

AUTOR

Modesto Gayo.

ADSCRIPCIÓN PROFESIONAL

Universidad Diego Portales.

Cientista Político de la Universidad de Santiago de Compostela (España) con Magíster (University of Manchester, Inglaterra) y Doctorado (Universidad de Santiago de Compostela) en la misma disciplina.

TÍTULO

Desigualdad, ¿existe alguna posibilidad de conseguir niveles de igualdad cultural aceptables?

CORREO-E

modesto.gayo@udp.cl

RESUMEN

En las páginas que siguen, el autor valora la posibilidad de establecer niveles de igualdad cultural en los distintos rangos poblacionales. Para ello, estudia, de manera previa, el surgimiento y la evolución de las distintas políticas culturales, tomando como referentes los modelos desarrollados en Estados Unidos y Europa desde el siglo XIX a nuestros días. Consigue, así, aislar los distintos factores que causan la desigualdad cultural, para, por último, esbozar sus propuestas para el caso concreto de Chile.

PALABRAS CLAVE

Educación; cultura; igualdad; EE.UU.; Europa.

AUTHOR

Modesto Gayo.

PROFESSIONAL AFFILIATION

Universidad Diego Portales.

Cientista Político de la Universidad de Santiago de Compostela (España) con Magíster (University of Manchester, Inglaterra) y Doctorado (Universidad de Santiago de Compostela) en la misma disciplina.

TITLE

Inequality. Is it at all possible to achieve acceptable levels of cultural equality?

E-MAIL

modesto.gayo@udp.cl

ABSTRACT

In the following pages, the author examines the possibility of establishing levels of cultural equality among diverse populations. To this end, he begins by studying the emergence and evolution of different cultural policies, referencing models developed in the United States and Europe from the 19th century to modern day. In doing so, he is able to isolate different factors that cause cultural inequality and concludes by outlining his proposals for the specific case of Chile.

KEYWORDS

Education; culture; equality; the US; Europe.

Desigualdad, ¿existe alguna posibilidad de conseguir niveles de igualdad cultural aceptables?

Modesto Gayo

Hacia la construcción de un objeto de estudio: educación y cultura

En el principio fue la educación. El estado moderno posrevolucionario que emergió durante el siglo XIX fue transitando de modelos ideológicos pre-decimonónicos, lo que se entendería como “conservadurismo”, a propuestas de matriz liberal, donde fueron emergiendo, según lugar y tiempo, elementos significativos como el constitucionalismo, el laicismo, los gobiernos democráticos, la representación, aunque fuese inicialmente restringida, entre otros, y finalmente la educación. Ésta última se constituiría en uno de los grandes caballlos de batalla políticos del siglo XX. Los liberales adoptaron esta causa por razones funcionales y como una suerte de fomento de una al menos aparente igualdad de oportunidades. Los proyectos de matriz socialista, o liberal progresista, también adhirieron al fomento de la educación por esta última razón pero igualmente con un gran compromiso con crear una sociedad que se acercase lo máximo posible a la igualdad de hecho entre sus miembros. Ejemplos de ello son los gobiernos de Manuel Azaña en España en la primera parte de los años 30 (Fernández-Soria, 2011-2012) y de Pedro Aguirre Cerda en Chile a fines de la misma década (Recio, 1998). El énfasis en la educación se insertaba en un reformismo, de

intensidad variable, que envolvía las propuestas educativas y las superaba. En otros términos, no era la educación por la educación, sino la educación como herramienta de cambio social. No es, por tanto, un dispositivo revolucionario, sino un moderador de las injusticias sociales que la historia había ido madurando. Hasta aquí, el alumbramiento de una nueva ciudadanía alfabetizada, y por ello mismo preparada para el ejercicio democrático, hacia equivalentes educación y cultura; de cuya permanente hermandad y distanciamiento aquí no podemos más que hacer mención. Una vez cristalizada la preocupación por la educación, la construcción de los estados de bienestar, a menudo frágiles o incompletos, consolidó su institucionalización a través de la incorporación, y en ocasiones protección, de derechos sociales en las nuevas constituciones políticas del período (Vallespín, 1988). Este es precisamente el momento, bajo la égida del estado beneficiario, cuando la cultura comienza a adquirir un contorno distintivo, diferenciado de la educación aunque conviviendo necesariamente con la misma¹, lo que abre una etapa en la que adquiere un nuevo cuerpo burocrático y puede empezar a hablar en nombre propio. Educación será una cosa, y cultura, otra. Cobrando vida ambas entidades, las relaciones mutuas se hacen posibles, y es justamente este punto el

que justifica o no la preocupación por la desigualdad cultural en su sentido más contemporáneo. Como ello se resuelva no dependerá principalmente de interacciones objetivas, sino de visiones comprensivas de ambos elementos que podríamos entender como paradigmáticas. A este respecto, atendiendo particularmente al tema de la desigualdad cultural, podríamos hablar de dos grandes miradas (ver tabla 1). Por un lado, tendríamos la propia de la tradición individualista estadounidense, la cual pone en dos planos, más bien separados, a la cultura y la educación. En este régimen, triunfa la cultura popular, la cual adquiere una forma no clasista en la conciencia colectiva y sirve para cohesionar a la sociedad (Gayo, 2015). La cultura une de forma socialmente transversal, y para ello no es necesario que las élites dejen de serlo en lo que tienen de distintivo, sino que adhieran también a un ideario popular que colabora en mantener vínculos simbólicos y/o puentes de comunicación con las restantes clases sociales (Erickson, 1996). En el área de la sociología de la cultura, algunos ejemplos son bien conocidos, siendo buenos representantes los autores que han colaborado en desarrollar la idea del “omnívoro” cultural (Peterson y Simkus, 1992; Peterson y Kern, 1996). En este sentido, no es tan relevante si efectivamente son significativas las desigualdades culturales, sino sobre todo la voluntad, el compromiso o la simple predisposición que muestran las personas más privilegiadas para realizar actividades que son del gusto de la gran mayoría. Asimismo, no importa tanto el hoy como la tendencia histórica, la cual favorecería la democratización o interclasicmo cultural, consecuencia de una creciente apertura valórica, de tolerancia hacia lo popular, de las nuevas clases de profesionales y directivos. En coherencia con ello, la exposición en el seno familiar a una cultura con mayor valor social tendría un efecto muy limitado en el destino personal, para la determinación del cual rasgos individuales como el talento innato y la motivación serían más decisivos (DiMaggio, 1982; Aschaffenburg y Maas, 1997).

Frente a este paradigma, se sitúa una tradición clasista, propia de Europa, donde la diferenciación cultural ha sido entendida como una barrera simbólica que sirve a la fragmentación de la sociedad (Bourdieu, 1979). Son protagonistas aquí las culturas de clase, las cuales contribuyen a consolidar y hacer evidentes diferencias históricas, proyectándolas en el futuro. En este sentido, la cultura es portadora de una narrativa sobre el tiempo y su efecto en las relaciones sociales, fundamentados ambos en su rol clave en hacer efectiva la reproducción social o de clase (Bourdieu, 1989; Gayo y Teitelboim, 2010; Gayo, 2016a). El individuo, quizás voluntario pero inerme, es vencido por la implacable

estructura social. Esta derrota no tiene como única razón el desempeño del sujeto en la escuela, sino principalmente las condiciones en las que dicha actividad escolar se desenvuelve, de influencia decisiva. No cabe duda de que la principal es la familia, y será ésta la que aportará prácticas y disposiciones personales fundamentales para el logro educativo, es decir, en este movimiento analítico la cultura (familia) se enlaza con la educación (escuela) como un determinante que obstaculiza o potencia, en ambos casos de forma discreta o invisible, los logros individuales. Entonces, a diferencia del caso previo, en donde la educación y la cultura eran entidades más bien separadas, funcionalmente diferenciadas y horizontales, el paradigma europeo une ambas unidades en una cadena causal que involucra dos instituciones esenciales e ineludibles en las historias personales. En conjunto, ya sea porque la atención sea puesta en sus consecuencias para una indeseable diferenciación de clase, ya sea porque ello tenga un efecto significativo en el logro educativo de los hijos, la desigualdad cultural emergió como un objeto de investigación social y preocupación política.

	Paradigma estadounidense o liberalindividualista	Paradigma europeo o clasista
Educación	Diferencia: jerarquiza	Une: iguala oportunidades
Cultura	Une: vincula, homogeniza	Diferencia: distingue, proyecta desigualdades de condición en el origen
Dinámica	Tendencia centrípeta: populismo cultural, el presente borra el pasado (fragmentando -también por la emigración- y aristocrático)	Tendencia centrífuga: aristocratismo, el pasado resiste e intenta proyectarse como un elemento estructurador de la vida cotidiana

Tabla 1. Roles de la educación y la cultura según paradigma ideológico

Visibilizar lo invisible: la emergencia del capital cultural

Si dentro del paradigma estadounidense se desestimaba la cultura como un factor divisor, el europeo podría padecer de la sobreestimación del talento de los miembros de sus clases directoras. Por ambas vías, la liberal del individuo en soledad, o la clasista del yugo aristocrático, la cultura, como una entidad independiente de la educación, corría el riesgo de ser invisible a ojos de la política. Digámoslo con claridad: hasta el día de hoy, sigue siendo un *hombre invisible* en la política estadounidense, donde la cultura tiene campos de batalla tanto o más importantes que los de clase, entre ellos la etnia y la religión. Muy distinto es el caso europeo, pero incluso aquí la emergencia de la cultura como un problema más allá de la educación ha estado sometida más a miradas institucionales o de financiamiento burocrático, siendo los museos un área esencial de intervención, y de mercado, o de decisión en manos de los individuos, quienes muy frecuentemente deben invertir muy significativamente para su formación en áreas como la música, la formación literaria, la pintura y las bellas artes en general.

No obstante el esfuerzo que las instituciones puedan hacer por sobrevivir y/o desarrollarse, y así mismo las personas por formarse, ello no contribuye necesariamente a constituir la cultura como un área unificada de interés político. Para ello, ha sido muy importante visibilizar cómo las actividades culturales actúan subrepticia y eficazmente en la constitución de las desiguales estructuras sociales contemporáneas. Este es precisamente el trabajo intelectual que llevaron a cabo pensadores críticos como el británico Basil Bernstein (1989) y el francés Pierre Bourdieu (1979) (ver tabla 2). He rederos del estructuralismo lingüístico, pasado por el tamiz de una sociología de base clasista, su trabajo colaboró muy significativamente en hacer visible lo invisible, convirtiendo al ocio y los hábitos de clase en una forma de capital cuyas

graves consecuencias para los destinos de las personas debía ser puesto en conocimiento público. Ello requería entender que la educación unía a familia (contexto social) y escuela, y planteaba un reto, nunca satisfecho, a la familia como un espacio de intervención. Si queremos leerlo desde la problemática de la desigualdad cultural, dentro de esta lógica, las políticas educativas se quedaban en gran medida a las puertas de resolver el problema. La familia devino casi un sinónimo del capital cultural, y éste una herramienta crítica de las políticas estatales en educación. Si la educación era individual para cualquiera de los dos paradigmas ideológicos mencionados, la realidad familiar habla por las inequidades de la estructura social, las cuales la misma dinámica de relación entre padres e hijos tiende a reproducir. También por ello, las políticas culturales venían a cubrir este flanco “ineducado”, enfrentando lo que por la vía educativa había quedado en considerable medida fuera de las manos del Estado benefactor. De este modo, las políticas culturales se constituyen en mecanismos orientados a la formación de capital cultural, si es posible incluyendo a aquéllos que por origen no tuvieron la fortuna de formarse en familias en las cuales se daban por supuestos los hábitos y conocimientos que le dan contenido, por históricamente contextual y materialmente restringido que ello sea en cada caso. Desde esta perspectiva, si intentamos tener injerencia en las familias, debemos preguntarnos si es el individuo o el conjunto familiar, si son los mayores o los niños, los que requieren más atención.

¿Por qué responsabilizamos a los progenitores y después nos dedicamos a sus hijos? ¿Por qué hablamos de la familia y luego medimos a sus miembros separadamente? Algunas respuestas son evidentes, pero debemos igualmente atender a los desajustes que frecuentemente enfrentamos entre las preguntas que nos hacemos y los métodos que empleamos, entre las problemáticas que levantamos y las respuestas que proveemos.

Bernstein		Bourdieu	
Estructura social	Códigos lingüísticos	Estructura social	Prácticas culturales
Clases media	Elaborado	Clase dominante	Alta cultura, legitimidad cultural
Clase obrera	Restringido	Clase dominada	Baja cultura

Tabla 2. Aportes esenciales sobre la relación clase/cultura en Bernstein y Bourdieu

Asimismo, es importante tener algunas nociones sobre la forma que adoptó esta visibilidad del nuevo capital, el cultural. La obra de Bourdieu es paradigmática en este punto, y por ello haré referencia a algunas de sus tesis clásicas, si bien adaptadas a nuestros intereses y un tanto invertidas para crear una tensión argumental que pudiese ser más fructífera frente a la alternativa de la mera repetición de tesis ya reproducidas en múltiples ocasiones con anterioridad. En primer lugar, como producto de una herencia que combina a Weber (autoridad) y Durkheim (división sagrado/profano), en su trabajo existe una construcción del liderazgo a través de prácticas simbólicas mediante las cuales un grupo minoritario de individuos se promueven a sí mismos para alcanzar y mantener las posiciones más elevadas en su sociedad de pertenencia, la conocida “cultura legítima”. Efectivamente, esto también sirve a la constitución de sociedades culturalmente desiguales, pero no debe omitir la posible tensión que pudiera existir entre la necesidad de liderazgo en un grupo humano y las indeseables diferencias en su interior. En segundo lugar, la clase dominante tendría lo que Bourdieu denominó una “estructura en cisma”, es decir, estaría dividida, producto de lo cual habría un enfrentamiento entre las posiciones altas dependientes principalmente del capital cultural con aquéllas otras dependientes en mayor grado relativo del capital económico. En una sociedad que aprecia el significado de sus prácticas culturales, la acumulación de capital cultural pudiera ser una oportunidad para confrontar a los sectores que dependen sobre todo de sus recursos económicos. Finalmente, en tercer lugar, la transmisión de capital cultural dentro de las familias aparece como un resultado nocivo de una sociedad en la que injustamente gobierna la reproducción de las posiciones de clase. Sin embargo, el hecho de que dicha transmisión pueda existir es un incentivo muy fuerte para que la inversión en cultura se haga efectiva. Muy probablemente, es este último elemento el que resulta el motivo de fondo más habitual de la crítica, si bien será frecuente que la desigualdad cultural sincrónica e individualizada aparezca como el objeto más común de estudio (Bennett et al., 2009; Ariño, 2011; Gayo et al., 2016). El viaje intelectual de Pierre Bourdieu² entre *la reproduction* (1970) y *la distinction* (1979) traza un recorrido desde la institucionalidad educativa del Estado francés hasta el radical enraizamiento del poder en una intrincada multiplicidad de prácticas de cuya reproducción en el tiempo depende su continuidad. Cada una de ellas posiblemente banal vista separadamente, pero en su conjunto imprescindibles como elementos constitutivos de estilos de vida distintivos, y por ello difícilmente alcanzables. En su

acumulación se construyen diferencias sociales insoslayables, y no fue por su inexistencia previa, sino por la creciente violencia simbólica implicada en su ejercicio, contrastada con un Estado de bienestar impotente para subvertir el orden que dichas prácticas generaban, que intelectuales como Bernstein y Bourdieu creyeron necesario denunciar la efectividad de mecanismos sociales hasta ese momento invisibles o sobrentendidos. Este ejercicio crítico dio lugar a la emergencia de la idea de capital cultural como un recurso tan eficaz como la propiedad para dar sustento a procesos sociales de dominación en las sociedades contemporáneas económicamente más desarrolladas.

Cuando las políticas culturales responden al desafío: la democratización

Conviene tener presente que la educación de grandes masas de la población fue una política declarada en los años 30 del siglo XX, e incluso antes parte de un proyecto liberal democratizador. El socialismo también fue partícipe en la medida en que fue cobrando fuerza, principalmente desde fines del siglo XIX. A este respecto, son conocidas las tesis de Antonio Gramsci, quien aspiraba a ofrecer a la clase obrera un acceso generalizado a la cultura más elevada del momento (Gayo, 2017), como parte de un proyecto político de concienciación y movilización orientado a hacer posible la revolución comunista. Por lo tanto, las intenciones de una expansión cultural estaban presentes, dando vueltas en la política de la época de Entreguerras. La institucionalidad cultural republicana que se constituye y se afianza progresivamente en los años 50 en adelante en el marco del desarrollismo benefactor trata de hacer efectiva lo que antes fue una propuesta idealizada. Sin querer hacer en este punto un análisis de las complejidades del significado del término, podemos simplemente afirmar que uno de los grandes principios guía de las políticas culturales en esta etapa será la democratización. Para entender su sentido, por muy visitado que haya sido, no sobra aquí citar nuevamente el decreto fundacional del Ministerio de Cultura francés:

Art. 1er. – Le ministère chargé des affaires culturelles a pour mission de rendre accessibles les œuvres captales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français; d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel, et de favoriser la création des œuvres d'art et de l'esprit qui l'enrichissent³.

Conviene tener presente que la educación de grandes masas de población fue una política declarada en los años 30 del siglo XX, e incluso antes parte de un proyecto liberal democratizador.

Varias décadas después, con un espíritu similar, evidentemente influido tanto por los logros como por la ideología de este viejo republicanismo progresista galo, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA o Ministerio de Cultura)⁴ del Gobierno de Chile diseñó una política cultural para el quinquenio 2011-2016, la cual distingue entre creación y participación. Con respecto a esta última, afirma:

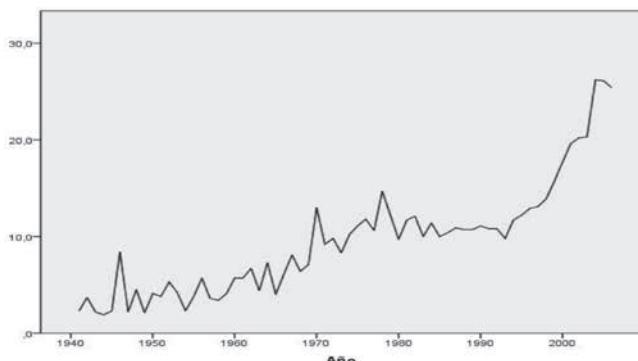
El eje de la participación tiene como función facilitar el acceso a las manifestaciones culturales, a las expresiones artísticas, al patrimonio cultural del país y al uso de las tecnologías que conciernen a la producción, reproducción y difusión de objetos culturales. Esto con el objetivo de incrementar y formar nuevas audiencias y la generación de hábitos de participación cultural en la comunidad⁵.

Asimismo, con un vocabulario diferente, volcado fundamentalmente en la promoción de la producción cultural, el gobierno español también manifiesta su voluntad de apoyar el área cultural a través de la acción del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el cual estaría orientado a expandir el alcance público de las expresiones artísticas:

Art. 8. 1. Corresponde al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia educativa, de formación profesional y de universidades, así como la promoción, protección y difusión del patrimonio histórico español, de los museos estatales y de las artes, del libro, la lectura y la creación literaria, de las actividades cinematográficas y audiovisuales y de los libros y bibliotecas estatales, la promoción y difusión de la cultura en español, así como el impulso de las acciones de cooperación cultural y, en coordinación con el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, de las relaciones internacionales en materia de cultura⁶.

En todas estas declaraciones, las intenciones de los gobiernos son lo suficientemente claras. Se trata de crear un público, o más bien una variedad de públicos, para el conjunto multifacético de la producción cultural que está en curso y por venir. En términos económicos, la política cultural consiste en crear demanda para la oferta. No es sólo eso, pero es eso también y en gran medida. No basta con financiar ocasionalmente a los artistas y productores culturales en general, sino que es necesario crear unas condiciones adecuadas para su subsistencia con o, idealmente, sin ayuda estatal. En otros términos, el público se antepone a la igualdad. Pero con un matiz: esto demuestra que las antiguas audiencias elitistas no eran un número suficiente. Las inequidades sociales tradicionales impedían el desarrollo cultural. Por odiosa que fuese, la nueva desigualdad cultural debería adquirir nuevas formas, ahora más inclusivas, en un espacio de producción y demanda frecuentes, voluntarias y deseablemente masificadas. A diferencia de antes, a partir de este momento la desigualdad en esta materia no es sinónimo de exclusión, aunque ésta subsista, sino de inclusión diferenciada. Es decir, no basta saber cuánto se hace, sino más bien qué se hace y se prefiere. En nuestra contemporaneidad, la masificación cultural dio lugar a formas de distinción hasta cierto punto electivas, aparentemente menos oprobiosas que las pretéritas de tipo clasista, como ciudad de señoritos frente al resto, pero puso sobre la mesa la plasticidad de las fronteras simbólicas, convirtiendo la igualdad en un objetivo móvil. Esto no es para negar que efectivamente hubo logros, pues la ampliación del consumo también puede ser considerado uno de los más notorios. Si bien no disponemos de datos lo suficientemente sistematizados a nivel histórico sobre práctica cultural durante un período considerablemente extenso, a continuación presento una reconstrucción sobre tendencias del nivel educativo en Chile, como un indicador de una

intensificación de la práctica cultural en una sociedad crecientemente letrada (ver gráfico 1). Conviene recordar que los estudios sobre gusto y participación cultural muestran de forma muy contundente la asociación positiva que existe a nivel comparado entre educación, por un lado, e intensidad y tipo de activismo cultural, por el otro (Bennett et al., 2009; Gayo et al., 2016; Bennett y Gayo, 2017).



70

Gráfico 1. Porcentaje personas con estudios universitarios incompletos o mayores tomando el momento cuando tenía 25 años como el año de referencia del 2006 y contando hacia atrás.

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta CASEN 2006, en Gayo (2018).

Un objeto móvil: ¿cómo crear igualdad en algo en permanente cambio?

Cuando planteamos como problema la igualdad, podemos querer decir que tenemos más o menos que en algún momento pasado, o que la desigualdad existente en el presente nos parece excesiva, o una combinación de ambas alternativas. Como ilustra el gráfico 1, los niveles educativos no se pudieron transformar en un período corto de tiempo; generalmente cinco o diez años no es suficiente. No obstante, asimismo nos muestra que dichos niveles han estado sufriendo continuos y muy significativos cambios. Parafraseando la interpretación platónica de Heráclito de Éfeso, la cultura es un río que no para de cambiar. Idealmente, la toma de decisiones oportunas debería tener como uno de sus fundamentos un diagnóstico tanto de la actualidad como de este momento en una línea de tiempo, al estilo de las alternativas de la tabla 3. No es, por supuesto, rigurosa en su léxico, sino

un dispositivo heurístico para ayudar a nuestro argumento, y cada cual deberá adaptarlo a su realidad.

		Evolución	
		Negativa	Positiva
Excesiva desigualdad	Sí	Declive	Desarrollo
	No	Deterioro	Éxito

Tabla 3. Escenarios de desigualdad cultural

Entiéndase bien que el problema no es sólo de cantidad. Podríamos sostener que en una primera etapa en las políticas educativas, lo principal era reducir significativamente el analfabetismo. En esta misma lógica, en pasos posteriores, podríamos hablar del conocimiento de la historia, del hábito lector, de la práctica deportiva o de la asistencia a museos o teatros. Por tanto, la desigualdad medida en base a cantidades, y el Estado intentando reducir las diferencias sociales producidas en base a las mismas. Nuevamente, nos faltan registros históricos fidedignos de largo plazo que nos permitan tener una descripción acabada de la desigualdad cultural en el pasado. Lo que sí sabemos, tal y como nos indicaba el gráfico 1, es que el acceso a la práctica cultural, al igual que sucedió con la educación, ha debido aumentar considerablemente, y de manera bastante transversal, en las últimas décadas (Gayo y Teitelboim, 2010). Sin embargo, esta intensificación o democratización participativa en el ámbito cultural, el que aparecía como una solución exitosa a pasadas inequidades, ha sido asimismo el motor de cambios que han perseguido la diferenciación social. De una forma similar a la pérdida de negatividad de las expresiones culturales que Horkheimer y Adorno (1988) atribuían a la masificación producto de la industrialización del arte, Bourdieu inserta como razón central del cambio cultural en los grupos sociales, particularmente aquéllos dominantes, la orientación hacia la distinción social como un medio más de apuntalar sus posiciones privilegiadas.

No obstante, esa distinción no es necesariamente una huida hacia expresiones o productos cada vez más enrarecidos. Sin duda, esta es una vía posible, y aquí no se le quiere restar importancia, pero ha sido igualmente viable y muy probablemente más visitada la alternativa de re-significar pasados consumos populares o “medioclistas”, a través de una “neo-apropiación” intelectualizada o “sofisticante” legitimadora de dichas prácticas. En el mundo de

la música, el jazz y el rock son buenos ejemplos de ellos, así como lo es el abandono de la música clásica a pesar de que hubiésemos podido esperar su crecimiento con la masificación de la educación a lo largo de los últimos 60 años. A veces la corrección de las desigualdades puede venir por caminos inesperados (ver gráfico 2). La dinámica de distinción está en constante e intrínseca tensión con la permanencia de un canon, lo que dificulta determinar qué igualdad queremos. Si igualar significa hacer equivalentes los niveles de intensidad participativa, esto puede ser relativamente predecible, e incrementar la oferta e intervenir en sectores vulnerables podrían ser vías efectivas para alcanzar un escenario de desarrollo (ver tabla 3). De un modo distinto, si igualar exige adherir a repertorios culturales similares entre las clases más capitalizadas cultural y económicamente, y asimismo entre estos grupos dominantes y las clases media y obrera, la orientación hacia la distinción de las clases altas será un obstáculo inherente a la búsqueda de la igualdad. En otros términos, para el paradigma europeo, igualdad y distinción son parte de un binomio de opuestos, y en esa tensión quedan expuestas importantes inequidades que hablan por la sociedad en su conjunto. El paradigma estadounidense ofrece una solución a través de la cultura de masas nacionalizada, pero la misma sirve al ocultamiento de radicales diferencias reales. Igualar es un objeto móvil, derivado del principio de la distinción, al mismo tiempo que es un componente en un entramado político, sin el cual no es posible su interpretación. En síntesis, igualar es tanto un hecho social, potencial, como una intervención ideológica, y no podemos esperar alcanzar un régimen o modelo estacionario, pues cada uno de ellos vendrá acompañado de sus propias tensiones.

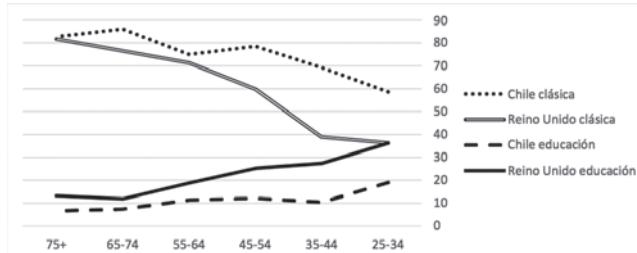


Gráfico 2. Porcentaje de personas con educación universitaria en Chile y el Reino Unido, y porcentaje de las mismas a las que les gusta la música clásica.

Fuente: encuestas CCSE y UDP⁷, en Gayo (2016b).

El poliedro cultural: las múltiples dimensiones de la desigualdad

Tomando datos de múltiples encuestas, si nosotros analizáramos la distribución de cualquier variable cultural, probablemente encontraríamos una muy considerable dispersión. Ya sea respecto a la asistencia a conciertos de música o a obras teatrales, ya se trate de las visitas a museos, sitios históricos o la lectura de libros, entre otras muchas actividades, observamos a personas con orientaciones muy disímiles. Generalmente, si atendemos a los patrones de participación, los estudios han mostrado reiteradamente la asociación positiva entre las actividades en las que las personas se involucran (Bennett et al., 2009; Gayo et al., 2016). En pocas palabras, se dan relaciones del tipo cuanto más va una persona al cine, más tiende a ir a conciertos de música clásica; a mayor práctica deportiva, más consumo de novelas suele darse. Esto es consistente a lo largo del tiempo y entre países. Si hay una constante no es tanto la de gustos o prácticas específicas, aunque esto es obviamente debatible, sino sobre todo la de la desigualdad. En este sentido, los patrones de distinción cambian (Gayo, 2016), pero no desaparecen, si bien debemos reconocer que ha sido significativo el debate sobre su modulación, incluyendo su posible desaparición (Peterson y Simkus, 1992; Peterson y Kern, 1996; Lahire, 2004; Glevarec, 2005; Glevarec y Piñet, 2009).

La diferenciación cultural se convierte en desigualdad cuando está asociada a variables que entendemos, ideológicamente o de acuerdo a nuestro paradigma, que no deberían ser las bases de la misma, cuando la diferencia es una expresión de violencia simbólica. Si atendemos a estudios que han explorado los determinantes de la práctica cultural, la clase social y el nivel educativo, prácticamente por igual, son identificados como dos factores de gran significación explicativa (Bennett et al., 2009; Purhonen y Wright, 2013; Gayo et al., 2016; Bennett y Gayo, 2017). Otros también son de gran relevancia, principalmente la edad, si bien el listado podría incluir el género y el territorio, entre otros destacados en la literatura internacional. En este sentido, sabemos que la desigualdad es multidimensional, siendo ésta asimétrica, pues no en todas las áreas las diferencias son igual de intensas. Puesto que el número de actividades es elevado y las variables explicativas involucradas son varias, intervenir nos exige responder a la pregunta: ¿Igualdad para qué (reducir la desigualdad...) y con respecto a qué (edad, clase social...)? A modo de ilustración, debemos aclarar si hablamos de igualdad educativa, semejanza de

públicos, o de algunos públicos (por ejemplo, música, lectura, internet). La tabla 4 quiere sencillamente ayudar a hacer más concreto este problema. Evidentemente, es una tabla vacía dado que en cada caso está abierto si es un tipo de desigualdad que consideramos problemática y si, de serlo, efectivamente deseamos enfrentarla.

Como decía, sin ánimo más que de ejemplificar para ayudar al desenvolvimiento del argumento, han sido subrayados en la tabla precedente algunos números ubicadas en celdas que representan formas de desigualdad cultural, es decir, diferencias culturales indeseables en una sociedad en un momento concreto de su historia. Dicho de otro modo,

	Clase social	Educación	Edad	Género	Territorio
Música	1	2	3	4	5
Lectura	6	7	8	9	10
Cine	11	12	13	14	15
Tecnología digital	16	17	18	19	20
Teatro	21	22	23	24	25

Tabla 4. Clasificación de la desigualdad cultural según tipo y área



muchas de estas diferencias en sí mismas son consideradas de escasa relevancia. Sin embargo, evaluados de forma agregada generan también perfiles de desigualdad. Eventualmente, esto obligaría a intervenir en asimetrías que aisladamente no importan, lo que podría ser el destino del dinero asignado a los bonos culturales. En otros términos, debemos responder si queremos enfrentar la desigualdad o la diferencia, y si es la primera, qué forma de desigualdad, la específica -la exclusividad de la música clásica enraizada en la clase alta- o la agregada -los perfiles más comprensivos de práctica cultural de las personas. Con ánimo de no complicar las cosas, esto para no hablar de si tenemos la voluntad, o el deber, de financiar la práctica (el ejercicio mismo como músico, actor, artesano, escultor, entre otros) o la observación (el público).

Sea como fuere, el hecho de que gran parte de la literatura, mucha de ella anclada en el paradigma europeo, se haya centrado en las desigualdades culturales “de clase” (o en su inexistencia, tesis principalmente ligada al paradigma estadounidense) indica que son éstas las que nos resultan más inaceptables. Por lo tanto, no es la desigualdad en sí misma, sino su presencia junto al ejercicio efectivo de clase lo que queremos combatir. Eso cierra el círculo de la desigualdad cultural, definiendo sus contornos, pero al mismo tiempo nos advierte que un ejercicio de clase sin exclusividad cultural (por ejemplo, a través del mero consumo “conspicuo” de bienes) haría quizás menos atractivo el tipo de formación intelectual, filosófica, artística y humanista que en muchos casos hemos adquirido. La lógica que dio fundamento a la idea de capital cultural se fundó sobre esta diferencia. En parte realidad, y en parte un espejismo, no debemos olvidar que su valor ha dependido en buena medida de su íntimo vínculo con el capital económico. Si tal vínculo se trizase, como pudiera ya haber estado sucediendo, el capital cultural correría el riesgo de perder atractivo, y el cultivo necesario para su desarrollo sería golpeado gravemente. ¿Para qué leer si no conduce al éxito?, ¿para qué ir a la ópera si es de cultivo popular? En definitiva, ¿para qué cuidar la cultura más allá del mínimo imprescindible para obtener las mejores calificaciones en el curso de mi educación, y sólo o casi únicamente allí?

Esto no pretende hacer imposible ofrecer una respuesta, si bien hace evidente que no hay “una” respuesta. De una forma distinta, queremos hacer notar la necesidad de hacerse una pregunta, y por tanto de construirla (conceptualizar, medir). Las respuestas pueden ser precisas y ciertas pero las preguntas son múltiples, y deben ser razonadas. En definitiva, las sociedades contemporáneas, por diferentes vías

(piénsese en los paradigmas ya referidos), han aspirado a enfrentar diferencias culturales que encontraban odiosas, expresión indeseable de inequidades que había madurado en la noche de la *longue durée*. La constitucionalización de derechos sociales y económicos fue una vía apoyada por el progresismo de la época hasta la actualidad, lo que condujo a menudo a políticas culturales democratizadoras que se orientaron recurrentemente a expandir las bases sociales de los públicos tradicionales. Todo ello es positivo, y ha servido muy probablemente para ampliar el acceso y suavizar las desigualdades culturales. A su vez, el mercado también tuvo un papel importantísimo en la penetración social de la cultura, siendo fundamental en áreas como el libro y el cine. Pero esta relativa masificación ha afectado al campo cultural de manera radical, por lo que debemos esperar no la desaparición de las desigualdades culturales, sino la re-significación de las prácticas involucradas gobernada tanto por el principio de disputa de las posiciones en el espacio social, en la medida en que la cultura pueda ayudar a ello, como por el del abandono de la práctica cuando su ejercicio sea superado por otros valores, como el de una engañosa pero igualmente vigente utilidad práctica o la sobre-dominancia del dinero o el consumo de bienes. “Terminar” con la desigualdad cultural podría llevar no a un final feliz, sino a nuevas formas de exclusión menos sutiles y afrontables, todavía más insidiosas.

Falta tierra en el camino. No es una conclusión, sino una forma de mirar adelante

La masificación cultural, es decir, la incorporación de grandes masas de la población a actividades de ocio recurrente, prácticas de cultivo personal, la educación, ha sido un fenómeno de amplio alcance en las sociedades contemporáneas, “revolucionando” de manera transversal, incluso para los escasamente participantes, los estilos de vida de las personas. Esta transformación fue producto tanto de políticas estatales como de la penetración del mercado. Sin embargo, es justamente ahora, cuando la cultura se convierte en una herramienta cotidiana del trabajo y la distensión, el momento en que la cultura, quizás más abundante y accesible que nunca, adquiere visibilidad como una barrera simbólica que contribuye a decidir los destinos y las maneras individuales. La idea de desigualdad cultural trata de tematizar estas nuevas formas de exclusión. De forma más o menos decidida, los estados han tratado de enfrentar estas asimetrías de las sociedades contemporáneas, ya sea a través de la educación, ya sea haciendo uso de medidas adicionales (bonos individuales,

reducción impositiva, apoyo financiero directo a la producción, entre otras). Sin embargo, el paisaje social que nos ofrecen los estudios presenta realidades de gran desigualdad cultural, coexistiendo y entreverándose con otras inequidades económicas y sociales, como son las de ingresos, educación, vivienda, género, entre otras (Bennett et al., 2009; Purhonen y Wright, 2013; Gayo et al., 2016; Bennett y Gayo, 2017).

En este sentido, hemos avanzado en un diagnóstico cierto y realista, científicamente fundado sobre todo en el análisis de momentos y lugares, generalmente países, concretos. Ello ha supuesto un avance sustantivo con respecto a lo que sabíamos 30 o 40 años atrás, pero carecemos todavía de análisis y datos que nos permitan completar un diagnóstico más conclusivo, por parcial que sea. El avance en estados como el francés son paradigmáticos por su notoriedad, habiendo realizado encuestas de cultura por un período de 50 años, lo que permite saber mucho del presente mirando a su pasado más reciente. En casos como el del Estado de Chile, el progreso ha sido sustancial desde la creación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (Ministerio de la Cultura) el año 2003. Al poco andar, con un importante trabajo que tuvo lugar durante los años 2004 y 2005, ya se contaba con la primera encuesta nacional de participación cultural, a la que se han venido uniendo posteriormente las de los años 2009, 2012 y 2017. El período es significativamente más breve que el de Francia, pero el camino es el correcto. Podríamos decir que desafortunadamente el caso galo no es el más habitual, ni el chileno el de menor envergadura, por reciente que sea. En otros estados se han hecho esfuerzos relevantes igualmente, en manos del Estado y/o de equipos de investigación generalmente con financiamiento público, siendo Dinamarca, Finlandia, Noruega, México, Reino Unido y Uruguay sólo ejemplos que ilustran estos esfuerzos. A pesar de ello, la información es todavía muy incompleta y llevará años de inversión e investigación llenar el vacío. Es por esta razón que falta tierra en el camino para hacer un diagnóstico completo que no sólo encare la desigualdad, sino también los escenarios culturales y sociales en general que están asociados a las múltiples aristas implicadas en su transformación. Para encontrar respuestas es imprescindible diseñar hoy el futuro, lo que exige no sólo tender puentes, a menudo precarios, hacia el pasado, intentando mejorar su comprensión y sus vínculos con el presente, sino mirar de manera definitiva hacia adelante, a lo que deben estar abocados gran parte de los esfuerzos actuales, con el objeto de hacer posible que sean investigadores en tiempos venideros los que efectivamente tengan la oportunidad de ofrecer las respuestas que

en el presente únicamente pueden ser incompletas. Es ahora, con buenas decisiones públicas y de investigación, cuando se construyen los hallazgos del futuro. Para eso es tan importante medir como saber lo que queremos. La tabla 5 sugiere una posible guía justamente de esas decisiones que nos esperan. Debemos decidir el cuándo (sobre qué momentos) y a qué nivel queremos hacer un diagnóstico sobre una eventual, si bien muy probable, desigualdad cultural.

	Pasado	Presente (->futuro)
Individual	Comparación con familia (padres) y momentos anteriores (p.e.: adultez vs adolescencia). Podemos comparar el presente con el pasado, y también la evolución de un individuo.	Habitualmente es lo que miden las encuestas de participación cultural.
Familiar	Transmisión intergeneracional siendo la unidad de análisis la familia (y no el individuo).	Medición de la familia hoy. Un ejemplo, son las encuestas de presupuestos familiares que se realizan en Chile, lo que ha incluido información sobre gastos en servicios culturales.

Tabla 5. Momentos y niveles de desigualdad cultural

NOTAS

(1) Piénsese que el famoso decreto n° 59-889 del 24 de julio de 1959, el cual creaba el Ministerio de Cultura francés, invitaba explícitamente a la coordinación entre este nuevo ministerio y el Ministerio de Educación, particularmente en lo que tiene que ver con la educación popular.

(2) Para una exploración histórica del concepto de capital cultural en la obra de Bourdieu, puede leerse a Bennett (2017) y seguir las pistas intelectuales que sugiere. Aquí sólo notamos la distinción que hace entre su idea original de capital cultural, vinculada con una constitución más inclusiva

de la ciudadanía republicana francesa, frente a visiones más actuales, de carácter neoliberal, dentro de las cuales dicho capital es un recurso individual que tendería a mejorar la probabilidad de ocupar una buena posición (ocupacional, económica) en una sociedad concreta.

(3) Decreto n° 59-889 de 24 de julio de 1959, *Journal Officiel de la République Française*, p. 7413.

(4) Dependiente en cierto grado hasta la actualidad del Ministerio de Educación. Durante el año 2017, se está tramitando un proyecto de ley a propuesta del Ejecutivo que propone la creación de un Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, pero este es un tema sobre el cual el Parlamento todavía no ha resuelto cuando esto se escribe.

(5) CNCA (2011): p. 49.

(6) Real Decreto 415/2016, de 3 de noviembre, Boletín Oficial del Estado, viernes 4 de noviembre de 2016, sec. I, pág. 76631.

(7) Encuestas nacionales del proyecto británico Cultural Capital and Social Exclusion (CCSE), cuyo terreno se hizo principalmente en el año 2003, y de la Universidad Diego Portales (UDP) de Chile, realizado en el 2008.

BIBLIOGRAFÍA

ARIÑO, A. (2011). *Prácticas culturales en España. Desde los años sesenta hasta la actualidad*, Ariel, Barcelona.

ASCHAFFENBURG, K. y MAAS, I. (1997). "Cultural and educational careers: the dynamics of social reproduction". *American Sociological Review*, 62, pp. 573-587.

BENNETT, T.; SAVAGE, M.; SILVA, E.; WARDE, A.; GAYO-CAL, M.; and WRIGHT, D. (2009). *Culture, Class, Distinction*, Routledge, London.

BENNETT, T. (2017). "Capitalising culture. The political career of a governmental actor" en L. Adkins, C. Brosnan y S. Threadgold (eds.), *Bourdiesian Prospects*, Routledge, London.

BENNETT, T. y GAYO, M. (2017). "For the Love (or Not) of Art in Australia" en M. Quinn, D. Beech, M. Lehner, C. Tulloch C. y S. Wilson (eds.), *The Persistence of Taste. Art, Museums and Everyday Life after Bourdieu*, Routledge, London.

BERNSTEIN, B. (1989; 1^a edición inglesa, 1971). *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Akal, Madrid.

BOURDIEU, P. (1979). *La distinction*, les Éditions de Minuit, Paris.

BOURDIEU, P. (1989). *La noblesse d'Etat*, les Éditions de Minuit, Paris.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1970): *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, les Éditions de Minuit, Paris.

CNCA (2011). *Política cultural 2011-2016*, Gobierno de Chile, Valparaíso.

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

ERICKSON, B. H. (1996). "Culture, Class, and Connections". *American Journal of Sociology*, vol. 102, n. 1, pp. 217-251.

FERNÁNDEZ-SORIA, J. M. (2011/2012). "Manuel Azaña y el estado educador en la constitución española de 1931". *Cuestiones Pedagógicas*, 21, pp. 85-119.

GAYO, M. (2015). "A critique of the omnivore. From the origin of the idea of omnivorousness to the Latin American experience" en L. Hanquinet and M. Savage (eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Art and Culture*, Routledge, London, pp. 104-115.

GAYO, M. (2016a). "Cultural capital reproduction in the UK". *The Occasional Papers*, Institute for Culture and Society, vol. 7, n. 2.

GAYO, M. (2016b). "Des régimes de distinction changeants: l'historicité de la consécration culturelle dans les goûts musicaux au Chili et Royaume-Uni". *Regards Sociologiques*, n. 49, pp.107-125.

GAYO, M. (2017). *Ideología, moralidades y reproducción social*, editorial LaPala, Santiago de Chile.

GAYO, M. (2018 e. p.). *Clase y cultura. El caso de Chile*.

GAYO, M. y TEITELBOIM, B. (2010). "La producción social del capital cultural: ¿privilegio o mérito?" en *Chile 2009: Percepciones y Actitudes Sociales. Informe de la Quinta Encuesta Nacional de la Universidad Diego Portales*, Santiago, Chile, n° 3, pp.85-94.

GAYO, M.; MÉNDEZ, M. L.; and TEITELBOIM, B. (2016)."La terciarización en Chile. Desigualdad cultural y estructura ocupacional". *Revista CEPAL* (Naciones Unidas), n. 119, pp. 175-194.

GLEVAREC, H. (2005). "La fin du modèle classique de la légitimité culturelle. Hétérogénéisation des ordres de légitimité et régime contemporain de justice culturelle. L'exemple du champ musical" en E. Maigret Éric (dir.) *Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*, Armand Colin/Ina, Paris, pp.69-102.

GLEVAREC, H. y PINET, M. (2009). "La « tablature » des goûts musicaux: un modèle de structuration des

préférences et des jugements”. *Revue française de sociologie*, 3, vol.50, pp. 599-640.

HORKHEIMER, M. y ADORNO, T. (1988). “La industria cultural. Ilustración como engaño de masas”, en M. Horkheimer y T. Adorno, *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Trotta; Madrid, (1^a versión original 1944), pp. 165-212.

LAHIRE, B. (2004). *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Éditions La Découverte, Paris.

PETERSON RICHARD, A. y SIMKUS, A. (1992). “How Musical Tastes Mark Occupational Status Groups” en M. Lamont y M. Fournier, *Cultivating Differences*, The University of Chicago Press, Chicago, pp.152-186.

PETERSON RICHARD, A. y KERN, R. M. (1996). “Changing highbrow taste: from snob to omnivore”. *American Sociological Review*, vol. 61, n. 5, pp. 900-907.

PURHONEN, S. y WRIGHT, D. (2013). “Methodological issues in national-comparative research on cultural tastes: The case of cultural capital in the UK and Finland”. *Cultural Sociology*, vol. 7 (2), pp. 257-273.

RECIO PALMA, X. N. (1998). “El discurso pedagógico de Pedro Aguirre Cerda”, *Serie Monografías Históricas*, nº 10, Instituto de Historia, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.

VALLESPÍN OÑA, F. (1988). “Estado de bienestar y Constitución”. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, nº 1, pp. 125-139.