**El multiculturalismo como modelo de gobernanza en Chile:Estado, Academia y *Brokers* [[1]](#footnote-1)**

Sabina García Peter[[2]](#footnote-2)

Freie Universität Berlin, Alemania[[3]](#footnote-3)

sabinag@zedat.fu-berlin.de

Recibido: 13 de julio de 2015

Aceptado:

**Resumen**

El presente artículo de reflexión tiene como objetivo dar cuenta de la importancia de la producción y circulación de conocimientos académicos en la construcción social del Estado. Para esto se presentan dos programas –Programa de Educación Intercultural Bilingüe y Programa Orígenes– cuya puesta en marcha y funcionamiento ha contado con una amplia participación de agentes académicos. Basado en los resultados de entrevistas a investigadores/as dentro del campo académico de las ciencias sociales y humanas en Chile (biografías relacionales), y el análisis de hojas de vida y documentos referidos a políticas públicas en materia indígena, el artículo contribuye a reflexionar desde una perspectiva crítica sobre los procesos de interacción entre el campo académico y el Estado. Los casos presentados nos permiten concluir sobre el papel de los agentes académicos como *brokers* que apoyan y difunden intelectualmente un modelo de gobernanza caracterizado como “multiculturalismo neoliberal”.

**Palabras clave:**Multiculturalismo, neoliberalismo, Estado, *brokers*, agentes académicos

**Introducción**

El multiculturalismo es una de las respuestas teórico-políticas más influyentes en relación al fenómeno de la diversidad cultural[[4]](#footnote-4). En su dimensión política, éste puede ser descrito como las políticas públicas encaminadas a dar reconocimiento a los distintos individuos y grupos dentro de la esfera pública, en términos de una ciudadanía compartida y una identidad nacional.

La importancia del multiculturalismo como modelo de gobernanza responde a un proceso global caracterizado por la interacción de diversos actores y organizaciones de carácter nacional e internacional pertenecientes a distintos campos (Kymlicka, 2007, 2013). En este proceso el multiculturalismo se ha posicionado como la alternativa válida para enfrentar los dilemas de la diversidad cultural (Kymlicka, 2007), toda vez que éste es compatible con el proceso de acumulación y expansión del capital a escala planetaria (Zizek, 1997; Hale, 2002; Díaz-Polanco, 2006).

Precisamente en América Latina las transformaciones neoliberales han modificado las concepciones sobre ciudadanía y democracia, generando así profundas tensiones. Ante esto se han planteado distintas propuestas[[5]](#footnote-5), entre ellas el multiculturalismo, “cuya excesiva amplitud conceptual permite ubicarla como un discurso del Estado y los grupos de poder, como un tema académico, una forma de describir la realidad o una estrategia de organización de la sociedad” (Bello, 2009: 1). Es así como la mayoría de los Estados latinoamericanos han desarrollado un modelo multicultural (Van Cott, 2000). Hale (2005), utiliza el término ‘multiculturalismo neoliberal’ para referirse a la relación integral que existe entre el creciente interés por los derechos culturales y las reformas político-económicas de carácter neoliberal acaecidas en el continente desde finales de la década de los ochenta hasta la actualidad.

Un acercamiento al multiculturalismo debe tomar en cuenta las racionalidades y las tecnologías que se despliegan en los marcos de los Estados-nación para producir y administrar la diferencia etnizada (Bocarejo & Restrepo, 2011: 8). Como tal no se deben considerar tan solo las diversas entidades estatales que, en sus distintos niveles, inciden políticamente en su promoción; sino que también los muchos otros actores e instituciones que de manera directa o indirecta definen y legitiman los marcos de su ejercicio y de su racionalidad. Las políticas del reconocimiento son así, “el producto de una interacción compleja entre el Estado y actores diversos” (Agudelo & Recondo, 2007: 2). En este trabajo nos interesamos por el papel de los agentes académicos que, desde distintas disciplinas (sociólogos, antropólogos, filósofos, juristas, etc.) contribuyen con sus teorías y estudios empíricos al desarrollo de políticas multiculturales. Esto dado que “(…) los discursos sobre el multiculturalismo han pasado a tener una gran relevancia en las distintas disciplinas de las ciencias sociales y porque estos discursos (…) han influenciado y siguen influenciando enormemente las distintas políticas públicas en distintos lugares (…)” (Martínez Arias, 2009: 189).

Es por esto que partimos de la hipótesis de que existe una “complicidad” entre los/as académicos/as –“ubicados en las maquiladoras intelectuales de la periferia” (Díaz-Polanco, 2006: 173) – y los Estados en términos de la creación e implementación de una jerarquía cultural y racial basada en el reconocimiento de derechos culturales. La creación en el campo académico institutos y programas de investigación sobre la etnicidad, las migraciones, el nacionalismo o los derechos indígenas, han surgido para apoyar, asesorar y beneficiar la puesta en práctica de políticas multiculturales por parte de los distintos gobiernos, servicios y organismos públicos.

Los casos seleccionados en este trabajo encuentran su origen en el proceso ocurrido en Chile a partir del retorno a la democracia –que va desde comienzos de la década de los noventa y se intensifica a comienzos del nuevo milenio. Durante este periodo el Estado chileno ha desarrollado y promovido un modelo de gobernanza multicultural en lo que refiere a su relación con los pueblos indígenas. Se trata de un proceso a través del cual el Estado ha subjetivado a éstos en base a sus especificidades culturales –estudiándolos y vigilándolos–, y que ha llevado a una neoliberalización de la relación entre ambas partes. Este escenario –caracterizado por una política de reconocimiento y participación indígena en el contexto de un modelo económico neoliberal– ha sentado las bases para ampliar las posibilidades de acción de determinados agentes dentro del campo académico, a la vez que ha configurado los espacios a los cuales los agentes del campo académico dirigen sus estrategias en la lucha por los capitales.

Mi objetivo en este artículo es aportar a la reflexión crítica sobre la construcción social del Estado, desde la perspectiva de los estudios sobre circulación de conocimiento, poniendo en el centro el papel de los académicos como *brokers*, es decir, como intermediarios que apoyan y difunden intelectualmente un determinado modelo de gobernanza. De esta forma se espera dar cuenta de la especial importancia que cobra el campo académico para el Estado en la legitimación de este modelo.

El presente artículo está expuesto de la siguiente manera: primero se da cuenta del acercamiento teórico y metodológico en que se basa el artículo; luego se presentan dos casos en los que es posible dar cuenta del papel de los agentes académicos como *brokers*; y finalmente se presentan algunas conclusiones.

**Acercamiento teórico y metodológico**

Para dar cuenta del papel de los agentes del campo académico en la legitimación de un modelo de gobernanza basado en el multiculturalismo he considerado, por un lado, la teoría de los campos de Bourdieu (2000) como un marco a partir del cual analizar las luchas simbólicas que ocurren dentro del capo científico-académico y que permiten explicar su interés por librar estrategias vinculadas al campo político. Por otro lado, utilizo el concepto de *broker[[6]](#footnote-6)* (Dezalay & Garth, 2002) para referirme a aquellos agentes que se posicionan simultáneamente en uno o más campos de distinta naturaleza, ya sea a nivel local o internacional. En este sentido, el papel del *broker* está definido por su capacidad de vincular campos y movilizar conocimientos entre éstos producto de su posicionamiento múltiple. Los *brokers* renegocian e intercambian entre las relaciones sociales y lo que se considera un determinado conocimiento. El rol de un *broker* en el proceso de negociación es rentable en la medida que utilizan varias formas de capital acumulado a lo largo de sus trayectorias para crear su credibilidad (y poder) como *brokers*. A su vez, esta rentabilidad les sirve para expandir sus capitales. De esta forma existen grandes incentivos para formar parte en esta constante redefinición y expansión de nuevas fronteras del debate, porque el *broker* toma ventaja de los constantes micro-cambios para valorizar su posición, agregar a su propio portafolio y subir en las jerarquías sociales y profesionales.

En la medida que un *broker* posee un portafolio diversificado de capitales, estos pueden renegociar constantemente las fronteras cambiantes y porosas entre las relaciones sociales y la legitimación de un determinado conocimiento. Este constante reajuste es necesario para adaptar los debates a nuevos contextos políticos, sociales y económicos, y evita el riesgo de obsolescencia o competencia de otras tecnología de poder, regulación y gobernanza (Dezalay & Garth, 2011).

En términos metodológicos se procedió en dos etapas para analizar el papel de los agentes del campo académico en la legitimación de un modelo de gobernanza multicultural en Chile. En primer lugar, se requirió reconstruir, dentro del campo académico de las ciencias sociales y humanas, el sub-campo de los estudios sobre diversidad cultural, es decir, identificar a sus integrantes y dar cuenta de la estructura de distribución de capital como espacio de poder. Esto permitió determinar el posicionamiento de los agentes sociales dentro del campo académico-científico.

Un segundo paso consistió en dar cuenta del posicionamiento de estos actores en relación a otros campos, para ver si estos ocupan o no posiciones múltiples. Para esto sirvió el concepto de ‘agentes dobles’ (Guilhot, 2005) que permite dar cuenta de las múltiples afiliaciones y posiciones de los agentes sociales. Esto se relaciona con la idea de autonomía relativa del campo, ya que implica que los académicos actúan en otros campos y utilizan distintos capitales a su favor con el fin de establecerse en el campo científico-académico y aumentar su capital simbólico.

Una vez reconstruido el sub-campo académico ligado al estudio de la diversidad cultural se realizaron entrevistas a actores pertenecientes al campo académico de las ciencias sociales y humanas en Chile (biografías relacionales). Esto se complementó con el análisis de hojas de vida, documentos referidos a políticas públicas en materia indígena y literatura secundaria.

**Reflexiones sobre el papel de los agentes académico como *brokers***

En Chile, con el retorno a la democracia, comenzó un proceso de redefinición de la relación del Estado con los pueblos indígenas, a través del desarrollo de un nuevo marco social, ideológico, legal e institucional que ha sido asociado al modelo del multiculturalismo neoliberal (Richards, 2013).

En este marco es posible dar cuenta de la existencia de un campo de la interculturalidad, donde ésta no es más que un concepto apropiado por el Estado en el marco de este modelo de gobernanza[[7]](#footnote-7), donde los agentes circulan intentando legitimarse y acumular capital (Boccara, 2007). Entender la interculturalidad como campo social implica que los agentes que lo componen se vean involucrados en una lucha por legitimar y acumular capital. Un papel importante en esta dirección lo cumplen los agentes dentro del campo académico. Estos aprovechan las oportunidades ofrecidas por el Estado para aumentar su capital, por ejemplo, ofreciendo asesoría como consultores externos, o las mismas universidades, incorporando a sus mallas curriculares algo relativo a la interculturalidad. Así es como distintos agentes pertenecientes al campo académico –en esta lucha por capitales– se convierten en *brokers* en la medida que “operacionalizan” y hacen circular conceptos y clasificaciones que forman parte del debate sobre multiculturalismo. De esta forma, por su posición de credibilidad (capital cultural y científico), se convierten en canales de legitimación de la política gubernamental y pasan a formar parte fundamental del modelo de gobernanza difundido por el Estado.

El multiculturalismo como forma de gobernanza y administración de la diversidad propia del modelo neoliberal incorpora a los agentes del campo académico en su quehacer, buscando, a la vez, su propia legitimidad a través de este acto. Por un lado, los conocimientos que se producen y circulan en este contexto, influyen la forma de administración de la diversidad cultural. Por otro lado, algunos académicos se hacen participes de este modelo de administración en la medida que multiculturalismo neoliberal impone nuevas formas de experticia y autorización.

En particular me referiré a dos espacios dentro del modelo de gobernanza multicultural del Estado chileno donde se posicionan agentes académicos: el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y el Programa Orígenes (Orígenes). Ambos programas forman parte de la política pública multicultural dando cuenta de cómo actores pertenecientes al campo académico adquieren el papel de *broker*.

***El Programa de Educación Intercultural Bilingüe***

Uno de los componentes dentro de las políticasde desarrollo con identidad que se operacionaliza a partir de la Ley Indígena promulgada el año 1993, fue el PEIB[[8]](#footnote-8), creado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y ejecutado en conjunto con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)[[9]](#footnote-9). Según esta Ley ambas instituciones, “promoverá(n) planes y programas de fomento de las culturas indígenas” (Gobierno de Chile, 1993: Artículo 28), estableciéndose que “la Corporación, en las áreas de alta densidad indígenas y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global” (Gobierno de Chile, 1993: Artículo 32).

Dicha Ley dio entonces paso en 1996 al primer PEIB en el país. Su coordinación estuvo durante dos periodos a cargo de un destacado académico del área de la educación, quien por más de veinte años se ha posicionado como un experto en el ámbito de la educación intercultural bilingüe. Su experiencia en el ámbito de la educación rural a cargo del Programa de Mejoramiento de la Equidad y la Calidad de la Educación Rural a comienzos de los años noventa, financiado por el Banco Mundial, le valió la expertise necesaria para hacerse cargo del PEIB[[10]](#footnote-10).

En el año 2000, el PEIB se institucionaliza como programa independiente, con coordinación y recursos propios[[11]](#footnote-11), quedando así establecidas las líneas centrales de la política de educación intercultural bilingüe (EIB), que incluían instancias de capacitación y formación de profesores y especialistas en interculturalidad y bilingüismo. Esta oportunidad sirvió para que diversas instituciones de educación superior universitaria desarrollaran programas de formación y capacitación que, en muchos casos, contaron con financiamiento público.

Un catastro de los programas universitarios que desarrollan competencias en interculturalidad (Varas González, 2013) da cuenta –en la mayoría de los casos– de su orientación al ofrecimiento de alternativas profesionales o programas de incorporación y mantención de estudiantes mapuche y aymara en centros universitarios. Desde los comienzos del PEIB, las universidades regionales cumplieron un rol importante en el desarrollo de un plan piloto centrado en el diseño curricular y en la formación de docentes. Esto trajo consigo una oportunidad para las universidades del norte (Universidad Arturo Prat y Universidad de Tarapacá) y el sur de Chile (Universidad Católica de Temuco y Universidad de La Frontera) las cuales son, en su gran mayoría, las que ofrecen programas de este tipo. Dada la posición asimétrica en que se sitúan estas instituciones en relación a sus pares en el centro del país, la apertura de estos espacios trae consigo la posibilidad de acceder a recursos económicos importantes a los que de otra manera no es posible acceder.

Para dar cuenta del vínculo entre el PEIB y la apertura de espacios dentro del ámbito académico orientados a la ejecución de cursos y capacitaciones, es posible mencionar el caso del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) creado al alero del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Valparaíso el año 2003. Éste fue creado con el objetivo de desarrollarse como un centro de investigación interdisciplinario preocupado por los procesos socio-culturales asociados a la interculturalidad, la diversidad cultural y la educación intercultural (Castro & Manzo, 2009). El CEIP entró en funcionamiento al mismo tiempo que firmaba un convenio con la CONADI para comenzar a aplicar un programa de formación docente en educación intercultural que tenía por objetivo capacitar a profesores indígenas y no indígenas. El convenio, firmado un año antes de la creación oficial del Centro, posibilitó el financiamiento por parte de CONADI de los dos primeros cursos de educación intercultural que se realizaron en la Región de Valparaíso. Asimismo, la creación del CEIP se vio facilitada por el hecho de que un buen número de académicos de la Universidad de Valparaíso tenía experiencia en la temática intercultural. En total se realizaron ocho cursos de formación y capacitación en EIB y transferencia técnico-pedagógica en educación intercultural para contextos urbanos, los cuales fueron financiados por tanto por la CONADI como por la Secretaría Regional Ministerial de Educación (Castro & Manzo, 2009).

Junto con el desarrollo de capacitaciones de profesores en EIB, en el marco del PEIB los actores académicos desarrollan una serie de estudios e investigaciones que respondían a los requerimientos del MINEDUC y la CONADI, convirtiendo a las universidades en una extensión del aparato del Estado (Williamson, 2008: 137). A través de un sistema de licitación, distintos organismos ligados a la política indígena contratan servicios universitarios para llevar a cabo sus políticas y programas. “Desde esta perspectiva, la EIB es una prestación de servicios que las universidades hacen a partir de una oferta o demanda del aparato de estado (…) [que] finalizan en productos concretos de tipo curricular, publicaciones, materiales” (Williamson, 2008: 136).

***El Programa Orígenes***

Otro de los estandartes del discurso político multicultural lo constituyó el Programa Orígenes, instaurado en 2001 que trajo consigo una nueva era del multiculturalismo (Bolados, s/f). La implementación de este innovador y millonario programa de etnodesarrollo neo-indigenista, financiado a través de un convenio de préstamo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)[[12]](#footnote-12), fue clave dentro del proceso de redefinición de la relación entre el Estado y los pueblos originarios; a la vez que permite entender las estrategias que utilizan los agentes dentro del campo académico para aumentar sus capitales y dar cuenta de cómo estos se hacen participes dentro de esta nueva forma de gobernanza.

La importancia de Orígenes debe verse dentro de un proceso más amplio que involucra a las agencias internacionales de financiamiento y sus esfuerzos por influir en los contextos locales. De ahí que Orígenes sea parte de una estrategia del BID por promover, financiar e implementar reformas institucionales con el fin de transformar los modelos de desarrollo de los Estados en el marco del neoliberalismo y multiculturalismo.

El Programa surge en un momento candente en lo que refiere, principalmente, a la relación entre el pueblo mapuche y el Estado chileno, marcada por la ruptura del diálogo y la necesidad de establecer acuerdos políticos a partir de procesos de negociación. Esto explica que la génesis de Orígenes estuviera asociada a la preocupación por parte del Estado por contener determinados “focos de conflicto indígena”[[13]](#footnote-13), así como hacer frente a la, todavía existente, “deuda histórica” –considerada la fuente de los mismos.

En definitiva, se trata de un Programa que busca combatir la situación de pobreza en que viven la mayor parte de los indígenas, la cual es atribuida como el punto de partida de todos los conflictos relacionados a la población indígena. Uno de los principales objetivos de Orígenes fue: “(…) fortalecer la capacidad de gestión y administrativa de las comunidades indígenas participantes, promoviendo prácticas que conduzcan a generar espacios de desarrollo autosustentables y que tengan identidad cultural” (Gobierno de Chile, 2001).

De esta forma, el Programa forma parte de una estrategia por parte del Estado por convertir las luchas por reconocimiento de estos pueblos en políticas públicas de “focalización” hacia los sectores considerados como potenciales fuentes de conflicto, por su condición económica desfavorecida y debido a que, en muchos casos, éstos habitan territorios de interés económico transnacional (Boccara & Bolados, 2008).

La experiencia y los resultados de la primera fase del Programa llevaron a un rediseño y reestructuración del mismo en miras de su segunda fase, que incluía la necesidad de incorporar profesionales –indígenas y no indígenas– dentro del Programa. Esto motivó a que académicos/as de las ciencias sociales, en general, y la antropología, en particular, vieran nuevas posibilidades de ampliar su campo de acción. Es en este contexto que aparece en el marco de Orígenes la figura del “consultor externo”, cuyo rol es el de “sistematizar y legitimar determinados ámbitos del saber indígena y de esta manera promover una nueva forma de autorización y experticia” (Bolados, 2009: 257).

“El estado multicultural se instituyó de esta manera y por *un acto creador casi mágico* (Bourdieu 1997:114), en la entidad legítimamente autorizada para *nombrar* a nuestras disciplinas en los *expertos* del multiculturalismo, a quienes a su vez se les encomendó la misión (en el más religioso de los sentidos de la palabra) de “capacitar” y formar a la elite de representantes estatales -indígenas y no indígenas- encargados de dirigir e implementar estas políticas” (Bolados, 2010: 38-39)

En este sentido, un componente importante introducido por Orígenes fueron las capacitaciones, las cuales –pensadas como instancias para generar procesos locales y vincular ejes como la investigación, el conocimiento comunitario y la docencia– tomaron un carácter masivo. Esto trae consigo asociado una producción científica sin precedentes, como lo señala uno/a de los entrevistados/as:

“Orígenes, que se implementó en el 2000, con el gobierno de Lagos, inicia una nueva etapa no sólo por la cantidad de recursos que inyecta en estas poblaciones indígenas, sino por la producción científica que vino anexada a ella y que también significó de alguna manera dos cosas: primero, un mercado nuevo para las ciencias sociales que hasta ahora había venido a menos con la dictadura y, por otro lado, significó también un condicionamiento a la autonomía del campo académico. Porque en el fondo la universidad y el campo académico empezó a trabajar para el Estado a través de estos proyectos” (Entrevista a académico/a de la ciencias sociales)

La apertura de este nuevo mercado académico por parte del Estado trajo consigo la primacía y legitimación del conocimiento producido dentro de las ciencias sociales por sobre otras formas conocimiento.

“Y se fueron imponiendo también formas del conocimiento. Algunos autores hablan de la profesionalización del conocimiento indígena y la creación de expertos. Y en esto los indígenas no eran los protagonistas, sino los cientistas sociales, los antropólogos, arqueólogos, sociólogos, todos los “…ólogos” y las poblaciones indígenas siempre subordinadas al campo de informantes claves” (Entrevista investigador/a ciencias sociales)

La incorporación de antropólogos/as, junto a otros y otras profesionales de las ciencias sociales, en las esferas de planificación, desarrollo y ejecución de programas como Orígenes, tuvo como objeto proveer de nuevas fuentes de documentación y justificación teórica. El énfasis estuvo en la generación de productos científicamente avalados. Gracias a esto fueron las universidades y centro de investigación –producto de su experticia reconocida por los títulos e instituciones que aseguran y legitiman su status científico (capital científico y simbólico) – quienes pasaron a ser actores claves en la construcción sociocultural de los elementos considerados peculiares de cada grupo indígena nacional a través de un proceso de sistematización y profesionalización del conocimiento indígena (Bolados, 2010: 295). Aparece así la figura del experto de la interculturalidad como nuevo tipo de autoridad y experticia que, desde una perspectiva esencialista de la cultura, fomenta la sistematización y profesionalización del conocimiento indígena incorporándose y consagrándose como “las *nuevas criaturas* del Estado multicultural” (Bolados, 2010: 294).

En este nuevo escenario universidades y centros de investigación pública y privada comenzaron a competir, a través de la figura de la consultoría, la cual se erigió como una de las principales herramientas a través de la cual operaron los procesos de privatización y tercerización de los servicios contratados por Orígenes (Bolados, 2010: 300). El grupo de académicos/as que se hace parte de esta lógica pasa a formar parte de la llamada etnoburocracia, entendida como aquella elite de expertos/as encargados/as de administrar y regular las relaciones entre el Estado y pueblos indígenas, cumpliendo una función en la tarea por profesionalizar y sistematizar el conocimiento indígena (Bolados, 2010: 323)

La lógica impulsada por Orígenes puede ser caracterizada a través de la experiencia del Instituto de Estudios Andinos ISLUGA (en adelante Instituto o ISLUGA) de la Universidad Arturo Prat en el norte de Chile.

ISLUGA fue creado en 1997 con el objetivo de responder a la creciente demanda por interculturalidad y multidisciplinareidad que el fenómeno de la diversidad cultural, como sustrato fundamental de toda sociedad, exigía. Si bien el Instituto materializó este objetivo en un primer momento a través del diseño e implementación de la carrera de Pedagogía Intercultural Bilingüe, rápidamente extendió su plataforma temática a la investigación, la capacitación y la difusión de temas vinculados al mundo indígena, estableciendo entre sus principales objetivos:

* Manifestar un compromiso regional permanente en la difusión y valoración positiva de la identidad cultural de los pueblos originarios, con el fin de contribuir al reconocimiento del pluralismo cultural y al establecimiento de formas de relación más igualitarias con dichos pueblos.
* Aspirar a contribuir a la difusión del paradigma multicultural y de la temática indígena dentro de la Universidad y en otras instancias sociales y organizacionales de la región y el país.
* Demostrar un claro sentido social y cultural en sus acciones hacia la comunidad andina regional, respetando sus formas de organización y apoyando sus iniciativas locales y comunales.

En el artículo 9º de su Reglamento Interno, se establece que

“(…) el Instituto ISLUGA deberá realizar todas las acciones tendientes que permitan acceder a fondos de cooperación regionales, nacionales e internacionales para la ejecución de programas de acción sobre la realidad andina –indígena regional y/o nacional y para promover proyectos de investigación académica” (Instituto de Estudios Andinos ISLUGA, 1997).

Es así como gran parte del quehacer del Instituto desde su fundación fue financiado por agencias como CONADI y el programa Orígenes, concentrándose la adjudicación de licitaciones públicas principalmente en el periodo en que comienza la segunda fase del Programa. Un ejemplo es la participación de ISLUGA en el diseño e implementación de dos diplomados en interculturalidad en el norte de Chile: *Diplomado de Pueblos Indígenas y Gestión Intercultural*, dirigido a profesionales del sector público, y el *Diplomado en Planificación y Gestión para el Desarrollo Indígena*, dirigido a dirigentes indígenas.

Las bases de licitación que le antecedieron establecían a rasgos generales los requerimientos que definían los contenidos de los diplomados. Esto permitió al equipo del Instituto incorporar muchas propuestas propias, aprovechando su experiencia de investigación, capacitación y extensión, además de sus relativamente estrechas relaciones con las organizaciones y comunidades indígenas de la zona andina, especialmente en la provincia de Iquique (Vergara y Godoy, 2008: 203). De esta forma su actuar estaba legitimado gracias a su expertise en el campo de los estudios sobre indígenas.

Ambos diplomados contaron con plantas docentes integradas por académicos de distintas disciplinas de las ciencias sociales: antropología, sociología, derecho e historia, para el primer caso, y sociología, trabajo social e ingeniería comercial, para el segundo; no incluyendo en ninguno de los dos casos académicos de origen indígena, lo que refleja nuevamente las asimetrías del proceso de producción y circulación de conocimiento. Asimismo, como se deja ver en el discurso de uno/a de los entrevistados/as,

“El tema es que el tipo de relaciones que se fue dando, mediado por los recursos económicos que estaban involucrados, fueron generando competencia entre las instituciones, más énfasis en ganarse los proyectos que en su impacto. En donde no se consideraba de manera seria la participación de los indígenas en ellos. Por lo tanto se convirtieron nuevamente en cuestiones neoindigenistas. Siempre pensando el tema indígena sin los indígenas” (Entrevista investigador/a área ciencias sociales)

A través del diseño e implementación de diplomados, instituciones como ISLUGA, se convirtieron en mediadores entre el modelo que el Estado quiere difundir y la implementación de dicho modelo. Aunque el Instituto, conforme su carácter académico declara no tomar partido en relación a las distintas visiones respecto al concepto de interculturalidad (visión estatal e indígena), éste se asume “como un facilitador del diálogo entre ambas partes, adoptando una mirada reflexiva y crítica de sus relaciones y su propio quehacer” (Vergara y Godoy, 2008: 202). Sin embargo, a través de estos cursos se hacen circular conceptos como el de interculturalidad dentro de una lógica multiculturalista, es decir, lejos de aquellos debates que quieren plantear la interculturalidad como algo diferente que el multiculturalismo; apropiándose de dichos conceptos dentro de la misma lógica.

**Conclusiones**

A modo de conclusión podemos afirmar que la necesidad a la que se ve enfrentado el Estado, de promover la producción y circulación de un tipo de conocimiento acorde con el desarrollo de un modelo de administración de la diversidad cultural basado en un modelo descrito como multiculturalismo neoliberal, encuentra su contraparte en la academia. Sus demandas abren así el camino para la aparición de una creciente producción y difusión de conocimientos y discusiones, así como la oferta de una serie de cursos de capacitación y diplomados por parte de distintos institutos y/o centros académicos a lo largo del país[[14]](#footnote-14) que se orientan a lo indígena y lo intercultural.

Estos, en su gran mayoría, funcionan gracias a los recursos del Estado, la cooperación internacional y, en menor medida, de las propias universidades. De esta forma, a través de la prestación de servicios, dichos centros e institutos “han jugado un papel relevante en el vínculo entre el estado, la sociedad civil, las universidades y las comunidades y organizaciones indígenas” (Williamson, 2008: 143).

Este proceso ha llevado a su vez a que la incorporación de nociones como la de interculturalidad, producida originalmente desde el movimiento indígena y recepcionada más tarde por la academia y el Estado, pierda todo su potencial subversivo y político original.

El caso del PEIB y Orígenes permiten reflexionar sobre el papel de los agentes académicos en la legitimación de un modelo de gobernanza. Por un lado, el Estado aprovecha la expertise de determinados agentes para la legitimación de su modelo y, por otro lado, los agentes académicos aprovechan la apertura de espacios que dichos programas abren a su quehacer académico de manera que surgen nuevas fuentes de acumulación de capital, siguiendo la lógica bourdieuana.

A través del uso de la noción de *broker* hemos podido dar cuenta del aporte de los estudios de la circulación de conocimiento a la reflexión crítica sobre la construcción social del Estado, resaltando el papel de los agentes académicos en este proceso.

**Bibliografía**

Agudelo, C. & Recondo, D. (2007). Multiculturalismo en América Latina. Del Pacífico mexicano al Pacífico colombiano. En O. Hoffman & M. T. Rodríguez (Eds.), *Los retos de la diferencia. Los actores del multiculturalismo entre México y Colombia.* México D.F.: Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS, CEMCA, IRD, ICAHN.

Bello, Á. (2007). El Programa Orígenes y la política pública del gobierno de Lagos hacia los pueblos indígenas. En N. Yáñez & J. Aylwin (Eds.), *El gobierno de Lagos, los pueblos indígenas y el “nuevo trato”: las paradojas de la democracia chilena* (pp.193-220). Chile: LOM Ediciones /Observatorio Derechos de los Pueblos Indígenas.

Bello, Á. (2009). Multiculturalismo, ciudadanía y pueblos indígenas ¿un debate pendiente en América Latina? En L. Valladares de la Cruz, M. L. Pérez Ruiz & M. Zárate (Coords.), *Estados Plurales: Los retos de la diversidad y la diferencia.* México D.F.: Editorial UAM-Iztapalapa-Juan Pablos Editor, Biblioteca Alteridades.

Bengoa, J. (2007). El conflicto mapuche en el sur de Chile. *Limes.* [Fecha de consulta: 01 de julio 2015]Disponible en: https://centrodedocumentacion.wordpress.com/2009/08/21/el-conflicto-mapuche-en-el-sur-de-chile/

Bocarejo, D. & Restrepo, E. (2011). Introducción. En *Revista Colombiana de Antropología, 47 (2)*, 7-13­. [Fecha de consulta: 17 de abril 2013] Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105021311001

Boccara, G. (2007). Etnogubernamentalidad. La formación del campo de la salud intercultural en Chile. En *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 39 (2), 185-207. [Fecha de consulta: 14 de diciembre 2014] Disponible en: http://www.scielo.cl/pdf/chungara/v39n2/art03.pdf

Boccara, G. & Bolados, P. (2008). ¿Dominar a través de la participación? El neoindigenismo en el Chile de la postdictadura. En *Memoria Americana, 16 (2)*, 167-196. [Fecha de consulta: 14 de diciembre 2014] Disponible en: http://www.scielo.org.ar/pdf/memoam/n16-2/n16-2a03.pdf

Bolados, P. (s/f). ¿Políticas multiculturales o multilaterales? Neoindigenismo transnacional en el Chile postdictadura. [Fecha de consulta: 14 de diciembre 2014] Disponible en: http://laced.etc.br/site/indigenismo/arquivos/ponencia\_grupo\_12bolados.pdf

Bolados, P. (2009). ¿Participación o pacificación social? La lógica neoliberal en el campo de la salud intercultural en Chile: el caso atacameño. En *Estudios Atacameños, 38*, 93-106. Recuperado de: http://www.scielo.cl/pdf/eatacam/n38/art07.pdf

Bolados, P. (2010). *Neoliberalismo multicultural en el Chile democrático: Gubernamentalizando la salud atacameña a través de la participación y el etnodesarrollo*. Universidad Católica del Norte – Universidad de Tarapacá, Chile.

Bourdieu, P. (2000). El Campo Científico. En: P. Bourdieu, *Los usos sociales de la ciencia* (pp. 11-27)*.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Briones, C. (2002). Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto)marcación de ‘lo indígena’ en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. En N. Fuller (Ed.). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (pp. 381-417). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Castro, L. & Manzo, L. (2009). La formación de profesores en educación intercultural en contextos urbanos: La experiencia del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) de la Universidad de Valparaíso. En D. Mato (Coord.). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible / Buen vivir. Experiencias en América Latina* (pp. 217-234). Caracas: UNESO-IESALC.

Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia.* México: Siglo XXI editores.

Dezalay, Y. & Garth, B. G. (2002). *La internacionalización de las luchas por el poder. La competencia entre abogados y economistas por transformar los Estados Latinoamericanos*. Santiago de Chile: ILSA/Universidad Bolivariana.

Dezalay, Y. & Garth, B. G. (2011). *Lawyers and the Rule of Law in an Era of Globalization.* London: Routledge.

García Peter, S. (2012). Alcances y límites de la política de Educación Intercultural Bilingüe en Chile. En *Revista de Discusiones Públicas del Centro de Estudios de Políticas Públicas – Ignire*, *3 (2)*.

Gobierno de Chile (1993). *Ley 19.253: Protección, fomento y desarrollo de los pueblos indígenas*.

Gobierno de Chile & BID (2001).*Reglamento Operativo Fase I Programa Orígenes.*

Gros, C. (2000). Ser diferente para ser moderno, o las paradojas de la identidad. Algunas reflexiones sobre la construcción de una nueva frontera étnica en América Latina. En L. Reina (Coord.). *Los retos de la etnicidad en los estados-naciones del siglo XXI* (pp-171-195)*.* México: CIESAS-INI.

Guilhot, N. (2005). *The Democracy Makers: Human Rights and International Order*. New York: Columbia University Press.

Hale, C. (2002). Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala. En *Journal of Latin American Studies, 34 (3)*, 485-524. [Fecha de consulta: 28 de marzo 2013] Disponible en: http://journals.cambridge.org/abstract\_S0022216X02006521

Hale, C. (2005). Neoliberal Multiculturalism: The Remaking of Cultural Rights and Racial Dominance in Central America. En *Political and Legal Anthropology Review*, *28 (1)*, 10- 28. [Fecha de consulta: 23 de enero 2014] Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/pol.2005.28.1.10/pdf

Hevia, J. & Hirmas, C. (2005). La política de Educación Intercultural Bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la Diversidad Cultural. En *Seminario Internacional de Pueblos Indígenas Afrodescendientes de América Latina y el Caribe: Relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas*, CEPAL, Santiago de Chile. [Fecha de consulta: 01 de julio 2015] Disponible en: http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/7/21237/RHevia-CHirmas.pdf

Instituto de Estudios Andinos ISLUGA (1997). *Reglamento Interno*. [Fecha de consulta: 05 de noviembre 2014] Disponible en: http://www.unap.cl/prontus\_unap/site/artic/20130816/asocfile/20130816105851/decreto\_creacion\_y\_reglamento\_instiuto\_isluga.pdf

Kymlicka, W. (2007). *Multicultural Odysseys: Navigating the New International Politics of Diversity.* New York: Oxford University Press.

Kymlicka, W. (2008). Los derechos de las minorías en la filosofía política y en el derecho internacional. En *IUS. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C., 22*, 46-72. [Fecha de consulta: 28 de marzo 2014] Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/2932/293222950004.pdf

Kymlicka, W. (2013). Neoliberal Multiculturalism? En P. Hall, Pete & M. Lamont (Eds.). *Social Resilience in the Neoliberal Era* (pp. 99-126)*.* Cambridge: Cambridge University Press.

Martínez Arias, D. (2009). De la cultura reificada a las «nuevas etnicidades». Vaivenes en las teorías y políticas multiculturales. En *Revista Internacional de Filosofía, 47*, 93-105. [Fecha de consulta: 22 de mayo 2013] Disponible en: http://revistas.um.es/daimon/article/view/97501/99341

Montecinos, C. (2004). Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural y reconstructivista. En *Cuadernos multiculturales, (3)*, 25-32. [Fecha de consulta: 23 de octubre 2014] Disponible en: http://www.oei.es/cultura2/CuadernosInterculturales3.pdf

Richards, P. (2013). *Race and the Chilean Miracle: Neoliberalism, Globalization, and Indigenous Rights.* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Riedemann, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para algunos indígenas? En *Indianas, 25*, 169-193. [Fecha de consulta: 01 de julio 2015] Disponible en: http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Indiana/Indiana\_25/Indiana\_25\_169-193\_Riedemann.pdf

Santamaría, Á. (2008). Reivindicaciones indígenas transnacionales: una etnografía “multi-sites” a partir del caso colombiano. En Á. Santamaría & V. Vecchioli, *Derechos humanos en América Latina. Mundialización y circulación internacional del conocimiento experto jurídico* (pp. 85-113). Bogotá, D.C.: Editorial Universidad del Rosario.

Sartorello, S. C. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. En: Revista Latinoamericana en Educación Inclusiva, *3 (2)*, pp. 77-90. [Fecha de consulta: 01 de julio 2015] Disponible en: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf.

Swope, J. W (1996). Conversación y tecnología: Uso de información y políticas educativas. En *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCOCRESALC. La Habana, Cuba.

Van Cott, D. L. (2000). *The friendly liquidation of the past: the politics of diversity in Latin America.* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Varas González, R. (2013). Estudio de mejores prácticas académicas nacionales e internacionales en formación para la Interculturalidad. [Fecha de consulta: 15 de enero 2015] Disponible en: http://www.interculturalidadypatrimonio.cl/estudios/

Vergara, J. I. & Godoy, L. (2008). Dos experiencias de formación en interculturalidad del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat: aprendizajes y desafíos futuros. En D. Mato (Coord.): *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior* (pp. 199-210). Venezuela: IESALC.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. [Fecha de consulta: 01 de julio 2015] Disponible en: http://www.saudecoletiva2012.com.br/userfiles/file/didatico03.pdf

Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? En *Cuadernos Interculturales, 2 (3)*, 23-34. [Fecha de consulta: 28 de octubre 2014] Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/552/55200303.pdf

Williamson, G. (2008). Educación universitaria y educación intercultural en Chile. En *Cuadernos Interculturales, 6* *(10)*, 125-156. [Fecha de consulta: 28 de octubre 2014] Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/552/55261008.pdf

Williamson, G. (2011). Educación Multicultural para una Pedagogía de la Pluralidad. En G. Williamson & C. Montecinos (Orgs.) *Educación multicultural. Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza* (pp. 73-109.). Temuco: Universidad de la Frontera.

Zizek, S. (1997). Multiculturalism, Or, the Cultural Logic of Multinational Capitalism. En *New Left Review*, *I (225),* 28-51. [Fecha de consulta: 28 de marzo 2014] Disponible en:http://www.ata.boun.edu.tr/htr/documents/312\_10/Zizek,%20Slavoj\_%20Multiculturalism%20or%20the%20Cultural%20Logic%20of%20Capitalism.pdf

1. El presente artículo de reflexión toma como base mi investigación de doctorado, centrada en estudiar el papel de los agentes académicos en la circulación de un debate global sobre multiculturalismo hacia/dentro/desde el campo académico de las ciencias sociales y humanas en Chile. El trabajo se desarrolla dentro del programa de Doctorado de Sociología del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin y es financiado por Becas Chile. [↑](#footnote-ref-1)
2. Socióloga por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Máster Interdisciplinario en Estudios Latinoamericanos por la Freie Universität Berlin. [↑](#footnote-ref-2)
3. Actualmente doctorante en sociología en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin (2011-2015). [↑](#footnote-ref-3)
4. Se toma como referencia el debate sobre multiculturalismo de carácter liberal reflejado en la primera ola (Kymlicka, 1989, 1995; Taylor, 1992; Raz, 1994 en Kymlicka, 2007: 7). Éste incluye teorías acerca del “multiculturalismo”, “ciudadanía diferenciada”, “políticas de reconocimiento”, “derechos de los grupos”, “culturalismo liberal” e “integración pluralista”. “Todas estas sostienen que reconocer y acomodar minorías etnoculturales es consistente con, y quizás incluso requerido por, los principios básicos de la teoría liberal democrática” (Kymlicka, 2008: 48). [↑](#footnote-ref-4)
5. Otras propuestas han sido presentadas desde una perspectiva postcolonial. Ver, por ejemplo, Walsh (2009). [↑](#footnote-ref-5)
6. El concepto de *broker* ha sido utilizado también en América Latina en el marco de los debates que buscan vincular la esfera de la investigación académica y la elaboración de políticas públicas en el área educativa a partir de los años noventa. En este contexto la idea de *broker* de conocimiento se asocia a aquellos agentes “capaces de promover políticas, programas, proyectos e intervenciones posibles de ser puestas en práctica en situaciones de alta complejidad, caracterizadas por escasez de recursos, presiones sociales, políticas, visiones distintas y, también, contradictorias”, la vez que capaces de “traducir datos, resultados de investigaciones, reflexiones, análisis de opciones políticas y estudios de caso a recomendaciones políticas que sean válidas para contextos nacionales particulares” (Swope, 1996: 17). [↑](#footnote-ref-6)
7. Gros (2000) y Briones (2002) señalan que la interculturalidad, pensada e implementada desde la hegemonía neoliberal, no es más que un concepto estratégico que sirve para dar soporte al modelo económico y político hegemónico desde las “coordenadas de la gobernabilidad” (Briones, 2002: 41). Varios de los/as académicos/as entrevistados/as coinciden en señalar que la idea de interculturalidad ha sufrido una pérdida de su contenido original ligado a los movimientos indígenas y ha sido utilizado estratégicamente en el marco de un modelo de gobernanza multicultural. De esta forma, el enfoque de la interculturalidad –vinculada a las demandas de los pueblos indígenas, en el sentido de la inclusión dentro de la sociedad nacional– es despolitizado. [↑](#footnote-ref-7)
8. Briones (2002: 411) sospecha que la educación intercultural puede llegar a formar parte “de las actuales formas de dominación económica, social y cultural” que son funcionales al neoliberalismo desde una retórica discursiva del multiculturalismo que incorpora las diferencias al mismo tiempo que las neutraliza y vacía de sus significados efectivos (Zizek, 1997). En este sentido, la educación intercultural bilingüe puede ser considerada parte de “las políticas inspiradas en la perspectiva anglosajona de la discriminación positiva y del multiculturalismo” (Sartorello, 2009: 81). Otro ámbito en que el Estado ha implementado programas interculturales es el campo de la salud. Ver: Boccara (2007). [↑](#footnote-ref-8)
9. Para un análisis en profundidad del PEIB en Chile ver: Hevia e Hirmas (2005), Montecinos (2004), Riedemann (2008), Williamson (2004, 2011), García Peter (2012). [↑](#footnote-ref-9)
10. Durante sus primeros años, el PEIB estuvo supeditado al Programa de Educación Básica Rural. [↑](#footnote-ref-10)
11. El año 2001, con el inicio del Orígenes, una parte de la PEIB queda a cargo de este programa Este nuevo componente apunta a reforzar el mayor objetivo del PEIB. [↑](#footnote-ref-11)
12. Orígenes contó con un presupuesto 133 millones de dólares cuyo uso tenía como objetivo contribuir al desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos aymara, atacameño y mapuche del sector rural, bajo los lineamientos del “desarrollo con identidad” que el BID (y otros organismos multilaterales), fomentaba y financiaba para promover nuevos modelos de gobernabilidad financiados “desde arriba” y “desde fuera” en varios países “indígenas” de América Latina (Santamaría, 2008). [↑](#footnote-ref-12)
13. Históricamente el mayor foco de conflicto indígena para el Estado indígenas ha estado vinculado con el pueblo mapuche. Para más información ver: Bengoa, 2007. [↑](#footnote-ref-13)
14. Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera, Instituto Isluga de la Universidad Arturo Prat, el Centro de Desarrollo Socio-cultural de la Universidad Católica de Temuco, Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio de la Universidad de Valparaíso, el Programa de Estudios Indígenas e Interculturales de la Universidad de Los Lagos, entre otros. [↑](#footnote-ref-14)