9 por ciento a “difícil”; y 26.7 por ciento contestó que leer le resultaba “ni difícil ni fácil”. Se puede ver que las respuestas “difícil” y “muy difícil” combinadas se han incrementado más del doble (i. e., de 13.7 en 2006 a 28.1 en 2015). Este aumento pudiera ser preocupante, ya que sugeriría que las personas tienen más problemas o dificultades para la lectura que hace nueve años, cuando se esperaría que fuera lo contrario. Sin embargo, es necesario hacer otro análisis para determinar las causas de este incremento, si es debido a mayores problemas de lectura o a que las personas ahora encuestadas han sido más sinceras en sus respuestas que las encuestadas anteriormente.





En las tablas cruzadas correspondientes<sup>8</sup> se nota que entre más jóvenes son los encuestados, entre mayor es su nivel de escolaridad y entre más alta es la clase social en la que se perciben, mayor es la facilidad que dicen tener para la lectura. Los encuestados que se sienten discriminados etno-racialmente, dicen que leer les resulta muy difícil en mayor proporción que aquellos que no se sienten discriminados; las mujeres opinan que les es difícil leer en mayor proporción que los hombres; y la población encuestada en la región sur dice que le es difícil leer en mayor proporción que las poblaciones encuestadas en las otras regiones.

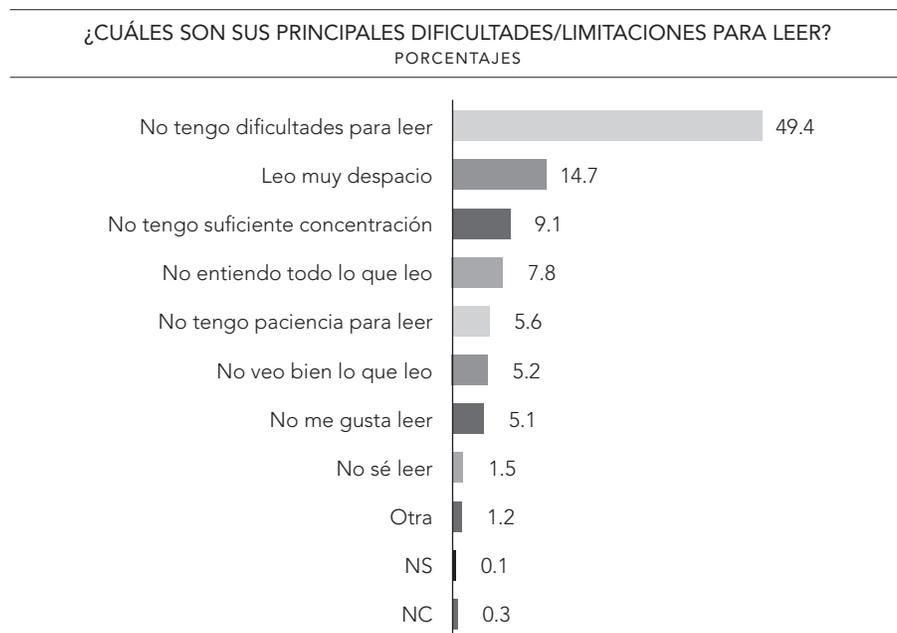
Para indagar las razones subjetivas de dichas limitaciones o dificultades se preguntó: *¿Cuáles son sus principales dificultades/limitaciones para leer?* En las respuestas a esta pregunta, casi la mitad (49.4 por ciento) de los encuestados afirmó “no tener dificultades para leer” (véase gráfica 13). Este resultado es muy cercano a 50.9 por ciento que contestó que le era “fácil” o “muy fácil” leer en la pregunta anterior (véase gráfica 12). Por el contrario, 5.1 por ciento afirmó que “no le gustaba leer” y 5.6 por ciento que “no tenía paciencia” para leer. Por otro lado, 14.7 por ciento contestó “leo muy despacio”, 9.1 por ciento respondió “no tengo suficiente concentración”, 7.8 por ciento dijo “no entiendo todo lo que leo” y 5.2 por ciento escogió la respuesta “no veo bien lo que leo”. Finalmente, 1.5 por ciento afirmó “no saber leer”.

Los resultados a la misma pregunta planteada en la Encuesta Nacional de Lectura (2006: 104) y que reflejan las dificultades percibidas para leer por parte de los encuestados fueron los siguientes: “no tengo suficiente concentración”, 14.3 por ciento; “no puedo ver bien”, 12.7 por ciento; “leo muy despacio”, 7.8 por ciento; “no entiendo todo lo que leo”, 7.4 por ciento; “no tengo paciencia para leer”, 6.7 por ciento, y “no me gusta leer”, 5.3 por ciento. La opción de respuesta “no sé leer” no fue incluida en esa ocasión. En perspectiva comparativa, se notan cambios considerables en las respuestas: “leo muy despacio” (i. e., se incrementó de 7.8 por ciento en 2006 a 14.7 por ciento en 2015), “no veo bien lo que leo” (i. e., disminuyó de 12.7 por ciento en 2006 a 5.2 por ciento en 2015) y “no tengo suficiente concentración” (i. e., disminuyó de 14.3 por ciento en 2006 a 9.1 por ciento en 2015).

<sup>8</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)

Mientras que en las respuestas “no entiendo todo lo que leo”, “no tengo paciencia para leer” y “no me gusta leer” no se ven grandes diferencias entre las dos encuestas. Ciertamente, como se mencionó, es necesario realizar más estudios para determinar las variaciones entre las respuestas a preguntas similares obtenidas en diferentes años.

### GRÁFICA 13



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 17.)

En las tablas cruzadas correspondientes<sup>9</sup> se puede ver que entre más jóvenes son los encuestados, entre mayor es su nivel de escolaridad y entre más alta es la clase social en la que se perciben, el número de dificultades para leer disminuye. En contraste, entre más bajo es el nivel de escolaridad de los encuestados, el porcentaje de respuestas “leo muy despacio” y “no

<sup>9</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)





entendiendo todo lo que leo” aumenta. El grupo de encuestados de mayor edad (de 65 años o más) expresa en mayores porcentajes no ver bien lo que lee y no tener suficiente concentración para leer, en comparación con los de otras edades; los encuestados que se perciben de clase social baja señalan, en mayor proporción que los que se perciben de otras clases sociales, que leen muy despacio y que no les gusta leer. No se observa una diferencia significativa entre la población encuestada que se percibe discriminada etno-racialmente y la que no se percibe discriminada. Las mujeres dicen leer más despacio en mucha mayor proporción que los hombres. En la región sur se observa la respuesta “leo muy despacio” en más alto porcentaje que en las otras regiones y la respuesta “no me gusta leer” presenta más alto porcentaje en la región norte que en las otras regiones.

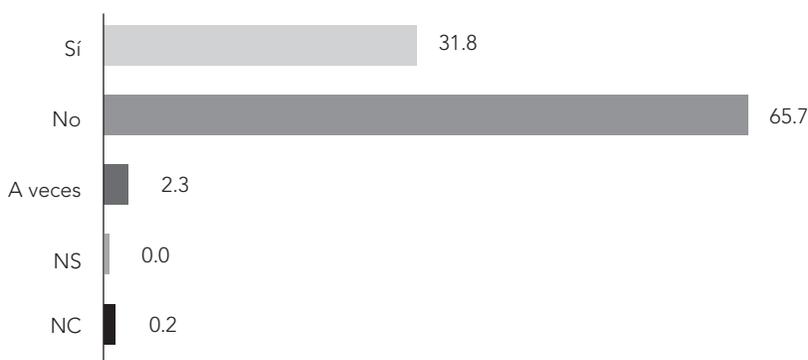
## PREFERENCIAS DEPORTIVAS

Mientras que, en el contexto del presente libro, el “deporte” se estudia básicamente en el sentido (limitado) de “actividad deportiva”, vale la pena tener en mente sus implicaciones socioculturales en términos de salud pública (Jacoby, Bull y Neiman, 2003; Khan *et al.*, 2012; Kohl *et al.*, 2012), de inclusión/exclusión (Checa Olmos *et al.*, 2012; Collins, 2003; Spaaij, 2012a), de comercialización (Gómez, Kase y Urrutia, 2010; Kitchin, 2014; Trenberth, 2011) y como espectáculo (político-ideológico) manipulativo (Andrews y Silk, 2012; Brewster y Brewster, 2013; Hargreaves, 2014; Hau, 2012; Hoberman, 2014; Pope, 2007; Stoddart, 1988). Además, al nivel de prácticas individuales, no se puede negar que las preferencias de actividades deportivas tienden a estar fuertemente asociadas con antecedentes de clase social (Scheerder *et al.*, 2002; Thrane, 2001; Warde, 2006; White y Wilson, 1999; Wilson, 2002; Yang, Telama y Laakso, 1996) y con los respectivos recursos de capital económico, cultural y social de la gente (Barron, Ewing y Waddell, 2000; Bourdieu, 1978, Cerón-Anaya, 2010; Cushion y Jones, 2014; Spaaij, 2012b).

Para estudiar en qué medida el deporte es practicado por la población encuestada, se preguntó: *¿Actualmente practica usted algún deporte?* Como se puede ver en la gráfica 14, un alto porcentaje (65.7 por ciento) contestó que no practica ningún deporte.

## GRÁFICA 14

### ¿ACTUALMENTE PRACTICA USTED ALGÚN DEPORTE? PORCENTAJES



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 19.)

En la Encuesta Nacional de Cultura Física y Deporte (2008: 10),<sup>10</sup> se preguntó: *¿Practicas alguna actividad física / deporte?* El 68.7 por ciento de los encuestados contestó que no realizaba ninguna actividad física y 73.2 por ciento que no practicaba ningún deporte. Aunque en comparación con los porcentajes de respuesta negativa (i. e., que no se practica algún deporte/ actividad física) hayan disminuido en la presente encuesta en comparación con los obtenidos en la de 2008, aún se observa que existe un alto número de personas que no practica ningún deporte.

En las tablas cruzadas correspondientes,<sup>11</sup> los hombres dicen practicar deporte en mayor proporción que las mujeres. Además, se muestran las siguientes tendencias: entre menor es la edad de los encuestados, entre mayor es su nivel de escolaridad, y entre más alta es la clase social en la que se perciben, aumenta la práctica de algún deporte. El grupo que no se siente

<sup>10</sup> Conade-IJ, UNAM. Encuesta Nacional realizada entre el 21 de junio y el 20 de julio de 2008. Se tomaron como referencia las Áreas Geoestadísticas Básicas (AGEB), es decir, las unidades en las que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) divide el territorio nacional. En cada entidad federativa se levantaron entre 80 y 90 cuestionarios (sin considerar los casos de las tres zonas metropolitanas) en una población de 12 años de edad en adelante.

<sup>11</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)





discriminado dice no practicar deporte en mayor proporción que los que se perciben discriminados. En la región sur se observa que se practica menos deporte que en las otras regiones, mientras que en la región DF/Estado de México es donde se hace más deporte. Se esperaría que un mayor porcentaje de jóvenes practicara algún deporte, sin embargo, un alto porcentaje (44.5 por ciento) de los encuestados de entre 15 y 24 años dice no practicar ningún deporte.

A los encuestados que respondieron la pregunta anterior afirmativamente se les preguntó qué deporte practicaban. Las respuestas están contenidas en el cuadro 8, donde se puede notar que el deporte más practicado es el fútbol (soccer) (46 por ciento). El segundo y el tercer deporte más practicado son el basquetbol (11.2 por ciento) y el voleibol (7.4 por ciento). Es interesante notar que los tres se practican en equipo.

**CUADRO 8**

¿CUÁL DEPORTE PRACTICA?

DEPORTE	(%)	DEPORTE	(%)
Fútbol soccer	46.0	Gimnasia	0.7
Basquetbol	11.2	Spinning	0.6
Voleibol	7.4	Lucha grecorromana	0.5
Caminar	4.8	Cardio	0.5
Correr	4.1	Tenis	0.5
Natación	3.9	Fisicoculturismo	0.4
Beisbol	2.5	Karate	0.2
Zumba	2.4	Fútbol americano	0.2
Frontón	2.4	Squash	0.1
Atletismo	2.3	Frontenis	0.1
Aerobics	1.6	Halterofilia	0.1
Softball	1.3	Golf	0.0
Box	1.2	NS	0.1
Yoga	1.1	NC	2.9
Ciclismo	0.9		

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 19.)



Las tendencias observadas en las tablas cruzadas correspondientes<sup>12</sup> son las siguientes: entre más baja es la clase social en la que la gente se percibe y entre más bajo es su nivel de escolaridad, mayor es la práctica del fútbol (soccer). El fútbol (soccer) es el deporte más practicado por los encuestados entre 35 y 44 años y por aquellos entre 55 y 64 años, mientras que caminar es la actividad más común entre las personas de 65 años o más el basquetbol y el voleibol son más practicados por los jóvenes de entre 15 y 24 años. Los encuestados que se perciben como clase media alta o alta prefieren en mayor proporción que los demás practicar basquetbol; en contraste, el voleibol es más practicado por aquellos que se perciben de clase baja. Los encuestados que se sienten discriminados etno-racialmente practican en mucho mayor porcentaje fútbol (soccer) y voleibol que los que no se perciben discriminados, y el basquetbol es más practicado por aquellos que no se sienten discriminados. El fútbol (soccer) es el deporte favorito de los hombres, mientras que el voleibol y la zumba son los deportes favoritos de las mujeres. En la región sur se prefiere jugar fútbol (soccer) en mayor medida que en las otras regiones, y el basquetbol es de más alta preferencia en la región DF/Estado de México que en las otras regiones.

La preferencia mostrada por los deportes de equipo se puede interpretar de diferentes maneras. Según Archetti (2005), por ejemplo, este tipo de deporte posibilita una expresión nacional que supera las identidades locales de clubes o de provincias. En un sentido similar, Guedes y Eilbaum (2009) conciben el fútbol, la capoeira y la samba como unas de las más efectivas herramientas de construcción de identidad nacional. Para Sánchez (2003), por otro lado, el deporte representa un espacio donde los individuos experimentan voluntariamente un riesgo que les permite afrontar con más fortaleza los peligros que pudieran existir dentro de la sociedad debido a la incertidumbre de la vida diaria.

Para indagar también sobre posibles fuentes de influencia sobre las preferencias deportivas de los encuestados, se incluyó la pregunta: *¿Qué de lo siguiente cree usted que inspira más a los niños y jóvenes a practicar algún deporte?* Los resultados en la gráfica 15, muestran que 27 por ciento de los

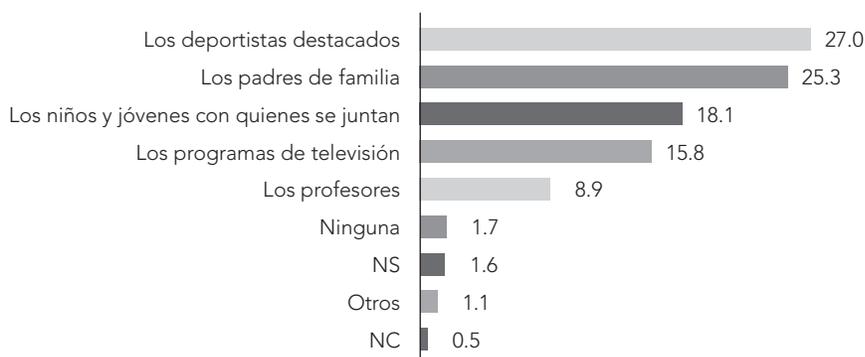
<sup>12</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)



encuestados considera que el ejemplo que dan los deportistas destacados es un factor clave para alentar a los jóvenes a practicar algún deporte. En segundo lugar, se piensa que son los padres de familia (25.3 por ciento) y, en tercer lugar, los niños y jóvenes con quienes se juntan (18.1 por ciento); mientras que los profesores (8.9 por ciento) obtuvieron un porcentaje más bajo que la televisión (15.8 por ciento). Estos datos sugieren que, si bien la familia juega un papel importante en impulsar a los niños a practicar algún deporte, también lo hacen los medios de comunicación al presentar en forma masiva a los deportistas destacados como modelos.

### GRÁFICA 15

EN SU OPINIÓN, ¿QUÉ DE LO SIGUIENTE CREE USTED QUE INSPIRA  
MÁS A LOS NIÑOS Y JÓVENES A PRACTICAR ALGÚN DEPORTE?  
PORCENTAJES



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 20.)

Revisando las tablas cruzadas correspondientes,<sup>13</sup> se puede notar que los hombres opinan en mayor proporción que las mujeres, que los deportistas destacados son los que inspiran a practicar deporte; por su parte, las mujeres opinan en mayor medida que son los niños y jóvenes con quienes se

<sup>13</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)

juntan los que inspiran a practicar deporte. Se observa que en mayor proporción que los encuestados que se perciben de otras clases sociales, tanto los que se perciben de clase baja como aquellos que se perciben de clase media alta o alta, consideran que los padres de familia son la inspiración para los niños y los jóvenes. Los que se perciben como clase media baja opinan en un porcentaje significativamente mayor que los demás, que son los deportistas destacados; y los que se perciben como clase baja opinan en un porcentaje menor que los demás que son los niños y jóvenes con quienes se juntan. En cuanto al nivel de escolaridad, los encuestados sin escolaridad opinan en mayor proporción que los demás que los niños y los jóvenes con los que se juntan son su inspiración para practicar deporte y, en menor porcentaje que los demás, opinan que son los deportistas destacados. En comparación con los encuestados de otras edades, aquellos entre 15 y 24 años piensan en un mayor porcentaje que son los deportistas destacados los que inspiran a practicar deporte, y aquellos entre 25 y 34 años opinan en un porcentaje significativamente mayor que los demás que son los padres de familia la mayor inspiración para practicar deporte. La población que no se siente etno-racialmente discriminada piensa en mayor proporción que la población que se siente discriminada que los programas de televisión y los deportistas destacados son la mayor inspiración para los jóvenes. Mientras que la población que se siente discriminada opina que los profesores y los niños y jóvenes con quienes se juntan son la fuente de mayor inspiración. Los encuestados en la región centro piensan en mayor medida que los de otras regiones que los ejemplos son los padres de familia, y en la región norte opinan en mayor medida que lo que más inspira son los programas de televisión.

En este segundo capítulo hemos considerado aspectos importantes acerca de la participación cultural (particularmente en términos de intereses y gustos), los hábitos de lectura y las preferencias deportivas. Así como en el Capítulo 1 observamos diferencias marcadas en los respectivos resultados de acuerdo con el género, el nivel de escolaridad, las autopercepciones de clase social y de discriminación etno-racial, y las diferentes zonas regionales del país. En el siguiente capítulo ampliaremos este tipo de análisis diferencial exploratorio con miradas a algunos de los campos de aprendizaje más importantes —es decir, la familia, la educación formal y los medios de comunicación.





# CAMPOS DE APRENDIZAJE: FAMILIA, EDUCACIÓN FORMAL Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN



El presente capítulo se enfoca en los medios de comunicación, en las instituciones de educación formal y en la familia, considerando su papel clave para el desarrollo de la cultura, la lectura y el deporte a nivel individual y sociocultural. Como en los capítulos anteriores, se harán comparaciones sistemáticas de acuerdo con el género, la edad, la escolaridad, las auto-percepciones de clase social y de discriminación étnico-racial, y se considerarán diferentes zonas regionales del país.

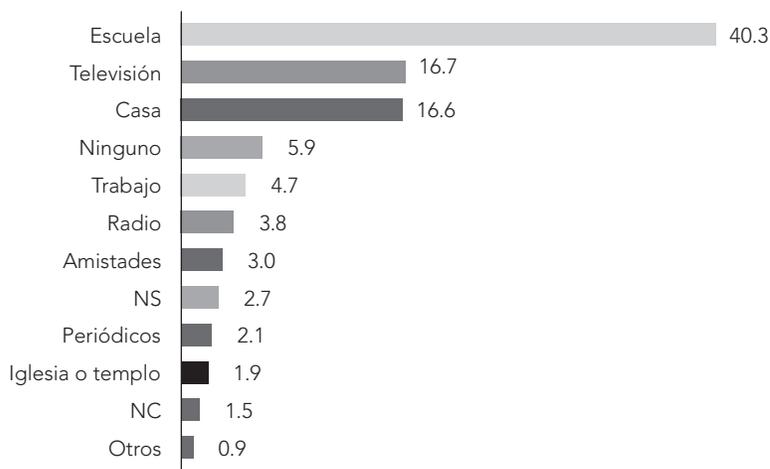
Antes de revisar cada uno de los tres campos de aprendizaje correspondientes y para obtener una primera idea sobre los factores que más influyen en la internalización de la cultura, se hizo la pregunta *¿En dónde ha escuchado hablar más de cultura?* En las respuestas espontáneas correspondientes a la primera mención de las tres solicitadas (véase gráfica 16), se puede notar que los encuestados han escuchado más sobre cultura en la escuela (40.3 por ciento), seguida en menor proporción por la televisión (16.7 por ciento) y por la casa (16.6 por ciento). Por estas respuestas, se puede intuir que la televisión, la escuela y la familia son fuentes particularmente importantes de internalización, difusión y sensibilización de la cultura. En efecto, los resulta-



dos empíricos mencionados confirman la trascendencia de estos campos de aprendizaje en los discursos académicos correspondientes —como veremos en las tres secciones que conforman este capítulo.

## GRÁFICA 16

¿EN DÓNDE HA ESCUCHADO HABLAR MÁS DE CULTURA?  
(RESPUESTA ESPONTÁNEA, NO SUMA 100 POR CIENTO)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 5, mención 1.)

Las tablas cruzadas correspondientes<sup>1</sup> muestran que entre más joven es la población encuestada, más ha escuchado hablar de cultura en la escuela. Los encuestados de entre 55 y 64 años de edad prefieren enterarse sobre cultura a través de la televisión y aquellos de 65 años o más en ninguna de las opciones presentadas, en mayor proporción que los encuestados de otras edades. Los encuestados con escolaridad de universidad / posgrado han oído hablar en mayor proporción sobre cultura en sus casas que aquellos con niveles de escolaridad más bajos, y los que cuentan con escolaridad de preparatoria / bachillerato o universidad / posgrado han escuchado sobre cultura en televisión en menor proporción que los de otros niveles de esco-

<sup>1</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)



laridad. Según la autopercepción de clase social, se observa que entre más alta es la clase social en la que se perciben los encuestados, más han escuchado hablar de cultura en sus casas. Los encuestados que se perciben como clase media alta o alta han oído hablar más sobre cultura en la escuela y menos en la televisión que los encuestados que se perciben de otras clases sociales. Las mujeres y los encuestados que se sienten discriminados etno-racialmente han escuchado más sobre cultura en sus casas; mientras que aquellos que no se sienten discriminados han escuchado más sobre cultura en la escuela. Los encuestados de las regiones centro y norte han oído más sobre cultura en casa en mucha mayor proporción que los de las otras regiones; los encuestados de la región sur han escuchado más sobre cultura en la escuela, y los de la región DF / Estado de México han oído más sobre cultura en la televisión que los de las otras regiones.

Adicionalmente, vale la pena notar que en la Encuesta Nacional de Valores, Prácticas y Consumo Cultural 2004 (Flores Dávila *et al.*, 2004: 117) se hizo una pregunta similar *¿En dónde escucha usted hablar más de la cultura o de actividades culturales?*, para la cual se obtuvo el mayor porcentaje de respuesta acumulada en la opción “televisión” (60.4 por ciento), seguida por la opción “escuela” (35.4 por ciento). Al comparar estos resultados con los resultados acumulados correspondientes de la presente encuesta (56.7 por ciento para “escuela”, 49 por ciento para “televisión” y 30.8 por ciento para “casa”), parecería que la educación formal le ha ganado terreno a la televisión para informar sobre cultura.

A partir de estas primeras observaciones, procedemos a examinar en detalle tres de los más importantes campos de aprendizaje —la familia, la educación formal y los medios de comunicación.

## EL ÁMBITO/ÁNIMO DE LA FAMILIA

El apoyo de la familia constituye una parte vital en la realización del capital cultural a través de los procesos de educación formal y, posteriormente, en la vida (Archer *et al.*, 2012; Blum-Kulka, 1997; Bourdieu y Passeron, 1979; Bourdieu *et al.*, 1981; Valencia, 2012). Después de todo, “aquellos que tienen la ventaja, a través de la familia, los padres, hermanos, hermanas, cono-



cidos, etc., de información sobre los circuitos de formación y de su ganancia diferencial potencial o real, pueden hacer mejores inversiones en educación y obtener el máximo rendimiento de su capital cultural” (Bourdieu, 1998: 25; nuestra traducción al español).

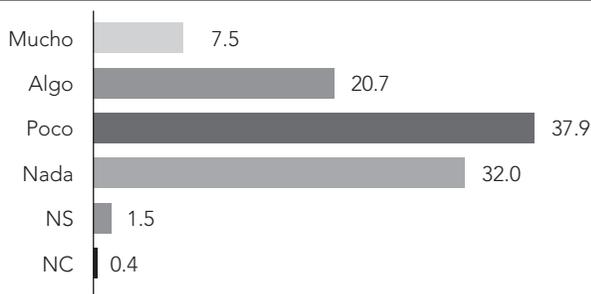
El impacto de las circunstancias familiares también es omnipresente en la adquisición y aplicación de conocimientos y habilidades lectoras (Fernández y Vivar, 2014; Grieshaber *et al.*, 2012; Martínez, 2012; Phillips, Hayden y Norris, 2006) y deportivas (Piéron y Ruiz-Juan, 2013; Revuelta y Esnaola, 2011; Sánchez Miguel *et al.*, 2012; Wheeler, 2012). En esta sección examinaremos las formas de aprendizaje cultural, literario y deportivo en (o facilitado por) el ámbito familiar de los encuestados.

Para explorar más específicamente el papel de los padres en la familiarización de sus hijos con el “mundo cultural”, se preguntó: *Cuando usted era niño(a) ¿qué tanto le hablaban sus papás de cosas referentes a la cultura?* Los porcentajes de respuesta correspondientes (véase gráfica 17) denotan que a la mayoría de los encuestados sus padres les hablaban poco (37.9 por ciento) o nada (32 por ciento) sobre cultura.

En las tablas cruzadas correspondientes,<sup>2</sup> se observa que entre más jóvenes son los encuestados, entre más alta es la clase social en la que se perci-

### GRÁFICA 17

CUANDO USTED ERA NIÑO(A), ¿QUÉ TANTO LE HABLABAN SUS PAPÁS DE COSAS REFERENTES A LA CULTURA?  
PORCENTAJES



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 8.)

<sup>2</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)

ben, y entre más alto es su nivel de escolaridad, más aseguran que sus padres les hablaban “poco”, “algo” o “mucho” sobre cultura cuando eran niños. En cuanto al género de los encuestados, no se observan diferencias significativas. Los encuestados que se sienten discriminados etno-racialmente aseguran, en mayor medida que los que no se sienten discriminados, que sus padres les hablaban sobre cultura “poco”, “algo” o “mucho”. Los encuestados en la región norte aseguran que sus papás les hablaban sobre cultura “poco”, “algo” o “mucho” en menor medida que los encuestados de otras regiones.

En la Encuesta Nacional de Valores, Prácticas y Consumo Cultural 2004 (Flores Dávila et al., 2004: 121-122) se hizo una pregunta similar: *Cuando usted era niño(a), ¿qué tanto le hablaban sus papás de cosas referentes a la cultura?* Las respuestas a esta pregunta mostraron escasa socialización sobre cultura en el ámbito familiar. De los encuestados, 44.2 por ciento declaró que sus padres les hablaban poco de cosas referentes a la cultura; 38.1 por ciento, que no les hablaban nada de estos temas, mientras que 16 por ciento dijo que sus padres les hablaban mucho de temas relacionados con la cultura. La opción de respuesta “algo” no fue incluida en esa ocasión. Al comparar estos resultados con los de la presente Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, se podría pensar que actualmente los padres hablan de temas culturales a sus hijos, ya sea algo, poco o mucho, en mayor porcentaje que hace once años.

Para continuar con la exploración sobre la influencia de los padres en la interiorización de la cultura en sus hijos, se planteó esta pregunta: *Cuando usted era niño(a), ¿sus padres... lo llevaban a visitar museos / lo estimulaban a leer libros que no fueran de la escuela / lo llevaban a algún evento de tipo cultural?* Los porcentajes de las respuestas se encuentran en el cuadro 9, donde se observa que a 63.2 por ciento de los encuestados sus padres no los llevaban a visitar museos, a 66.1 por ciento no los estimulaban a leer libros diferentes a los escolares y a 65.8 por ciento no los llevaban a eventos culturales.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> En la Encuesta Nacional de Lectura (2006: 94) se planteó la misma pregunta con las mismas opciones de respuesta y, en forma similar a nuestro estudio, se observó que había un bajo estímulo familiar para las actividades culturales y de lectura preguntadas.





CUADRO 9

CUANDO USTED ERA NIÑO(A), ¿SUS PADRES...? (PORCENTAJES)				
	SÍ	NO	NS	NC
Lo llevaban a visitar museos	35.8	63.2	0.6	0.4
Lo estimulaban a leer libros que no fueran de la escuela	32.5	66.1	1.1	0.3
Lo llevaban a algún evento de tipo cultural	32.4	65.8	1.1	0.7

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 9.)

Las tablas cruzadas correspondientes<sup>4</sup> revelan que para las tres preguntas *...lo llevaban a visitar museos?*, *...lo llevaban a algún evento de tipo cultural?* y *...lo estimulaban a leer libros que no fueran de la escuela?*, el mayor porcentaje de respuestas afirmativas se presenta en la región DF/Estado de México y el menor porcentaje en la región sur. Por su parte, el grupo que no se percibe etno-racialmente discriminado presenta un mayor porcentaje de respuesta afirmativa a las tres preguntas que el grupo que se siente discriminado, y los hombres muestran un mayor porcentaje de respuesta afirmativa que las mujeres en las tres preguntas. Entre más jóvenes son los encuestados, entre más alto es su nivel de escolaridad y entre más alta es la clase social en la que se perciben, mayor es el porcentaje de respuesta afirmativa a las tres preguntas.

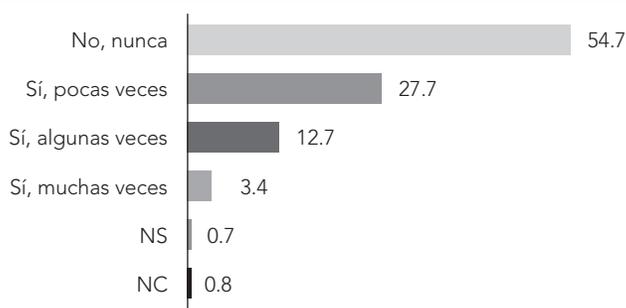
En las respuestas a la siguiente pregunta relacionada: *Después de que usted aprendió a leer, ¿sus padres u otros familiares acostumbraban regalarle libros?*, se puede observar que, para más de la mitad de los encuestados (54.7 por ciento), sus padres u otros familiares no acostumbraban regalarles libros después de que aprendieron a leer (véase gráfica 18). Una tendencia similar se encontró en la Encuesta Nacional de Lectura (2006: 96), donde se planteó la misma pregunta y se obtuvo un alto porcentaje (64.7 por ciento) de encuestados que dijeron que nunca recibieron libros como regalo de

<sup>4</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)

parte de sus padres u otros familiares. Esto muestra que, aunque actualmente se perciba que se reciben más frecuentemente libros como regalo, el porcentaje de encuestados que dicen que nunca les regalaban libros sus padres u otros familiares sigue siendo de más de la mitad.

**GRÁFICA 18**

DESPUÉS DE QUE USTED APRENDIÓ A LEER, ¿SUS PADRES  
U OTROS FAMILIARES ACOSTUMBRABAN REGALARLE LIBROS?  
PORCENTAJES



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 11.)

En las tablas cruzadas correspondientes,<sup>5</sup> se observan las siguientes tendencias: entre más alto es el nivel de escolaridad, entre más alta es la clase social en la que se perciben, y entre más jóvenes son los encuestados, más frecuentemente recibían libros como regalo por parte de sus padres u otros familiares cuando eran niños. En la región DF / Estado de México es donde más frecuentemente se recibían libros como regalo; en contraste con la región sur, donde se observa que se recibían libros como regalo en menor medida que en las otras regiones. También se nota que los encuestados que no se perciben discriminados etno-racialmente recibían más frecuentemente libros como regalo que los encuestados que se perciben discriminados, y que, a los hombres, sus padres u otros familiares solían regalarles libros más frecuentemente que a las mujeres.

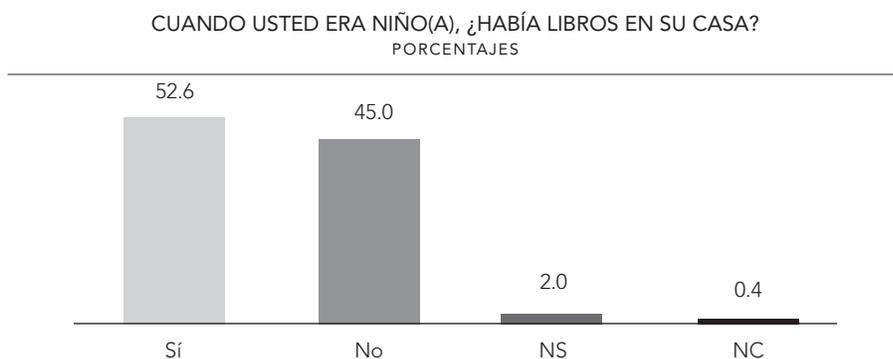
<sup>5</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)





Para obtener más información sobre la importancia de la lectura dentro del ámbito de la familia, se preguntó a los encuestados si había libros en su casa cuando eran niños. Como lo muestra la gráfica 19, poco más de la mitad de los encuestados (52.6 por ciento) contestó afirmativamente a esta pregunta.

### GRÁFICA 19



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 13.)

En las tablas cruzadas correspondientes,<sup>6</sup> no se encuentran diferencias significativas en cuanto al género de los encuestados. Los datos también muestran que quienes no se sienten discriminados etno-racialmente tenían libros en su casa en mayor porcentaje que los que se sienten discriminados. Otras tendencias observadas son que entre más alto es el nivel de escolaridad de los encuestados, entre más jóvenes son, y entre más alta es la clase social en la que se perciben, mayor es el porcentaje que menciona haber tenido libros en su casa cuando eran niños. En la región DF/Estado de México, se muestra el mayor porcentaje de encuestados que tenían libros en su casa y, por el contrario, en la región sur se muestra el menor porcentaje. Es interesante tomar en cuenta que en la Encuesta Nacional de Lectura (2006: 98) se planteó la misma pregunta, a la cual 58 por ciento de los encuestados

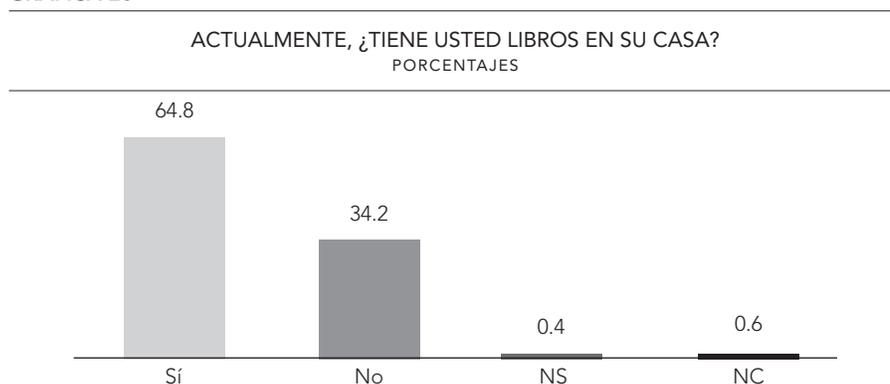
<sup>6</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)



respondió que sí había libros en su casa cuando eran niños. Al comparar los resultados de esta encuesta con los de la presente Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte se observa que el porcentaje de encuestados que tenían libros en su casa cuando eran niños ha disminuido, aunque todavía es más de la mitad.<sup>7</sup>

Para considerar también la situación familiar reciente, se preguntó a los encuestados si actualmente tienen libros en su casa. Éste es el caso en la mayoría (64.8 por ciento) de los ámbitos familiares (véase gráfica 20).

**GRÁFICA 20**



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 14.)

Se observan las siguientes tendencias en las tablas cruzadas correspondientes:<sup>8</sup> entre más alto es el nivel de escolaridad de los encuestados, entre más jóvenes son y entre mayor es la clase social en la que se perciben, mayor es la presencia de libros en el ámbito doméstico. Los respectivos datos empíricos también indican que la proporción de encuestados que dice tener libros en su casa es mayor en la región DF / Estado de México que en las otras regiones; mientras que los encuestados de la región sur dicen tener libros en su casa en menor número que los habitantes de otras regiones. Por otro lado, las mujeres mencionan tener libros en su casa en menor porcen-

<sup>7</sup> Esto pudiera deberse a que ahora se hace más uso de fuentes de lectura electrónicas que antes.  
<sup>8</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)



taje que los hombres, y los encuestados que no se sienten discriminados etno-racialmente aseguran tener libros en su casa en mayor proporción que los que se sienten discriminados.

Sobre la influencia que tiene la familia, principalmente los padres, para inculcar la práctica deportiva en sus hijos, se planteó la pregunta *Cuando usted era niño(a), ¿sus padres lo animaban a practicar algún deporte / lo llevaban a alguna actividad deportiva?* En el cuadro 10, vemos que un porcentaje relativamente alto de encuestados dijeron que sus padres ni los animaban a practicar algún deporte (46.5 por ciento) ni los llevaban a practicararlo (55.1 por ciento) cuando eran niños.

**CUADRO 10**

CUANDO USTED ERA NIÑO(A), ¿SUS PADRES...? (PORCENTAJES)				
	SÍ	NO	NS	NC
Lo animaban a practicar algún deporte	52.1	46.5	0.6	0.8
Lo llevaban a alguna actividad deportiva	43.2	55.1	0.6	1.1

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 23.)

Como indican las tablas cruzadas correspondientes,<sup>9</sup> entre más alto es el nivel de escolaridad de los encuestados, entre más jóvenes son y entre mayor es la clase social en la que se perciben, más los animaban sus padres a practicar algún deporte y los llevaban a actividades deportivas cuando eran niños. A los hombres los animaban a practicar deporte y los llevaban a actividades deportivas cuando eran niños en mucha mayor proporción que a las mujeres. De igual forma, a los encuestados que no se perciben discriminados etno-racialmente los animaban a practicar deporte y los llevaban a actividades deportivas en mayor medida que a los que se sienten discriminados. En la región sur se registra el menor porcentaje de personas que eran animadas a practicar deporte y a las que llevaban sus padres a alguna actividad deportiva cuando eran niños, en comparación con los encuestados de las otras regiones.

<sup>9</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)



Como se ha visto, la influencia familiar tiene un papel fundamental para estimular el gusto de los niños por la cultura, la lectura y el deporte. Además, se ha observado que entre mayor es el nivel de escolaridad de los encuestados, entre más jóvenes son y entre más alta es la clase social en la que se perciben, más estímulo dicen haber recibido por parte de sus padres cuando eran niños para asistir a eventos culturales, para desarrollar hábitos de lectura, así como para practicar deporte y asistir a actividades deportivas. Estos resultados no marcan algo nuevo. Se sabe desde hace varias décadas que un entorno familiar socioeconómico aspirante e inspirador puede hacer una gran diferencia en las trayectorias educativas y profesionales de las personas (Astone y McLanahan, 1991; Jæger, 2012; Sewell y Shah, 1968; Teachman y Paasch, 1998; Willis, 1977).

Para muchos niños de estratos socioeconómicos más marginados, cuyas familias no pueden darse el lujo de viajar por el mundo o de pagar clases de idiomas privadas, su siguiente mejor oportunidad de obtener experiencias de aprendizaje (inter)culturales se encuentra en el campo de la educación formal o, más precisamente, podría encontrarse en el campo de la educación formal si la infraestructura física y humana necesaria para la enseñanza y el aprendizaje fuera provista.

## EDUCACIÓN FORMAL: DIMENSIONES CULTURALES E INTERCULTURALES

El campo de la educación formal está íntimamente ligado a la formación de identidades nacionales y a aprendizajes culturales (Álvarez y del Río, 2013; Gómez y Pose, 2012; Martínez, 2014; Perinat, 2012; Pöllmann, 2008a, 2012, 2015), a experiencias y prácticas deportivas (Bass *et al.*, 2013; Bradley, Keane, y Crawford, 2013; Howie y Pate, 2012; Mullender-Wijnsma *et al.*, 2015; Reyes, Carrasco y Carrera, 2012) y también a los hábitos de lectura (Álvarez Álvarez, C. y Pascual Díez 2013; Álvarez Álvarez y Sebastián, 2013; Molina, Molina y Serra, 2013; Sánchez, 2013; Tolchinsky, Ribera y García-Parejo, 2012).

Las instituciones educativas tienen, sin duda, un potencial particularmente prometedor para mitigar las desigualdades socioculturales —no de hacer a todos iguales, pero sí de garantizar oportunidades más equitativas y de



reconocer, apreciar y valorar las diferencias étnicas, culturales, religiosas y lingüísticas, entre otras— (Banks, 2008; Fraser, 2003; Parekh, 2008; Premdas, 2004). Sin embargo, en la práctica, mucho depende del grado en que las escuelas, colegios y universidades clasifiquen como legítimos y valiosos los diferentes recursos (inter)culturales. La aplicación exitosa de modelos de educación socialmente más justos y culturalmente más inclusivos depende, en gran medida, de que existan maestros intelectualmente independientes e interculturalmente experimentados (Giroux, 1988; Halse y Baumgart, 2000; Shkedi y Nisan, 2006; Serrano, 2014).

Con el fin de indagar las percepciones sobre la influencia de las escuelas de educación básica para estimular el gusto por la cultura y por el deporte en los estudiantes, se preguntó a los encuestados sobre la importancia que le asignarían a la impartición de clases de diferentes áreas culturales y de deportes en las escuelas primarias del país. Como se observa en el cuadro 11, la calificación promedio más alta fue para la clase de deportes (8.8), seguida por las clases de música, de artes plásticas y de teatro. Todas las clases alcanzaron un promedio de calificación por arriba de ocho, señalando el alto nivel de importancia que los encuestados atribuyen a las actividades culturales y deportivas en la educación básica del país.

En las tablas cruzadas correspondientes,<sup>10</sup> se observa que, entre más alto es el nivel de escolaridad de los encuestados, mayor es el promedio obteni-

#### CUADRO 11

EN UNA ESCALA DEL 0 AL 10, DONDE 0 ES "NADA IMPORTANTE" Y 10 ES "MUY IMPORTANTE". ¿QUÉ TAN IMPORTANTE CONSIDERA USTED QUE EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DEL PAÍS SE IMPARTAN CLASES DE...? (PROMEDIO)

CLASES	CALIFICACIÓN
Deportes	8.8
Música	8.7
Artes plásticas	8.4
Teatro	8.2

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión,, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 30.)

<sup>10</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)



do para las cuatro clases, y entre más joven es la población encuestada, mayor es el promedio obtenido para las clases de música y de artes plásticas; mientras que para las clases de teatro y de deportes, la distribución de las respuestas es dispersa. No hay tendencias bien definidas de acuerdo con la clase social en la que se perciben los encuestados, sin embargo, es de notar que aquellos que se perciben de clase social media alta o alta son los que dieron menor importancia en promedio a las clases de artes plásticas y de teatro en comparación con los que se perciben de otras clases sociales.<sup>11</sup> Las mujeres consideran más importante la impartición de clases de música, de artes plásticas y de teatro en mayor promedio que los hombres, y los hombres dan más importancia a las clases de deportes que las mujeres. Los habitantes de la región centro en promedio dieron mayor importancia que en las otras regiones a las clases de artes plásticas, teatro y deportes, y en la región norte se asignó mayor promedio que en las otras regiones a las clases de música. Las personas que se perciben discriminadas etno-racialmente dieron más importancia a las cuatro clases que las que no se sienten discriminadas.

Los maestros pueden jugar un papel clave en la habilitación de carreras educativas exitosas (Rockoff, 2004) —y particularmente en países culturalmente diversos (Burns y Shadoian-Gersing, 2010; Dietz y Mateos Cortés, 2011; Pöllmann, 2007). Sin embargo, para facilitar aprendizajes interculturales, es necesario que los maestros de educación básica tengan conocimientos y, sobre todo experiencia de vida en diferentes contextos culturales. Por este motivo, se preguntó a los encuestados qué tan importante consideraban la posibilidad de que los maestros de primaria conocieran gente y cultura de otros países. Como se ilustra en el cuadro 12, los encuestados asignan altos niveles de importancia a la propuesta de que los maestros de primaria tengan la posibilidad de conocer la cultura y personas de otros países. De hecho, sólo alrededor de diez por ciento de los encuestados considera que estas experiencias no son nada importantes para los maestros de primaria del país.

<sup>11</sup> Esto podría deberse a que una parte de los encuestados que se ubican a sí mismos en las clases sociales más altas prefieren que sus hijos tomen clases privadas de artes plásticas y de teatro.



## CUADRO 12

¿QUÉ TAN IMPORTANTE CONSIDERA USTED QUE LOS MAESTROS DE PRIMARIA  
TENGAN LA POSIBILIDAD DE CONOCER...?  
(PORCENTAJES)

	NADA IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	ALGO IMPORTANTE	MUY IMPORTANTE	NS	NC
La cultura de otros países	10.9	22.3	30.5	30.3	3.1	2.9
Gente de otros países	8.8	19	30.4	36.7	2.7	2.4

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 31.)

En las tablas cruzadas correspondientes,<sup>12</sup> se observa que entre más alta es la clase social en la que se perciben los encuestados y entre mayor es su nivel de escolaridad, mayor es la percepción de que es muy importante que los maestros conozcan otras culturas y gente de otros países. El grupo que se percibe discriminado etno-racialmente y los encuestados de la región norte, tienen mucho menor interés en que los maestros conozcan otras culturas y gente de otros países, que el grupo que se percibe discriminado y que los encuestados de las otras regiones, respectivamente. En relación con el género y la edad de los encuestados no se ven tendencias marcadas.

Considerando el papel fundamental de los pueblos indígenas en la historia, la realidad sociocultural y la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se investigó también si la gente pensaba que *¿la enseñanza de algunas lenguas indígenas debería incluirse en las escuelas primarias del país?* Como se puede ver en la gráfica 21, la gran mayoría de los encuestados (78.7 por ciento) contestó afirmativamente.

En las tablas cruzadas correspondientes<sup>13</sup> no se ven diferencias notables según el género y la escolaridad de los encuestados. El grupo de encuestados de 65 años o más, el grupo que se percibe discriminado etno-racialmente

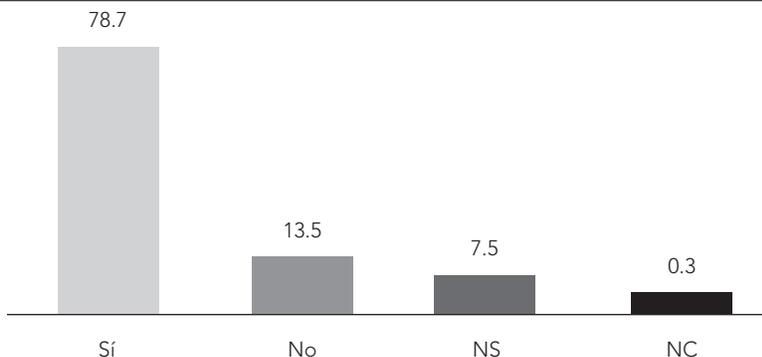
<sup>12</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)

<sup>13</sup> *Idem.*

## GRÁFICA 21

EN SU OPINIÓN, ¿LA ENSEÑANZA DE ALGUNAS LENGUAS INDÍGENAS DEBERÍA INCLUIRSE EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DEL PAÍS?

PORCENTAJES



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 32.)

y aquellos que habitan en la región centro, contestaron afirmativamente en mayor porcentaje que los otros grupos y las otras regiones, respectivamente. En contraste, los encuestados que se perciben de clase social media alta o alta contestaron afirmativamente en mucho menor porcentaje que los que se consideran de otras clases sociales.

Finalmente, para conocer la percepción general de los encuestados sobre el desempeño de las escuelas privadas y públicas del país para “preparar culturalmente” a los alumnos, se preguntó: *Entre las escuelas públicas y las escuelas privadas, ¿en cuál le parece a usted que se prepara mejor a los alumnos para poder participar en la vida cultural del país?* La gráfica 22 muestra que 45.4 por ciento de los encuestados opina que las escuelas privadas son mejores en este aspecto, 40.3 por ciento piensa que las escuelas públicas son mejores y 7.8 por ciento es de la opinión de que en ninguna de las dos se prepara mejor a los alumnos para poder participar en la vida cultural del país.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Es de preguntarse (en investigaciones futuras) por qué en un país como México, de larga tradición de educación pública y en donde la mayor parte de la población acude a escuelas públicas, se percibe en mayor porcentaje que las escuelas privadas son mejores en este aspecto.

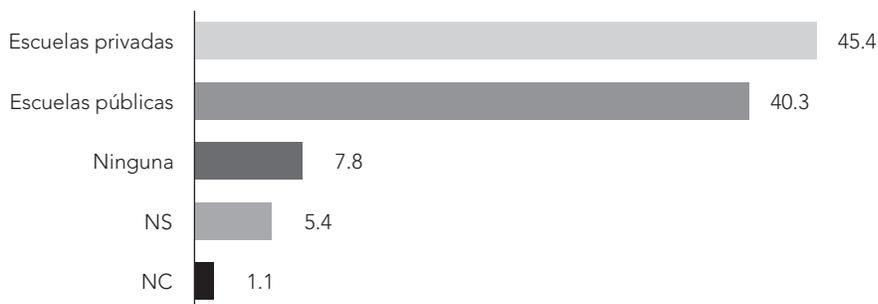




## GRÁFICA 22

ENTRE LAS ESCUELAS PÚBLICAS Y LAS ESCUELAS PRIVADAS,  
¿EN CUÁL LE PARECE A USTED QUE SE PREPARA MEJOR A LOS ALUMNOS  
PARA PODER PARTICIPAR EN LA VIDA CULTURAL DEL PAÍS?

PORCENTAJES



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 33.)

Al revisar las tablas cruzadas correspondientes,<sup>15</sup> se observa que las mujeres tienden a creer que las escuelas públicas son mejores que las privadas y, en contraste, los hombres tienden a preferir las escuelas privadas. Entre más alto es el nivel de escolaridad de los encuestados, mayor es la opinión de que las escuelas privadas son mejores que las públicas. La mayoría de los encuestados que se perciben de clase media piensa que las escuelas públicas son mejores, y aquellos que se perciben de clase media alta o alta creen en mayor medida que las escuelas privadas son mejores. Los encuestados que se consideran discriminados etno-racialmente señalan que las escuelas públicas son mejores y, por el contrario, los que no se consideran discriminados piensan que las escuelas privadas son mejores. Por otro lado, entre los encuestados de la región DF / Estado de México y entre los de la región sur, la opinión que prevalece es que las escuelas privadas son mejores que las públicas. Entre los encuestados de 65 años o más, predomina la idea de que las escuelas públicas son mejores que las privadas en preparar a los alumnos para participar en la vida cultural del país.

<sup>15</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)

Aparte de la familia y de la educación formal, los medios de comunicación de procedencia nacional e internacional constituyen, sin duda, otro campo de aprendizaje relevante en los procesos de formación cultural, de lectura y de práctica del deporte.

## MEDIOS DE COMUNICACIÓN: PERSPECTIVAS NACIONALES E INTERNACIONALES

Durante las últimas cuatro décadas, el desarrollo de las tecnologías y de la infraestructura de comunicación ha detonado una explosión de largo alcance de la cantidad de información disponible a través de aparatos digitales y electrónicos. La creciente proliferación de programas televisados, los rápidos avances de la computación y de la informática, la llegada de las infraestructuras de cable y satélite y la creación de internet han subrayado poderosamente la centralidad económica y sociocultural de la “información”. Al parecer, no cabe duda de que “todos” hemos sido testigos de una “revolución informacional”, hemos entrado en una “era de la información” y hemos comenzado a vivir en “sociedades de la información” (Bell, 1976; Castells, 1996; Gates, 1995; Masuda, 1980).

Sin embargo, una vez desvanecido el entusiasmo inicial, los estudios han empezado a examinar los límites de las llamadas sociedades de la información, escudriñando críticamente las desigualdades sistemáticas en las competencias mediáticas y el acceso a la tecnología, la calidad de información, la instrumentalización de la “información”, así como las formas de ideología, de poder (simbólico) y de hegemonía, entre otros (Fuchs, 2015; Lyon, 2013; Schiller, 2000; Thompson, 1990; Van Dijk, 2005; Webster, 1995). Ciertamente, el reconocimiento de los límites de las “revoluciones informacionales” no debería llevarnos a subestimar el impacto potencial o real de los medios de comunicación (Biagi, 2011; McCombs, 2006; Jorge, 2012; Campbell, Martin y Fabos, 2011).

Sobre todo, el sector de la televisión —lejos de haber sido marginado por internet y por los nuevos medios de comunicación— mantiene una gran influencia en las esferas de la cultura (Bourdieu, 2001a; Delarbre, 2011; Gunter, 2015; Papathanassopoulos et al., 2013; Wortham, 2013), del deporte y de la





actividad física (Hager, 2006; Lines, 2007; Martínez Aguilar et al., 2011; Whannel, 2009) y de la lectura (Dezcallar Sáez et al., 2014; Ennemoser y Schneider, 2007; McKool, 2007; Schmidt y Anderson, 2007; Southerton et al., 2012). Como la televisión, internet es de gran importancia en diversos contextos socioculturales (Amichai-Hamburger y Hayat, 2011; Borge, Cardenal y Malpica, 2012; Cavalier, 2005; Wellman y Haythornthwaite, 2002), incluyendo los relacionados con el área deportiva (Moragas Spà et al., 2003; Zeng, 2014). Internet también ha mostrado estar asociado con los hábitos y prácticas de lectura (Leyva, 2003; Mokhtari, Reichard y Gardner, 2009), así como con procesos de aprendizaje en general (Lei y Zhou, 2012).

Aunque en muchos países los libros y los medios impresos hayan perdido terreno en términos de su participación proporcional en relación con el consumo global de medios de comunicación, es seguro que no han dejado de ser elementos clave dentro del ámbito de los medios de comunicación (Durán, Figueroa y Zavala, 2013; Nossek, Adoni y Nimrod, 2015). Del mismo modo, aunque los programas de radio nunca puedan recuperar el dominio que tuvieron antes de los tiempos de la televisión, todavía atraen audiencias importantes (Dubber, 2013; Hendy, 2013; MacFarland, 2013).

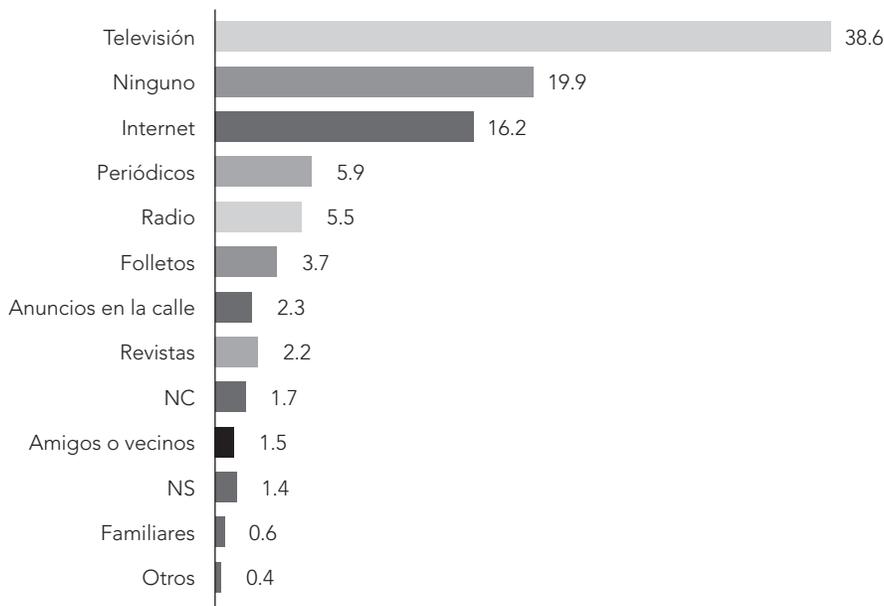
Con el objetivo de examinar los medios de información utilizados por los encuestados, se hizo la siguiente pregunta con respuestas espontáneas y hasta tres menciones: *¿Qué medios consulta usted principalmente para informarse de lo que pasa en la cultura?* La gráfica 23 contiene las respuestas correspondientes a la primera mención y muestra que la televisión es el medio de comunicación preferido por los encuestados (38.6 por ciento) para informarse sobre cultura, seguido por “ninguno” (19.9 por ciento) y por “internet” (16.2 por ciento). Los demás medios de comunicación fueron mencionados en porcentajes más bajos. Finalmente, se puede notar que los resultados presentados en la gráfica 23 sugieren —de acuerdo con los presentados en la gráfica 16 (al principio de este capítulo)— la gran influencia que tiene la televisión como transmisora de temas culturales.

A partir de las tablas cruzadas correspondientes,<sup>16</sup> se puede ver que los encuestados con escolaridad de universidad / posgrado prefieren consultar la televisión en menor medida que los demás. Las personas con escolaridad

<sup>16</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)

### GRÁFICA 23

#### ¿QUÉ MEDIOS CONSULTA USTED PRINCIPALMENTE PARA INFORMARSE DE LO QUE PASA EN LA CULTURA? (RESPUESTA ESPONTÁNEA, NO SUMA 100 POR CIENTO)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 6, mención 1.)

de primaria y de secundaria utilizan significativamente más la televisión que las personas con otros niveles de escolaridad. Los encuestados entre 25 y 54 años usan la televisión para informarse sobre cultura en mayor medida que las personas de otras edades. Entre más alto es el nivel de escolaridad de los encuestados, entre más jóvenes son y entre más alta es la clase social en la que se perciben, menor es el porcentaje de la respuesta “ninguno”. Asimismo, entre más alto es el nivel de escolaridad de los encuestados, entre más jóvenes son y entre más alta es la clase social en la que se perciben, mayor es el uso de internet para consultar sobre temas de cultura. En la región norte se observa una mayor preferencia por el uso de la televisión que en las otras regiones; en la región DF / Estado de México se observa una mayor inclinación por internet que en las otras regiones; mientras que en las





regiones sur y norte están comparativamente menos interesados en consultar algún medio para informarse sobre cultura. El grupo que se siente discriminado etno-racialmente dice no consultar ningún medio en mayor porcentaje que el que no se siente discriminado. Las mujeres se informan sobre cultura a través de la televisión en mayor proporción que los hombres, y los hombres se informan en mayor proporción que las mujeres a través de internet y de periódicos.

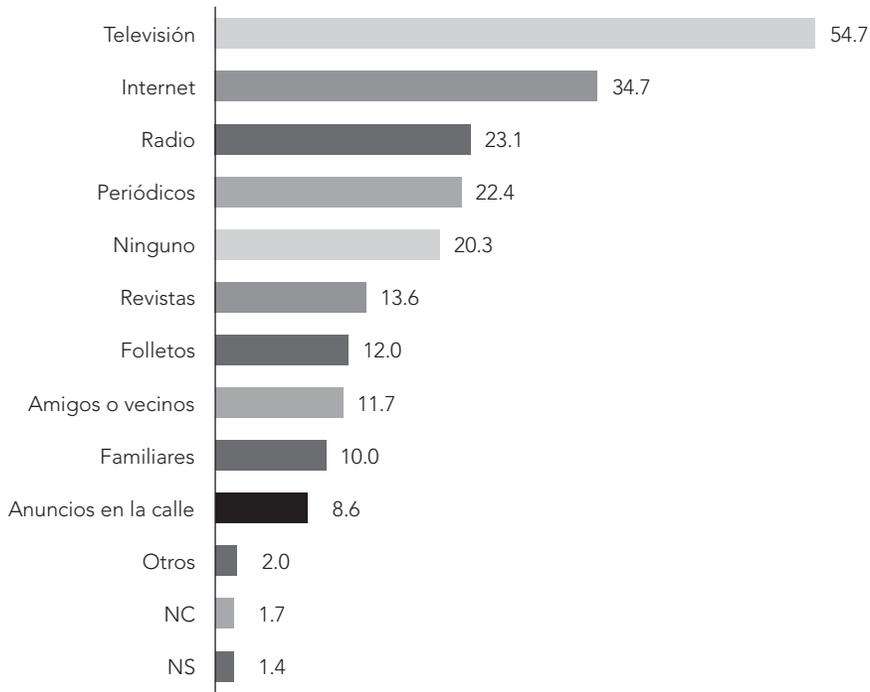
En la Encuesta Nacional de Valores, Prácticas y Consumo Cultural 2004 (Flores Dávila *et al.*, 2004: 120) se hizo esta pregunta, parecida a la anterior: *¿A través de qué medios se informa principalmente de lo que pasa en la cultura o de las actividades culturales?*, con un formato de respuesta similar. En los resultados acumulados se encontró que entre los medios de comunicación preferidos por los encuestados para informarse sobre eventos culturales estaban los siguientes: televisión (80.5 por ciento), radio (50.2 por ciento) y periódicos (29.8 por ciento) y, en menor medida, los amigos o vecinos (9.8 por ciento), los anuncios en la calle (8.4 por ciento), los folletos (7.7 por ciento), las revistas (7.6 por ciento), los familiares (6.9 por ciento) e internet (5.4 por ciento). Para comparar estos resultados con los de la presente Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, calculamos los porcentajes acumulados correspondientes (véase gráfica 24).

Al comparar los resultados de ambas encuestas, se puede notar el gran incremento del uso de internet como fuente de información cultural, pues pasó de 5.4 por ciento en 2004 a 34.7 por ciento en 2015. Mientras que el uso de la televisión para este fin se redujo en gran medida de 80.5 en 2004 a 54.7 en 2015. De igual manera disminuyó el uso de la radio y de los periódicos. Cabe señalar que en la encuesta realizada para este trabajo, alrededor de 20 por ciento (tanto en la primera mención como en el porcentaje acumulado) de los encuestados dice no utilizar ningún medio para informarse sobre cultura; mientras que la mención "ninguno" no se encontró en las respectivas respuestas de 2004.

Dada la creciente importancia personal y sociocultural de internet, en la presente Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte también se investigó si los encuestados acostumbran usar tal medio de comunicación (*i. e.*, *¿usted utiliza internet?*). Los resultados expuestos en la gráfica 25 indican que un poco más de la mitad de los encuestados (51.2 por ciento) utiliza internet para cualquier fin.

**GRÁFICA 24**

¿QUÉ MEDIOS CONSULTA USTED PRINCIPALMENTE PARA INFORMARSE DE LO QUE PASA EN LA CULTURA? (RESULTADO ACUMULADO)  
(RESPUESTA ESPONTÁNEA, NO SUMA 100 POR CIENTO)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 6, resultado acumulado.)

Además a quienes dijeron utilizar internet se les preguntó si lo hacían para informarse sobre algún evento deportivo o cultural. Como se muestra en el cuadro 13, 52.9 por ciento de los encuestados afirmó usarlo para informarse sobre eventos deportivos y 50.8 por ciento para informarse sobre eventos culturales.

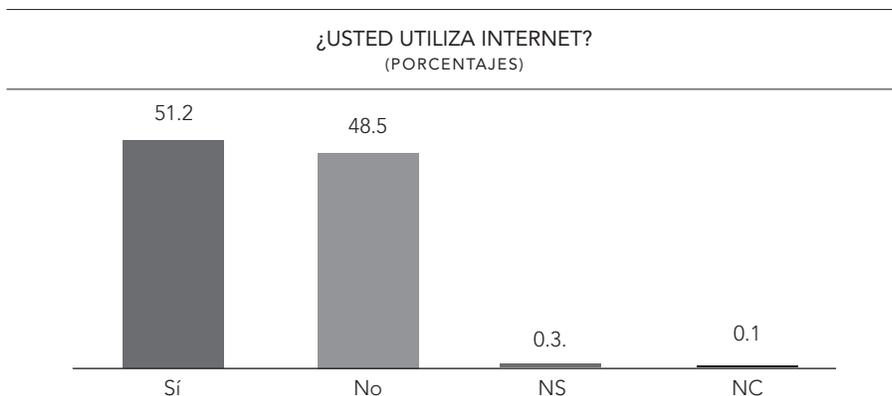
Las tablas cruzadas correspondientes<sup>17</sup> muestran que los hombres utilizan internet para enterarse de eventos culturales y deportivos en mayor pro-

<sup>17</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)





## GRÁFICA 25



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 24.)

porción que las mujeres. El grupo que no se percibe discriminado etno-racialmente utiliza internet en mayor medida que el que se siente discriminado para enterarse de eventos culturales, y ambos grupos utilizan internet en muy cercana proporción para enterarse de eventos deportivos. En la región DF / Estado de México los encuestados utilizan internet en mayor medida que los encuestados de otras regiones, y lo usan más para consultar eventos culturales que para enterarse de información deportiva. Se observa que mientras más jóvenes son los encuestados y entre más alto es su nivel de escolaridad, utilizan internet en un mayor porcentaje para enterarse tanto de eventos deportivos como de eventos culturales. También se observa

## CUADRO 13

**USTED UTILIZA INTERNET PARA...**  
(PORCENTAJES)

	SÍ	NO	NS	NC
Informarse sobre algún evento deportivo	52.9	46.3	0.5	0.3
Informarse sobre algún evento cultural	50.8	48.9	0.1	0.2

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 24.1.)



que entre más alta es la clase social en la que se perciben los encuestados, mayor es el porcentaje del uso de internet, principalmente para informarse sobre eventos culturales. Es así como los datos muestran la influencia de los medios de comunicación para generar interés y gusto por la cultura y el deporte en los encuestados.

Con el fin de ver en qué medida los encuestados están interesados en la lectura de revistas o periódicos locales, estatales, nacionales e internacionales, se planteó la siguiente pregunta *¿acostumbra leer algunas de las siguientes publicaciones...?*, considerando como opciones de respuesta periódicos o revistas de los cuatro niveles regionales mencionados. Se observa en el cuadro 14 que la mayoría de los encuestados no acostumbra leer revistas o periódicos. Cabe mencionar que las publicaciones que se leen en mayor porcentaje son las locales (41.3 por ciento), y las que menos se leen son las internacionales (15.1 por ciento).

De acuerdo con las tablas cruzadas correspondientes,<sup>18</sup> los hombres acostumbra leer en mayor porcentaje que las mujeres los cuatro tipos de revistas/periódicos. En relación con la edad, los encuestados de 65 años o más, son los que menos acostumbra leer revistas/periódicos. Las personas encuestadas que no se sienten etno-racialmente discriminadas leen en mayor proporción que las que se sienten discriminadas los cuatro tipos de re-

**CUADRO 14**

¿ACOSTUMBRA LEER ALGUNAS DE LAS SIGUIENTES PUBLICACIONES...? (PORCENTAJES)		
	SÍ	NO
Periódicos o revistas locales (del barrio)	41.3	58.7
Periódicos o revistas regionales (del estado)	34.1	65.9
Periódicos o revistas nacionales (del país)	32.7	67.3
Periódicos o revistas internacionales (del extranjero)	15.1	84.9

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 15.)

<sup>18</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)



vistas / periódicos. Entre más elevada es la escolaridad de los encuestados y entre más alta es la clase social en la que se perciben, más acostumbran leer cualquiera de los cuatro tipos de revistas/periódicos. Los encuestados ubicados en la región norte acostumbran, en mayor medida que los de otras regiones, leer revistas o periódicos locales, regionales, nacionales (junto con la región DF / Estado de México) y extranjeras.

Como se puede ver en el cuadro 15, aquellos que acostumbran leer publicaciones locales y regionales, lo hacen en mayor porcentaje una vez a la semana, mientras que quienes acostumbran leer publicaciones tanto nacionales como internacionales lo hacen en mayor porcentaje algunas veces a la semana. Por otro lado, el cuadro 16 muestra que los encuestados prefieren las versiones impresas que las versiones digitales en todos los tipos de publicaciones.

Debido a que la televisión es un medio de difusión del deporte particularmente predominante, se hizo también esta pregunta: *Durante las últimas dos semanas, ¿cuántas veces ha visto algún evento deportivo en televisión?*; a la cual 38.8 por ciento de los encuestados contestó que “más de una vez” (véase gráfica 26), seguido de la respuesta “nunca” (35.9 por ciento) y “una

#### CUADRO 15

##### EN CASO AFIRMATIVO, ¿CON QUÉ FRECUENCIA LAS LEE...? (PORCENTAJES)

	MENOS DE UNA VEZ A LA SEMANA	UNA VEZ A LA SEMANA	ALGUNAS VECES A LA SEMANA	VARIAS VECES A LA SEMANA
Periódicos o revistas locales (del barrio)	19.7	38.3	27.3	14.7
Periódicos o revistas regionales (del estado)	26.4	35.6	29.1	8.9
Periódicos o revistas nacionales (del país)	26.2	29.5	34.9	9.4
Periódicos o revistas internacionales (del extranjero)	25.3	32.1	34.0	8.6

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 15.)

**CUADRO 16**

¿EN QUE VERSIÓN? (PORCENTAJES)

	VERSIÓN IMPRESA	VERSIÓN DIGITAL
Periódicos o revistas locales (del barrio)	80.9	19.1
Periódicos o revistas regionales (del estado)	77.5	22.5
Periódicos o revistas nacionales (del país)	69.5	30.5
Periódicos o revistas internacionales (del extranjero)	53.2	46.8

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 15.)

vez” (22.6 por ciento). Es decir que 61.4 por ciento de los encuestados vio uno o más eventos deportivos en televisión durante las dos semanas previas a su participación en la encuesta.

Las tablas cruzadas correspondientes<sup>19</sup> muestran que entre más jóvenes son los encuestados y entre más alto es su nivel de escolaridad, más frecuentemente presencian eventos deportivos en televisión. Los habitantes de la región DF / Estado de México han visto eventos deportivos en televisión más frecuentemente que los de las otras regiones. Los encuestados que se perciben de clase social baja han visto con menor frecuencia eventos deportivos en televisión en las últimas dos semanas. Los encuestados que no se consideran discriminados etno-racialmente han visto más eventos deportivos en televisión que los que se consideran discriminados, y los hombres han visto más eventos deportivos que las mujeres en el periodo correspondiente.

A continuación, se preguntó a quienes vieron al menos un evento en televisión, si fue en ligas (o competencias) nacionales, internacionales, o en ambas. En la gráfica 27 se muestra que poco más de la mitad de los encuestados (51.3 por ciento) vio eventos nacionales, mientras que 17.6 por ciento

<sup>19</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)

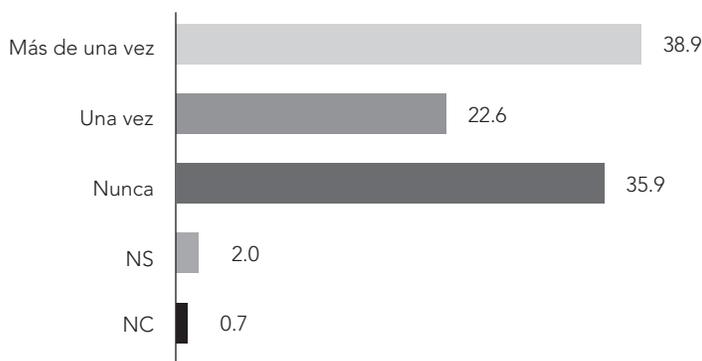




## GRÁFICA 26

DURANTE LAS ÚLTIMAS DOS SEMANAS, ¿CUÁNTAS VECES  
HA VISTO ALGÚN EVENTO DEPORTIVO EN TELEVISIÓN?

(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 21.)

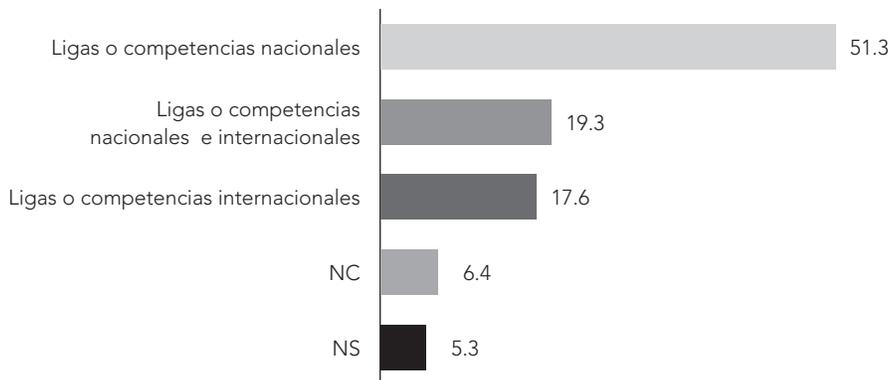
miró eventos internacionales, y 19.3 por ciento vio eventos deportivos tanto nacionales como internacionales.

Al revisar las tablas cruzadas correspondientes,<sup>20</sup> se puede notar que los encuestados de la región centro prefirieron ver eventos deportivos nacionales; los de la región norte eventos deportivos internacionales, y los de la región sur eventos deportivos nacionales e internacionales. Los encuestados que no se perciben discriminados etno-racialmente prefirieron los eventos deportivos nacionales, mientras que los que se perciben discriminados vieron más frecuentemente eventos nacionales e internacionales. Entre más alta es la clase social en la que los encuestados se perciben, mayor es su preferencia por eventos deportivos internacionales. Los hombres vieron en mayor medida eventos deportivos internacionales y las mujeres eventos deportivos nacionales. Los encuestados con escolaridad de primaria y de secundaria vieron en mayor medida eventos deportivos nacionales, y aquellos con escolaridad de preparatoria/bachillerato y de universidad/posgrado even-

<sup>20</sup> [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)

## GRÁFICA 27

ESOS EVENTOS DEPORTIVOS, ¿FUERON EN LIGAS (O COMPETENCIAS) NACIONALES, INTERNACIONALES O EN AMBAS?  
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 21.1.)

tos deportivos internacionales. Los jóvenes de 15 a 24 años prefirieron ver eventos deportivos nacionales e internacionales; los encuestados entre 25 y 64 años prefirieron los eventos deportivos nacionales, y tanto los de 15 a 24 años como los de 64 o más años vieron eventos deportivos internacionales en mayor proporción que los de otras edades.

En el presente capítulo —coincidiendo con los hallazgos de los capítulos anteriores— se observaron fluctuaciones importantes de acuerdo con las variables usadas para los respectivos análisis diferenciales. Sobre todo, se muestra una y otra vez la importancia de la clase social y de la educación formal. Como veremos en el siguiente capítulo, el *capital intercultural* de los encuestados constituye otra variable sociocultural de gran valor heurístico y de mayor aplicabilidad empírica que lo que se podría deducir de las vagas tesis de la hibridación cultural.





# **CAPITAL INTERCULTURAL: UNA VARIABLE SOCIOCULTURAL DE CRECIENTE IMPORTANCIA**



En este capítulo discutiremos primero el concepto de capital intercultural, sus implicaciones socioculturales más importantes, y algunos ejemplos de sus posibles aplicaciones en investigaciones empíricas. A continuación, se dará una idea general de los indicadores empíricos utilizados para representar la noción de capital intercultural en el contexto de la presente Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte y de la “medida” operacional específica que se usará en los subsecuentes análisis.

## **CONCEPTO, IMPLICACIONES SOCIOCULTURALES Y POSIBLES APLICACIONES EN INVESTIGACIONES EMPÍRICAS<sup>1</sup>**

El capital cultural, como lo propuso Bourdieu (1986b), se puede concebir en términos de tres formas características: 1) en forma objetificada —por ejem-

<sup>1</sup> El texto que corresponde a esta sección fue elaborado por el autor principal del presente libro (Andreas Pöllmann) y anteriormente publicado (con diferencias menores de contenido, estilo y



plo en la escritura, pintura, escultura, composición musical, herramientas o maquinaria—; 2) en forma institucionalizada —comúnmente en certificaciones oficiales de escuelas, colegios y universidades—; y 3) en forma incorporada —como una reserva personal de conocimiento y de “saber-cómo” cultural—. Aunque no siempre se menciona explícitamente en el trabajo de Bourdieu, las respectivas formas de capital cultural sólo existen en relación con y a través de (diferentes) *culturas* —entendidas como marcos permeables, evolutivos y “compartidos” de percepción, pensamiento e (inter)acción que se aprenden más o menos conscientemente y que son, tanto formados por sus historias de objetivación e institucionalización, como formativos de las mismas.

Si bien podría ser verdad que actualmente ciertas expresiones de erudición cultural —como por ejemplo la familiaridad con la música y la literatura clásicas— constituyen fuentes menos pertinentes de distinción sociocultural que en la época en la que Bourdieu analizó los campos de lucha por el poder (simbólico), existe poca evidencia de que se haya dado una disminución más generalizada de la relevancia (inter)personal y social del capital cultural. Al contrario, innumerables trabajos de investigación, a través de “fronteras” culturales y disciplinarias, han proporcionado pruebas contundentes del valor explicativo perdurable de las “variables de capital cultural”.<sup>2</sup>

En un mundo cada vez más interdependiente, el *capital intercultural* emerge como un tipo de capital cultural y marcador de distinción sociocultural de gran importancia. Sus manifestaciones en forma de objetificación incluyen monumentos con connotaciones interculturales importantes como, por ejemplo, la escultura *Madre de la Humanidad*<sup>®</sup> en Los Ángeles (Estados Unidos), la calle de los Derechos Humanos en Nuremberg (Alemania) y el monumento al Multiculturalismo en Toronto (Canadá); los acuerdos o las declaraciones internacionales con dimensiones inherentemente intercultural-

---

sintaxis) primero en inglés —en la revista *SAGE Open* el 23 de abril de 2013 bajo licencia creative commons 3.0 US (<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/us/>) (véase Pöllmann, 2013)— y después en español, en la revista *Cultura y Representaciones Sociales* el 1 de septiembre de 2014 bajo licencia creative commons 2.5 México (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/mx/>) (véase Pöllmann, 2014).

<sup>2</sup> Ejemplos recientes incluyen a Bennett et al. (2009), Noble y Davies (2009), Shim (2010), Tramonte y Willms (2010) y Yamamoto y Brinton (2010).

rales como la Declaración Universal de Derechos Humanos; días conmemorativos como el día internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial (21 de marzo), el día internacional de la Paz (21 de septiembre) o el día de los Derechos Humanos (10 de diciembre), que son de reconocimiento mundial, ya que traspasan las “fronteras” culturales; instituciones y organizaciones con un fuerte apuntalamiento intercultural (e. g., escuelas bi- o plurilingües, universidades interculturales, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos o las Naciones Unidas); así como libros, artículos, panfletos, reportes, discursos y cualquier otra publicación académica o no académica con una visión intercultural.

Con la respectiva aprobación oficial, tales formas objetificadas de capital intercultural pueden obtener legitimidad y ser reconocidas más fácilmente a través de las “fronteras” culturales. Por ejemplo, cuando se otorgó a Nuremberg el Premio Unesco de Educación para los Derechos Humanos, la mencionada calle de los Derechos Humanos fue reconocida internacionalmente como parte importante de los logros de esa ciudad, y fue así condecorada con una forma de capital intercultural institucionalizado. De igual manera, las instituciones de educación formal pueden enriquecer las manifestaciones individuales “ordinarias” de capital intercultural incorporado (e. g., habilidades para los idiomas, amistades interculturales o experiencias de vida en el extranjero) mediante declaraciones y certificaciones oficiales y permanentes.

Aunque el prefijo *inter* en “capital intercultural” enfatiza la esfera de relaciones entre (diferentes) culturas, esto no significa una negación de las “particularidades culturales”. De hecho, todas las formas de capital intercultural también son formas de capital cultural en el sentido de que son particulares a las culturas de las cuales han emergido; y todas las formas de capital cultural también son formas de capital intercultural dado que las culturas de las cuales han emergido constituyen, en mayor o menor grado, un producto del contacto y de la “mezcla” intercultural.

Lo que distingue a las formas de capital intercultural de las formas de capital cultural es su grado relativo de *trascendencia de campos*. Para Bourdieu, el capital en sus diversas formas constituye “una energía que sólo existe y sólo tiene efecto en el campo en el que es producido y reproducido” (Bourdieu, 1984: 113, nuestra traducción al español) y, por consecuencia,





tiende a perder fuerza cuando crece la distancia desde los campos de su (re) producción. El capital intercultural, por el contrario, funciona como un potente marcador de distinción sociocultural dentro de un rango más amplio de contextos de (re)producción, y es probable que mantenga o, de hecho, que mejore su valor de intercambio al traspasar campos más lejanos.

El enfoque del presente ensayo se centra en el capital intercultural en estado incorporado, que a primera vista pareciera una simple variante lingüística de algunos términos similares y bien establecidos, como por ejemplo “competencia intercultural”, “habilidades de comunicación intercultural” o “sensibilidad intercultural”. De hecho, la noción de *capital intercultural incorporado* —a la cual, en lo que resta de este libro, nos referiremos simplemente como *capital intercultural*— implica expresamente habilidades, competencias y sensibilidades interculturales. Sin embargo, inspirada en el trabajo de Bourdieu, no sólo se refiere a las competencias interculturales como tales,<sup>3</sup> sino también a su respectivo valor de cambio y a las circunstancias en las que son más o menos probables de ser realizadas.

En la siguiente discusión, primero se revisa la noción de “realización del capital intercultural”, con énfasis en sus posibles beneficios. Subsecuente-mente, se ilustran las razones por las que algunas personas pueden considerarse mejor posicionadas para realizar el capital intercultural que otras. Después se describen posibles “medidas” operacionales y aplicaciones empírico-analíticas prometedoras del concepto de capital intercultural. Por último, y como conclusión, se revisan algunos de los puntos más importantes.

## LA REALIZACIÓN DE CAPITAL INTERCULTURAL Y SUS BENEFICIOS POTENCIALES

El capital intercultural puede realizarse en términos de (una combinación de) toma de conciencia, adquisición y aplicación, como se describe en el cuadro 17.

<sup>3</sup> Ver Perry y Southwell (2011) para un resumen de la corriente principal que se concentra (entera o primordialmente) en dimensiones de comunicación y de saberes prácticos etiquetados como “competencia intercultural”, “entendimiento intercultural”, “sensibilidad intercultural”, “comunicación intercultural” o “capacitación intercultural”, entre otras etiquetas. Existen notables excepciones a esta corriente principal —por ejemplo, los estudios críticos de la comunicación intercultural (e. g., Halualani y Nakayama, 2010).

**CUADRO 17**

ESTADOS DE REALIZACIÓN DE CAPITAL INTERCULTURAL			
no consciente	no adquirido	no aplicado <i>No realización</i>	aplicado
	adquirido	<i>Adquisición</i>	<i>Adquisición y aplicación</i>
consciente	no adquirido	no aplicado <i>Consciencia</i>	aplicado
	adquirido	<i>Consciencia y adquisición</i>	<i>Realización completa</i>

Fuente: Pöllmann (2013, 2014).

Mientras que la realización completa del capital intercultural implica cierto grado de *toma de consciencia* de lo que pudiera estar en juego, la falta de esta consciencia no necesariamente excluye adquisiciones y aplicaciones efectivas, particularmente en los casos donde el entorno sociocultural favorece los procesos acostumbrados e instintivos de incorporación de capital.

Los tipos de entornos socioculturales en los que el capital intercultural se adquiere *en passant* pueden ir desde centros comunitarios estatales poco presupuestados en barrios culturalmente diversos de clase trabajadora, hasta lujosos programas internacionales de formación de “líderes de negocios globales”. Si bien la primera fuente de adquisición del capital intercultural no es menos “valiosa” (*i. e.*, en términos ontológicos) que la segunda, es probable que sea menos reconocida, cotizada y convertible (*i. e.*, a capital económico).

El capital intercultural (como todo capital cultural) tiende a operar “como capital simbólico, *i. e.*, a no ser reconocido como capital” (Bourdieu, 1986b: 245, nuestra traducción al español), lo que puede resultar en ganancias financieras sustanciales aunque éstas no siempre sean evidentes a primera vista. Cuando el capital intercultural ha sido incorporado en forma más o menos consciente como un sentido intercultural práctico, aprendido y habi-





tuado, puede ofrecer algo más que un conjunto de habilidades económicamente viables que permitan a sus portadores competir exitosamente en los mercados globales. Al implicar la complementación más que la asimilación de diferentes perspectivas culturales, la realización del capital intercultural promueve el respeto por la diversidad cultural y el entendimiento de situaciones y contextos previamente desconocidos o “extraños”.

Como lo muestra un sólido conjunto de investigaciones en el área de la *teoría del contacto intergrupala*, los encuentros personales con costumbres, entornos, personas o idiomas anteriormente desconocidos —que están en el centro de la realización de capital intercultural— pueden derivar en beneficios (inter)personales y sociales significativos (Crystal, Killen y Ruck, 2008; Davies *et al.*, 2011; Pettigrew y Tropp, 2006; Pettigrew, Tropp, Wagner y Christ, 2011). Sin embargo, desde las calificaciones originales de Allport (1954), también ha sido evidente que el contacto intergrupala en sí mismo no siempre, y no necesariamente, es el resultado o la causa de relaciones intergrupales armoniosas en las que todos los (miembros de) diferentes grupos disfrutan del mismo *estatus* y del mismo poder (simbólico) (Barlow *et al.*, 2012; Hewstone, Rubin y Willis, 2002; Maoz, 2000; Saguy, Dovidio y Pratto, 2008).

El hecho de que a lo largo de la historia de la humanidad los encuentros interculturales frecuentemente se hayan caracterizado por conflictos violentos, guerra y destrucción, más que por benevolencia, consenso y paz (Demorgon, 2005), nos recuerda la importancia de comprobar empíricamente cualquier presunto beneficio de la realización del capital intercultural. Por lo tanto, antes de tratar los temas de operacionalización y de aplicación empírica, se revisarán los factores interrelacionados que probablemente influyen en las oportunidades para realizar los posibles beneficios del capital intercultural.

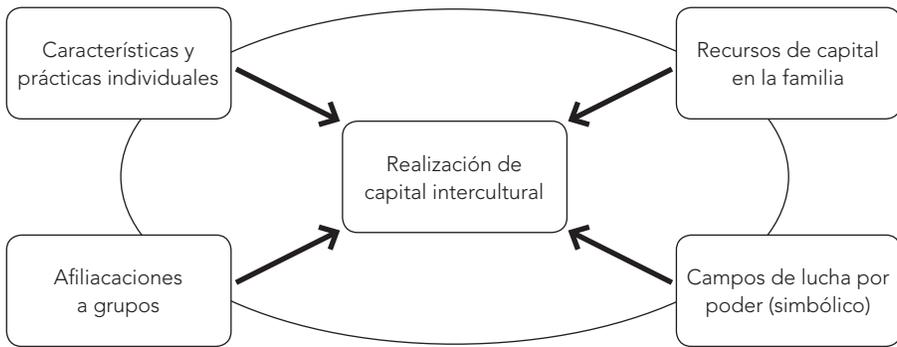
## ¿QUIÉN ESTÁ EN POSICIÓN DE REALIZAR EL CAPITAL INTERCULTURAL?

La realización del capital (inter)cultural está inherentemente “ligada al individuo biológico” (Bourdieu, 2000: 157, nuestra traducción al español). De hecho, siempre se lleva a cabo a través de (la historia de) las prácticas individuales mediadas biológicamente —incluyendo reflexiones deliberadas, así como “maneras de ser, ver, actuar y pensar” (Bourdieu, 2005: 43, nuestra traducción al español) menos conscientes y frecuentemente presupuestas o

habituales—. Sin embargo, el grado probable de realización individual del capital intercultural no puede ser evaluado adecuadamente basándose sólo en el análisis de características (e. g., edad y género) y prácticas personales, sino que se le concibe mejor como producto de factores individuales y ambientales interrelacionados, como se indica en la gráfica 28.

**GRÁFICA 28**

LA REALIZACIÓN DE CAPITAL INTERCULTURAL COMO PRODUCTO DE CUATRO FACTORES INTERRELACIONADOS



Fuente: Pöllmann (2013, 2014).

Los antecedentes familiares de un individuo juegan, sin lugar a dudas, un papel crucial en su formación educativa y a lo largo de su vida (Bourdieu y Passeron, 1977, 1979). Aquellos que cuentan con una herencia familiar de capital económico, social e (inter)cultural altamente valorado y ampliamente convertible tendrán mayor probabilidad que otros individuos (que no disfrutan de esos privilegios) de acumular variedades de capital intercultural altamente estimadas y transferibles, y de sacar provecho de esta acumulación (Pöllmann, 2009). Aún en los casos en los que una red familiar de apoyo bien posicionada facilite el acceso a “una parte de la suma de los recursos de todos sus miembros” (Bourdieu, 1996: 292, nuestra traducción al español), la eficacia del capital intercultural de un individuo puede variar significativamente —dependiendo en gran medida de su afiliación (real o percibida) a grupos étnicos, lingüísticos, nacionales, raciales, religiosos u otros—, en particular en contextos de dominación y de marginación sistemáticos.





Hace más de tres décadas, Hall (1976) señaló que “las virtudes y talentos de las mujeres, de las personas de raza negra, de los americanos nativos, de los hispano-americanos y de otros [grupos], no solamente no son reconocidos, sino que son frecuentemente denigrados por los miembros del grupo dominante” (Hall, 1976: 7, nuestra traducción al español). Hoy en día, tal como en los años 70, en los Estados Unidos y en otros países, las “jerarquías de grupo” pueden tener un impacto nocivo en las oportunidades de vida de la gente, no sólo en circunstancias de discriminación evidente (e. g., durante el apartheid en Sudáfrica), sino también por medio de formas más ocultas de exclusión y de desventaja debido a la falta de reconocimiento de los derechos del grupo dentro de las “sociedades igualitarias” (Fraser, 1995; Kymlicka, 1995; Modood, 2007; Parekh, 2006; Young, 2011).

Fundamentalmente, los miembros de grupos marginados pueden seguir tres caminos para incrementar sus oportunidades de realizar capital intercultural: cambiar sus afiliaciones a otros grupos; unirse a las luchas por el reconocimiento y la apreciación de sus experiencias y conocimientos (inter)culturales particulares; o tratar de desafiar y cambiar las prácticas y costumbres sustentadas por (y que sustentan a) las divisiones socioculturales establecidas de poder (simbólico).

Es importante considerar que, de la misma manera en que los grupos pueden ser fuente de empoderamiento, ser diversos y estar abiertos al cambio; también pueden ser limitativos, totalizadores e inflexibles; pero difícilmente se constituirían en un todo homogéneo y completamente unificado en el que los individuos desaparezcan en un colectivo misterioso (Benhabib, 2004; Erel, 2010; Kymlicka, 2007; Parekh, 2008; Phillips, 2009). Más de lo que pudiera pensarse, diferentes individuos tienen diversas ideas sobre el significado y el propósito de los grupos a los que (se percibe que) pertenecen. Los individuos pueden sentirse fuertemente apegados a algunos grupos, mientras que apenas se dan cuenta de los vínculos “objetivamente” existentes con otros. También se pueden distanciar de los grupos a los que han pertenecido y unirse a otros grupos alternativos.

Sin embargo, pertenecer a un grupo no es solamente, y no es en todos los casos, un asunto de elección personal. Si fuera así, sería bastante fácil para los individuos cambiar sus respectivas afiliaciones y, de esta forma, sus oportunidades relativas de realizar el capital intercultural. No obstante, las

“evaluaciones externas” de la pertenencia de un individuo a un grupo (o grupos) pueden subsistir aunque estén en desacuerdo con la propia situación del individuo o su opinión personal. Para los afectados, tal falta de “congruencia evaluativa” no es un asunto trivial. Así como las evaluaciones externas positivas pueden alentar y facilitar, los estereotipos y prejuicios negativos pueden desalentar e inmovilizar (Taylor, 1994).

De hecho, frecuentemente los individuos prefieren reafirmar sus afiliaciones en vez de cambiarlas a otros grupos. En lugar de dejar un grupo debido a circunstancias de discriminación y marginación, ven esta permanencia como una fuente importante de identidad, orgullo, solidaridad y empoderamiento mutuo. Después de todo, “la igualdad social, económica y política no se da en bandeja. Se tiene que luchar por ella y, lo que es igual de difícil, mantenerla. Esto requiere una identidad positiva entre los grupos marginados y, en consecuencia, una lucha cultural, tanto dentro de los grupos como en la sociedad en general” (Parekh, 2008: 50, nuestra traducción al español).

Para los (miembros de) grupos marginados, una parte crítica de esta lucha consiste en la afirmación de que la causa de su marginación se debe, más que a la escasez de recursos familiares y culturales, a la falta de reconocimiento y apreciación de esos recursos como legítimos y valiosos —como ha sido fuertemente argumentado en varias críticas a los estereotipos colectivos y al modelo del “pensamiento del déficit” en el campo de la educación formal (Moll *et al.*, 1992; Valencia, 2010; Yosso, 2005).

La probabilidad de éxito de las demandas individuales o colectivas por el reconocimiento y la apreciación de un rango más amplio de recursos familiares y culturales podría variar de contexto en contexto, y particularmente a través de diferentes Estados. Como los portadores “del *monopolio de la violencia simbólica legítima*” (Bourdieu, 1991b: 239, nuestra traducción al español, cursivas del autor), los Estados representan una fuerza primaria en la formación de categorías y divisiones socioculturales, ya sea de manera explícita y formalizada al autorizar disposiciones legales y leyes (Bourdieu, 1986a) o de manera menos explícita, pero no por eso menos efectiva, en otros campos de lucha por el poder (simbólico) —incluyendo las áreas de la educación formal (Bourdieu y Passeron, 1977), la producción cultural (Bourdieu, 1993), el lenguaje y la comunicación (Bourdieu, 1991a), la religión (Bourdieu, 1991b) y el género (Bourdieu, 2001b).





Cuando el “poder [(simbólico)] que impone la visión legítima del mundo social [...] su significado actual y la dirección en la que va y en la que debería ir” (Bourdieu, 2000: 185, nuestra traducción al español) se distribuye asimétricamente, algunos individuos y grupos gozarán de un acceso privilegiado a procesos de acumulación de capital intercultural. Aún en los casos en que realizaran comparativamente poco capital intercultural en términos de toma de consciencia y de adquisición, su valor de cambio relativo —es decir, su potencialidad de realización en términos de aplicación— podría exceder a la de otros individuos o grupos con reservas personales de capital intercultural nominalmente mayores, pero devaluadas en gran medida por sus posiciones socioculturales desfavorables.

Antes de regresar a los problemas de realización y realizabilidad, consideremos algunas ideas sobre posibles operacionalizaciones del concepto de capital intercultural, así como posibles tipos de investigación por medio de los cuales los respectivos indicadores empíricos podrían aplicarse. Después de todo, más que ser tratados como fines en sí mismos, los conceptos y proposiciones teóricos “son diseñados *para ponerlos a trabajar empíricamente de manera sistemática*” (Bourdieu y Wacquant, 1992: 96, nuestra traducción al español, cursivas de los autores).<sup>4</sup>

## “MEDIDAS” OPERACIONALES Y ÁREAS DE SU APLICACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Una encuesta reciente sobre formas de apego nacional y supranacional entre directores de escuelas en Berlín y Londres (Pöllmann, 2008b, 2010) muestra que el capital intercultural —operacionalizado como una combinación del número de idiomas extranjeros que se hablan (“ninguno”, “uno” o “dos o más”), las amistades interculturales (“ninguna”, “pocas” o “varias”) y la experiencia de

<sup>4</sup> Contrariamente a la falsa impresión creada por algunos críticos (e. g., Goldthorpe, 2007), Bourdieu no concibió (sus) conceptos como marcos de referencia absolutos, rígidos y puramente teóricos, sino como “herramientas” analíticas que, cuando se aplican en la investigación empírica, necesitan ser adaptadas para resolver los problemas específicos en cuestión (e. g., Bourdieu, 1988, 1999; Lamaison y Bourdieu, 1986; Wacquant, 1989).



vivir en el extranjero (“ninguna”, “menos de un año”, “de uno a cuatro años” o “cinco o más años”)— puede tener un impacto explicativo significativo.<sup>5</sup>

Sin duda, el alcance de estos indicadores podría desarrollarse más —particularmente en términos de su profundidad analítica—. Por ejemplo, además de considerar el tiempo que la gente dice haber vivido en el extranjero, sería interesante examinar estas experiencias de vida en más detalle (e. g., durante las vacaciones, durante un programa de intercambio estudiantil internacional o por motivos de trabajo), así como sus posibles consecuencias en términos de aprendizaje (e. g., indicado por el nivel de conocimiento sobre otros países antes y después de haber vivido en el extranjero). De manera similar, en lugar de centrarse únicamente en el número de amigos interculturales, se podría profundizar en el análisis para conocer los antecedentes socioculturales de tales amigos y la calidad de su amistad percibida subjetivamente.

Otras posibles operacionalizaciones podrían tomar en cuenta los diferentes estados de realización (*i. e.*, cuadro 17); el grado de trascendencia de campos; la longitud de adquisición, a la que Bourdieu (1986b) concibió como “la menos inexacta de todas las mediciones de capital cultural” (Bourdieu, 1986b: 244, nuestra traducción al español); y el modo de adquisición, considerando experiencias personales directas (e. g., a través de matrimonios interculturales o de migración internacional), así como formas más indirectas de aprendizaje intercultural (e. g., mediante libros, la televisión o internet), considerando que “la adquisición del conocimiento mediado siempre será diferente a la familiaridad inmediata con la cultura nativa” (Bourdieu, 1967: 358, nuestra traducción al español).

Naturalmente, el número y la complejidad de las “medidas” operacionales para el concepto de capital intercultural variará dependiendo del tema *en consideración* y de las respectivas teorías y métodos usados en el transcurso de su investigación. Por ejemplo, una encuesta transnacional comparativa sobre las experiencias y habilidades interculturales de las personas probablemente no contendrá el mismo conjunto de indicadores empíricos que un estudio etnográfico a profundidad de los encuentros interculturales en una comunidad local particular.

<sup>5</sup> En particular, los respectivos resultados sugieren que niveles altos de capital intercultural están asociados a niveles bajos de apego nacional y a niveles altos de apego a Europa.



El concepto de capital intercultural se presta a varias aplicaciones empíricas prometedoras —ya sea como un factor explicativo, o como un fenómeno a ser explicado—. Como factor explicativo, su impacto potencial podría ser examinado en relación con un rango de problemas sociales contemporáneos, tales como etnocentrismo, racismo, intolerancia religiosa y xenofobia. Como fenómeno a ser explicado, su grado relativo de realización en términos de toma de conciencia, adquisición y aplicación (*i. e.*, cuadro 17) podría ser considerado y examinado como la función de uno o varios de los factores presentados en la gráfica 28.

En la investigación social cuantitativa, las “medidas” empíricas de capital intercultural podrían servir para predecir éxito educativo (Nuñez, 2009), inserción laboral transnacional o actitudes hacia la diversidad cultural, los extranjeros, las minorías étnicas y los inmigrantes —por citar sólo algunos ejemplos—. Sin embargo, actualmente es difícil encontrar encuestas a gran escala que provean este tipo de “medidas” empíricas. La incorporación regular de “variables de capital intercultural” a programas de encuestas transnacionales, como la Encuesta Social Europea, la Encuesta Mundial de Valores o el Programa Internacional de Encuestas Sociales, podría mejorar el alcance analítico de la investigación social cuantitativa, incluyendo la posibilidad de llevar a cabo análisis de datos multinivel y comparaciones sistemáticas a través del tiempo.

Mientras que los análisis estadísticos basados en encuestas son particularmente adecuados para examinar el valor explicativo relativo de las “variables de capital intercultural”, las estrategias de investigación social más interpretativas (*e. g.*, entrevistas de historia de vida, observaciones participativas o entrevistas de grupos focales) permiten tener ideas más amplias y profundas no sólo acerca de la manera en la que la incorporación de capital intercultural pudiera afectar la vida de la gente, sino también acerca de los factores que pueden hacer posible o restringir su realización (*i. e.*, gráfica 28) en términos de toma de conciencia, adquisición y aplicación (*i. e.*, cuadro 17).

Ya sea que se trate como factor explicativo o como fenómeno a ser explicado, la noción de capital intercultural no se presta únicamente para aplicaciones cualitativas, ni solamente para aplicaciones cuantitativas. De hecho, el uso del concepto a través de “fronteras” culturales y disciplinarias, y el amplio aprovechamiento de su potencial heurístico, requieren más bien de

estrategias de investigación para resolver los problemas concretos bajo estudio, que de marcos teóricos rígidos y fetichismos metodológicos.

Después de haber introducido las formas de capital intercultural, con énfasis en la importancia particular del capital intercultural incorporado —sus beneficios potenciales, así como los factores que puedan habilitar o restringir su realización, y de haber descrito posibles aplicaciones en el nivel de investigación empírica—, concluimos este ensayo con una breve revisión de los puntos discutidos anteriormente.

## CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, la realización del capital intercultural puede ayudar a personas de diferentes orígenes a desarrollar un sentido intercultural práctico en el mundo globalmente interconectado en el que viven y, en consecuencia, generar beneficios (inter)personales y sociales considerables. Sin embargo, en muchas partes del mundo, los tipos de capital intercultural altamente estimados, institucionalmente certificados y (de esta manera) ampliamente convertibles están siendo realizados solamente por una minoría. Incluso dentro del contexto comparativamente próspero y favorable de la Unión Europea, los estilos de vida interculturalmente móviles, que pueden considerarse como impulsores importantes de la realización del capital intercultural, están fuertemente asociados a los *estatus* socioeconómicos más altos y a los antecedentes etno-raciales prevalecientes (Fligstein, 2008; Haller, 2008; Reay, David y Ball, 2005). Tomando en consideración que aquellos que ya han realizado niveles comparativamente elevados de capital intercultural altamente valuado, oficialmente reconocido y ampliamente convertible tienen mayor probabilidad de realizar todavía más capital intercultural con mayor facilidad, dichas desigualdades sistemáticas podrían exacerbarse más que disminuirse con el tiempo.

Como hemos visto, comprobar si el capital intercultural se puede realizar y qué tan fácil es su realización no es ni cuestión de suerte ni es solamente el resultado de las diferencias de características y esfuerzos individuales; sino que depende en gran medida de un conjunto de factores ambientales. Por ejemplo, cuanto más favorezcan los recursos domésticos de capital, las afiliaciones a grupos y las respectivas condiciones contextuales a la incorporación





acostumbrada y sin esfuerzo de capital intercultural altamente apreciado y ampliamente convertible, mayor será la *toma de conciencia* relativamente prescindible. Por el contrario, en circunstancias menos favorables, las luchas *conscientes* individuales o colectivas por el reconocimiento, la apreciación y una distribución más equitativa del poder (simbólico) se vuelven cada vez más importantes.

Mientras las profundas desigualdades socioculturales prevalezcan en gran parte del mundo, sería prematuro y hasta ingenuo confundir los procesos de realización del capital intercultural y sus posibles beneficios (inter) personales y sociales con el surgimiento de una nueva era de “personalidad intercultural”. Para no hacer generalizaciones indebidas y conclusiones apresuradas, resulta más fructífero concebir las condiciones y el impacto potencial de la incorporación del capital intercultural en términos de grado y probabilidad —lo que se traduce en un escenario analítico-conceptual que considera a las personas como más o menos bien posicionadas para (poder) poseer diferentes variedades de capital intercultural—, de distintos niveles y estados de realización, y con valor de cambio (institucionalmente certificado) variable.

Una vez que hemos revisado el concepto de capital intercultural, e indicado el rango de sus posibles operacionalizaciones, así como su prometededor potencial en la investigación de diversos fenómenos socioculturales, volveremos a la presentación de los indicadores empíricos usados para “medirlo” en la presente Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte.

## INDICADORES DE CAPITAL INTERCULTURAL USADOS EN LA PRESENTE ENCUESTA NACIONAL DE CULTURA, LECTURA Y DEPORTE

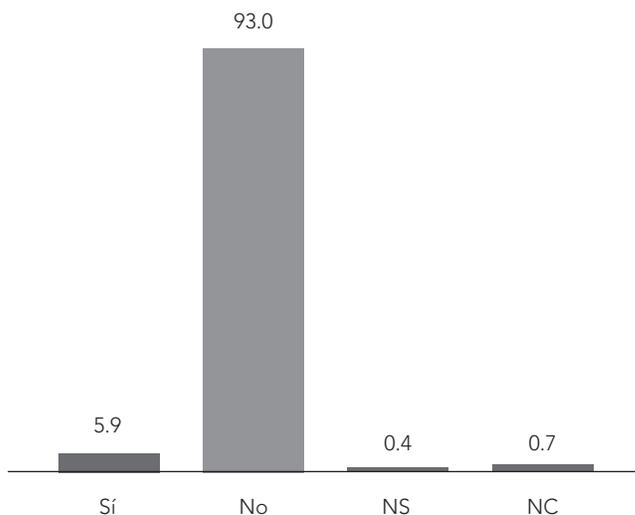
En esta sección se presentan los indicadores empíricos usados para “medir” el capital intercultural de los encuestados, es decir: habilidad de lectura y de conversación en idiomas extranjeros e indígenas, amistades interculturales y experiencias de vida en otros países.

## COMPETENCIAS EN LENGUAS INDÍGENAS

La gráfica 29 muestra que la gran mayoría de los encuestados (93 por ciento) no puede tener una conversación básica en alguna lengua indígena.

GRÁFICA 29

¿PUEDE USTED TENER UNA CONVERSACIÓN BÁSICA  
EN ALGUNA LENGUA INDÍGENA?  
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 34.)

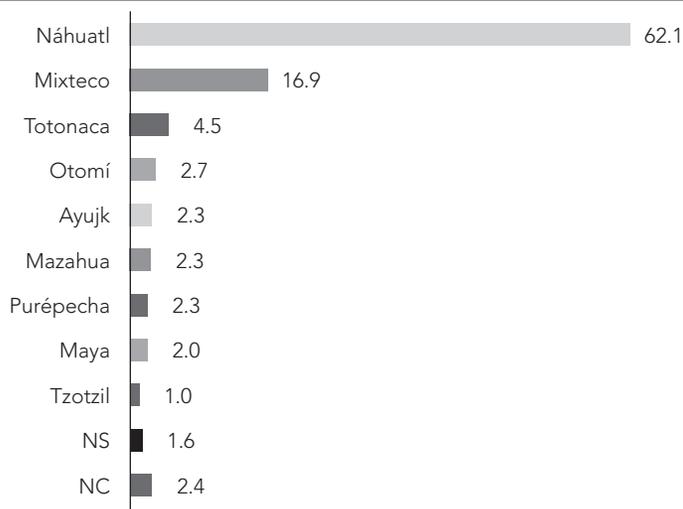
Del pequeño número de encuestados que dicen ser capaces de tener una conversación básica en alguna lengua indígena (5.9 por ciento), cerca de dos tercios dicen poder hacerlo en náhuatl (véase gráfica 30).

La segunda lengua indígena mencionada más importante es el mixteco, con 16.9 por ciento, seguida por el totonaca, otomí, y otras lenguas, como se presenta en la gráfica 30. Por otro lado, los porcentajes de aquellos que dicen que pueden leer en una lengua indígena (véase gráfica 31) muestran tendencias generales similares a las presentadas en la gráfica 29 correspondientes a la habilidad de conversación.



**GRÁFICA 30**

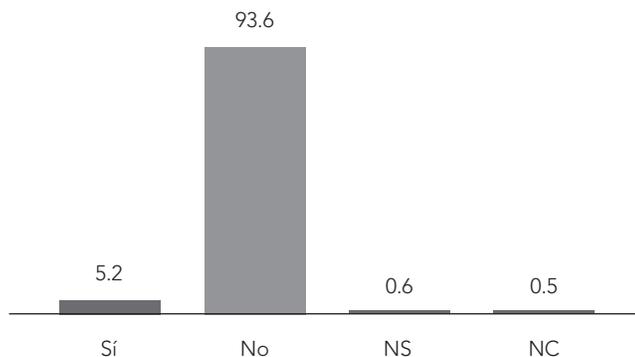
EN CASO DE RESPUESTA AFIRMATIVA, ¿EN CUÁLES LENGUAS INDÍGENAS PUEDE USTED TENER UNA CONVERSACIÓN BÁSICA?  
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 34-1.)

**GRÁFICA 31**

¿PUEDE USTED LEER EN ALGUNA LENGUA INDÍGENA?  
(PORCENTAJES)

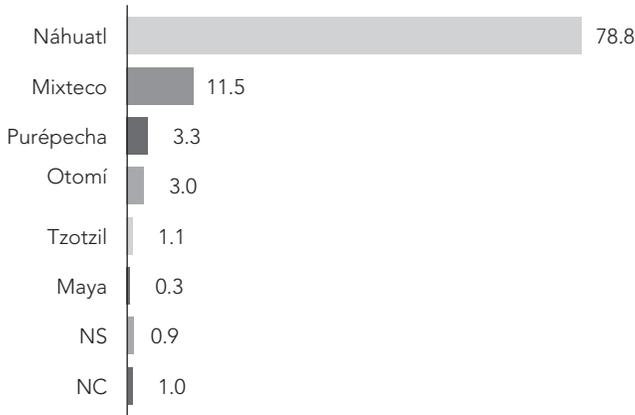


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 35.)

Como se muestra en la gráfica 32, de aquellos que afirman poder leer en alguna lengua indígena, el dominio del náhuatl es aún más fuerte en el caso de la habilidad para la lectura que en el caso de la habilidad para la conversación presentada en la gráfica 30.

**GRÁFICA 32**

SI USTED PUEDE LEER EN ALGUNA LENGUA INDÍGENA, ¿EN CUÁL(ES)?  
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IIJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 35-1.)

Considerando la diversidad cultural de México, es muy posible que una alta proporción de individuos que dicen poder hablar o leer en alguna lengua indígena sean integrantes de alguno de los pueblos originarios, y que por esta razón dicha lengua indígena es, de hecho, su lengua principal. Por lo tanto, es probable que la proporción de personas que hablan y/o leen una lengua indígena como segunda lengua sea sólo una pequeña parte de los porcentajes mostrados en las gráficas 29 y 31.

**COMPETENCIAS EN LENGUAS EXTRANJERAS**

Como se muestra en la gráfica 33, más de cuatro de cada cinco encuestados (84.2 por ciento) no pueden tener una conversación básica en alguna lengua extranjera.





**GRÁFICA 33**

¿PUEDE USTED TENER UNA CONVERSACIÓN BÁSICA EN ALGUNA LENGUA EXTRANJERA?  
(PORCENTAJES)

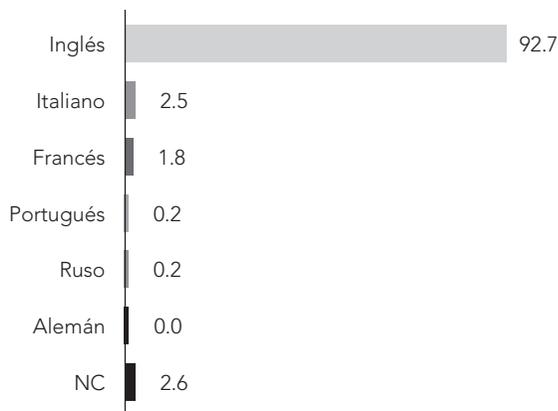


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 36.)

La gráfica 34 ilustra que la mayoría de los (comparativamente) pocos encuestados que se sienten capaces de tener una conversación básica en alguna lengua extranjera (15.0 por ciento) dicen que sería en el idioma inglés (92.7 por ciento).

**GRÁFICA 34**

SI USTED PUEDE TENER UNA CONVERSACIÓN BÁSICA EN ALGUNA LENGUA EXTRANJERA, ¿EN CUÁL(ES)?  
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 36-1.)

El porcentaje de encuestados que dicen leer en algún idioma extranjero (véase gráfica 35) difiere sólo marginalmente del porcentaje de aquellos con habilidad para conversar en algún idioma extranjero, presentado en la gráfica 33.

**GRÁFICA 35**

¿PUEDE USTED LEER EN ALGUNA LENGUA EXTRANJERA?  
(PORCENTAJES)

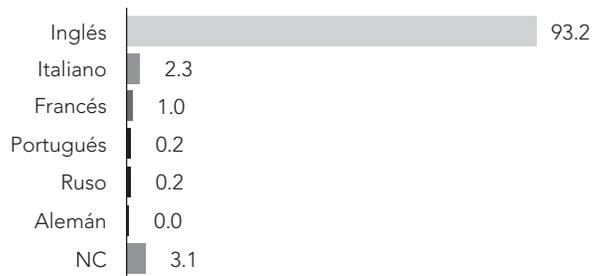


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 37.)

Como lo muestra la gráfica 36, el dominio de la lectura del idioma inglés es tan alto como el dominio de la conversación en inglés, ilustrado en la gráfica 34.

**GRÁFICA 36**

SI USTED PUEDE LEER EN ALGUNA LENGUA EXTRANJERA, ¿EN CUÁL(ES)?  
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 37-1.)



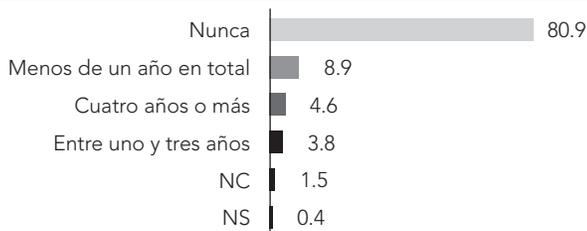


## EXPERIENCIA DE VIDA Y AMIGOS

También se deseaba conocer si la gente tenía experiencia de vida fuera del país. Como lo muestra la gráfica 37, aproximadamente cuatro de cada cinco encuestados (80.9 por ciento) nunca han estado en el extranjero.

**GRÁFICA 37**

EN TOTAL, ¿CUÁNTO TIEMPO HA ESTADO EN EL EXTRANJERO?  
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 38.)

Asimismo se puede observar que para la mayoría de los individuos que han estado en el extranjero, su experiencia de vida fuera del país fue de menos de un año en total.

Finalmente, considerando los amigos no-mexicanos y los amigos mexicanos que hablan alguna lengua indígena como indicadores empíricos de capital intercultural, resulta que la mayoría de los encuestados no tiene ninguno de los dos (véase cuadro 18).

**CUADRO 18**

AMIGOS NO-MEXICANOS Y AMIGOS MEXICANOS QUE HABLAN UNA LENGUA INDÍGENA  
(PORCENTAJES)

	SÍ	NO	NS	NC
Amigos no-mexicanos	25.0	61.9	6.5	6.6
Amigos mexicanos que hablan una lengua indígena	27.8	60.0	6.3	5.9

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a las preguntas 39 y 40.)



Cabe mencionar que la base de datos que está disponible en la plataforma en línea del proyecto “*Los mexicanos vistos por sí mismos: Los grandes temas nacionales*” contiene variables adicionales —tales como la forma en que la gente percibe sus antecedentes étnicos—, que pueden permitir hacer un análisis más detallado de la medida en que el número de amigos pudiera tener dimensiones interculturales o intraculturales. Por ejemplo, los casos en que las personas indígenas señalan que tienen varios amigos indígenas podrían sugerir más bien relaciones intraculturales que relaciones interculturales.

Para el propósito del presente libro, hemos seleccionado algunos de los indicadores empíricos anteriormente mencionados para calcular una variable de capital intercultural más utilizable que identifique a aquellos encuestados que han tenido contacto con lo extranjero y a quienes que no lo han tenido.

## CONTACTO CON LO EXTRANJERO COMO “MEDIDA” OPERACIONAL PARA LOS SUBSIGUIENTES ANÁLISIS

Con el fin de hacer posible el análisis de buena parte de las percepciones, prácticas y formas de aprendizaje discutidas en los primeros tres capítulos *de acuerdo con el capital intercultural de los encuestados*, se calculó una nueva variable binaria que identifica a quienes han tenido y a quienes no han tenido contacto con lo extranjero. Para tal efecto, se considera que una persona tiene capital intercultural si responde afirmativamente a por lo menos una de las siguientes preguntas: 1) *¿Puede usted tener una conversación básica en alguna lengua extranjera?* (véase gráfica 33), 2) *En total, ¿cuánto tiempo ha estado en el extranjero?* (véase gráfica 37) o 3) *¿Cuántos amigos no-mexicanos tiene?* (véase cuadro 18).<sup>6</sup>

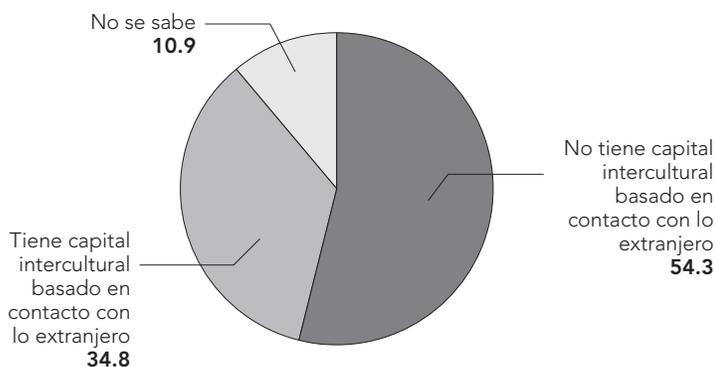
La gráfica 38 presenta la distribución proporcional de la nueva variable “capital intercultural basado en contacto con lo extranjero”.

Se puede observar que la mayoría de los encuestados (54.3 por ciento) no tiene ningún capital intercultural basado en el contacto con lo extranjero

<sup>6</sup> Consúltense el cuestionario correspondiente en [www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte)



## GRÁFICA 38

 CAPITAL INTERCULTURAL BASADO EN CONTACTO CON LO EXTRANJERO  
 (PORCENTAJES)


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015.

—es decir, ni amigos extranjeros, ni experiencia de vida en el extranjero, ni la capacidad de tener una conversación básica en algún idioma extranjero—. Mientras que poco más de uno de cada tres encuestados ha tenido algún tipo de contacto con lo extranjero en por lo menos una ocasión. Para una proporción de 10.9 por ciento de los encuestados, los respectivos datos no están disponibles —es decir, estas personas no contestaron o no supieron qué contestar a una o más de las tres preguntas antes mencionadas y usadas en el cálculo de la “medida” operacional para el concepto de capital intercultural.

A continuación, presentamos ejemplos de la distribución desigual del capital intercultural de acuerdo con el género, la edad, la escolaridad y las autopercepciones de clase social y discriminación etno-racial de los encuestados. Además se consideran las cuatro zonas regionales: 1) norte (*i. e.*, Baja California, Baja California Sur, Coahuila de Zaragoza, Chihuahua, Durango, Nayarit, Nuevo León, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Zacatecas), 2) centro (*i. e.*, Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Michoacán de Ocampo, Morelos, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí y Tlaxcala), 3) DF y Estado de México y 4) sur (*i. e.*, Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz de Ignacio de la Llave y Yucatán).

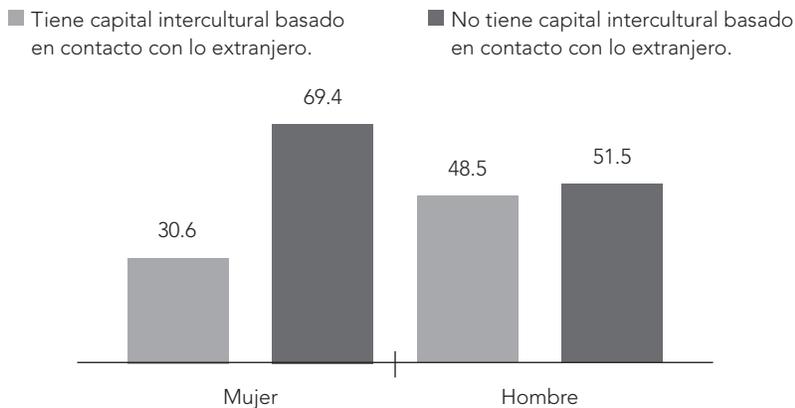
## ILUSTRACIONES DE LA DISTRIBUCIÓN DESIGUAL DEL CAPITAL INTERCULTURAL

Antes de enfocarnos en la exploración de la relevancia explicativa del capital intercultural en relación con varios de los temas de cultura, lectura y deporte analizados en los primeros tres capítulos, vale la pena revisar las variables de “control” que hemos considerado de manera sistemática en los capítulos anteriores, es decir: género, edad, escolaridad, región, auto-percepción de clase social y autopercepción de discriminación etno-racial. Cabe indicar que los porcentajes se calcularon con base en los respectivos casos válidos.<sup>7</sup>

Para empezar, la gráfica 39 muestra marcadas diferencias en la distribución del capital intercultural de acuerdo con el género de los encuestados.

**GRÁFICA 39**

### CAPITAL INTERCULTURAL BASADO EN CONTACTO CON LO EXTRANJERO DE ACUERDO CON EL GÉNERO (PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la sección sociodemográfica 1.)

<sup>7</sup> La proporción de casos perdidos (i. e., “NC” (no contestó) y “NS” (no sabe) oscila entre 10.9 por ciento y 14.6 por ciento.



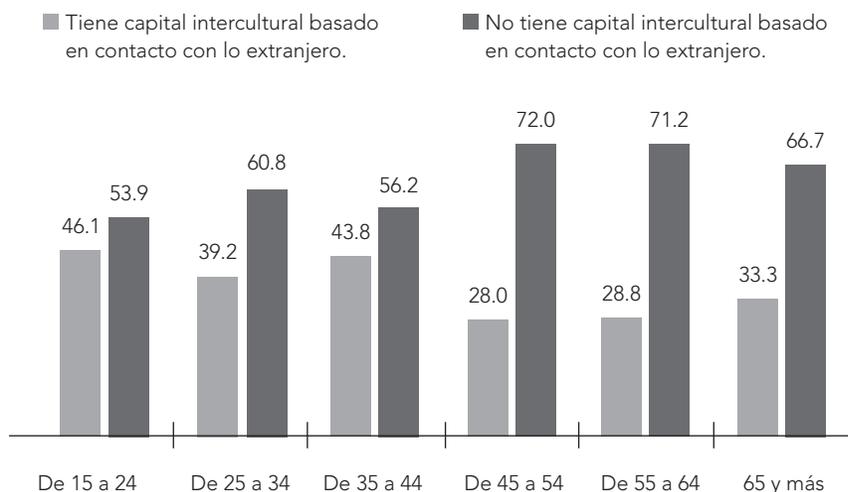


Mientras que los porcentajes para hombres que tienen capital intercultural y los que no tienen capital intercultural están relativamente parejos, la proporción de mujeres que no tienen capital intercultural supera en más del doble a la de mujeres que sí tienen capital intercultural.

Como se puede observar en la gráfica 40, la proporción de encuestados con capital intercultural es comparativamente más alta entre los grupos de menor edad.

**GRÁFICA 40**

**CAPITAL INTERCULTURAL BASADO EN CONTACTO CON LO EXTRANJERO DE ACUERDO CON LA EDAD (EN AÑOS)**  
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la sección sociodemográfica 2.)

También se nota que la proporción de posesión de capital intercultural es particularmente baja en el grupo de 45 a 64 años y se incrementa ligeramente entre aquellos de 65 años o más.

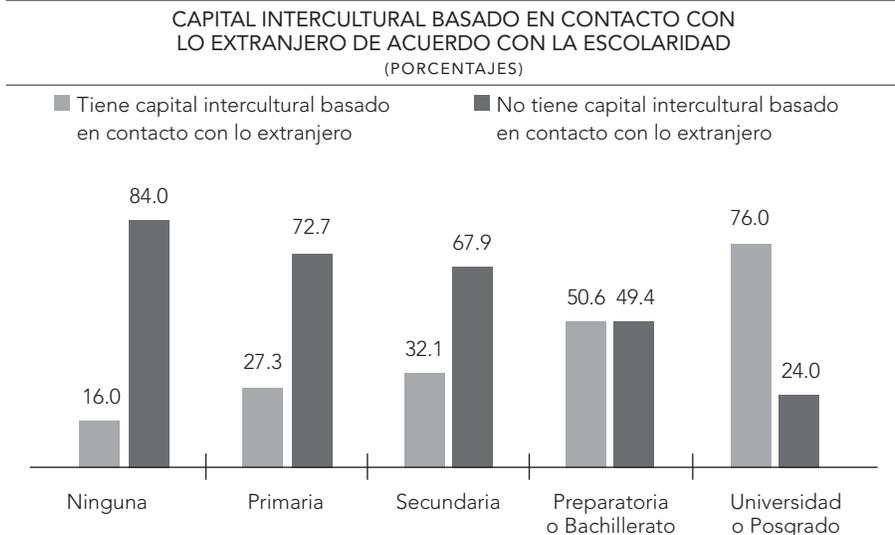
En este punto, vale la pena recordar que nuestra operacionalización del capital intercultural para los propósitos del presente libro es una simple distinción binaria entre aquellos que han tenido algún tipo de contacto con lo extranjero y aquellos que no han tenido ninguno. Observando las diferen-



cias específicas de la edad, podría parecer lógico que los encuestados de mayor edad, por el solo hecho de haber tenido más tiempo para hacer amigos extranjeros, viajar a otros países, o aprender a hablar en idiomas extranjeros, mostraran mayores niveles de capital intercultural. Sin embargo, con la excepción parcial del grupo de mayor edad, la proporción más alta de posesión de capital intercultural (*i. e.*, 46.1 por ciento) se puede encontrar en el grupo de encuestados más jóvenes, es decir, los que tienen entre 15 y 24 años cumplidos. La tendencia hacia niveles más altos de capital intercultural entre las generaciones más jóvenes, es aún más significativa si se toma en cuenta la alta población juvenil en la demografía del país. Aunque sería prematuro hacer una predicción generalizada con base en tales datos comparativos básicos, es posible identificar señales tentativas de lo que podrían ser importantes cambios generacionales en los niveles de posesión de capital intercultural.

Como se puede ver en la gráfica 41, los niveles de posesión de capital intercultural también varían muy significativamente de acuerdo con el nivel de escolaridad de los encuestados.

**GRÁFICA 41**



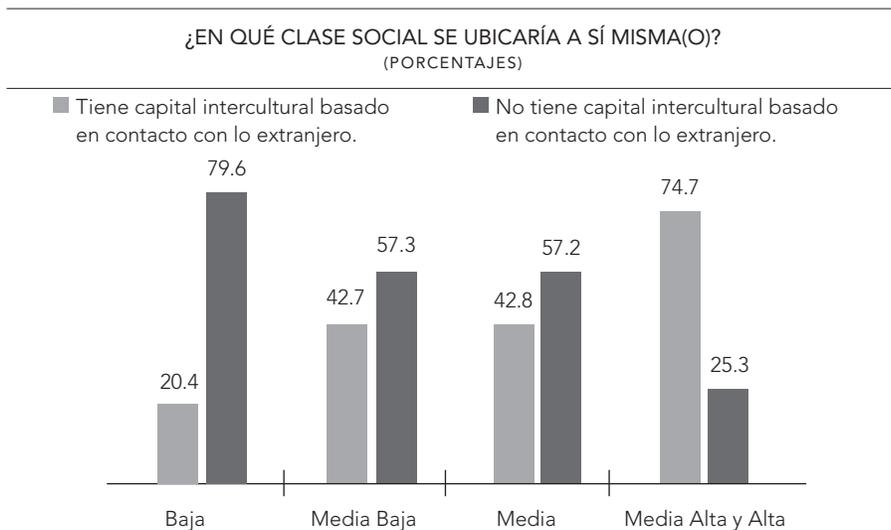
Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la sección sociodemográfica 4.)



Resulta que la proporción de posesión de capital intercultural es extremadamente bajo entre los encuestados que no tienen ninguna escolaridad (16 por ciento). Además, se puede ver que la proporción de encuestados con capital intercultural se incrementa continuamente del nivel de primaria al de secundaria, de éste al de preparatoria/bachillerato y de éste al de universidad/posgrado, donde llega a un porcentaje muy elevado de 76 por ciento.

Los resultados para las diferentes autopercepciones de clase social también muestran variaciones interesantes. Como lo ilustra la gráfica 42, la proporción de encuestados que tienen capital intercultural, se incrementa de acuerdo con su autoubicación en la “jerarquía de las clases sociales”.

**GRÁFICA 42**



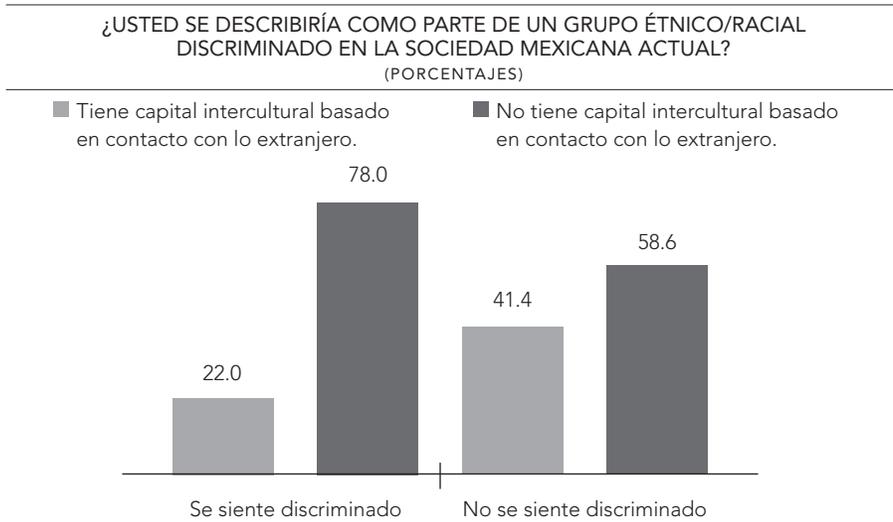
Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 45.)

De acuerdo con la posesión de capital intercultural, se observan variaciones particularmente marcadas si se compara a los encuestados que se ubican a sí mismos en la clase baja (20.4 por ciento) con los que se ubican a sí mismos en la clase media alta o alta (74.7 por ciento).

También se observan importantes diferencias en cuanto a la posesión de capital intercultural, dependiendo de si los encuestados se perciben o no

como parte de un grupo étnico-racial discriminado en la sociedad mexicana actual (véase gráfica 43).

**GRÁFICA 43**



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 50.)

Podemos observar que la proporción de posesión de capital intercultural entre los encuestados que no se sienten como parte de un grupo étnico-racial discriminado en la sociedad mexicana actual es prácticamente dos veces superior a la de los encuestados que sí se sienten discriminados.

Como última variable indicativa de la distribución desigual del capital intercultural, consideramos las cuatro zonas regionales (véase gráfica 44).

Aunque el margen de error de  $\pm 4.2$  puntos porcentuales no permite dar un resultado definitivo de la evaluación, es interesante notar que la altamente poblada región DF / Estado de México es la única donde la proporción de aquellos que tienen capital intercultural se encuentra por encima de la proporción de quienes no lo tienen (50.5 por ciento y 49.5 por ciento, respectivamente). En la región norte, los respectivos porcentajes se encuentran un poco más alejados que los de la región DF / Estado de México, pero con 45.9 por ciento que tienen capital intercultural y 54.1 por ciento que no lo

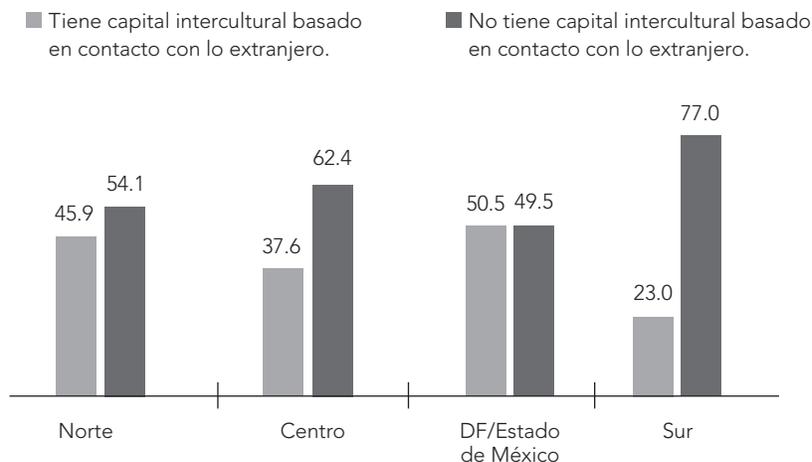




## GRÁFICA 44

## CAPITAL INTERCULTURAL BASADO EN CONTACTO CON LO EXTRANJERO EN DIFERENTES REGIONES DEL PAÍS

(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (En base a la identificación geográfica al inicio del cuestionario.)

tienen, estos porcentajes están relativamente cerca uno del otro. Las diferencias de posesión de capital intercultural son mucho más pronunciadas en las regiones centro y sur. En el centro del país son solamente 37.6 por ciento los que tienen capital intercultural basado en algún tipo de experiencia con lo extranjero en por lo menos una ocasión, y en el sur del país es una proporción todavía menor (23 por ciento).

En el presente capítulo, hemos presentado la noción de capital intercultural como un factor analítico de creciente relevancia, considerando una serie de implicaciones socioculturales importantes, así como posibles aplicaciones de este concepto en investigaciones empíricas. También hemos revisado los indicadores empíricos usados en la presente Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte. Como conclusión intermedia, podemos documentar ciertas señales de un analfabetismo intercultural penetrante en el país. Éste se refleja en el poco contacto que los encuestados han tenido con lo extranjero —ya sea en forma de experiencia de vida en otros países, competencias en lenguas extranjeras o a través de amistad con extranjeros—. Otra señal

significativa, considerando el carácter pluri-multicultural de México, es dada por las fuertes indicaciones empíricas de una falta casi completa de contacto con las culturas indígenas del país entre una proporción muy importante de la población nacional.

Como hemos visto consistentemente en los capítulos previos, una vez más, los datos empíricos revelan la importancia de considerar una serie de variables adicionales. Así es que podemos observar niveles más altos de capital intercultural entre los encuestados hombres, entre los encuestados con más altos niveles de escolaridad, entre aquellos que se ubican a sí mismos en las clases sociales más altas, entre los que no se perciben étnicamente o racialmente discriminados, así como entre los que residen en la región DF / Estado de México. Pero el resultado diferencial potencialmente más significativo en términos de futuros cambios socioculturales es el hecho de que el porcentaje más alto de posesión de capital intercultural se encuentra en la categoría de encuestados más jóvenes (de 15 a 24 años).

Con base en las dimensiones conceptuales y operacionales discutidas en las cuatro secciones de este capítulo, exploraremos en seguida el potencial heurístico del capital intercultural incorporado como experiencia con lo extranjero, regresando a varios de los temas de cultura, lectura y deporte que integran el enfoque principal de este libro.





# EL PAPEL EXPLICATIVO DEL CAPITAL INTERCULTURAL: EXPLORACIONES PRELIMINARES



Este quinto y último capítulo ofrece una serie de exploraciones preliminares, considerando percepciones de la(s) cultura(s), la lectura y el deporte, así como prácticas culturales, de lectura y deporte en diferentes campos de aprendizaje de acuerdo con el capital intercultural de los encuestados. En contraste con los capítulos anteriores, los porcentajes documentados en las siguientes páginas se basan en casos válidos.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> No se incluyen las categorías de respuesta “no sabe” y “no contesta”. Además —con respecto al capital intercultural en términos de contacto con lo extranjero— se excluyeron los casos en los cuales no se encontraron respuestas válidas en por lo menos una de las tres dimensiones que se consideraron para el cálculo de la variable binaria que se introdujo en la penúltima sección del capítulo anterior y que se usará consistentemente en el contexto de este capítulo.

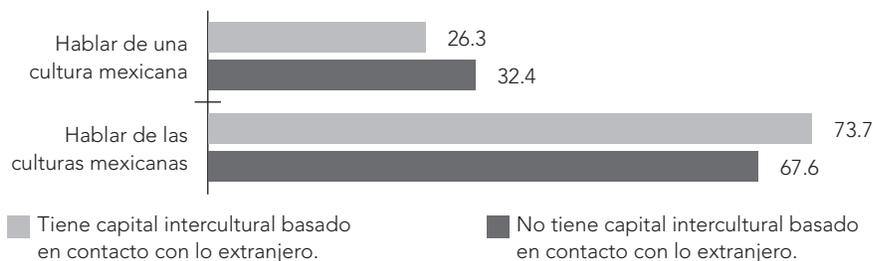


## PERCEPCIONES DE LA(S) CULTURA(S), LA LECTURA Y EL DEPORTE DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL DE LOS ENCUESTADOS

Como se puede ver en la gráfica 45, los encuestados que tienen capital intercultural prefieren hablar en mayor medida de “las culturas mexicanas” que aquellos sin capital intercultural, mientras que los encuestados sin capital intercultural prefieren hablar en mayor medida que aquellos con capital intercultural de “una cultura mexicana”. Sin embargo, la opinión que prevalece tanto en el grupo de encuestados con capital intercultural como en el de encuestados que no lo tienen, es que es preferible hablar de “las culturas mexicanas”.

### GRÁFICA 45

EN SU OPINIÓN, ¿ES PREFERIBLE HABLAR DE UNA CULTURA MEXICANA O HABLAR DE LAS CULTURAS MEXICANAS? (DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)

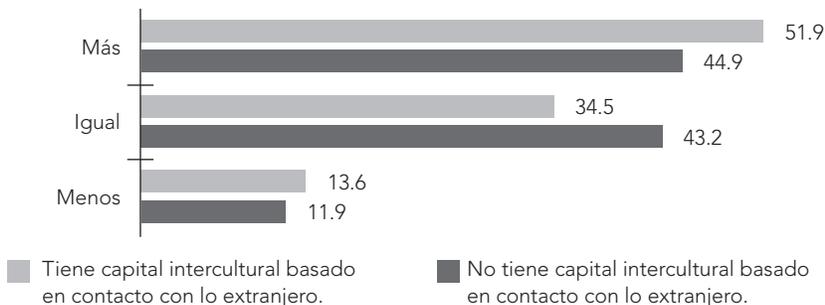


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IIJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 25.)

La gráfica 46 muestra las respuestas a esta pregunta *¿Cree usted que actualmente recibimos menos, igual, o más influencia cultural del extranjero que antes?* Los encuestados que tienen capital intercultural creen en mayor medida que aquellos que no lo tienen que hay más influencia cultural proveniente del extranjero que antes, y los encuestados que no poseen capital intercultural piensan que la influencia cultural del extranjero es igual que antes, en mayor proporción que los que tienen capital intercultural.

**GRÁFICA 46**

¿CREE USTED QUE ACTUALMENTE RECIBIMOS MENOS, IGUAL, O MÁS INFLUENCIA CULTURAL DEL EXTRANJERO QUE ANTES? (DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)

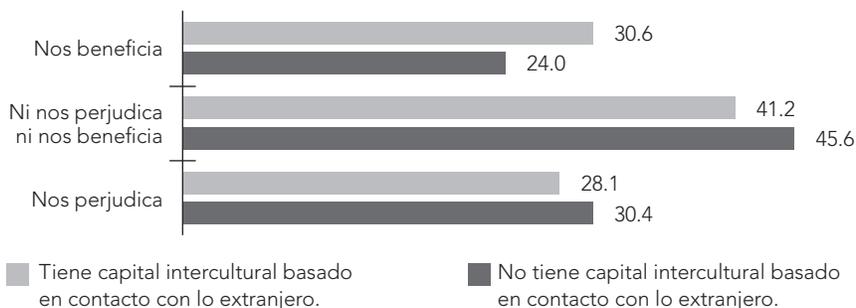


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 26.)

En la gráfica 47 se puede observar que el grupo de encuestados con capital intercultural opina en mayor proporción que el grupo sin capital intercultural que la influencia cultural del extranjero nos beneficia.

**GRÁFICA 47**

¿CREE USTED QUE RECIBIR INFLUENCIA CULTURAL DEL EXTRANJERO...? (DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 27.)

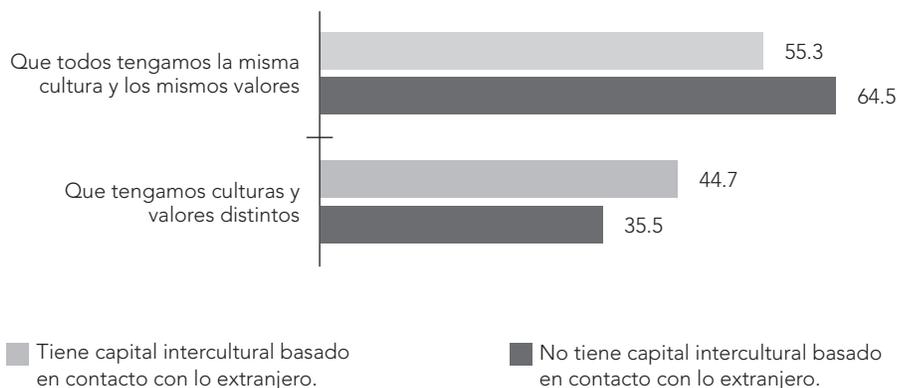




A la pregunta *En su opinión, ¿qué es preferible para el país...que todos tengamos la misma cultura y los mismos valores o que tengamos culturas y valores distintos?* los encuestados con capital intercultural contestaron, en mayor proporción que aquellos que no tienen capital intercultural, que es preferible que tengamos “culturas y valores distintos” (véase gráfica 48), mientras que para los encuestados sin capital intercultural es preferible que tengamos “la misma cultura y los mismos valores”.

**GRÁFICA 48**

EN SU OPINIÓN, ¿QUÉ ES PREFERIBLE PARA EL PAÍS?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)

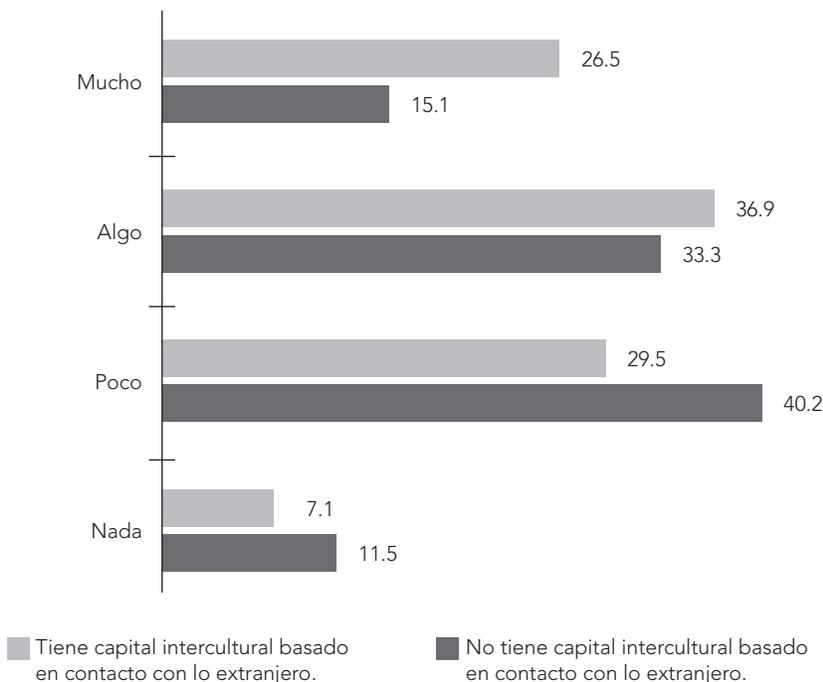


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 28.)

Respecto a la pregunta *En general, ¿qué tanto interés tiene por la cultura?*, se observa que el porcentaje de encuestados que muestran algún o mucho interés por la cultura es considerablemente más alto entre aquellos que cuentan con capital intercultural que entre quienes no cuentan con éste (véase gráfica 49). Por el contrario, el porcentaje de encuestados nada o poco interesados por la cultura es mayor entre aquellos que no cuentan con capital intercultural.

**GRÁFICA 49**

**EN GENERAL, ¿QUÉ TANTO INTERÉS TIENE POR LA CULTURA?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)**  
(PORCENTAJES)



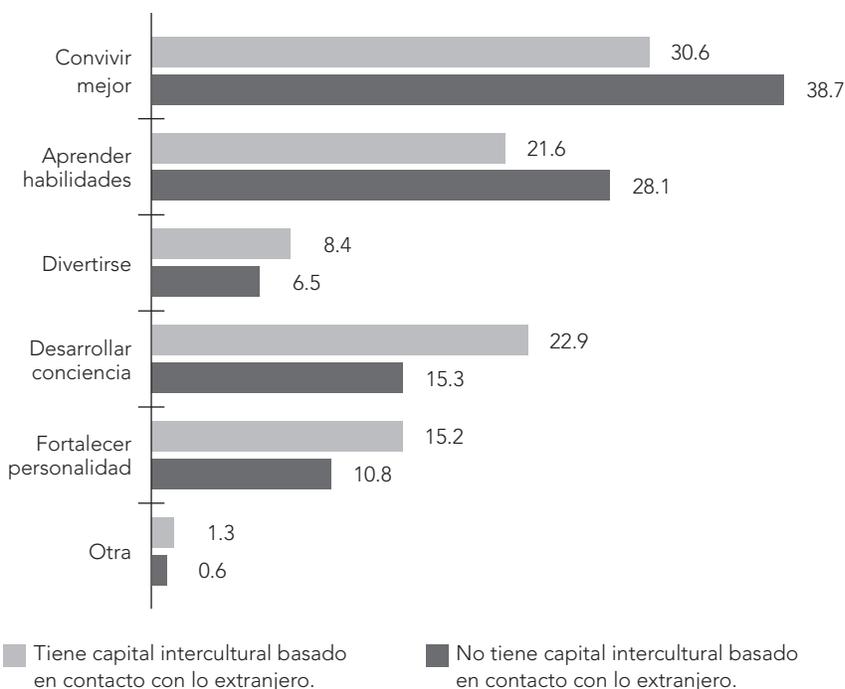
Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 2.)

Los porcentajes de las respuestas a la primera mención correspondientes a la pregunta *En su opinión, ¿para qué sirve la cultura?*, se muestran en la gráfica 50. Se puede ver que los encuestados que tienen capital intercultural opinan en un porcentaje significativamente mayor que los que no tienen capital intercultural que la cultura sirve para desarrollar conciencia (22.9 por ciento) y para fortalecer la personalidad (15.2 por ciento); mientras que los encuestados sin capital intercultural piensan en mayor proporción que la cultura sirve para convivir mejor (38.7 por ciento) y para aprender habilidades (28.1 por ciento).



## GRÁFICA 50

EN SU OPINIÓN, ¿PARA QUÉ SIRVE LA CULTURA?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)

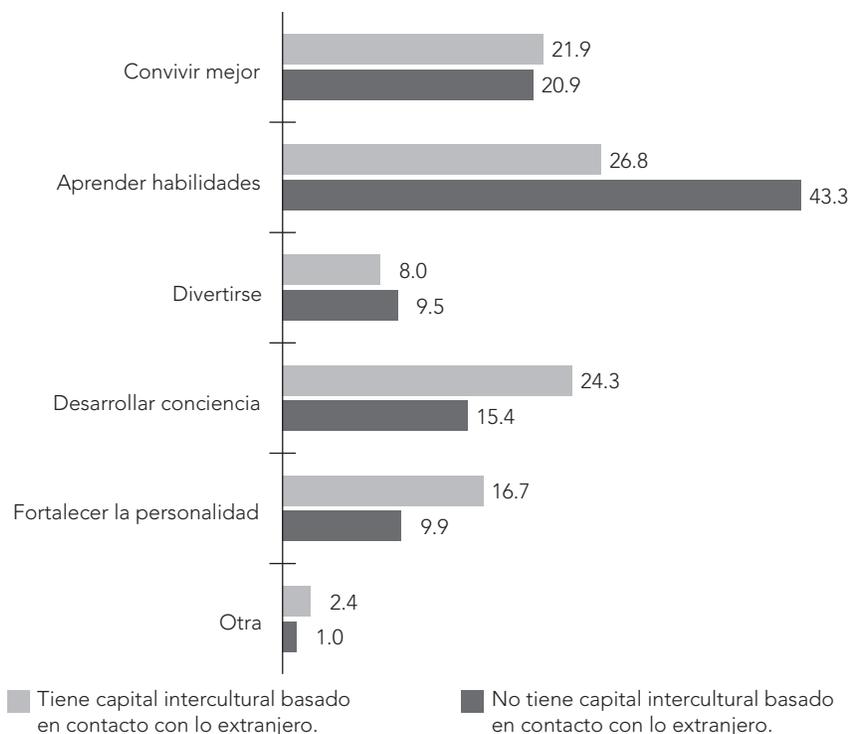


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 7 mención 1.)

Para la pregunta *En su opinión, ¿para qué sirve la lectura?* se pidió a los encuestados un máximo de tres menciones de respuesta. En la gráfica 51 se presenta la primera mención, ya que ésta muestra lo primero que vino a la mente de los encuestados. Se puede observar que los encuestados con capital intercultural opinan en mayor porcentaje que los que no lo tienen que la lectura sirve para desarrollar conciencia y para fortalecer la personalidad. Mientras que aquellos que no cuentan con capital intercultural piensan en una proporción significativamente mayor que la lectura sirve para aprender habilidades.

## GRÁFICA 51

EN SU OPINIÓN, ¿PARA QUÉ SIRVE LA LECTURA?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 18, mención 1.)

A continuación se preguntó a los encuestados para qué servía el deporte. En la gráfica 52, se muestra la primera mención de las tres respuestas que se les solicitaron.

La gráfica 52 muestra que tanto los encuestados que tienen capital intercultural como los que no lo tienen piensan que el deporte sirve para convivir mejor, seguido por la opinión de que sirve para aprender habilidades y, especialmente entre aquellos sin capital intercultural para divertirse. En menor medida, ambos grupos consideran que sirve para fortalecer personalidad, desarrollar conciencia y tener salud.

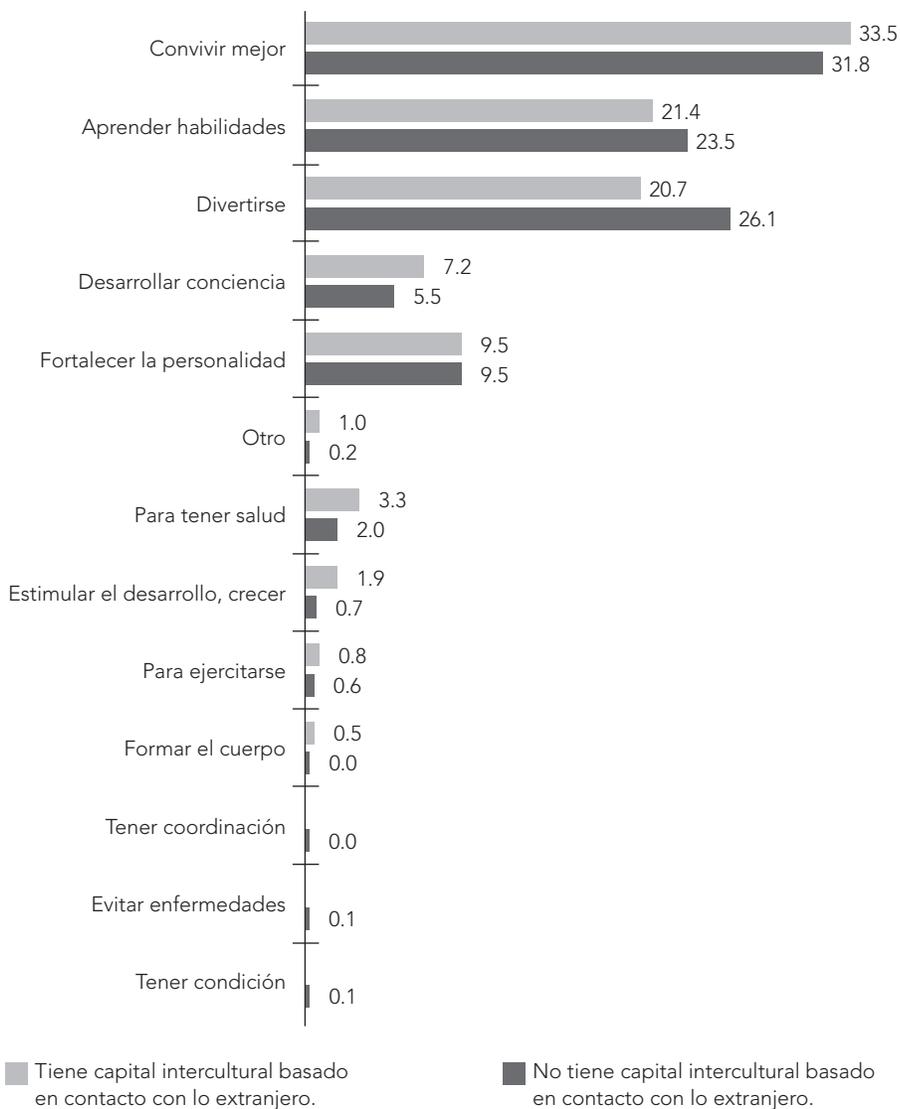




**GRÁFICA 52**

**EN SU OPINIÓN, ¿PARA QUÉ SIRVE EL DEPORTE?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)**

(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 22, mención 1.)

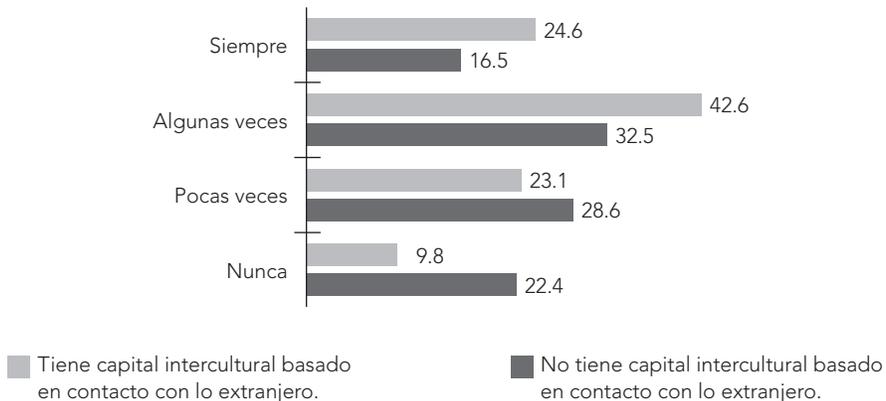
# PRÁCTICAS CULTURALES, DE LECTURA Y DEPORTE EN DIFERENTES CAMPOS DE APRENDIZAJE DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL DE LOS ENCUESTADOS

En las respuestas a la pregunta *Cuando usted era niño(a), ¿con qué frecuencia... leía solo / le leía su padre / le leía su madre / le leían otros familiares / le leían sus profesores?*, los encuestados con capital intercultural contestaron en mayor proporción que aquellos que no lo tienen, que cuando eran niños siempre y algunas veces leían solos (véase gráfica 53), les leía su padre (véase gráfica 54), les leía su madre (véase gráfica 55), les leían otros familiares (véase gráfica 56) y les leían sus profesores (véase gráfica 57). En cambio, los encuestados sin capital intercultural eligieron para las cinco preguntas, en mayor proporción que los que cuentan con capital intercultural, las respuestas “pocas veces” y “nunca”.



**GRÁFICA 53**

CUANDO USTED ERA NIÑO(A), ¿CON QUÉ FRECUENCIA LEÍA SOLO(A)?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)



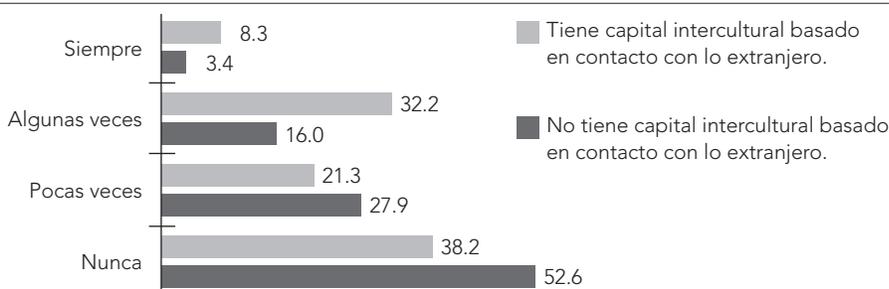
Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 12-a.)



Como se puede apreciar en la gráfica 54, una de las diferencias más notorias es que a los encuestados con capital intercultural sus padres les leían algunas veces en doble proporción que a los encuestados sin capital intercultural.

### GRÁFICA 54

CUANDO USTED ERA NIÑO(A), ¿CON QUÉ FRECUENCIA LE LEÍA SU PADRE?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)

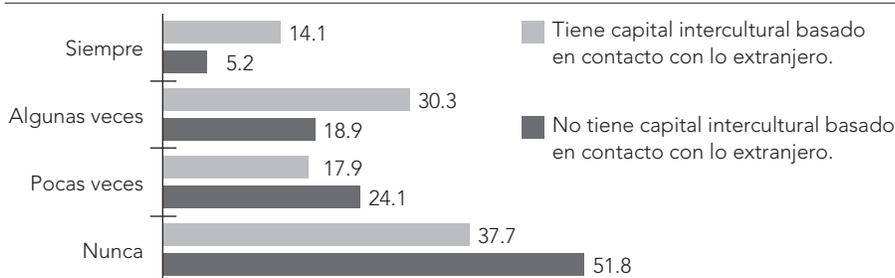


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 12-b.)

Al comparar la gráfica 54 y la gráfica 55, se puede notar que los encuestados con capital intercultural afirman que sus madres siempre les leían en mucho mayor proporción que sus padres cuando eran niños.

### GRÁFICA 55

CUANDO USTED ERA NIÑO(A), ¿CON QUÉ FRECUENCIA LE LEÍA SU MADRE?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)

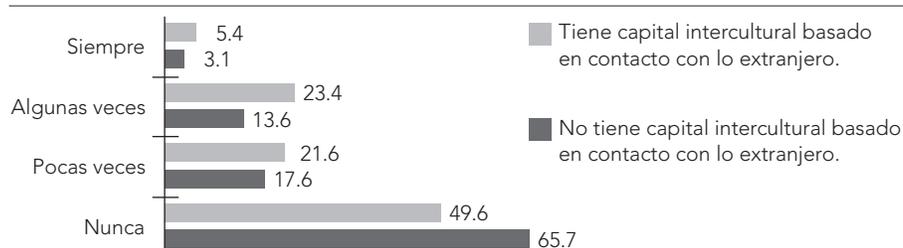


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 12-c.)

Al revisar las gráficas anteriores y la gráfica 56, en general se aprecia que existe más estímulo para la lectura por parte de la familia (i. e., papá, mamá y otros familiares) en el grupo de encuestados con capital intercultural que en el de encuestados sin capital intercultural.

### GRÁFICA 56

CUANDO USTED ERA NIÑO(A), ¿CON QUÉ FRECUENCIA LE LEÍAN OTROS FAMILIARES?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)

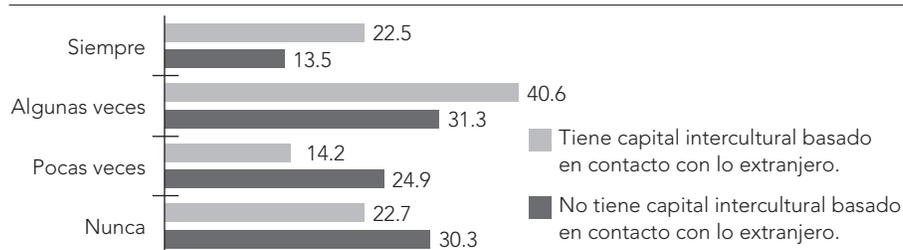


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 12-d.)

En general, los encuestados con capital intercultural aseguran, en mayor proporción que los que no tienen capital intercultural, que sus profesores les leían cuando eran niños. Solamente el porcentaje de la respuesta “pocas veces” de los encuestados que no cuentan con capital intercultural sobrepasa al de los encuestados con capital intercultural.

### GRÁFICA 57

CUANDO USTED ERA NIÑO(A), ¿CON QUÉ FRECUENCIA LE LEÍAN SUS PROFESORES?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 12-e.)

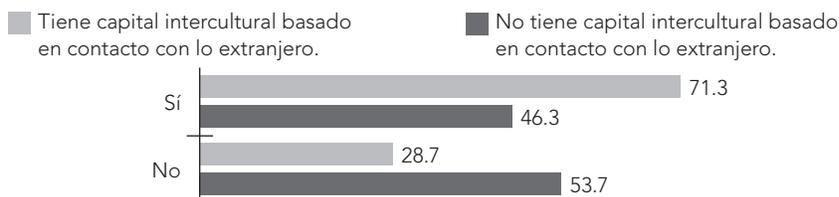




Como se muestra en la gráfica 58, mientras que aproximadamente siete de cada diez encuestados con capital intercultural tenían libros en su casa cuando eran niños (71.3 por ciento), menos de la mitad (46.3 por ciento) de los encuestados sin capital intercultural los tenían.

### GRÁFICA 58

CUANDO USTED ERA NIÑO(A), ¿HABÍA LIBROS EN SU CASA?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)

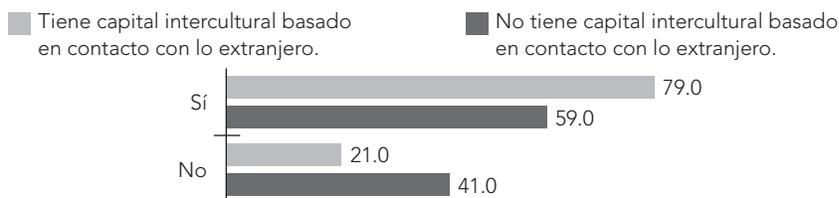


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 13.)

Los porcentajes de respuestas afirmativas aumentan al preguntar *Actualmente, ¿tiene usted libros en su casa?*, cerca de ocho de cada diez encuestados con capital intercultural (79 por ciento) y cerca de seis de cada diez encuestados que no cuentan con capital intercultural (59 por ciento) dicen tener libros en su casa actualmente (véase gráfica 59).

### GRÁFICA 59

ACTUALMENTE, ¿TIENE USTED LIBROS EN SU CASA?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)

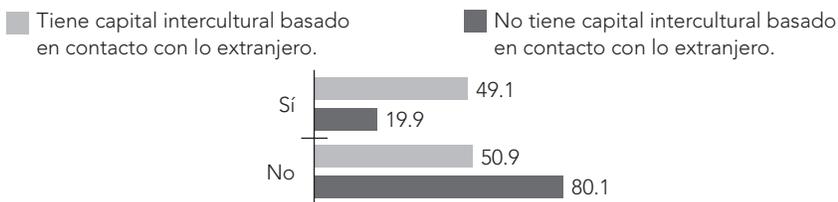


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 14.)

Los encuestados que tienen capital intercultural acostumbran leer publicaciones (revistas/periódicos) nacionales en más del doble que aquellos que no lo tienen, como lo muestra la gráfica 60.

**GRÁFICA 60**

¿ACOSTUMBRA LEER ALGUNAS DE LAS SIGUIENTES PUBLICACIONES:  
PERIÓDICOS O REVISTAS NACIONALES (DEL PAÍS)?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)

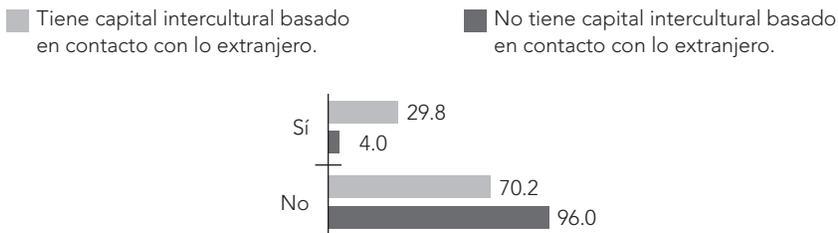


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 15-c.)

Como se puede ver en la gráfica 61, mientras que casi 30 por ciento de los encuestados que tienen capital intercultural acostumbra leer publicaciones internacionales, sólo 4 por ciento de los encuestados que no tienen capital intercultural acostumbra leer este tipo de publicaciones.

**GRÁFICA 61**

¿ACOSTUMBRA LEER ALGUNAS DE LAS SIGUIENTES PUBLICACIONES:  
PERIÓDICOS O REVISTAS INTERNACIONALES (DEL EXTRANJERO)?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 15-d.)





Como se puede ver en la gráfica 62, a 60.4 por ciento de los encuestados con capital intercultural le parece que leer es “fácil o muy fácil”, donde 34 por ciento corresponde a la respuesta “fácil” y 26.4 por ciento a “muy fácil”. Mientras que, en menor proporción, 46.3 por ciento de los encuestados sin capital intercultural dijo que leer es “fácil o muy fácil”, donde 10.5 por ciento corresponde a la respuesta “muy fácil” y 35.8 por ciento a “fácil”. El grupo sin capital intercultural respondió en mayor medida que el grupo con capital intercultural que leer no le era “ni difícil ni fácil”.

**GRÁFICA 62**

¿QUÉ TAN FÁCIL O DIFÍCIL ES PARA USTED LEER? DIRÍA QUE ES...  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)



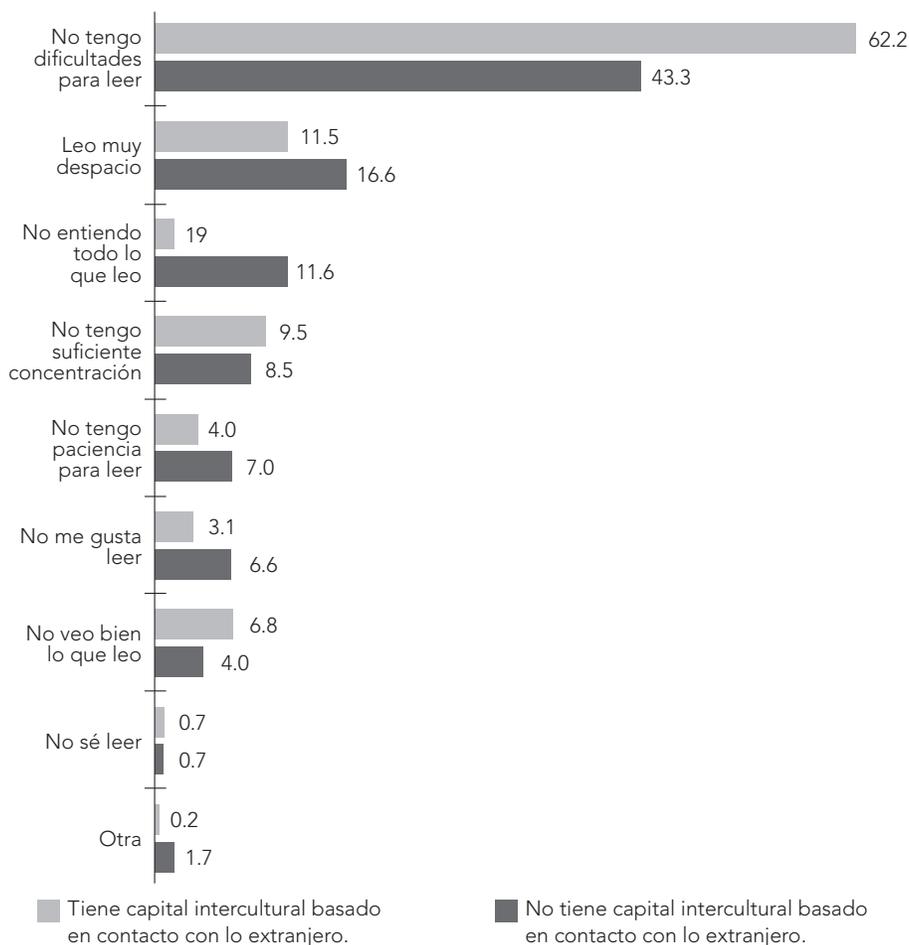
Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 16.)

En la gráfica 63 se muestra que poco más de seis de cada diez de los encuestados que tienen capital intercultural (62.2 por ciento), en contraste con poco más de cuatro de cada diez de los encuestados que no tienen capital intercultural (43.3 por ciento), aseguran no tener dificultades para leer. Los encuestados que no cuentan con capital intercultural muestran mayores porcentajes que aquellos que cuentan con capital intercultural en las respuestas “leo muy despacio” y “no entiendo todo lo que leo”.

**GRÁFICA 63**

¿CUÁLES SON SUS PRINCIPALES DIFICULTADES/LIMITACIONES PARA LEER?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)

(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 17.)

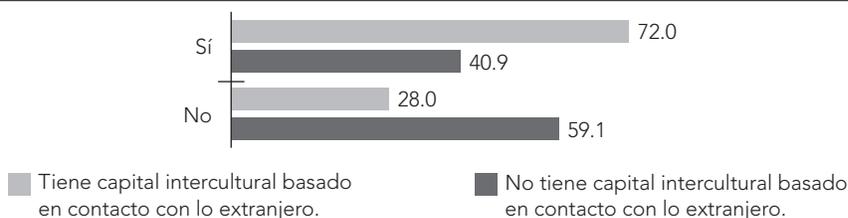
La gráfica 64 ilustra que internet es utilizado por poco más de siete de cada diez encuestados que tienen capital intercultural, mientras que sólo aproximadamente cuatro de cada diez de los encuestados que no tienen capital intercultural lo utilizan.





## GRÁFICA 64

¿USTED UTILIZA INTERNET? (DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)

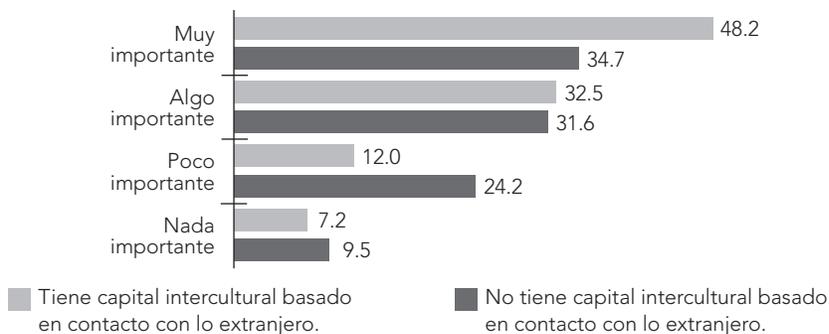


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 24.)

Como lo muestra la gráfica 65, a los encuestados que tienen capital intercultural les parece muy importante que los maestros de primaria tengan la posibilidad de conocer otras culturas, en mucha mayor proporción que a los encuestados que no tienen capital intercultural. Por el contrario, los encuestados que no tienen capital intercultural opinan en mayor proporción que los que lo tienen que es poco importante que los maestros puedan conocer la cultura de otros países.

## GRÁFICA 65

¿QUÉ TAN IMPORTANTE CONSIDERA USTED QUE LOS MAESTROS DE PRIMARIA  
TENGAN LA POSIBILIDAD DE CONOCER LA CULTURA DE OTROS PAÍSES?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)



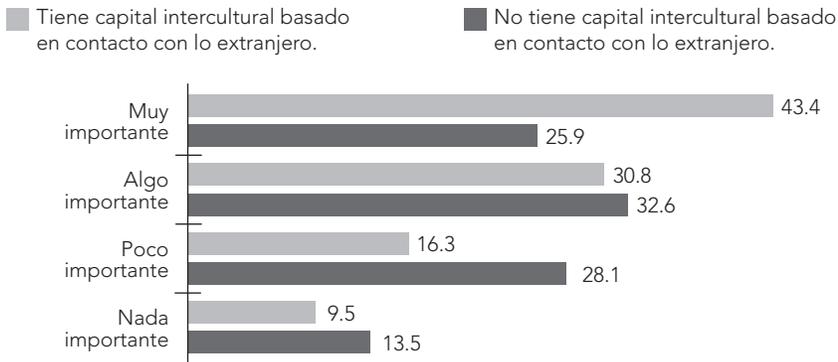
Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 31-1.)



En relación con la proposición de que los maestros de primaria tengan la posibilidad de conocer personas de otros países, se observa que tanto los encuestados que tienen capital intercultural como los que no lo tienen, dieron altos niveles de importancia a esta posibilidad. Sin embargo, los encuestados con capital intercultural, opinan en mayor proporción que los que no tienen capital intercultural que esta proposición es muy importante, y los encuestados que no tienen capital intercultural consideran en mayor medida que los que tienen capital intercultural, que esta proposición es poco importante (véase gráfica 66).

### GRÁFICA 66

¿QUÉ TAN IMPORTANTE CONSIDERA USTED QUE LOS MAESTROS DE PRIMARIA TENGAN LA POSIBILIDAD DE CONOCER GENTE DE OTROS PAÍSES? (DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 31-2.)

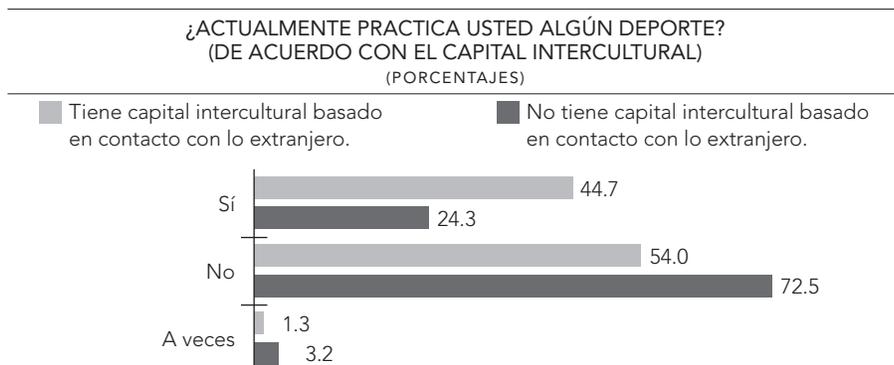
La gráfica 67 muestra que mientras 54 por ciento de los encuestados que tienen capital intercultural no practican ningún deporte, la proporción correspondiente es más alta entre los encuestados que no tienen capital intercultural (72.5 por ciento).

Como lo ilustra la gráfica 68, tanto los encuestados que tienen capital intercultural como los que no lo tienen, opinan que son los deportistas destacados y los padres de familia quienes inspiran más a los niños y a los jóvenes a practicar deporte. Cabe señalar que los programas de televisión están



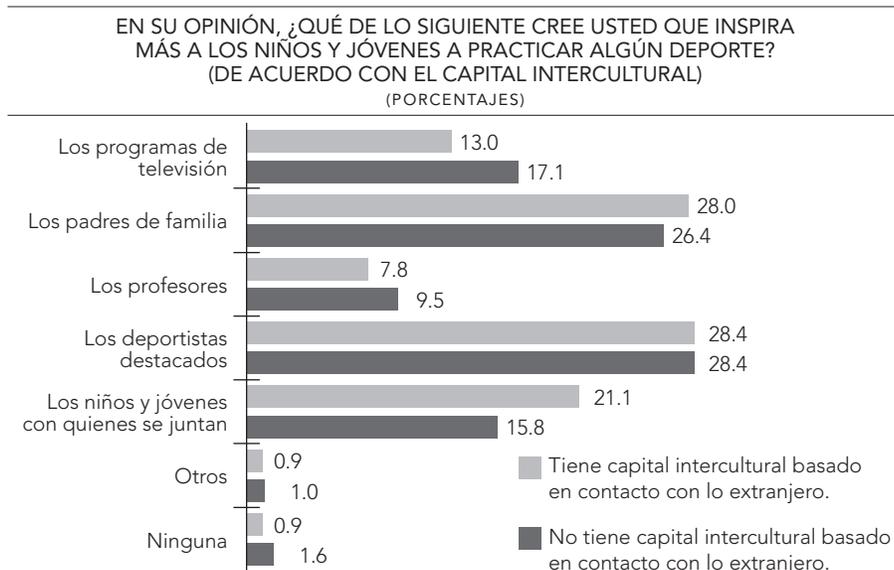
percibidos como más importantes entre los que no tienen capital intercultural, mientras que los que tienen capital intercultural atribuyen comparativamente más importancia al contacto con otros niños y jóvenes.

### GRÁFICA 67



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 19.)

### GRÁFICA 68



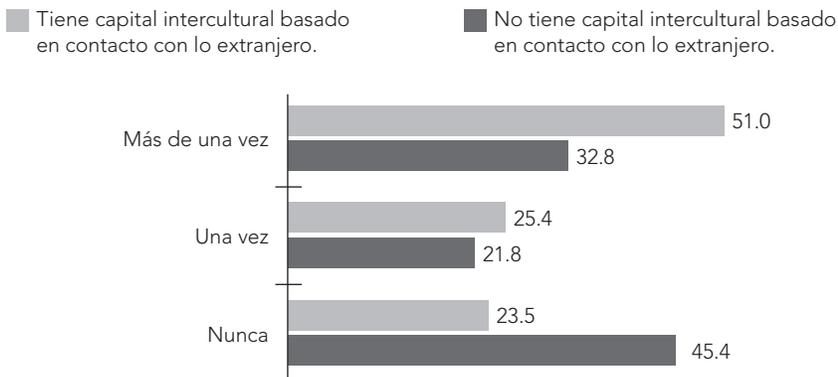
Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 20.)



Un poco más de tres cuartos de los encuestados con capital intercultural (76.4 por ciento) dijo haber visto uno o más eventos deportivos en televisión (durante las últimas dos semanas antes de la encuesta), donde 51 por ciento corresponde a “más de una vez” y 25.4 por ciento a “una vez”. Mientras que 54.6 por ciento de los encuestados sin capital intercultural dijo haber visto al menos un evento deportivo durante las dos semanas previas a la encuesta, donde 32.8 por ciento corresponde a “más de una vez” y 21.8 por ciento a “una vez” (véase gráfica 69).

### GRÁFICA 69

DURANTE LAS ÚLTIMAS DOS SEMANAS, ¿CUÁNTAS VECES  
HA VISTO ALGÚN EVENTO DEPORTIVO EN TELEVISIÓN?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 21.)

Se preguntó al grupo de encuestados que vieron eventos deportivos al menos una vez durante las últimas dos semanas antes de la encuesta, si éstos tuvieron lugar en ligas nacionales, internacionales o en ambas. Dentro de este grupo, los encuestados que no tienen capital intercultural contestaron en mayor proporción que los que lo tienen que fueron ligas nacionales. En cambio, los encuestados con capital intercultural contestaron en más del doble del porcentaje que los que no lo tienen, que fueron ligas internacionales (véase gráfica 70).



### GRÁFICA 70

ESOS EVENTOS DEPORTIVOS, ¿FUERON EN LIGAS (O COMPETENCIAS) NACIONALES, INTERNACIONALES, O EN AMBAS? (DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)

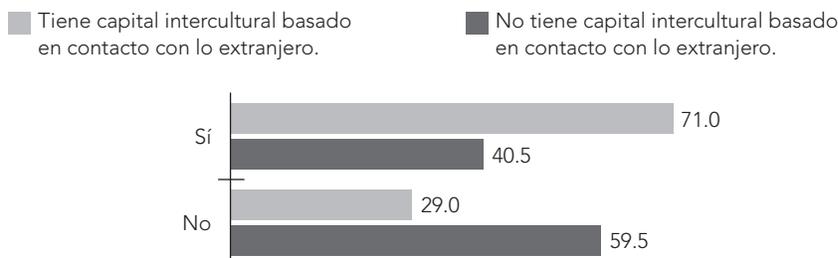


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 21-1.)

En la gráfica 71 se observa que poco más de siete de cada diez encuestados que tienen capital intercultural en contraste con sólo un poco más de cuatro de cada diez encuestados que no tienen capital intercultural eran animados por sus padres a practicar algún deporte cuando eran niños.

### GRÁFICA 71

CUANDO USTED ERA NIÑO(A), ¿SUS PADRES LO ANIMABAN A PRACTICAR ALGÚN DEPORTE? (DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)

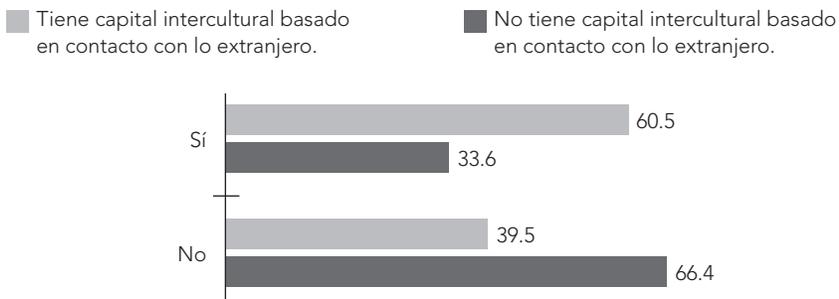


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 23-1.)

En forma similar a los resultados de la pregunta anterior, la gráfica 72 muestra que a un poco más de seis de cada diez encuestados que tienen capital intercultural, en contraste con sólo un poco más de un tercio de los encuestados que no tienen capital intercultural, sus padres los llevaban a alguna actividad deportiva cuando eran niños.

**GRÁFICA 72**

CUANDO USTED ERA NIÑO(A), ¿SUS PADRES LO LLEVABAN A ALGUNA ACTIVIDAD DEPORTIVA?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IIJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 23-2.)

Los encuestados que no tienen capital intercultural afirmaron en casi el doble porcentaje de los encuestados que tienen capital intercultural que sus padres no les hablaban de temas culturales cuando eran niños. A 80.4 por ciento de los encuestados con capital intercultural les hablaban poco (38.8 por ciento), algo (26.4 por ciento) o mucho (15.2 por ciento) sobre cultura, y en contraste, a 61.1 por ciento de los encuestados sin capital intercultural les hablaban poco (38.3 por ciento), algo (18.9 por ciento) o mucho (3.9 por ciento) sobre cosas referentes a la cultura cuando eran niños, como se muestra en la gráfica 73.

La gráfica 74 muestra que a los encuestados que cuentan con capital intercultural sus padres los llevaban a visitar museos cuando eran niños en cerca del doble del porcentaje que a los encuestados que no tienen capital intercultural.





**GRÁFICA 73**

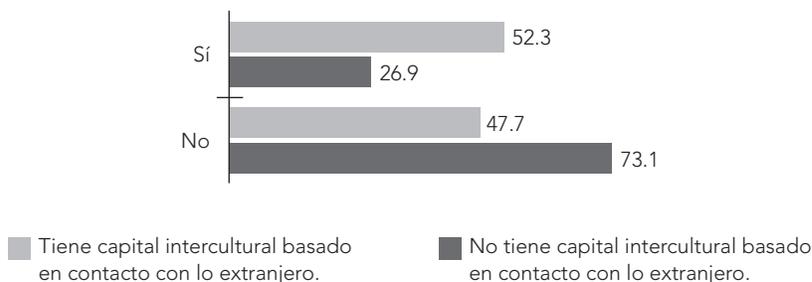
CUANDO USTED ERA NIÑO(A), ¿QUÉ TANTO LE HABLABAN SUS PAPÁS DE COSAS REFERENTES A LA CULTURA? (DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 8.)

**GRÁFICA 74**

CUANDO USTED ERA NIÑO(A), ¿SUS PADRES LO LLEVABAN A VISITAR MUSEOS? (DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)

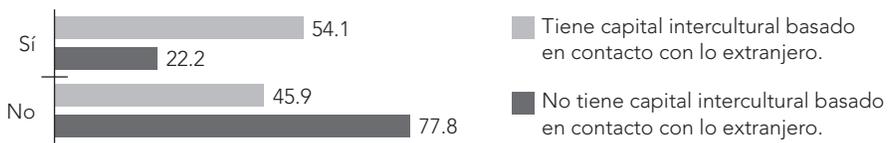


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 9-1.)

En la gráfica 75 se observa que a más de la mitad de los encuestados que tienen capital intercultural sus padres los llevaban a algún evento cultural cuando eran niños y, en contraste, a más de tres cuartos de los encuestados sin capital intercultural sus padres no los llevaban a eventos culturales.

**GRÁFICA 75**

CUANDO USTED ERA NIÑO(A), ¿SUS PADRES LO LLEVABAN A ALGÚN EVENTO DE TIPO CULTURAL? (DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)

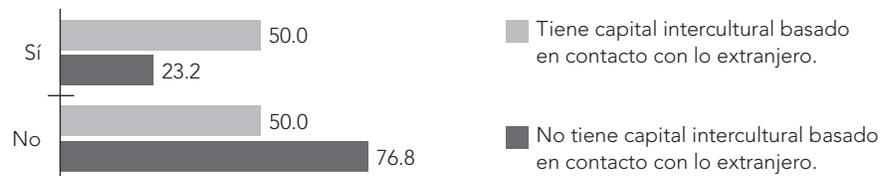


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 9-2.)

La mitad de los encuestados que poseen capital intercultural afirmaron que sus padres los animaban a leer libros que no fueran de la escuela cuando eran niños. Mientras que sólo 23.2 por ciento de los encuestados que no tienen capital intercultural dijeron que sus padres los estimulaban a leer libros que no fueran de la escuela cuando eran niños, como se puede observar en la gráfica 76.

**GRÁFICA 76**

CUANDO USTED ERA NIÑO(A), ¿SUS PADRES LO ESTIMULABAN A LEER LIBROS QUE NO FUERAN DE LA ESCUELA? (DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 9-3.)

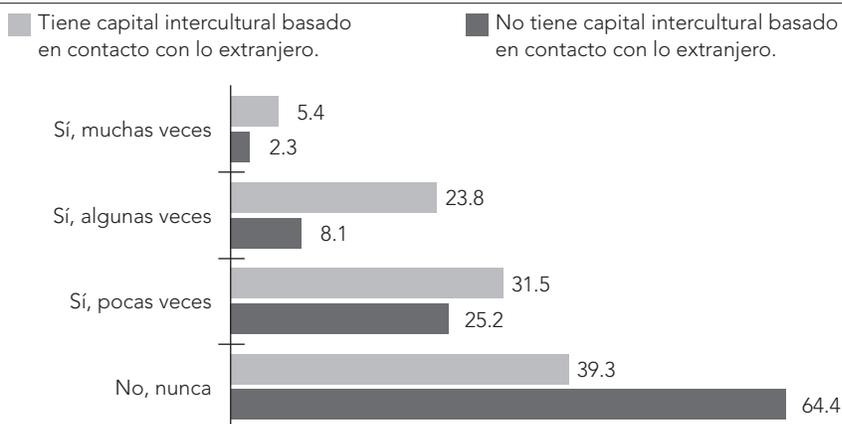




Los encuestados con capital intercultural dijeron que sus padres u otros familiares acostumbraban regalarles libros (una vez que ya sabían leer) muchas, algunas o pocas veces, en mayor porcentaje que los encuestados sin capital intercultural, como se puede ver en la gráfica 77.

### GRÁFICA 77

DESPUÉS DE QUE USTED APRENDIÓ A LEER,  
¿SUS PADRES U OTROS FAMILIARES ACOSTUMBRABAN REGALARLE LIBROS?  
(DE ACUERDO CON EL CAPITAL INTERCULTURAL)  
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015. (Respuestas correspondientes a la pregunta 11).

Como se muestra en la gráfica 77 y como se ha visto prácticamente en todas las exploraciones comparativas que aparecen en este capítulo, el capital intercultural de los encuestados (aquí "medido" en términos de contacto con lo extranjero) constituye una variable con un potencial explicativo muy prometedor. Regresaremos a ésta y a otras observaciones en la sección de conclusiones.

# CONCLUSIONES



La presente sección concluye nuestro libro con un resumen de algunos de los más importantes hallazgos. El libro de conclusiones —el cual constituye el último volumen de la colección *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*— contiene un resumen más extenso de nuestros principales resultados.

De acuerdo con los datos obtenidos en la encuesta, existe muy poco interés por la cultura. Entre los encuestados que indicaron tener algo o mucho interés por el acontecer cultural, se encontró la tendencia de que entre más alto es el nivel de escolaridad y mientras más alta es la clase social en la que se perciben, mayor es su interés por la cultura. Por el contrario, entre más bajo es el nivel de escolaridad de los encuestados, mayor es su preferencia por reunirse con amigos o familiares; y, entre más baja es la clase social en la que se perciben, mayor es su preferencia por ver televisión. Los encuestados que se perciben de clase baja presentan muy poco interés por ir a presentaciones de teatro, danza o a exposiciones, y por participar en actividades culturales, en comparación con los que se perciben de otras clases sociales.



Al preguntar a los encuestados lo que pensaban al escuchar la palabra “cultura”, el mayor porcentaje de respuestas fue de palabras asociadas a la clase semántica “Educación/Conocimiento” (e. g., conocimiento, aprendizaje, conjunto de ideas, creatividad, entendimiento, educación, estudios, pensar, saber cosas, etc.), seguidos por palabras colocadas en la clasificación “Arte” (e. g., teatro, cine, música clásica, esculturas, bellas artes, danza, pintura, museos, arte, etc.); y por palabras de la clase “Tradición” (e. g., día de muertos, fiestas patrias, folclore, leyendas, costumbre, tradición, etc.). Sin embargo, se obtuvo un porcentaje relativamente alto de encuestados que no tuvieron en mente ningún hecho o palabra relacionados con la cultura en ninguna de las tres menciones. Esto nos podría sugerir que esas personas han interiorizado poco o nada la cultura en su vida. Es decir, no están sensibilizados para apreciar diferentes tipos (o ninguno) de expresiones culturales.

Un resultado preocupante es que muchas de las personas encuestadas hayan dicho que sus padres les hablaban poco (37.9 por ciento) o nada (32 por ciento) sobre cultura. En cambio, se aprecia que los encuestados con escolaridad de universidad/posgrado han escuchado hablar en mucha mayor medida sobre cultura en sus casas que los encuestados con niveles de escolaridad más bajos. Según la autopercepción de clase social, se observa que entre más alta es la clase social en la que se perciben los encuestados, más han escuchado hablar de cultura en sus casas.

Resulta no menos preocupante que a casi dos de cada tres encuestados sus padres no los llevaran a visitar museos, no los estimularan a leer libros diferentes a los escolares, ni los llevaran a eventos culturales. También se pudo observar que a más de la mitad de los encuestados, ni sus padres ni otros familiares acostumbraban regalarles libros después de que aprendieron a leer, y que en muchos casos no tenían o no tienen actualmente libros diferentes a los escolares en sus casas. Se nota que entre más alto es el nivel de escolaridad de los encuestados, y entre más alta es la clase social en la que se perciben a sí mismos, más frecuentemente dicen haber recibido libros como regalo por parte de sus familiares cuando eran niños.

La edad promedio en la que los encuestados aprendieron a leer fue a los 6.7 años. En términos más diferenciales, las comparaciones respectivas sugieren que entre mayor es la escolaridad de los encuestados, entre más

jóvenes son, y entre más alta es la clase social en la que se perciben, más temprano aprendieron a leer en promedio. Las mujeres aprendieron a leer en promedio un poco más tarde que los hombres; los encuestados que se perciben discriminados etno-racialmente aprendieron a leer en promedio más tarde que los que no se sienten discriminados; y en la región sur, los encuestados aprendieron a leer en promedio más tarde que en las otras regiones.

Para la mayoría de los encuestados, ni sus padres ni otros familiares acostumbraban leerles libros cuando eran niños. Además, se observó que a los hombres su padre les leía por lo menos algunas veces en mucha mayor proporción que a las mujeres y que, en mucha mayor proporción que a los hombres, a las mujeres nunca les leían libros sus otros familiares cuando eran niñas. Se encontraron indicadores de que en las nuevas generaciones los padres y las madres les leen más frecuentemente a sus hijos que en las pasadas generaciones. Se notó que, entre más joven es la población encuestada y entre mayor es su nivel de escolaridad, mayor es la frecuencia con la que sus padres, otros familiares y profesores les leían libros cuando eran niños. Por el contrario, entre más baja es la clase social en la que los encuestados se perciben, y entre más bajo es su nivel de escolaridad, más son las afirmaciones de que sus padres, familiares y profesores nunca les leían libros cuando eran niños.

Es importante notar que un considerable 28.1 por ciento de los encuestados indicó que les era difícil o muy difícil leer (en donde 9.7 por ciento corresponde a "muy difícil" y 18.4 por ciento a "difícil"). Cabe señalar que, entre mayor es la escolaridad de los encuestados y más alta es la clase social en la que se perciben, las dificultades para leer disminuyen. También se observa que, a mayor edad de los encuestados, las dificultades para leer y para ver lo que leen aumentan; entre más baja es la clase social en la que se perciben los encuestados, más dificultades tienen para leer y mayor es el número de respuestas "leo muy despacio", "no entiendo todo lo que leo" y "no me gusta leer".

En cuanto a la preservación del patrimonio cultural del país, la mayoría de los encuestados da la más alta prioridad a las zonas arqueológicas y a los monumentos históricos. Son los encuestados que se perciben de clase media alta o alta los que muestran el mayor interés por la conservación de zonas





arqueológicas y monumentos históricos, mientras que los que se perciben como clase baja muestran el más bajo interés por los mismos. Cabe notar que en la región DF / Estado de México se considera en mayor medida que en las otras regiones del país, que es importante la conservación de las lenguas indígenas; mientras que en la región sur se le da más importancia a la conservación de zonas arqueológicas y monumentos históricos, y en la región norte se considera más importante la conservación de fiestas y tradiciones que en las otras regiones.

Gran parte de los encuestados percibe que la influencia cultural del extranjero ha aumentado. Los individuos que se perciben de clase baja son los que consideran, en mayor medida que los que se perciben de otras clases sociales, que actualmente hay más influencia cultural del extranjero. En contraste, más de la mitad de los encuestados que se consideran de clase media alta o alta opinan que hay igual influencia cultural del extranjero que antes. En cuanto al beneficio percibido de la influencia cultural del extranjero, la opinión pública parece estar dividida. Sin embargo, se nota la tendencia de que, entre más alto es el nivel de escolaridad de los encuestados, mayor es la percepción de que la influencia cultural del extranjero nos beneficia. La opinión de que la influencia cultural proveniente del extranjero es benéfica se encuentra mucho más frecuentemente entre los encuestados que se ubican a sí mismos en la clase media alta o alta.

Debido a que gran parte de los encuestados han escuchado sobre cultura en primer lugar en la escuela (40.3 por ciento), en segundo lugar en la televisión (16.7 por ciento) y en tercer lugar en sus casas (16.6 por ciento), y considerando el papel de la educación en los procesos de realización de capital (inter)cultural, es muy significativo que los encuestados atribuyan cierta o mucha importancia al planteamiento de que los maestros de primaria tengan la posibilidad de conocer cultura y gente de otros países. De hecho, sólo alrededor de 10 por ciento de los encuestados considera que estas experiencias no son nada importantes para los maestros de primaria del país. Esta actitud acerca de la formación intercultural de los maestros de escuelas primarias no sólo muestra que se percibe la importancia que tienen la educación y los maestros mexicanos, sino también la gran generosidad de los (seguramente muchos) encuestados que nunca han tenido la oportunidad de estudiar en otros países.



Acercas de las actividades deportivas, encontramos que casi dos de cada tres encuestados no practican deporte. Entre los encuestados que practican algún deporte, el fútbol (soccer) se encuentra en primer lugar, seguido por el basquetbol en segundo lugar y el voleibol en tercer lugar —todos ellos deportes de equipo—. Entre menor es la edad de los encuestados, mayor su nivel de escolaridad y más alta la clase social en la que se perciben, mayor es la práctica de algún deporte. Vale la pena señalar que, en la opinión de los encuestados, son los deportistas destacados, los padres de familia, las amistades, la televisión y los profesores, fuentes importantes de estimulación para practicar algún deporte.

También llama la atención que un porcentaje relativamente alto de encuestados dijera que sus padres no los animaban a practicar deporte (46.5 por ciento), ni los llevaban a practicarlo (55.1 por ciento) cuando eran niños. A mayor nivel de escolaridad de los encuestados, entre más jóvenes son, y entre más alta es la clase social en la que se perciben, mayor es el porcentaje de los que han sido animados a practicar deporte y que han sido llevados a actividades deportivas durante su niñez. En la región sur se registra el significativamente menor porcentaje de encuestados que eran animados a practicar deporte y a los que sus padres los llevaban a alguna actividad deportiva cuando eran niños, en comparación con los encuestados en las otras regiones. Finalmente, cabe señalar que a los hombres los animaban a practicar algún deporte y los llevaban a actividades deportivas cuando eran niños en mucha mayor proporción que a las mujeres.

Las respuestas sugieren que, para la mayoría de los encuestados, la cultura, la lectura y el deporte tienen fines sociales y comunitarios. Se encontró que la percepción más común del propósito de la cultura es que sirve para convivir mejor y, entre más baja es la clase social, mayor es la percepción de que la cultura sirve para divertirse. En el caso de la lectura, se observó que, entre más alto es el nivel de escolaridad de los encuestados, más se piensa que la lectura es útil para desarrollar conciencia. Sin embargo, en general y en la mayoría de los otros indicadores, se piensa que la lectura es útil para aprender habilidades y para convivir mejor. En cuanto al deporte, casi un tercio de los encuestados opina que sirve para convivir mejor. Esto podría indicar que los encuestados piensan que el deporte es principalmente una actividad realizada en equipo; lo cual se comprueba cuando se observa que



los deportes más practicados por los encuestados son el fútbol (soccer), el basquetbol y el voleibol, mientras que la práctica de deportes que no requieren una interacción directa dentro de un equipo, tales como karate, yoga, etc., se mencionaron en mucha menor medida.

Con respecto a la realización del capital intercultural, podemos observar que la gran mayoría de los encuestados nunca ha vivido en el extranjero, no tiene amigos extranjeros, no habla ni lee en un idioma extranjero. Pero de igual o quizá mayor importancia es el hecho empírico de que más de nueve de cada diez encuestados no puedan tener una conversación básica ni leer en alguno de los idiomas indígenas del país. El último resultado llama todavía más la atención si se considera la alta probabilidad de que muchos de los encuestados que dicen poder hablar o leer en alguna lengua indígena sean ellos mismos integrantes de alguno de los pueblos originarios, y que por ésta razón la respectiva lengua indígena sea su lengua principal.

Cabe enfatizar que los datos muestran de manera clara y consistente que la distribución de capital intercultural varía significativamente entre las cuatro diferentes zonas regionales del país, y de acuerdo con el género, la edad, la escolaridad y las auto-percepciones de clase social y de discriminación etno-racial de los encuestados. Asimismo, se registraron variaciones muy significativas al analizar tanto las percepciones de la(s) cultura(s), la lectura y el deporte así como de las prácticas culturales, de lectura y deporte en diferentes campos de aprendizaje de acuerdo con el capital intercultural de los encuestados.

De una u otra manera, al estudiar los datos recolectados para la presente Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte, se impone la fuerte impresión de que en los discursos "más convencionales" sobre analfabetismo y literacidad también deberían tomarse en cuenta los fenómenos del "analfabetismo intercultural". Como se ha señalado en la introducción de este libro, los fenómenos de cambio y de mezcla culturales juegan (y siempre han jugado) un papel importante en la existencia humana. Pero, en vista de los resultados presentados, valdría la pena preguntarse seriamente si las diversas modas (artísticas y elitistas) de los llamados procesos de hibridación cultural son en verdad los problemas socioculturales más imponentes, así como los casos de estudio más inminentes para el país.

Considerando el papel clave de la educación en los campos socioculturales en general, y la importancia que ha tenido la educación pública a lo largo de la historia de México, no sólo llama la atención — sino que llega al corazón de la nación — que una mayoría relativa de los encuestados (45.4 por ciento) tenga la opinión de que en las escuelas privadas se prepara mejor a los alumnos para participar en la vida cultural del país. Pero quizás sea más alarmante el hecho empírico de que entre los encuestados que se perciben de clase media alta o alta y entre aquellos con más altos niveles de escolaridad — es decir, entre los que comúnmente son considerados la “élite sociocultural” de un país — la opinión de que las escuelas privadas son mejores que las públicas prevalezca aún más. Aunque es cierto que se necesita de una investigación en mayor profundidad para conocer las razones y motivaciones detrás de las respectivas opiniones acerca de la formación cultural provista por las escuelas públicas y privadas respectivamente, no cabe duda de que las tendencias observadas en la presente Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte llaman a un debate renovado, democrático y participativo sobre el futuro de la educación (pública y privada) en el país.

Nos gustaría terminar haciendo una sincera invitación a quienes estén interesados en los temas que han sido discutidos a lo largo de este libro, para que lleven a cabo sus propios análisis independientes y críticos, incluyendo los de tipo multivariable. Después de todo, “la simple comparación del grado de las actividades u opiniones [...], aunque tal vez tenga algún interés descriptivo, es la comparación menos interesante desde el punto de vista de las ciencias sociales. Mucho más interesante es la comparación de los [...] patrones de relaciones entre variables” (Verba 1971: 327).





# BIBLIOGRAFÍA

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Álvarez Álvarez, C., y J. Pascual-Díez (2013). "Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la educación primaria." *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 10, 27-53.
- Álvarez Álvarez, C., y R. G. Sebastián (2013). "Educar en valores a través de un club de lectura escolar: Un estudio de caso." *Revista Complutense de Educación*, 24, 303-319.
- Álvarez, A., y P. del Río (2013). "El papel de la educación en el desarrollo: de la escuela a la cultura." *Cultura y Educación*, 25, 137-151.
- Amichai-Hamburger, Y., y Z. Hayat (2011). "The impact of the internet on the social lives of users: A representative sample from 13 countries." *Computers in Human Behavior*, 27, 585-589.
- Andrews, D. L., y M. Silk (eds.) (2012). *Sport and neoliberalism: Politics, consumption, and culture*. Filadelfia, PA: Temple University Press.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Akal Ediciones.
- Archer, L., J. DeWitt, J. Osborne, J. Dillon, B. Willis y B. Wong (2012). "Science aspirations, capital, and family habitus: How families shape children's engagement and identification with science." *American Educational Research Journal*, 49, 881-908.
- Archetti, E. P. (2005). "El deporte en Argentina (1914-1983)." *Trabajo y Sociedad*, 6, 1-30.
- Aristizábal, C. P. D., K. D. O. Rayo, E. C. S. Gómez y F. A. B. Velázquez (2013). "La lectura como valor para la construcción del lector competente." *Infancias Imágenes*, 11, 107-113.
- Astone, N. M., y S. S. McLanahan (1991). "Family structure, parental practices and high school completion." *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Atkinson, W. (2011). "The context and genesis of musical tastes: Omnivorousness debunked, Bourdieu buttressed." *Poetics*, 39, 169-186.
- Banks, J. A. (2008). "Diversity, group identity, and citizenship education in a global age." *Educational Researcher*, 37, 129-139.
- Barlow, F. K., S. Paolini, A. Pedersen, M. J. Hornsey, H. R. Radke, J. Harwood y C. G. Sibley (2012). "The contact caveat: Negative contact predicts increased prejudice more than positive contact predicts reduced prejudice." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38, 1629-1643.
- Barron, J. M., B. T. Ewing y G. R. Waddell (2000). "The effects of high school athletic participation on education and labor market outcomes." *Review of Economics and Statistics*, 82, 409-421.





- Bass, R. W., D. D. Brown, K. R. Laurson, y M. M. Coleman (2013). "Physical fitness and academic performance in middle school students. *Acta Paediatrica*", 102, 832-837.
- Bell, D. (1976). *The coming of the post-industrial society: A venture in social forecasting*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Benhabib, S. (2004). *The rights of others: Aliens, residents, and citizens*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bennett, T., M. Savage, E. Silva, A. Warde, M. Gayo-Cal, y D. Wright (2009). *Culture, class, distinction*. Oxon, Reino Unido: Routledge.
- Biagi, S. (2011). *Media impact: An introduction to mass media*. Boston, MA: Wadsworth.
- Blum-Kulka, S. (1997). "Dinner talk: Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse." Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Borge, R., A. S. Cardenal, y C. Malpica (2012). "El impacto de internet en la participación política: revisando el papel del interés político." *Arbor*, 188, 733-750.
- Bourdieu, P. (1967). "Systems of education and systems of thought." *International Social Science Journal*, 19, 338-358.
- \_\_\_\_\_ (1978). "Sport and social class." *Social Science Information*, 17, 819-840.
- \_\_\_\_\_ (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_ (1986a). "The force of law: Toward a sociology of the juridical field." *Hastings Law Journal*, 38, 805-853.
- \_\_\_\_\_ (1986b). "The forms of capital." En J. G. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Nueva York, NY: Greenwood.
- \_\_\_\_\_ (1988). "Vive la crise! For heterodoxy in social science." *Theory and Society*, 17, 773-787.
- \_\_\_\_\_ (1991a). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_ (1991b). "Genesis and structure of the religious field." *Comparative Social Research*, 13, 1-44.
- \_\_\_\_\_ (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Cambridge, Reino Unido: Polity.
- \_\_\_\_\_ (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- \_\_\_\_\_ (1999). "Scattered remarks." *European Journal of Social Theory*, 2, 334-340.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Pascalian meditations*. Cambridge, Reino Unido: Polity.
- \_\_\_\_\_ (2001a). "Television." *European Review*, 9, 245-256.
- \_\_\_\_\_ (2001b). *Masculine domination*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Habitus*. En J. Hillier y E. Rooksby (eds.), *Habitus: A sense of place* (pp. 43-49). Aldershot, Reino Unido: Ashgate.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Londres, Reino Unido: SAGE.
- \_\_\_\_\_ (1979). *The inheritors: French students and their relations to culture*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P., J. C. Passeron, J. Melendres y M. Subirats (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laia.

- Bourdieu, P., y L. J. D. Wacquant (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge, Reino Unido: Polity.
- Bradley, J., F. Keane y S. Crawford (2013). "School sport and academic achievement." *Journal of School Health*, 83, 8-13.
- Brewster, C., y K. Brewster (2013). *Representing the nation: Sport and spectacle in post-revolutionary Mexico*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Burns, T., y V. Shadoian-Gersing (2010). "The importance of effective teacher education for diversity." En OECD Centre for Educational Research and Innovation (ed.), *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge* (pp. 19-40). París, Francia: OECD Publishing.
- Campbell, R., C. R. Martin y B. Fabos (2011). *Media and culture: An introduction to mass communication*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's.
- Carreras, J. S., M. C. Díaz y J. G. Molina (2014). "El potencial educativo de la lectura en la construcción de la subjetividad." *Educatio Siglo XXI*, 32, 141-162.
- Carrington, V., y A. Luke (1997). "Literacy and Bourdieu's sociological theory: A reframing." *Language and Education*, 11, 96-112.
- Castells, M. (1996). *The information age: Economy, society and culture. Vol. I: The rise of the network society*. Oxford, U.K.: Blackwell.
- Cavalier, R. J. (ed.) (2005). *The impact of the Internet on our moral lives*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Cerón-Anaya, H. (2010). "An approach to the history of golf: Business, symbolic capital, and technologies of the self." *Journal of Sport & Social Issues*, 34, 339-358.
- Checa Olmos, J. C., N. García-Arjona, R. Pardo y A. Arjona Garrido, Á. (2012). "Deporte e integración. Variables que intervienen en el contacto cultural de los jóvenes inmigrados en España." *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 233-242.
- Coakley, J. J., y E. Pike (2009). *Sport in society: Issues and controversies*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Collins, M. F. (2003). *Sport and social exclusion*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (1982). *Declaración de México sobre las Políticas Culturales* (extracto), México, DF, 6 de agosto de 1982.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2015). Artículo 2, Párrafo 2.
- Coulangeon, P., y Y. Lemel (2007). "Is 'distinction' really outdated? Questioning the meaning of the omnivorization of musical taste in contemporary France." *Poetics*, 35, 93-111.
- Crystal, D. S., M. Killen y M. Ruck (2008). "It is who you know that counts: Intergroup contact and judgments about race-based exclusion". *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 51-70.
- Cummins, J. (2009). "Pedagogies of choice: Challenging coercive relations of power in classrooms and communities." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12, 261-271.
- \_\_\_\_\_. (2012). "The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students." *Reading and Writing*, 25, 1973-1990.
- Cushion, C. J., y R. L. Jones (2014). "A Bourdieusian analysis of cultural reproduction: Socialisation and the 'hidden curriculum' in professional football." *Sport, Education and Society*, 19, 276-298.
- Davies, K., L. R. Tropp, A. Aron, T. F. Pettigrew y S. C. Wright (2011). "Cross-group friendships





- and intergroup attitudes: A meta-analytic review." *Personality and Social Psychology Review*, 15, 332-351.
- Delarbre, R. T. (2011). "Bajo el imperio de la televisión: Panorama de la comunicación en México." *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, 6, 75-85.
- Demorgon, J. (2005). *Critique de l'intercultural: L'horizon de la sociologie*. París, Francia: ECONOMICA-Anthropos.
- Dezcallar Sáez, T., M. Clariana, R. Cladellas, M. Badia y C. Gotzens (2014). "La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos." *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 12, 107-116.
- Dietz, G. (2012). "Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica." México, FCE.
- Dietz, G., y L. S. Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México, SEP-CGEIB.
- Dubber, A. (2013). *Radio in the digital age*. Cambridge, Reino Unido: Polity.
- Duncan, M. C. (1983). "The symbolic dimensions of spectator sport." *Quest*, 35, 29-36.
- Durán, V. A., M. D. L. R. Figueroa y L. O. M. Zavala (2013). "La transición del libro como objeto de comunicación visual y cultura digital." *Investigación Universitaria Multidisciplinaria: Revista de Investigación de la Universidad Simón Bolívar*, 12, 69-76.
- Dussel, E. D. (2012). Transmodernity and interculturality: An Interpretation from the perspective of philosophy of liberation. *Transmodernity*, 1, 28-59.
- Eliot, T. S. (2010). *Notes towards the definition of culture*. London, Reino Unido: Faber & Faber.
- Ellis, R. (2012). "The meanings of sport: An empirical study into the significance attached to sporting participation and spectating in the UK and US." *Practical Theology*, 5, 169-188.
- Encuesta Nacional de Consumo y Prácticas Culturales (2004). Conaculta / UDESIO-IIS-UNAM.
- Encuesta Nacional de Cultura Física y Deporte (2008). Informe de Resultados. Conade / IJJ-UNAM.
- Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumos Culturales (2010), Conaculta, México.
- Encuesta Nacional de Lectura (2006). Conaculta / IJJ-UNAM.
- Ennemoser, M., y W. Schneider (2007). "Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study." *Journal of Educational Psychology*, 99, 349-368.
- Erel, U. (2010). "Migrating cultural capital: Bourdieu in migration studies." *Sociology*, 44, 642-660.
- Escobar, A. (2001). "Culture sits in places: Reflections on globalism and subaltern strategies of localization." *Political Geography*, 20, 139-174.
- Faulkner, S. L., J. R. Baldwin, S. L. Lindsley y M. L. Hecht (2006). "Layers of meaning: An analysis of definitions of culture." En J. R. Baldwin, S. L. Faulkner, M. L. Hecht y S. L. Lindsley (eds.), *Redefining culture: Perspectives across the disciplines* (pp. 27-51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fernández, P. J. M. (2014). "Papel de la lectura y la escritura en la educación superior inclusiva." *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 14, 65-75.
- Fernández, M. J. M., y D. M. Vivar (2014). "El lector no nace, se hace: Implicaciones desde la familia." *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 9, 81-88.
- Fligstein, N. (2008). *Euroclash: The EU, European identity, and the future of Europe*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

- Flores Dávila, J. I., M. Padrón, P. Román, K. Ambrosio y C. Silva (2004). *Los Mexicanos al inicio del Siglo XXI: Una Cultura en Movimiento. Encuesta Nacional de Consumo y Prácticas Culturales* (Informe de Resultados). Conaculta / UDES-UNAM, 2004.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*. (Concordia, Reihe Monographien). Mainz, Alemania: Wissenschaftsverlag.
- Fraser, N. (1995). "From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-socialist' age." *New Left Review*, 212, 68-93.
- (2003). "Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition & participation." En N. Fraser y A. Honneth (eds.), *Redistribution or recognition? A political philosophical exchange* (pp. 7-109). Londres, Reino Unido: Verso.
- Fricke, T. (1997). "The uses of culture in demographic research: A continuing place for community studies." *Population and Development Review*, 23, 825-832.
- Frow, J. (1987). "Accounting for tastes: Some problems in Bourdieu's sociology of culture." *Cultural Studies*, 1, 59-73.
- Fuchs, C. (2015). *Culture and economy in the age of social media*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo.
- (1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. México, Grijalbo.
- García Lorca, F. (1931). "Medio pan y un libro", *Locución de Federico García Lorca al Pueblo de Fuente Vaqueros*, Granada, España, 31 de septiembre de 1931.
- Gartman, D. (1991). "Culture as class symbolization or mass reification? A critique of Bourdieu's distinction." *American Journal of Sociology*, 97, 421-447.
- Gates, B. (1995). *The road ahead*. Nueva York, NY: Penguin.
- Gayo, M., B. Teitelboim y M. L. Méndez (2009). "Patrones culturales de uso del tiempo libre en Chile: Una aproximación desde la teoría Bourdieuana." *Universum*, 24, 42-72.
- Giménez, G. (1994). "Modernización, cultura e identidades tradicionales en México." *Revista Mexicana de Sociología*, 56, 255-272.
- (1996). "Territorio y cultura." *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 2, 9-30.
- (1999). "La investigación cultural en México: una aproximación." *Perfiles Latinoamericanos: Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 15, 119-138.
- (2001). "Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas." *Alteridades*, 11, 5-14.
- (2005). "Cultura, identidad y metropolitano global." *Revista Mexicana de Sociología*, 67, 483-512.
- (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México, Conaculta.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Goldthorpe, J. H. (2007). "Cultural capital: Some critical observations." En S. Scherer, R. Pollak, G. Otte y M. Gangl (eds.), *From origin to destination: Trends and mechanisms in social stratification research* (pp. 78-101). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gómez, J. A. C., y H. M. Pose (2012). "Los museos como pedagogía social o la necesidad de cambiar la mirada cívica y cultural." *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 22, 141-160.





- Gómez, S., K. Kase y I. Urrutia (2010). *Value creation and sport management*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- González Silva, F. (2004). "La etnodiscriminación en el currículo de la Escuela de Psicología de la UCV." *Revista de Ciencias Sociales*, 10, 224-244.
- Griehaber, S., P. Shield, A. Luke y S. Macdonald (2012). "Family literacy practices and home literacy resources: An Australian pilot study." *Journal of Early Childhood Literacy*, 12, 113-138.
- Guedes, S. L., y T. L. Eilbaum (2009). "Las naciones argentina y brasileña a través del fútbol." *Vibrant*, 6, 167-185.
- Gunter, B. (2015). *The cognitive impact of television news: Production attributes and information reception*. Basingstoke, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Hager, R. L. (2006). "Television viewing and physical activity in children." *Journal of Adolescent Health*, 39, 656-661.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Nueva York, NY: Anchor.
- Haller, M. (2008). *European integration as an elite process: The failure of a dream?* Nueva York, NY: Routledge.
- Halse, C.M., y N. L. Baumgart (2000). "Cross cultural perspectives of teachers: a study in three countries." *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 455-475.
- Halualani, R. T., y T. K. Nakayama (2010). "Critical intercultural communication studies: At a crossroads." En T. K. Nakayama y R. T. Halualani (eds.), *The handbook of critical intercultural communication* (pp. 1-16). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Hamel, R. E. (1995). "Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico." *Alteridades*, 5, 79-88.
- Hargreaves, J. (ed.) (2014). *Sport, culture and ideology*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Hartas, D. (2011). "'Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes." *British Educational Research Journal*, 37, 893-914.
- Hau, M. (2012). "Performing the nation in interwar Germany: Sport, spectacle and political symbolism, 1926-1936." *Cultural and Social History*, 9, 630-631.
- Hendy, D. (2013). *Radio in the global age*. Cambridge, Reino Unido: Polity.
- Hernández-Zamora, G. (2009). "Neocolonialismo y políticas de representación: La creación del analfabetismo en México y EU." *Lectura y Vida*, 30-43.
- Hewstone, M., M. Rubin y H. Willis (2002). "Intergroup bias." *Annual Review of Psychology*, 53, 575-604.
- Hill, D., y M. Cole (eds.) (2001). *Schooling and equality: Fact, concept and policy*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Hoberman, J. M. (2014). *Sport and political ideology*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Holt, D. B. (1997). "Distinction in America? Recovering Bourdieu's theory of tastes from its critics." *Poetics*, 25, 93-120.
- Howie, E. K., y R. R. Pate (2012). "Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective." *Journal of Sport and Health Science*, 1, 160-169.
- Hutnyk, J. (2005). "Hybridity." *Ethnic and Racial Studies*, 28, 79-102.
- Jacoby, E., F. Bull y A. Neiman (2003). "Cambios acelerados del estilo de vida obligan a fomentar la actividad física como prioridad en la Región de las Américas." *Revista Panamericana de Salud Pública*, 14, 223-225.

- Jæger, M. M. (2012). "The extended family and children's educational success." *American Sociological Review*, 77, 903-922.
- Jenkins, R. (1982). "Pierre Bourdieu and the reproduction of determinism." *Sociology*, 16, 270-281.
- Jorge, J. E. (2012). "La investigación de los efectos de los medios sobre la participación política: el enfoque de la cultura política." *Question*, 1, 294-316.
- Kalman, J. (2003). "El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 37-66.
- Khan, K. M., A. M. Thompson, S. N. Blair, J. F. Sallis, K. E. Powell, F. C. Bull y A. E. Bauman (2012). "Sport and exercise as contributors to the health of nations." *The Lancet*, 380, 59-64.
- Kitchin, P. (2014). "Global sport business: Community impacts of commercial sport." *Managing Leisure*, 19, 461-463.
- Kohl, H. W., C. L. Craig, E. V. Lambert, S. Inoue, J. R. Alkandari, G. Leetongin... y Lancet Physical Activity Series Working Group (2012). "The pandemic of physical inactivity: Global action for public health." *The Lancet*, 380, 294-305.
- Kokotovic, M. (2000). "Hibridez y desigualdad: García Canclini ante el neoliberalismo." *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 52, 289-300.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2007). *Multicultural odysseys: Navigating the new international politics of diversity*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Lamaison, P., y P. Bourdieu (1986). "From rules to strategies: An interview with Pierre Bourdieu." *Cultural Anthropology*, 1, 110-120.
- Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura*. México. FCE.
- Le Roux, B., H. Rouanet, M. Savage y A. Warde (2008). "Class and cultural division in the UK." *Sociology*, 42, 1049-1071.
- Lei, J., y J. Zhou (2012). "Digital divide: How do home internet access and parental support affect student outcomes?" *Education Sciences*, 2, 45-53.
- Leyva, E. M. R. (2003). "The impact of the internet on the reading and information practices of a university student community: The case of UNAM." *New Review of Libraries and Lifelong Learning*, 4, 137-157.
- Lines, G. (2007). "The impact of media sport events on the active participation of young people and some implications for PE pedagogy." *Sport, Education and Society*, 12, 349-366.
- Luke, A. (2008). "Using Bourdieu to make policy." En J. Albright y A. Luke (eds.), *Pierre Bourdieu and literacy education* (pp. 347-362). Nueva York, NY: Routledge.
- Lyon, D. (2013). *The information society: Issues and illusions*. Cambridge, Reino Unido: Polity.
- MacFarland, D. (2013). *Future radio programming strategies: Cultivating listenership in the digital age*. Nueva York, NY: Routledge.
- Maaoz, I. (2000). "Power relations in intergroup encounters: A case study of Jewish-Arab encounters in Israel." *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 259-277.
- Marcuse, H. (1965). *El hombre unidimensional*. México, Joaquín Mortiz.
- Martínez Aguilar, D. M. D. L. L., M. C. E. García García, D. R. M. Aguilar Hernández, D. L. Vázquez Galindo, D. G. Gutiérrez Sánchez y D. R. M. Cerda Flores (2011). "Asociación sobrepre-





- so-obesidad y tiempo de ver televisión en preescolares: ciudad fronteriza noreste de México." *Enfermería Universitaria*, 8, 12-17.
- Martínez, D. E. V. (2012). "Influencia de la cultura y la familia en la lectura." *Perfiles Libertadores*, 3, 103-108.
- Martínez, R. M. P. (2014). "Educación, cultura y simbolismo." *Enunciación*, 18, 56-69.
- Masuda, Y. (1980). *The information society as post-industrial society*. Bethesda, MD: World Future Society.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum: La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- McCombs, M. (2006). *Estableciendo la agenda: El impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- McKool, S. S. (2007). "Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits." *Reading Improvement*, 44, 111-131.
- Menchú Tum, R. (2002). "El sueño de una sociedad intercultural." En F. Imberón (coord.) *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp. 63-82). Barcelona, España: Graó.
- Modood, T. (2007). *Multiculturalism: A civic idea*. Cambridge, Reino Unido: Polity.
- Mokhtari, K., C. A. Reichard y A. Gardner (2009). "The impact of internet and television use on the reading habits and practices of college students." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52, 609-619.
- Molina, D. P., A. I. P. Molina y R. S. Serra (2013). "El cuento como recurso educativo" *3Ciencias: Revista de Investigación*, 2, 1-29.
- Moll, L. C., C. Amanti, D. Neff y N. González (1992). "Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms." *Theory into Practice*, 31, 132-141.
- Moragas Spà, M. D., C. Kennett, B. Cerezuela, J. J. Blasco y R. García Sedó (2003). *El impacto de internet en los medios de comunicación y la industria del deporte*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Morrissey, M. (1997). "The uses of culture." *Journal of Intercultural Studies*, 18, 93-107.
- Mullender-Wijnsma, M. J., E. Hartman, J. W. de Greeff, R. J. Bosker, S. Doolaard y C. Visscher (2015). "Improving academic performance of school-age children by physical activity in the classroom: 1-year program evaluation." *Journal of School Health*, 85, 365-371.
- Narro Robles, J., y D. Moctezuma Navarro (2012). "Analfabetismo en México: Una deuda social: Realidad, datos y espacio." *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 3, 5-17.
- Noble, J., y P. Davies (2009). "Cultural capital as an explanation of variation in participation in higher education." *British Journal of Sociology of Education*, 30, 591-605.
- Nossek, H., H. Adoni y G. Nimrod (2015). "Is print really dying? The state of print media use in Europe." *International Journal of Communication*, 9, 365-385.
- Nuñez, A.-M. (2009). "Latino students' transitions to college: A social and intercultural capital perspective." *Harvard Educational Review*, 79, 22-48.
- O'Connor, A. (2003). "Consumers and citizens: On Néstor García Canclini." *Pretexts: literary and Cultural Studies*, 12, 103-120.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ortega Muñoz, A., P. Escalante, A. Velázquez, S. Chamlati, W. Puc y C. Ayora (2010). *Zonas ar-*

- queológicas: ¿Valor, conservación y beneficio? *Relaciones de economía, identidad, hegemonía e impacto del desarrollo turístico*. Chetumal, Quintana Roo: centro INAH.
- Ortiz, R. (2004). *Mundialización y cultura*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Papathanassopoulos, S., S. Coen, J. Curran, T. Aalberg, D. Rowe, P. Jones... y R. Tiffen (2013). "Online threat, but television is still dominant: A comparative study of 11 nations' news consumption." *Journalism Practice*, 7, 690-704.
- Parikh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Basingstoke, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- (2008). *A new politics of identity: political principles for an interdependent world*. Basingstoke, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Equipo Peonza (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid, España: Anaya.
- Perinat, A. (2012). "Cultura, educación y desarrollo humano en América Latina." *Cultura y Educación*, 24, 111-124.
- Perry, L. B., y L. Southwell (2011). "Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches". *Intercultural Education*, 22, 453-466.
- Peterson, R. A., y R. M. Kern (1996). "Changing highbrow taste: From snob to omnivore." *American Sociological Review*, 61, 900-907.
- Pettigrew, T. F., y L. R. Tropp (2006). "A meta-analytic test of intergroup contact theory." *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Pettigrew, T. F., L. R. Tropp, U. Wagner y O. Christ (2011). "Recent advances in intergroup contact theory." *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 271-280.
- Phillips, A. (2009). *Multiculturalism without culture*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Phillips, L., R. Hayden y S. P. Norris (2006). *Family literacy matters: A longitudinal parent-child literacy intervention study*. Edmonton, Canadá: Brush Education.
- Piéron, M., y F. Ruiz-Juan (2013). "Influencia del ámbito familiar e iguales en los hábitos físico-deportivos de los jóvenes." *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 13, 525-549.
- Pöllmann, A. (2007). "National and European identities: notions of reconcilability and inclusiveness in a case study of German trainee teachers." *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37, 89-104.
- (2008a). "National attachment among Berlin and London head teachers: The explanatory impact of national identity, national pride and supranational attachment." *Educational Studies*, 34, 45-53.
- (2008b). *Berlin and London head teachers' attachment to country and Europe: Beyond apparent cross-national differences* (tesis doctoral). Colchester, Reino Unido: University of Essex.
- (2009). "Formal education and intercultural capital: Towards attachment beyond narrow ethno-national boundaries?" *Educational Studies*, 35, 537-545.
- (2010). "Attachment to Europe among school leaders in Berlin and London: Beyond apparent cross-national differences." *European Societies*, 12, 567-589.
- (2012). "Locating ancestry in notions of Britishness/Germanness: Beyond waning myths of civic and ethnic nations." *SAGE Open*, 2, 1-6.
- (2013). "Intercultural capital: Toward the conceptualization, operationalization, and empirical investigation of a rising marker of sociocultural distinction." *SAGE Open*, 3, 1-7.





- \_\_\_\_\_ (2014). "Capital intercultural: Hacia la conceptualización, operacionalización e investigación empírica de un marcador de distinción sociocultural en ascenso." *Cultura y Representaciones Sociales*, 9, 54-73.
- \_\_\_\_\_ (2015). "El papel de la ascendencia en la idea de 'lo británico' y de 'lo alemán': Más allá de los mitos en torno a la distinción entre naciones cívicas y étnicas." *Cultura y Representaciones Sociales*, 9, 9-25.
- Pope, S. W. (2007). "Rethinking sport, empire, and American exceptionalism." *Sport History Review*, 38, 92-120.
- Posner, G. J., y G. A. Medina (1998). *Análisis de currículo*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Premdas, R. (2004). "Diaspora and its discontents: A Caribbean fragment in Toronto in quest of cultural recognition and political empowerment." *Ethnic and Racial Studies*, 27, 544-564.
- Quintriqueo Millán, S., y M. McGinity Travers (2009). "Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de La Araucanía, Chile." *Estudios Pedagógicos*, 35, 173-188.
- Quiroz, R. M. C. (2013). "La lectura en México, un problema multifactorial." *Contribuciones desde Coatepec*, 25, 153-156.
- Reay, D. (2006). "The zombie stalking English schools: Social class and educational inequality." *British Journal of Educational Studies*, 54, 288-307.
- Reay, D., M. E. David y S. Ball (2005). *Degrees of choice: Social class, race and gender in higher education*. Stoke-on-Trent, Reino Unido: Trentham Books.
- Reuelta, L., e I. Esnaola (2011). "Clima familiar deportivo y autoconcepto físico en la adolescencia." *European Journal of Education and Psychology*, 4, 19-31.
- Reyes, J. J., J. R. Carrasco y A. P. Carrera (2012). "Estrategia de promoción de valores a través del fútbol en la escuela 'Frida Kahlo' de la ciudad de Chihuahua, México." *Revista Motricidad y Persona*, 11, 87-98.
- Rockoff, J. E. (2004). "The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data." *American Economic Review*, 94, 247-252.
- Rojek, C., y B. Turner (2000). "Decorative sociology: Towards a critique of the cultural turn." *The Sociological Review*, 48, 629-648.
- Saguy, T., J. F. Dovidio y F. Pratto (2008). "Beyond contact: Intergroup contact in the context of power relations". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 432-445.
- Sánchez Miguel, P. A., F. M. Leo Marcos D. Sánchez Oliva, D. Amado Alonso y T. García Calvo (2012). "La influencia del entorno próximo sobre la persistencia en la práctica de actividad físico-deportiva." *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12, 17-24.
- Sánchez, J. M. (2013). "La enseñanza de la lectura en ámbito escolar dentro del currículo español y otros ejemplos europeos." *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 4, 1-14.
- Sánchez, R. (2003). "Los usos sociales del riesgo: el deporte de aventura como configurador de una ética de la contingencia." En F. X. Medina y R. Sánchez (eds.), *Culturas en juego: ensayos de antropología del deporte en España* (pp. 251-274). Barcelona, España: Icaria.
- Sandoval Forero, E. A. (2013). *Educaciones interculturales en México*. Buenos Aires, Argentina: Estudios Sociológicos.
- Scheerder, J., B. Vanreusel, M. Taks, y R. Renson (2002). "Social sports stratification in Flanders 1969-1999: Intergenerational reproduction of social inequalities?" *International Review for the Sociology of Sport*, 37, 219-245.

- Schiller, D. (2000). *Digital capitalism: Networking the global market system*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Schissler, H., y Y. N. Soysal (eds.). (2005). *The nation, Europe, and the world: Textbooks and curricula in transition*. Nueva York, NY: Berghahn Books.
- Schmelkes, S. (2004). "La educación intercultural: Un campo en proceso de consolidación." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 9-13.
- (2013a). "Educación para un México intercultural." *Sinéctica*, 40, 1-12.
- (2013b). "Educación y pueblos indígenas: Problemas de medición." *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 1, 5-13.
- Schmidt, M. E., y D. R. Anderson (2007). "The impact of television on cognitive development and educational achievement." En N. Odom Pecora, J. P. Murray y E. Wartella (eds.) *Children and television: Fifty years of research* (pp. 65-84). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schubert, F., y R. Becker (2010). "Social inequality of reading literacy: A longitudinal analysis with cross-sectional data of PIRLS 2001 and PISA 2000 utilizing the pair wise matching procedure." *Research in Social Stratification and Mobility*, 28, 109-133.
- Seippel, O. (2006). "The meanings of sport: Fun, health, beauty or community?" *Sport in Society*, 9, 51-70.
- Sensoy, O., y R. Diangelo (2009). "Developing social justice literacy." *Phi Delta Kappan*, 90, 345-352.
- Serrano, L. A. S. (2014). "La responsabilidad social de los maestros de lenguas en México." *Ra Ximhai*, 10, 79-93.
- Sewell, W. H., y V. P. Shah (1968). "Parent's education and children's educational aspirations and achievements." *American Sociological Review*, 33, 191-209.
- Shim, J. K. (2010). "Cultural health capital: A theoretical approach to understanding health care interactions and the dynamics of unequal treatment". *Journal of Health and Social Behavior*, 51, 1-15.
- Shkedi, A., y M. Nisan, M (2006). "Teacher's cultural ideology: Patterns of curriculum and teaching culturally valued texts." *Teachers College Record*, 108, 687-725.
- Southerton, D., W. Olsen, A. Warde y S. L. Cheng (2012). "Practices and trajectories: A comparative analysis of reading in France, Norway, the Netherlands, the UK and the USA." *Journal of Consumer Culture*, 12, 237-262.
- Spaaij, R. (2012a). "Beyond the playing field: Experiences of sport, social capital, and integration among Somalis in Australia." *Ethnic and Racial Studies*, 35, 1519-1538.
- (2012b). "Building social and cultural capital among young people in disadvantaged communities: Lessons from a Brazilian sport-based intervention program." *Sport, Education and Society*, 17, 77-95.
- Steenbergen, J., P. de Knop, y A. Elling (eds.) (2001). *Values and norms in sport: Critical reflections on the position and meanings of sport in society*. Aachen, Alemania: Meyer & Meyer.
- Stoddart, B. (1988). "Sport, cultural imperialism, and colonial response in the British empire." *Comparative Studies in Society and History*, 30, 649-673.
- Street, B. V. (2013). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Swartz, D. (1997). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago, IL: University of Chicago Press.





- Tato, S. P. (2005). "La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis." *Glosas Didácticas: Revista Electrónica Internacional*, 15, 133-144.
- Taylor, C. (1994). "The politics of recognition." En A. Gutmann (ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25-73). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Teachman, J. D., y K. Paasch (1998). "The family and educational aspirations." *Journal of Marriage and the Family*, 60, 704-714.
- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and modern culture: Critical social theory in the era of mass communication*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Thrane, C. (2001). "Sport spectatorship in Scandinavia: A class phenomenon?" *International Review for the Sociology of Sport*, 36, 149-163.
- Tolchinsky, L., P. Ribera e I. García-Parejo (2012). "Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura." *Cultura y Educación*, 24, 415-433.
- Tramonte, L., y J. D. Willms (2010). "Cultural capital and its effects on education outcomes." *Economics of Education Review*, 29, 200-213.
- Trenberth, L. (2011). "The sport business industry." En L. Trenberth y D. Hassan (eds.), *Managing sport business: An introduction* (pp. 3-16). Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Valencia, A. G. (2005). "La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI: El caso de México." *Anales de Documentación: Revista de Biblioteconomía y Documentación*, 8, 91-99.
- Valencia, L. I. (2012). "El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas." *Revista Poiésis*, 23, 1-6.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. Nueva York, NY: Routledge.
- Van Dijk, J. A. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Vásquez Rodríguez, F. (2002). *La cultura como texto: lectura, semiótica y educación*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Veenstra, G. (2015). "Class position and musical tastes: A sing-off between the cultural omnivorousness and Bourdieusian homology frameworks." *Canadian Review of Sociology*, 52, 134-159.
- Verba, S. (1971). "Cross-national survey research: The problem of credibility." En I. Vallier (ed.), *Comparative methods in sociology: Essays on trends and applications* (pp. 309-356). Berkeley, CA: University of California Press.
- Wacquant, L. J. D. (1989). "Towards a reflexive sociology: A workshop with Pierre Bourdieu." *Sociological Theory*, 7, 26-63.
- Warde, A. (2006). "Cultural capital and the place of sport." *Cultural Trends*, 15, 107-122.
- Warde, A., y T. Bennett (2008). "A culture in common: The cultural consumption of the UK managerial elite." *The Sociological Review*, 56, 240-259.
- Webster, F. (1995). *Theories of the information society*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Weis, L., y N. Dolby (eds.) (2012). *Social class and education: Global perspectives*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Wellman, B., y C. Haythornthwaite (eds.) (2002). *The Internet in everyday life*. Malden, MA: Blackwell.
- Whannel, G. (2009). "Television and the transformation of sport." *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 625, 205-218.

- Wheeler, S. (2012). "The significance of family culture for sports participation." *International Review for the Sociology of Sport*, 47, 235-252.
- White, P., y B. Wilson (1999). "Distinctions in the stands: An investigation of Bourdieu's habitus, socioeconomic status and sport spectatorship in Canada." *International Review for the Sociology of Sport*, 34, 245-264.
- Williams, R. (1983). *Culture and society, 1780-1950*. Nueva York, NY: Columbia University Press.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Nueva York, NY: Columbia University Press.
- Wilson, T. C. (2002). "The paradox of social class and sports involvement the roles of cultural and economic capital." *International Review for the Sociology of Sport*, 37, 5-16.
- Wortham, E. C. (2013). "Más allá de la hibridad: Los medios televisivos y la producción de identidades indígenas en Oaxaca, México." *LiminaR: Estudios Sociales y Humanísticos*, 3, 34-47.
- Yamamoto, Y., y M. C. Brinton (2010). "Cultural capital in East Asian educational systems: The case of Japan." *Sociology of Education*, 83, 67-83.
- Yang, X. L., R. Telama y L. Laakso (1996). "Parents' physical activity, socioeconomic status and education as predictors of physical activity and sport among children and youths: A 12-year follow-up study." *International Review for the Sociology of Sport*, 31, 273-291.
- Yosso, T. J. (2005). "Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth." *Race Ethnicity and Education*, 8, 69-91.
- Young, I. M. (2011). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Yúdice, G. (2003). *The expediency of culture: Uses of culture in the global era*. Durham, NC: Duke University Press.
- Zeng, W. (2014). "Research on impact of the internet on the dissemination of sports culture." *Advanced Materials Research*, 926, 2702-2705.





# ÍNDICE DE GRÁFICAS

<b>Gráfica 1</b> Por favor, dígame tres palabras o frases en las que piensa cuando oye la palabra "cultura"	37
<b>Gráfica 2</b> En su opinión, ¿es preferible hablar de una cultura mexicana o hablar de las culturas mexicanas?	39
<b>Gráfica 3</b> ¿Cree usted que actualmente recibimos menos, igual o más influencia cultural del extranjero que antes?	41
<b>Gráfica 4</b> ¿Cree usted que recibir influencia cultural del extranjero...?	42
<b>Gráfica 5</b> En su opinión, ¿qué es preferible para el país?	43
<b>Gráfica 6</b> En su opinión, ¿qué de lo siguiente sería más importante conservar?	45
<b>Gráfica 7</b> En su opinión, ¿para qué sirve la cultura?	48
<b>Gráfica 8</b> En su opinión, ¿para qué sirve la cultura?	50
<b>Gráfica 9</b> En su opinión, ¿para qué sirve la lectura?	51
<b>Gráfica 10</b> En su opinión, ¿para qué sirve el deporte?	53
<b>Gráfica 11</b> En general, ¿qué tanto interés tiene por la cultura?	59
<b>Gráfica 12</b> ¿Qué tan fácil o difícil es para usted leer? Diría que es...	71
<b>Gráfica 13</b> ¿Cuáles son sus principales dificultades/limitaciones para leer?	73





<b>Gráfica 14</b> ¿Actualmente practica usted algún deporte?	75
<b>Gráfica 15</b> En su opinión, ¿qué de lo siguiente cree usted que inspira más a los niños y jóvenes a practicar algún deporte?	78
<b>Gráfica 16</b> ¿En dónde ha escuchado hablar más de cultura?	82
<b>Gráfica 17</b> Cuando usted era niño(a), ¿qué tanto le hablaban sus papás de cosas referentes a la cultura?	84
<b>Gráfica 18</b> Después de que usted aprendió a leer, ¿sus padres u otros familiares acostumbraban regalarle libros?	87
<b>Gráfica 19</b> Cuando usted era niño(a), ¿había libros en su casa?	88
<b>Gráfica 20</b> Actualmente, ¿tiene usted libros en su casa?	89
<b>Gráfica 21</b> En su opinión, ¿la enseñanza de algunas lenguas indígenas debería incluirse en las escuelas primarias del país?	95
<b>Gráfica 22</b> Entre las escuelas públicas y las escuelas privadas, ¿en cuál le parece a usted que se prepara mejor a los alumnos para poder participar en la vida cultural del país?	96
<b>Gráfica 23</b> ¿Qué medios consulta usted principalmente para informarse de lo que pasa en la cultura?	99
<b>Gráfica 24</b> ¿Qué medios consulta usted principalmente para informarse de lo que pasa en la cultura? (Resultado acumulado)	101
<b>Gráfica 25</b> ¿Usted utiliza internet?	102
<b>Gráfica 26</b> Durante las últimas dos semanas, ¿cuántas veces ha visto algún evento deportivo en televisión?	106
<b>Gráfica 27</b> Esos eventos deportivos, ¿fueron en ligas (o competencias) nacionales, internacionales o en ambas?	107
<b>Gráfica 28</b> La realización de capital intercultural como producto de cuatro factores interrelacionados	115
<b>Gráfica 29</b> ¿Puede usted tener una conversación básica en alguna lengua indígena?	123

<b>Gráfica 30</b>	En caso de respuesta afirmativa, ¿en cuáles lenguas indígenas puede usted tener una conversación básica?	124
<b>Gráfica 31</b>	¿Puede usted leer en alguna lengua indígena?	124
<b>Gráfica 32</b>	Si usted puede leer en alguna lengua indígena, ¿en cuál(es)?	125
<b>Gráfica 33</b>	¿Puede usted tener una conversación básica en alguna lengua extranjera?	126
<b>Gráfica 34</b>	Si usted puede tener una conversación básica en alguna lengua extranjera, ¿en cuál(es)?	126
<b>Gráfica 35</b>	¿Puede usted leer en alguna lengua extranjera?	127
<b>Gráfica 36</b>	Si usted puede leer en alguna lengua extranjera, ¿en cuál(es)?	127
<b>Gráfica 37</b>	En total, ¿cuánto tiempo ha estado en el extranjero?	128
<b>Gráfica 38</b>	Capital intercultural basado en contacto con lo extranjero	130
<b>Gráfica 39</b>	Capital intercultural basado en contacto con lo extranjero de acuerdo con el género	131
<b>Gráfica 40</b>	Capital intercultural basado en contacto con lo extranjero de acuerdo con la edad (en años)	132
<b>Gráfica 41</b>	Capital intercultural basado en contacto con lo extranjero de acuerdo con la escolaridad	133
<b>Gráfica 42</b>	¿En qué clase social se ubicaría a sí misma(o)?	134
<b>Gráfica 43</b>	¿Usted se describiría como parte de un grupo étnico/racial discriminado en la sociedad mexicana actual?	135
<b>Gráfica 44</b>	Capital intercultural basado en contacto con lo extranjero en diferentes regiones del país	136
<b>Gráfica 45</b>	En su opinión, ¿es preferible hablar de una cultura mexicana o hablar de las culturas mexicanas? (De acuerdo con el capital intercultural)	140
<b>Gráfica 46</b>	¿Cree usted que actualmente recibimos menos, igual, o más influencia cultural del extranjero que antes? (De acuerdo con el capital intercultural)	141





<b>Gráfica 47</b> ¿Cree usted que recibir influencia cultural del extranjero...? (De acuerdo con el capital intercultural)	141
<b>Gráfica 48</b> En su opinión, ¿qué es preferible para el país? (De acuerdo con el capital intercultural)	142
<b>Gráfica 49</b> En general, ¿qué tanto interés tiene por la cultura? (De acuerdo con el capital intercultural)	143
<b>Gráfica 50</b> En su opinión, ¿para qué sirve la cultura? (De acuerdo con el capital intercultural)	144
<b>Gráfica 51</b> En su opinión, ¿para qué sirve la lectura? (De acuerdo con el capital intercultural)	145
<b>Gráfica 52</b> En su opinión, ¿para qué sirve el deporte? (De acuerdo con el capital intercultural)	146
<b>Gráfica 53</b> Cuando usted era niño(a), ¿con qué frecuencia leía solo(a)? (De acuerdo con el capital intercultural)	147
<b>Gráfica 54</b> Cuando usted era niño(a), ¿con qué frecuencia le leía su padre? (De acuerdo con el capital intercultural)	148
<b>Gráfica 55</b> Cuando usted era niño(a), ¿con qué frecuencia le leía su madre? (De acuerdo con el capital intercultural)	148
<b>Gráfica 56</b> Cuando usted era niño(a), ¿con qué frecuencia le leían otros familiares? (De acuerdo con el capital intercultural)	149
<b>Gráfica 57</b> Cuando usted era niño(a), ¿con qué frecuencia le leían sus profesores? (De acuerdo con el capital intercultural)	149
<b>Gráfica 58</b> Cuando usted era niño(a), ¿había libros en su casa? (De acuerdo con el capital intercultural)	150
<b>Gráfica 59</b> Actualmente, ¿tiene usted libros en su casa? (De acuerdo con el capital intercultural)	150
<b>Gráfica 60</b> ¿Acostumbra leer algunas de las siguientes publicaciones: periódicos o revistas nacionales (del país)? (De acuerdo con el capital intercultural)	151
<b>Gráfica 61</b> ¿Acostumbra leer algunas de las siguientes publicaciones: periódicos o revistas internacionales (del extranjero)? (De acuerdo con el capital intercultural)	151
<b>Gráfica 62</b> ¿Qué tan fácil o difícil es para usted leer? Diría que es... (De acuerdo con el capital intercultural)	152

<b>Gráfica 63</b>	153
¿Cuáles son sus principales dificultades/limitaciones para leer? (De acuerdo con el capital intercultural)	
<b>Gráfica 64</b>	154
¿Usted utiliza internet? (De acuerdo con el capital intercultural)	
<b>Gráfica 65</b>	154
¿Qué tan importante considera usted que los maestros de primaria tengan la posibilidad de conocer la cultura de otros países? (De acuerdo con el capital intercultural)	
<b>Gráfica 66</b>	155
¿Qué tan importante considera usted que los maestros de primaria tengan la posibilidad de conocer gente de otros países? (De acuerdo con el capital intercultural)	
<b>Gráfica 67</b>	156
¿Actualmente practica usted algún deporte? (De acuerdo con el capital intercultural)	
<b>Gráfica 68</b>	156
En su opinión, ¿qué de lo siguiente cree usted que inspira más a los niños y jóvenes a practicar algún deporte? (De acuerdo con el capital intercultural)	
<b>Gráfica 69</b>	157
Durante las últimas dos semanas, ¿cuántas veces ha visto algún evento deportivo en televisión? (De acuerdo con el capital intercultural)	
<b>Gráfica 70</b>	158
Esos eventos deportivos, ¿fueron en ligas (o competencias) nacionales, internacionales, o en ambas? (De acuerdo con el capital intercultural)	
<b>Gráfica 71</b>	158
Cuando usted era niño(a), ¿sus padres lo animaban a practicar algún deporte? (De acuerdo con el capital intercultural)	
<b>Gráfica 72</b>	159
Cuando usted era niño(a), ¿sus padres lo llevaban a alguna actividad deportiva? (De acuerdo con el capital intercultural)	
<b>Gráfica 73</b>	160
Cuando usted era niño(a), ¿qué tanto le hablaban sus papás de cosas referentes a la cultura? (De acuerdo con el capital intercultural)	
<b>Gráfica 74</b>	160
Cuando usted era niño(a), ¿sus padres lo llevaban a visitar museos? (De acuerdo con el capital intercultural)	
<b>Gráfica 75</b>	161
Cuando usted era niño(a), ¿sus padres lo llevaban a algún evento de tipo cultural? (De acuerdo con el capital intercultural)	
<b>Gráfica 76</b>	161
Cuando usted era niño(a), ¿sus padres lo estimulaban a leer libros que no fueran de la escuela? (De acuerdo con el capital intercultural)	
<b>Gráfica 77</b>	162
Después de que usted aprendió a leer, ¿sus padres u otros familiares acostumbraban regalarle libros? (De acuerdo con el capital intercultural)	





# ÍNDICE DE CUADROS

<b>Cuadro 1</b>	36
Clases semánticas para respuestas espontáneas a la pregunta: Por favor, dígame tres palabras o frases en las que piensa cuando oye la palabra "cultura"	
<b>Cuadro 2</b>	54
Comparación de principales respuestas a ¿para qué sirve la cultura / la lectura / el deporte?	
<b>Cuadro 3</b>	61
Comparación de la pregunta: En general, ¿qué tanto interés tiene por la cultura? con preguntas similares en encuestas de 2004, 2010 y 2015	
<b>Cuadro 4</b>	62
En una escala del 0 al 10, donde 0 es "nada importante" y 10 es "muy importante", ¿qué tan importante es para su vida...	
<b>Cuadro 5</b>	64
En su tiempo libre, dígame tres actividades que prefiere hacer...	
<b>Cuadro 6</b>	68
"¿A qué edad aprendió a leer?"	
<b>Cuadro 7</b>	69
Cuando usted era niño(a), ¿con qué frecuencia...?	
<b>Cuadro 8</b>	76
¿Cuál deporte practica?	
<b>Cuadro 9</b>	86
Cuando usted era niño(a), ¿sus padres...?	
<b>Cuadro 10</b>	90
Cuando usted era niño(a), ¿sus padres...?	
<b>Cuadro 11</b>	92
En una escala del 0 al 10, donde 0 es "nada importante" y 10 es "muy importante". ¿Qué tan importante considera usted que en las escuelas primarias del país se impartan clases de...?	
<b>Cuadro 12</b>	94
¿Qué tan importante considera usted que los maestros de primaria tengan la posibilidad de conocer...?	





<b>Cuadro 13</b> Usted utiliza internet para...	102
<b>Cuadro 14</b> ¿Acostumbra leer algunas de las siguientes publicaciones...?	103
<b>Cuadro 15</b> En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia las lee...?	104
<b>Cuadro 16</b> ¿En que versión?	105
<b>Cuadro 17</b> Estados de realización de capital intercultural	113
<b>Cuadro 18</b> Amigos no-mexicanos y amigos mexicanos que hablan una lengua indígena	128

# DISEÑO MUESTRAL

LOS MEXICANOS VISTOS POR SÍ MISMOS  
LOS GRANDES TEMAS NACIONALES

193



## INTRODUCCIÓN

La colección *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales* dibuja un panorama extenso del país, en textos en los que convergen la teoría, el contexto actual y la voz de mujeres y hombres. Para ello se recurrió a la aplicación de 25 encuestas en vivienda de 1 200 casos cada una, a personas de 15 años y más distribuidas en todo el país. Las encuestas levantadas para la colección fueron las siguientes:

1. Encuesta Nacional de Corrupción y Cultura de la Legalidad
2. Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte
3. Encuesta Nacional de Derechos Humanos, Discriminación y Grupos Vulnerables
4. Encuesta Nacional de Familia
5. Encuesta Nacional de Salud
6. Encuesta Nacional de Seguridad Pública
7. Encuesta Nacional de Movilidad y Transporte



8. Encuesta Nacional de Pobreza
9. Encuesta Nacional de Migración
10. Encuesta Nacional de Género
11. Encuesta Nacional de Globalización
12. Encuesta Nacional de Niños, Adolescentes y Jóvenes
13. Encuesta Nacional sobre las Condiciones de Habitabilidad de la Vivienda
14. Encuesta Nacional de Envejecimiento
15. Encuesta Nacional de Religión, Secularización y Laicidad
16. Encuesta Nacional de Ciencia y Tecnología
17. Encuesta Nacional de Educación
18. Encuesta Nacional de Economía y Empleo
19. Encuesta Nacional de Indígenas
20. Encuesta Nacional de Justicia
21. Encuesta Nacional de Sociedad de la Información
22. Encuesta Nacional de Medio Ambiente
23. Encuesta Nacional de Federalismo
24. Encuesta Nacional de Identidad y Valores
25. Encuesta Nacional de Cultura Política

Cada encuesta contiene un diseño muestral que permite la sistematización de la información y la inferencia de los resultados en el ámbito nacional.

El objetivo de este apartado es dar a conocer la metodología asociada al diseño muestral general de la investigación. El primer apartado describe las fuentes de información utilizadas al seleccionar a los informantes para cada una de las etapas del muestreo. Posteriormente, se describe el diseño general que se implementó para las 25 encuestas. Por último, se presenta el procedimiento para obtener el tamaño de la muestra, así como el cálculo de las probabilidades de selección, los factores de expansión y su ajuste por variables sociodemográficas.

## LA MUESTRA Y SUS ELEMENTOS

Con el fin de realizar cada una de las encuestas, se propuso la elaboración de distintas muestras en el país, una por cada tema de la investigación, siguiendo un diseño muestral similar en cuanto a la estratificación de la población y al esquema de selección. La selección de individuos dentro de una muestra es independiente de la selección de individuos en cualquier otra muestra de la investigación.

### MARCO MUESTRAL

Se utilizó el programa Mapa Digital de México versión 6.0.1 y SCINCE 2010 versión 1.0.2 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) para obtener la georreferenciación de todas las entidades del país, así como los datos de población desagregados en el ámbito de localidad<sup>1</sup> y de Área Geoestadística Básica (AGEB)<sup>2</sup> urbana.

### PERIODO DE LEVANTAMIENTO

El periodo de levantamiento de las encuestas fue de octubre a noviembre de 2014.

### POBLACIÓN OBJETIVO

Para esta investigación, la población objetivo la constituyeron todos los habitantes de 15 años o más. A cada habitante seleccionado en la muestra se le aplicó un cuestionario de opinión que recopila diversas opiniones y actitudes sobre uno de los temas dentro de la investigación.

<sup>1</sup> Localidad. El INEGI lo define como todo lugar ocupado con una o más viviendas y reconocido por un nombre dado por la ley o la costumbre.

<sup>2</sup> Área Geoestadística Básica: extensión territorial delimitada por el INEGI cuyos habitantes comparten características socioeconómicas parecidas.





## ESTRATIFICACIÓN DEL PAÍS

Para fines de selección de la muestra, el país fue dividido tanto por regiones geográficas con características comunes como por tamaño de localidad. Las regiones se describen en el cuadro 1.

**CUADRO 1**

REGIONALIZACIÓN DEL PAÍS	
REGIÓN	ESTADOS DE LA REPÚBLICA
Centro	Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí y Tlaxcala
DF-Estado de México	Distrito Federal y Estado de México
Norte	Baja California, Baja California Sur, Coahuila, Chihuahua, Durango, Nayarit, Nuevo León, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Zacatecas
Sur	Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán

Diseño muestral *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales, 2014.*

De igual manera, el mapa 1 muestra la división del país por región.

**MAPA 1**



Dentro de cada región, de manera independiente, se estratificaron las localidades según su número de habitantes. Derivado de ello se establecieron cuatro estratos, los cuales se describen en el cuadro 2.

**CUADRO 2**

ESTRATIFICACIÓN POR TAMAÑO DE LOCALIDAD	
TIPO DE LOCALIDAD	TAMAÑO DE LA LOCALIDAD
I	100 000 habitantes o más
II	De 15 000 a 99 999 habitantes
III	De 2 500 a 14 999 habitantes
IV	2 499 habitantes o menos

Diseño muestral *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, 2014.

Con los criterios anteriores se obtuvieron 16 estratos para todo el país, tal y como se describen en el cuadro 3.

**CUADRO 3**

ESTRATOS GENERADOS POR REGIÓN Y TIPO DE LOCALIDAD			
ESTRATO	REGIÓN	TIPO DE LOCALIDAD	POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS*
1	Centro	I	9 145 749
2	Centro	II	4 683 034
3	Centro	III	4 279 203
4	Centro	IV	6 160 059
5	DF-Estado de México	I	13 165 701
6	DF-Estado de México	II	1 461 226
7	DF-Estado de México	III	1 698 166
8	DF-Estado de México	IV	1 313 940
9	Norte	I	12 333 646
10	Norte	II	2 468 751
11	Norte	III	1 720 733
12	Norte	IV	3 016 044
13	Sur	I	4 792 845
14	Sur	II	2 954 728
15	Sur	III	3 374 837
16	Sur	IV	6 863 440

Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010.

Diseño muestral *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, 2014.





## ESQUEMA DE SELECCIÓN

La selección de unidades de muestreo se realizó a través de etapas sucesivas y de manera independiente para cada estrato previamente definido.

- *De localidades.* La selección de localidades que pertenecen a una zona se realizó con probabilidad proporcional al tamaño (PPT) de la población de 15 años o más.
- *De AGEBS.* Se seleccionaron dos AGEBS dentro de cada localidad de tamaños I, II y III, con probabilidad proporcional al tamaño de la población de la AGEB con remplazo. En el caso de las localidades con tamaño poblacional menor a 2 500, no se consideró esta etapa, por lo que se pasó directamente a la selección de manzanas.
- *De manzanas.* Se seleccionaron tres manzanas<sup>3</sup> para cada localidad y dicha selección se hizo de manera sistemática con arranque aleatorio (MSA).
- *De viviendas.* Se seleccionaron cuatro viviendas<sup>4</sup> para cada manzana y dicha selección se hizo de forma sistemática, con arranque aleatorio.
- *De individuos.* Se seleccionó de manera aleatoria (MAS) a un individuo de 15 años o más dentro de la vivienda.

Derivado de dicho esquema se consideraron las siguientes unidades de muestreo:

- a) *Unidades primarias de muestreo (UPM):* en todos los estratos generados fueron las localidades.
- b) *Unidades secundarias de muestreo (USM):* en los estratos compuestos por los tipos de localidad I, II y III fueron las AGEB, mientras que en los estratos compuestos por el tipo de localidad IV fueron las manzanas.
- c) *Unidades terciarias de muestreo (UTM):* en los estratos compuestos por los tipos de localidad I, II y III fueron las manzanas, y en los estratos compuestos por el tipo de localidad IV fueron las viviendas.

<sup>3</sup> Para el estrato sur-I se seleccionaron cuatro manzanas por AGEB.

<sup>4</sup> Para el estrato centro-IV se seleccionaron cinco viviendas por manzana.



- d) *Unidades cuaternarias de muestreo (UCM)*: de igual manera, en los estratos compuestos por los tipos de localidad I, II y III fueron las viviendas y para los de tipo de localidad IV fueron los individuos que para estos estratos también se consideran como las unidades últimas de muestreo.
- e) *Unidades últimas de muestreo (UUM)*: dentro de los estratos por tipos de localidad I, II y III fueron los individuos de cada vivienda seleccionada.

El cuadro 4 indica el tamaño de muestra para cada estrato generado por región y tipo de localidad.

**CUADRO 4**

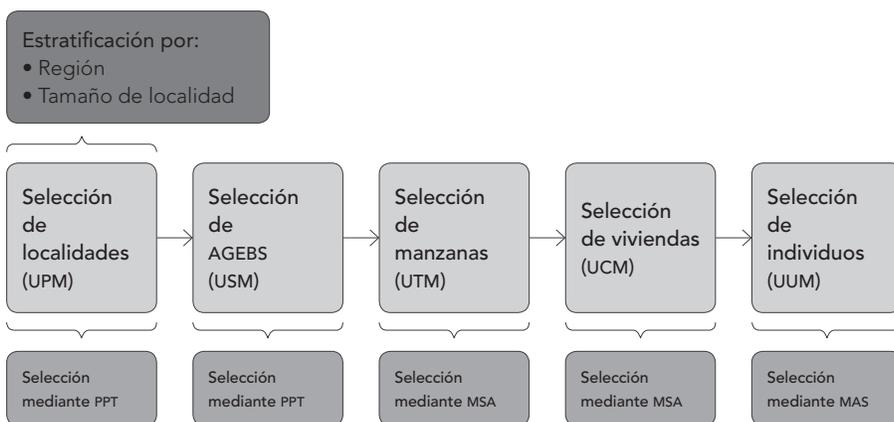
TAMAÑO DE MUESTRA PARA CADA ESTRATO		
REGIÓN	TIPO DE LOCALIDAD	TAMAÑO DE MUESTRA
Centro	I	144
Centro	II	72
Centro	III	72
Centro	IV	60
DF-Estado de México	I	192
DF-Estado de México	II	48
DF-Estado de México	III	48
DF-Estado de México	IV	24
Norte	I	192
Norte	II	48
Norte	III	24
Norte	IV	48
Sur	I	96
Sur	II	48
Sur	III	48
Sur	IV	36



Con fines prácticos, la gráfica 1 resume el esquema de selección descrito en los párrafos anteriores.

### GRÁFICA 1

ESQUEMA DE SELECCIÓN UTILIZADO EN LAS 25 MUESTRAS



## TAMAÑO DE MUESTRA

El tamaño de muestra obtenido para cada encuesta fue de 1 200 casos y fue distribuido entre los diferentes estratos descritos anteriormente con el fin de generar una disminución de los márgenes de error estadísticos. Para determinarlo se consideró la siguiente fórmula:

$$n = \frac{(z^2)(p)(1-p)(Deff)}{d^2(1-TNR)}$$

donde:

$n$  = tamaño de la muestra;

$z$  = valor en tablas de valores de probabilidad acumulada para la distribución normal estándar; este valor depende del nivel de confianza asignado  $(1 - \alpha) * 100$  por ciento;

$p$  = probabilidad de éxito del evento; se refiere a la probabilidad de éxito esperada. El más conservador de los valores se obtiene cuando  $p = 0.5$ ;

$d$  = diferencia entre el valor estimado y el valor poblacional;  
 $TNR$  = tasa de no respuesta esperada;  
 $Deff$  = efecto de diseño por utilizar un muestreo diferente del muestreo aleatorio simple.

Considerando un efecto de diseño ( $Deff$ ) de 2.00, una tasa de no respuesta inferior ( $TNR$ ) a 10 por ciento y un margen de error ( $d$ ) de 4.2 puntos porcentuales con un nivel de confianza de 95 por ciento, se calculó para cada encuesta un tamaño de muestra aproximado de 1 200 casos, resultando un total de 30 000 cuestionarios por las 25 encuestas.

## CÁLCULO DE LOS PONDERADORES

Para obtener los ponderadores utilizados dentro del cálculo de los estimadores de los parámetros tanto en individuos como en viviendas se utiliza la probabilidad de selección de cada etapa del muestreo.

### EL CASO DE LOS ESTRATOS COMPUESTOS POR EL TIPO DE LOCALIDAD I, II Y III

La probabilidad de selección del individuo  $n$ -ésimo que pertenece a la vivienda  $m$ , manzana  $l$ , AGEB  $k$ , localidad  $j$  y estrato  $i$  se calcula de la siguiente forma:

$$P[x_{j,k,l,m,n}^i] = \frac{m_i N_j^i}{N^i} \frac{2N_{j,k}^i}{N_j^i} \frac{m_{i,j,k}}{I_{i,j,k}} \frac{m_{i,j,k,l}}{I_{i,j,k,l}} \frac{1}{I_{i,j,k,l,m}}$$

donde:

$x_{j,k,l,m,n}^i$  es el individuo  $n$ -ésimo que pertenece a la vivienda  $m$ , manzana  $l$ , AGEB  $k$ , localidad  $j$  y estrato  $i$ .

$m_i$  es el número de localidades seleccionadas para el estrato  $i$ .

$m_{i,j,k}$  es el número de manzanas seleccionadas en la AGEB  $k$ , localidad  $j$  y estrato  $i$ .

$m_{i,j,k,l}$  es el número de viviendas seleccionadas en la manzana  $l$ , AGEB  $k$ , localidad  $j$  y estrato  $i$ .





$N^i$  es la población total de personas de 15 años o más que habitan en el estrato  $i$ .

$N_j^i$  es la población total de personas de 15 años o más que habitan en la localidad  $j$  y el estrato  $i$ .

$N_{j,k}^i$  es la población total de personas de 15 años o más que habitan en la AGEB urbana  $k$ , la localidad  $j$  y el estrato  $i$ .

$I_{i,j,k}$  es el número de manzanas existentes en la AGEB  $k$ , la localidad  $j$  y el estrato  $i$ .

$I_{i,j,k,l}$  es el número de viviendas en la manzana  $l$ , AGEB  $k$ , la localidad  $j$  y el estrato  $i$ .

$I_{i,j,k,l,m}$  es el número de individuos de 15 años o más que habitan la vivienda  $m$ , en la manzana  $l$ , la AGEB  $k$ , la localidad  $j$  y el estrato  $i$ .

El recíproco de la probabilidad de selección del individuo da el factor de expansión correspondiente, es decir:

$$F_{j,k,l,m,n}^i = \frac{1}{P[x_{j,k,l,m,n}^i]}$$

La probabilidad de selección de la vivienda  $m$ -ésima que pertenece a la manzana  $l$ , AGEB  $k$ , localidad  $j$  y estrato  $i$  se calcula de la siguiente forma:

$$P[x_{j,k,l,m}^i] = \frac{m_i N_j^i}{N^i} \frac{2N_{j,k}^i}{N_j^i} \frac{m_{i,j,k}}{I_{i,j,k}} \frac{m_{i,j,k,l}}{I_{i,j,k,l}}$$

Respecto al factor de expansión correspondiente, se obtiene de igual manera que el anterior, es decir:

$$F_{j,k,l,m}^i = \frac{1}{P[x_{j,k,l,m}^i]}$$

## EL CASO DE LOS ESTRATOS COMPUESTOS POR EL TIPO DE LOCALIDAD IV

La probabilidad de selección del individuo  $n$ -ésimo que pertenece a la vivienda  $m$ , manzana  $l$ , localidad  $j$  y estrato  $i$  se calcula de la siguiente forma:

$$P[x_{j,l,m,n}^i] = \frac{m_i N_j^i}{N^i} \frac{m_{i,j}}{I_{i,j}} \frac{m_{i,j,l}}{I_{i,j,l}} \frac{1}{I_{i,j,l,m}}$$

donde:

$x_{j,l,m,n}^i$  es el individuo  $n$ -ésimo que pertenece a la vivienda  $m$  manzana  $l$ , localidad  $j$  y estrato  $i$ .

$m_i$  es el número de localidades seleccionadas en el estrato  $i$ .

$m_{i,j}$  es el número de manzanas seleccionadas en la localidad  $j$  y el estrato  $i$ .

$m_{i,j,l}$  es el número de viviendas seleccionadas en la manzana  $l$ , localidad  $j$  y estrato  $i$ .

$N_j^i$  es la población total de personas de 15 años o más que habitan en la localidad  $j$  y el estrato  $i$ .

$N^i$  es la población total de personas de 15 años o más que habitan en el estrato  $i$ .

$I_{i,j}$  es el número de manzanas existentes en la localidad  $j$  y el estrato  $i$ .

$I_{i,j,l}$  es el número de viviendas en la manzana  $l$ , la localidad  $j$  y el estrato  $i$ .

$I_{i,j,l,m}$  es el número de individuos de 15 años o más que habitan la vivienda  $m$ , en la manzana  $l$ , localidad  $j$  y estrato  $i$ .

El recíproco de la probabilidad de selección del individuo da el factor de expansión correspondiente, es decir:

$$F_{j,l,m,n}^i = \frac{1}{P[x_{j,l,m,n}^i]}$$

La probabilidad de selección de la vivienda  $m$ -ésima que pertenece a la manzana  $l$ , localidad  $j$  y estrato  $i$  se calcula de la siguiente forma:

$$P[x_{j,l,m}^i] = \frac{m_i N_j^i}{N^i} \frac{m_{i,j}}{I_{i,j}} \frac{m_{i,j,l}}{I_{i,j,l}}$$

El recíproco de la probabilidad de selección de la vivienda da el factor de expansión correspondiente:

$$F_{j,l,m}^i = \frac{1}{P[x_{j,l,m}^i]}$$





## AJUSTE DE LOS FACTORES DE EXPANSIÓN

Se calibraron los factores de expansión de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2010 con base en la edad<sup>5</sup> por decenios, sexo y región. Esto con el fin de que los datos puedan expandir a la población en las proporciones que se presentan en el país. Este ajuste se logra multiplicando el factor de expansión original por una constante (componente de ajuste) que permita alcanzar tal objetivo.

Sea  $X_{r,s,e}$  el conjunto de individuos  $x_i$  de la muestra que pertenecen a la región del país  $r$ , grupo decenal  $e$  y sexo  $s$ . Defínase  $f_1(x_{r,s,e}) = \sum_{x_i \in X_{r,s,e}} \frac{1}{P[x_i]}$  como la expansión total del conjunto  $X_{r,s,e}$ , es decir, la suma de los factores de expansión correspondientes a los individuos que pertenecen a la misma región, grupo decenal y sexo.

Sea ahora  $g(x_{r,s,e}) = N_{r,s,e}$  la población total de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2010 perteneciente a la región del  $r$ , grupo decenal  $e$  y sexo  $s$ . Con ello es posible calibrar cada factor de expansión de los individuos que componen la muestra. El factor de expansión ya corregido se calculó de la siguiente manera:

$$f_2(x_i) = \frac{g(X_{r,s,e})}{f_1(X_{r,s,e})} \frac{1}{P[x_i]}$$

$f_2(x_i)$  es el nuevo factor de expansión a utilizar del individuo  $i$ -ésimo de la muestra. Con ello se logra expandir los datos de la muestra al tamaño poblacional de cada uno de los nuevos estratos  $X_{r,s,e}$ :

$$\sum_{x_i \in X_{r,s,e}} f_2(x_i) = \sum_{x_i \in X_{r,s,e}} \frac{g(X_{r,s,e})}{f_1(X_{r,s,e})} \frac{1}{P[x_i]} = \frac{g(X_{r,s,e})}{f_1(X_{r,s,e})} \sum_{x_i \in X_{r,s,e}} \frac{1}{P[x_i]} = \frac{g(X_{r,s,e})}{f_1(X_{r,s,e})} f_1(X_{r,s,e}) = g(X_{r,s,e}) = N_{r,s,e}$$

<sup>5</sup> El número de individuos cuya edad no fue especificada dentro del censo se distribuyó uniformemente dentro de los demás rangos de edades.



*Diseño de portada e interiores*  
Rocío Mireles y Bruno Contreras

*Formación*  
Cynthia Valdespino

**Cultura, lectura y deporte.  
Percepciones, prácticas, aprendizaje  
y capital intercultural**

Encuesta Nacional de Cultura,  
Lectura y Deporte

Editado por la Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial de la UNAM, se terminó de imprimir el 11 de septiembre de 2015 en los talleres de Litográfica Ingramex, S. A. de C. V., ubicados en Centeno núm. 162-1, colonia Granjas Esmeralda, delegación Iztapalapa, C. P. 09810, México, D. F. El tiro consta de 1 000 ejemplares impresos mediante offset sobre papel snow de 60 gramos. Para su composición se utilizó la familia tipográfica Avenir LT con cuerpos de 9, 10, 12 y 18 puntos.



