

Oportunidades y desafíos para la ciencia de la información: Indígenas y educación superior en América Latina

Opportunities and Challenges for Information Science: Indigenous and Higher Education in Latin America

Lic. Daniel Guillermo Gordillo Sánchez: Candidato a Master en Antropología Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Brasil.
danielgordillo65@gmail.com

Lic. Daniel Guillermo Gordillo Sánchez

Resumen: Durante los últimos años, se han creado diversas instituciones y programas académicos de educación superior con enfoque intercultural en América Latina, que han permitido que miles de estudiantes indígenas accedan a la educación formal. En este contexto, se considera que la actividad científica desarrollada por los estudiantes indígenas adquiere características y dinámicas propias que deben ser analizadas desde un enfoque interdisciplinar, ya que estos individuos provienen de contextos socioculturales diversos y guardan habilidades, percepciones y comportamientos distantes a la concepción occidental sobre el conocimiento científico. Por lo tanto, esta reflexión, apoyada en los aportes teórico-metodológicos de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología y en el enfoque socio-cultural del concepto de competencias informacionales, busca ofrecer algunos elementos para poder pensar y reflexionar sobre estos nuevos contextos informacionales. Del mismo modo, se analiza el papel de los profesionales de la información, los cuales, a partir de una aproximación etnográfica, pueden identificar esos otros protocolos, percepciones y habilidades de los estudiantes indígenas con respecto a la producción de conocimiento científico, observando cómo son pautadas por sus trayectorias formativas previas y por sus experiencias de vida.

Palabras clave: educación intercultural; etnografía del conocimiento; competencias informacionales.

Abstract: In recent years, it has been created several institutions and academic programs of higher education with an intercultural approach in Latin America, which have enabled that thousands of indigenous students access to formal education. In this context, it is considered that the scientific activity developed by indigenous students acquire different characteristics and dynamics that should be analysed from an interdisci-

plinary approach, since these individuals come from diverse socio-cultural contexts and keep skills, perceptions and behaviours distant from the western conception of scientific knowledge. Therefore, this reflection, based on the theoretical and methodological contributions of social studies of science and technology and socio-cultural approach of the concept of information literacy, seeks to provide some elements to think and reflect on these new information contexts. Also, this work analyses the role of information professionals, which, from an ethnographic approach, can identify those other protocols, perceptions and skills of indigenous students regarding the production of scientific knowledge, noticing how they are influenced by their previous academic paths and by their life experiences.
Keywords: *intercultural education; ethnography of the knowledge; information literacy.*

Introducción

Durante los últimos años, en América Latina han proliferado las Instituciones de Educación Superior (IES) dedicadas a atender a la población indígena y afrodescendiente, y del mismo modo, han surgido diversos programas académicos y políticas al interior de las universidades no indígenas, que buscan favorecer a los pueblos originarios. Estos procesos buscan mitigar la exclusión y la discriminación que han sufrido dichos grupos sociales desde tiempos de la colonización, por lo cual, para pensar la exclusión educacional “se hace necesario adoptar una perspectiva que nos permita reconstruir teóricamente la totalidad histórico-social que caracteriza a la vida en sociedad.” (Hermida, 2007, p. 226).

De tal forma, es importante resaltar, conforme señalan Mato (2008, p. 29) y Candau (2010 p. 337), que estas IES con un enfoque intercultural han tomado mayor fuerza a partir de los años 90, a raíz de la presión efectuada por los movimientos sociales indígenas y afrodescendientes a lo largo del continente, propiciando cambios institucionales y políticos en los Estados-nacionales, traducidos, entre otros fenómenos, en reformas constitucionales donde se ha reconocido el carácter pluricultural, multilingüe y multiétnico de las sociedades latinoamericanas. Desde entonces, se han venido discutiendo las enormes asimetrías que hay entre el acceso a la educación superior entre la población indígena y la no indígena (producto de las desigualdades históricas en términos de poder y de la primacía de un modelo educativo eurocéntrico-occidental), y además, se ha proyectado al

sistema escolar (en todas sus instancias) como un escenario legítimo y relevante para pensar la diversidad de saberes y para formular políticas públicas para su promoción, diálogo y reconocimiento: “Son propuestas como éstas las que ponen en discusión el discurso y las prácticas eurocéntricas, homogeneizadoras y monoculturales de los procesos sociales y educativos y ubican en el escenario político asuntos relacionados con la construcción de relaciones étnico-raciales en los contextos latinoamericanos” (Candau, 2019, p. 336)

La aparente ‘invisibilidad’ de este fenómeno, obedece a la escasez de datos y estudios publicados sobre el asunto (Mato, 2008, p. 26). Una de las iniciativas pioneras al respecto, se gestó en el marco del *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina* de la UNESCO: fruto de este proyecto, en el año 2008 se publicó el libro *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina* (Mato, 2008), elaborado por más de 40 colaboradores (intelectuales y militantes indígenas y afrodescendientes) de 11 países de la región, cuyo principal objetivo fue mapear, visibilizar y analizar las diferentes experiencias de educación intercultural en América Latina. Así, en esta publicación se identificaron —para ese entonces— más de 50 IES orientadas a satisfacer necesidades y demandas de formación de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, sobre las cuales se elaboraron detallados reportes analíticos que dan cuenta de sus avances y desafíos. Estas instituciones ejercen sus actividades en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Perú y Venezuela. En el libro citado, se relevan los diversos procesos que han permitido la articulación de los contextos socio-culturales locales con los conocimientos ‘científicos’, dando lugar a la creación de universidades interculturales, y al mismo tiempo, se evidencian las dificultades por las que atraviesan estas instituciones, generalmente relacionadas con el ámbito jurídico (falta de reconocimiento por parte del Estado) y el presupuestal (falta de inversión o apoyo por parte del mismo).

Así mismo, también deben destacarse las políticas afirmativas que buscan la inclusión social a la educación superior de grupos históricamente segregados y discriminados. Uno de los casos más emblemáticos en esta materia se ha dado en Brasil, donde el debate sobre la democracia étnico-racial ha tenido mayor visibilidad durante la última década, mostrando como en los segmentos indígenas

y afrodescendientes, los índices de analfabetismo y deserción escolar son exorbitantes (Hermida: 2007, pp. 207-208). En este contexto, se han venido promulgando una serie de políticas públicas de acción afirmativa que se proponen “eliminar las desigualdades y segregaciones, de forma que no se mantengan grupos elitizados y grupos marginalizados en la sociedad, o sea, se busca una composición diversificada donde no haya predominio de razas, etnias, religiones, genero, etc.” (Ministerio de Educación de Brasil, traducción propia). Esta dinámica ha posibilitado la llegada de cientos de estudiantes indígenas a las universidades brasileras - no indígenas, a estudiar diversas carreras. Esta modalidad también es conocida como “vagas o cupos suplementares” y los estudiantes deben adaptarse a las clásicas ‘reglas de juego’ de la universidad, o sea, sin concesión para la flexibilización de cualquier tipo de contenidos, metodologías, material didáctico, calendario, etc. (De Paula, 2013, p. 804).

Sin embargo, el reciente arribo al mundo académico por parte de estudiantes indígenas no ha sido fácil, en la medida que muchos no logran acoplarse al mismo. Por ejemplo, un balance hecho por Tassinari y et al. (2013) sobre el Programa de Acciones Afirmativas en la Universidad Federal de Santa Catarina, muestra la urgencia de asegurar la permanencia de estos estudiantes, muchos de los cuales abandonan sus estudios por el desconocimiento de la dinámica académico-científica, las dificultades con la lengua, y la falta de apoyo institucional, entre otros factores (2013:228-229).

Existe otra modalidad para el ingreso de estudiantes indígenas a la universidad, que consiste en la creación de varios programas de enseñanza diferenciada, ofrecidas en un nivel de pre-grado a través de licenciaturas interculturales destinadas para formar profesores indígenas (De Paula, 2013 & Paladino, 2012), los cuales, generalmente actúan profesionalmente en las escuelas de sus propias tierras indígenas (De Paula, 2013, p. 796); así, para el año 2010, funcionaban 24 licenciaturas interculturales para indígenas, coordinadas por 23 Instituciones de Educación Superior (universidades federales y estatales) en 17 estados, ofreciendo un total de 2.781 cupos (Paladino, 2012, p. 179).

El factor ‘conocimiento científico’

Pues bien, como se observó, durante los últimos tiempos en América Latina se ha venido gestando un cambio de paradigma en la enseñanza de edu-

cación superior, orientada hacia una democratización del conocimiento, de combate al racismo y de igualdad de oportunidades para los individuos de las sociedades latinoamericanas. Este proceso ha permitido que se lleve a cabo no una educación sino varias educaciones (en plural), en donde ha sido posible “aprender con el indio” (Rodrigues, 2007, pp. 7-12). No obstante, hay que subrayar que la marcha de este nuevo modelo educativo no ha sido del todo armoniosa, ya que ha generado bastantes resistencias —sobre todo en las élites y grupos más conservadores—, ha levantado conflictos interétnicos al interior de las IES, y ha debido encarar dificultades y desafíos de diversa índole. Uno de ellos ha sido el reto de conciliar visiones de mundo, conocimientos, prácticas y saberes, en la medida que la universidad tradicionalmente “ha reproducido una mirada colonial sobre el mundo que obedece a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental” (Castro-Gómez, 2007, p. 79).

En este sentido, las IES con enfoques interculturales, con cupos o con programas para estudiantes indígenas, se han encontrado con la tarea de lidiar con el denominado ‘conocimiento científico’, y todo lo que este implica en términos filosóficos, políticos y epistémicos.

Las diferencias más críticas entre las visiones y proyectos de organizaciones indígenas y afrodescendientes y las de algunas IES y académicos “convencionales” suelen estar referidas a la jerarquía otorgada por estos últimos tipos de actores a “la ciencia” —entendida con toda su carga institucional, “moderna” y monocultural— y con ella a ciertas modalidades de producción de conocimiento y de adquisición de los mismos. Esto se expresa, entre otras formas, en la creencia de que “la ciencia” constituiría un conocimiento “universal”, mientras que otras formas de saber tendrían validez más limitada. Pese a que desde hace ya casi medio siglo estas visiones etnocéntricas y monoculturales del saber, la ciencia y el quehacer universitario vienen siendo cuestionadas por importantes teóricos e investigadores que ostentan indudables créditos en el mundo de “la ciencia” y de las IES “convencionales”, estas creencias y prejuicios persisten y continúan siendo características de numerosos actores académicos, IES y agencias gubernamentales con capacidad decisoria en el campo. (Mato, 2008, p. 56).

Naturalmente, este fenómeno también pone en jaque los valores universales sobre el cual se ha gestado el discurso de la sociedad del conocimiento, donde las universidades y las bibliotecas son claves.

Boaventura de Souza Santos (2005) señala que la popularidad de los conceptos de ‘sociedad del conocimiento’ y ‘economía basada en conocimiento’ ejerce una presión sobre la universidad con el fin de producir conocimiento necesario para el desarrollo tecnológico, la competitividad y la productividad. En este sentido, los estudiantes indígenas han tenido grandes dificultades para acompañar el ritmo del paradigma del conocimiento científico, y las formas este como se reproduce al interior de las instituciones universitarias.

Como apuntan Gunther Dietz y et al. (2009, p. 28) es fundamental “distinguir entre un plano real, de la cotidianidad, y un plano normativo y político, dado por las propuestas sociopolíticas, educativas y éticas, para separar conceptualmente los discursos descriptivos o analíticos de la intero multiculturalidad de los discursos propositivos o ideológicos acerca del multiculturalismo o del interculturalismo.” En este sentido, es de vital importancia resaltar que los obstáculos que han debido encarar estos estudiantes son consecuencia de un modelo universitario que, en la práctica, todavía no ha adecuado sus estructuras para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes sea menos conflictivo, o por lo menos, para que el conocimiento científico adquiera características más familiares. Sobre esta línea de análisis, Paladino (2012) sugiere que:

Urge la necesidad de crear núcleos de apoyo dentro de las universidades y de fortalecer los ya existentes, para que hayan las condiciones necesarias para acompañar de forma calificada a los estudiantes indígenas en términos pedagógicos, culturales y políticos. Cabe resaltar también la importancia de ampliar la política de interiorización de las universidades brasileras, crear cursos que atiendan los intereses diversificados de formación y modificar los cursos tradicionales para introducir nuevas perspectivas metodológicas, de enseñanza, investigación y extensión en consonancia con la diversidad y complejidad de las formas contemporáneas de vida de los pueblos indígenas. (Paladino, p. 193).

Una mirada desde los estudios sociales de la ciencia y la tecnología

El ejercicio investigativo, tal y como lo conocemos en occidente, consiste, a groso modo, en explorar minuciosamente un cierto problema o fenómeno de la realidad, para, apoyado en otras investiga-

ciones e informaciones, en una metodología y en ciertas variables, generar nuevo conocimiento — usualmente escrito— que aporte al desarrollo de determinada disciplina. Sin embargo, este es quizás una de las actividades más complejas para los estudiantes indígenas dentro de la universidad, acostumbrados a transmitir y concebir el saber de manera oral, y a comprender el conocimiento desde un contexto sociocultural y cosmológico específico, generalmente en consonancia con la naturaleza. Ahora bien, como Lévi Strauss (1989) señala, de ninguna manera podríamos afirmar que el conocimiento indígena es ‘pre-científico’, en la medida que este conocimiento, al igual que el occidental, jerarquiza, clasifica y ordena el mundo; ambos tipos de conocimiento se basan en las mismas operaciones lógicas, pero solo difieren de sus resultados, cuando contextualizan.

Uno de estos resultados, que funciona como una especie de “embudo” en el sistema educacional superior, es el trabajo de conclusión de curso, tesis o monografía final, el cual es quizás, el trabajo más extenso que el estudiante realiza durante la carrera, no necesariamente el más innovador o importante para él, pero sí el que más debe ajustarse a las normas científicas formales, pues es el punto final donde se consolida el proceso de formación y la condición para alcanzar un diploma o título universitario. La tesis, por antonomasia, aporta a un área de conocimiento. Umberto Eco, en su célebre *Cómo se hace una tesis* advierte que la tesis debe ser una investigación original, en donde hay que “conocer a fondo cuanto fue dicho sobre el mismo argumento por los demás estudiosos. Sobre todo, es necesario «descubrir» algo que no fue todavía dicho por ellos” (2008, p. 2). En cierto modo, la tesis es una antítesis: se debe referir al estado anterior del arte y mostrar que él es susceptible de mejora (Calavia, 2013, p. 84). Gracias a la monografía final, el alumno legitima su proceso de aprendizaje dentro del sistema educativo, con la premisa futura de contribuir al debate dentro de un paradigma científico (Kuhn, 2004). En definitiva, la actividad científica es un proceso que consiste en generar textos cuyo estatus, valor, utilidad, facticidad, depende de la interpretación posterior (Latour & Woolgar, 1995, p. 291), que le dan los miembros de la comunidad científica en el área, y la monografía, sería, un vehículo en la cual la “no ciencia” se transforma en “verdadera ciencia” (Stengers, 2002). ¿Como lograr que los estudiantes indígenas lidien con el rigor de la ciencia formal y no resulten sucumbidos ante ella?

Dentro de los caminos posibles para abordar este problema de investigación, se encuentran los estudios sociales de la ciencia y la tecnología. Bruno Latour y Steve Woolgar inauguran el debate contemporáneo de la sociología de la ciencia a partir de la publicación de *Laboratory Life* en 1979, en la cual el abordaje etnográfico y la óptica interdisciplinaria cobran centralidad. En esta perspectiva teórica se asume la naturaleza social de la actividad científica donde el conocimiento es entendido como una práctica social y no como un producto abstracto y reificado (Ferreira, 2001). Latour y Woolgar realizan observaciones *in situ* de la actividad científica con el objetivo de mostrar, a través de la investigación empírica, cómo se organizan esas prácticas que van a derivar en un informe de investigación sistemático y ordenado. (Latour & Woolgar, 1995, pp. 36-37). Por su parte, para Isabelle Stengers, aquellos que estudian las ciencias deben actuar de acuerdo al principio de simetría el cual exige “que no nos fiemos en la hipótesis de esta racionalidad, que conduce al historiador a tomar prestado el vocabulario del vencedor para contar la historia de una controversia. Es necesario, al contrario, tornar explícita la situación de profunda indecisión, o sea, también el conjunto de los factores eventualmente “no científicos” que participan de la relación de fuerza final (...)” (Stengers, 2002, p. 16).

Así, la preocupación de los autores de esta vertiente teórica no es analizar las *inscripciones*, o las formas y manifestaciones materiales donde se sistematiza la actividad científica (llámense diagramas, tablas, artículos, informes de investigación, o... trabajos académicos y tesis), sino más bien, comprender los *enunciados, sentidos y relaciones* que intervienen en la labor de los científicos, incluso, fuera de las fronteras laboratorio: “En ningún caso observamos de hecho la verificación independiente del enunciado producido en el laboratorio. En cambio, observamos la *extensión* de algunas prácticas del laboratorio a otras parcelas de la realidad social, tales como los hospitales y la industria.” (Latour & Woolgar, 1995, p. 205). Esta idea se clarifica si tomamos el siguiente trecho del primer capítulo del libro *Ciência em Ação*:

No intentaremos analizar los productos finales, un computador, una usina nuclear, una teoría cosmológica, la forma de una doble hélice, una caja de píldoras anticoncepcionales, un modelo económico; en vez de eso, seguiremos los pasos de científicos e ingenieros en los momentos y en los lugares en los cuales planean una usina nuclear,

deshacen una teoría cosmológica, modifican la estructura de un hormônio para la contracepción o desagregan los números usados en un nuevo modelo económico. Vamos de los productos finales a la producción, de objetos estables y “fríos” a objetos inestables y más “calientes” (Latour, 2000, p. 39, traducción propia).

De tal forma, los estudios sociales de la ciencia y la tecnología se preocupan por examinar el carácter procesual y contextual donde los datos se convierten en conocimiento científico, siendo este último el resultado de una operación de traducción inserta en un marco reticular, complejo y heterogéneo. (Ferreira, 2001, p. 112). La sociología o la *antropología de la ciencia* (término que denotaría mejor el grado de reflexividad dentro del trabajo etnográfico: Véase Latour y Woolgar, 1995, pp. 35-42), supone que la ciencia y el conocimiento son determinados histórica y socialmente, y que para su interpretación habría que abordar su dimensión vivencial y ontológica.

Ahora bien, para realizar un ejercicio etnográfico sobre la actividad científica se debe abordar una serie de negociaciones e intercambios entre lo humano y lo no humano. Así, un hecho científico depende de un proceso colectivo de producción en el que se establecen relaciones entre todos los actuantes (Latour, 2000; Stengers 2002). En este sentido, es central evaluar el papel que tienen los sistemas cibernéticos, los computadores y las bases de datos en el proceso traducción del mundo universal a un lenguaje o texto codificado (Haraway, 1991).

Si consideramos la máxima de que el campo científico es un complejo mundo social (Bourdieu, 2004), para hacer una antropología de la ciencia, y con ello comprender cómo los actores sociales producen conocimiento, es fundamental acercarse a otras disciplinas. De acuerdo con Cohen:

Si realmente aspiramos a comprender “como llegamos a conocer”, para apoyar las teorías de adquisición de conocimiento, almacenamiento, recuperación y los procesos de comunicación, y dar cuenta de los estados corporales y mentales en el aprendizaje, no podemos simplemente ignorar el vasto y cada vez más sofisticado cuerpo académico en las disciplinas cercanas. (Cohen, 2012, p. 194).

Sobre esta mirada, para auxiliar enfoque teórico-metodológico de la producción científica de

estudiantes indígenas, es clave establecer un diálogo interdisciplinar entre la antropología y áreas que se ocupan de las prácticas, procesos y sistemas alrededor de la producción, organización y recuperación de la información y el conocimiento, como las ciencias de la información, las cuales han contribuido al desarrollo de los estudios sobre la ciencia y la tecnología, si bien han estado en una especie de “anonimato” frente a las disciplinas clásicas. Lídia Cavalcante, profesora asociada al Departamento de Ciências da Informação de la Universidade Federal do Ceará, considera que:

La educación posee un papel primordial para unir competencias individuales y colectivas por medio de un lenguaje interdisciplinar que, en una investigación, considerará el objeto estudiado sobre diferentes aspectos, especialidades y teorías. Un ejemplo claro para esta afirmación puede ser observado en el propio campo de las dimensiones epistemológicas que rigen los estudios entorno a la tecnología. Ese fenómeno ha sido observado por especialistas de la Ciencia de la Información, historiadores, antropólogos, sociólogos, filósofos y físicos, apenas para citar algunos, con abordajes enriquecidos por las competencias de cada área, llevando a la riqueza del conocimiento. Es como si observásemos un objeto sobre diferentes perspectivas y ángulos distintos. (Cavalcante, 2006, pp. 53-54)

Dentro de este esfuerzo interdisciplinar, se hace bastante útil examinar otras concepciones del concepto de competencia informacional no tan popularizadas en la bibliografía, si bien esta categoría es bastante estudiada por las ciencias de la información. Consideramos que la misma se muestra muy importante para poder pensar la información en un contexto de diversidad y complejidad (Cavalcante, ídem), y para comprender las técnicas utilizadas por los individuos en el proceso de elaboración de un documento de corte científico.

Las competencias informacionales en la Educación Superior

La noción de competencia informacional (*information literacy* en inglés) tiene sus raíces en la Bibliotecología y las Ciencias de la información, y, dependiendo del país, algunos investigadores utilizan los conceptos de *alfabetización informacional* o *letramento informacional*. En virtud de que el término de alfabetización informacional se

asocia a las fases iniciales de la educación y que el de letramento se liga al universo de las palabras, el concepto competencia informacional, o *competência em informação* (en portugués), es el más adecuado y representativo, y además es aceptado en el área de la educación y los círculos profesionales (Dudziak, 2010, p. 8). A pesar de gestarse en las ciencias de la información, la competencia informacional se ha definido y utilizado en diferentes áreas del conocimiento (Vitorino & Piantola, 2009, p. 134; Cavalcante, 2006, p. 48), dentro de las cuales se destaca la educación superior; en este ámbito, la información se concibe como una herramienta determinante en los procesos contemporáneos de aprendizaje (Doyle, 1994; Cavalcante, 2006; Marciales et al., 2008).

El *boom* de la sociedad de la información y la preponderancia de las Tecnologías de Información y Comunicación - Tic's, han provocado que las competencias informacionales sean concebidas como meras habilidades técnicas para acceder a contenidos en medios digitales, lo cual se debe al “amplio acceso a los recursos informacionales, cruciales en el aprendizaje estudiantil, a partir de la apropiación de las tecnologías de información y de las herramientas de búsqueda” (Dudziak, 2010, p. 7, traducción propia). En este nuevo orden social e informacional, “Todos deben estar preparados para pensar críticamente, para usar computadores y otras tecnologías de información competentemente, para trabajar con otros productivamente, y para acceder y usar información. Alfabetización informacional es una síntesis temática de las habilidades de los individuos que tendrán que vivir en la Era de la Información” (Doyle, 1994, p. 2, traducción propia). Desde una perspectiva crítica, se subraya que la tendencia tecnológica ha restado importancia a los factores sociales y culturales inmersos en el uso de la información y el conocimiento; no obstante, aunque estamos entrando en un paradigma tecnológico donde predomina la lógica de redes mediadas por la información (Castells, 2000), “queda evidente que el conocimiento científico en las universidades se construye en medio de una serie de factores que provienen de lo social, cultural, educacional y económico” (Cavalcante, 2006, p. 51).

En este sentido, uno de los enfoques de la literatura científica sobre el concepto de competencia informacional hace referencia a su comprensión como práctica emergente de la interacción social (Marciales et al., 2008, p. 653). Desde el enfoque socio-cultural, las competencias informacionales

“guardan relación con la trayectoria de vida de los sujetos, de manera que la experiencia personal y la historia de interacción con las fuentes de información, así como el papel desempeñado en esta historia por las interacciones establecidas con otros que han ocupado un lugar significativo en la historia personal” (Marciales et al., 2008, p. 647). Por ello, que es clave comprender los elementos biográficos, sociales y culturales de los usuarios de información presentes en las competencias informacionales, con el objetivo de asumir una visión más amplia, donde se reflexione sobre como nuestras vidas son moldadas por la información en la cotidianidad (Vitorino & Piantola, 2009, p. 139).

Así pues, para el objeto de presente texto, hacemos especial énfasis en una definición incluyente de competencia informacional, en sintonía con la que presentan Vitorino y Piantola, investigadoras de la Universidad Federal de Santa Catarina:

Tal vez una de las definiciones más abarcadoras del tema sea aquella ofrecida por el Ministerio de Educación y por la Biblioteca Nacional de Nueva Zelanda (...) según la cual la competencia informacional es un concepto amplio que abarca habilidades en información, habilidades en tecnologías de información, habilidades en bibliotecas, habilidades en resolución de problemas y habilidades cognitivas, además de actitudes y valores que posibilitan al estudiante actuar efectivamente en el contexto de la información. (Vitorino & Piantola, 2009, pp. 137-138, traducción propia)

También llama la atención la definición propuesta por la Universidad de Montreal (2004 apud Cavalcante, 2006, p. 58,):

Conjunto de competencias que le permiten a una persona evolucionar en una sociedad del saber y utilizar información de modo crítico en vista de responder a una necesidad y responder a un problema, de tomar decisión, de desarrollar sus conocimientos, de crear un documento, una obra o un producto o, más simplemente, de proseguir su formación.

La discusión sobre las competencias informacionales es ampliamente difundida en los países occidentales, considerando el contexto capitalista en el que se insiere la educación superior. El sociólogo Manuel Castells asegura que la presente revolución tecnológica responde a la revolución

pos-industrial, y surge principalmente en Estados Unidos, con el apoyo de científicos de Inglaterra, Francia, Alemania e Italia (Castells, 2000, p. 193). Ahora, si bien las competencias informacionales han encontrado un ambiente fértil de aplicación dentro de la era tecnológica, resulta interesante observar cómo actores “ajenos” o distantes geográfica y culturalmente a estas dinámicas, se ven afectados, se apropian y desarrollan destrezas frente a estas herramientas, como lo son los estudiantes indígenas. De tal forma, es importante percibir las transformaciones y mudanzas culturales que las tecnologías han traído para las sociedades latinoamericanas, las cuales ahora se encuentran entre lo tradicional y lo moderno, lo endógeno y lo exógeno, configurando espacios híbridos de saberes (García-Canclini, 2013). Es sobre este entorno pluri-epistémico que existen enormes desafíos para los profesionales de la información.

Entender a las competencias informacionales como una práctica socio-cultural-relevante dentro de la actividad científica, implica reconocer que los estudiantes tienen diversos comportamientos frente procesos como: “Reconocer un artículo científico, una referencias bibliográficas, identificar una cuestión de investigación para adoptar estrategias de investigación pertinentes, hacer referencia a una fuente de información utilizada en un trabajo de investigación o reconocer los criterios para evaluar la calidad de un sitio en internet para responder a sus propias necesidades de información de modo confiable” (Cavalcante, 2006, p. 58, traducción propia). Evidentemente, estas actitudes y prácticas son fruto de la subjetividad, las experiencias educacionales singulares y los contextos socio-culturales locales de los cuales provienen los estudiantes.

Acontece en el ámbito propuesto

“Yo no sabía que no se podía copiar de Wikipedia!”, exclamó Rafael (seudónimo) cuando la profesora le llamó la atención porque su trabajo final (una investigación sobre las distintas escuelas del pensamiento sociológico), era, a los ojos de la docente, una afrenta contra el ejercicio académico, un *copypaste* que no demostraba fielmente el contenido visto en la materia. Las dos hojas entregadas por el estudiante no eran el fruto de un proceso de investigación riguroso, sino más bien, una clara e inocente tentativa de plagio.

Rafael es un estudiante indígena oriundo del amazonas peruano, y, por ese entonces, termina-

ba su —enmarañado e interminable— 1er semestre académico de Antropología en la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), una reciente universidad brasilera con perspectiva integracionista que ha congregado a estudiantes de más de 15 países de América Latina y el Caribe, entre ellos, cientos de estudiantes indígenas provenientes, en su mayoría, de Ecuador, Bolivia y Perú. Rafael habla dos lenguas originarias (la de su madre y la de su padre), sin embargo, para ese momento, apenas podía dominar el español, y estaba empezando a lidiar con el portugués, por ello se encontraba en un no-lugar, en medio de una grieta enorme entre su comunidad tradicional y la implacable sociedad occidental. En este panorama, Rafael tenía que sobrevivir en una esfera donde conceptos tan enraizados y naturalizados en el día a día del mundo académico, como ‘conocimiento científico’, ‘artículo científico’, ‘abstract’, ‘referencias bibliográficas’, ‘derechos de autor’, ‘formatos y modos de citación’, y otras apelaciones, eran totalmente incomprensibles y artificiales.

Tuve la oportunidad de pasar varios años en la UNILA (ubicada en la ciudad de Foz do Iguaçu, en la Triple Frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay) y de realizar observaciones etnográficas en esta institución académica, la cual, quebró la visión localista de la educación en el continente, pues las instituciones y redes de educación superior o terciaria en América Latina están ancladas a las realidades nacionales-locales (Bruner, 2014, p. 109); esta Universidad busca la integración de pueblos, conocimientos y con saberes, bajo una perspectiva latinoamericanista, en donde “el diálogo intercultural es uno de los principales puntos del proyecto pedagógico de esta universidad” (Trinidad, 2013, p. 20). Sin lugar a dudas, esta iniciativa está marcando un paradigma en el continente, configurado una especie de ‘laboratorio’ donde se pueden llevar a cabo estudios de distinta índole.

Naturalmente, la juventud de esta institución (6 años) también le ha suscitado muchas dificultades, retos y desafíos, particularmente desde la óptica del concepto de interculturalidad, el cual tiene una significación especial en América Latina, ya que supone un proyecto social, cultural, político y epistémico orientado a la descolonización, reivindicando otros procesos de construcción de conocimiento, otros procesos políticos, y otras formas de pensamiento contrarias a la modernidad/colonialidad (Walsh, 2007, p. 47). Walter Minoro, en entrevista con Catherine Walsh (2003), sostiene

que la *interculturalidad* se ha convertido en el nuevo “gadget” del mercado empleado por el Estado. Para el argentino, la interculturalidad, a diferencia de la multiculturalidad, no consiste en la simple convivencia de gente de distinta cultura, sino aceptar la diversidad de ser, en términos políticos y *epistémicos*:

Por eso, cuando la palabra “interculturalidad” la emplea el Estado, en el discurso oficial el sentido es equivalente a “multiculturalidad.” El Estado quiere ser inclusivo, reformador, para mantener la ideología neo-liberal y la primacía del mercado. (...) En cambio el proyecto “intercultural” en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo toda otra cosa, está proponiendo una transformación. No están pidiendo el reconocimiento y la “inclusión” en un Estado que reproduce la ideología neo-liberal y el colonialismo interno, sino que están reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). (Walsh, 2003, p. 9)

En esta medida, se proyecta un gran desafío político y epistémico para esta y otras instituciones de educación superior que han abrazado a la interculturalidad como una de sus banderas o filosofías. Mis observaciones y conversaciones informales con otros estudiantes indígenas de distintas carreras, me mostraron que Rafael no estaba solo. Él no era el único que desconocía los aspectos legales de la información, las fuentes para la búsqueda y recuperación de información, o los protocolos para sistematizar, organizar y representar el conocimiento. Cada uno de estos estudiantes guardaba una historia de vida y una ‘historia informacional’ singular, costumbres y formas propias de organización social y cultural (la mayoría provenientes de contextos rurales), procesos de aprendizaje heterogéneos, y, por consecuencia, *otros* protocolos, habilidades y hábitos para buscar, organizar y distribuir el saber.

¿Cuáles son las habilidades y procesos efectuados por estudiantes indígenas para buscar y recuperar información? ¿Qué fuentes de información utilizan para elaborar sus trabajos? ¿Cómo conciben el concepto de conocimiento científico dentro del escenario propuesto por la universidad? ¿Qué uso hacen de la biblioteca y sus recursos bibliográficos? ¿Qué desafíos proponen estos nuevos contextos educativos a la llamada sociedad del conocimiento? ¿Cuál es el lugar de los profesionales de la información en este debate?

En este corto texto no me propuse llegar a respuestas contundentes a estos cuestionamientos. Por el contrario, busqué levantar otros interrogantes al respecto, sobre la base de una reflexión antropológica que permita pensar en la existencia de “nuevos” (en realidad, fueron sujetos que siempre estuvieron allí, pero negados sistemáticamente por las sociedades nacionales) usuarios, procesos, protocolos, hábitos y necesidades de información, en el marco de procesos de educación intercultural. De antemano, es clave resaltar que conceptos como *alfabetización informacional*, *comportamiento informacional* o *competencias informacionales* en contextos interculturales o indígenas han sido poco abordados por los investigadores de las ciencias de la información, limitándose a estudios en contextos educativos ‘convencionales’, ‘clásicos’ u homogéneos culturalmente. En relación con el universo de la literatura científica de las ciencias de la información, también son escasos los esfuerzos y experiencias relatadas alrededor de categorías como las bibliotecas indígenas escolares o universitarias, los tesauros indígenas, la formación lectora en contextos de migración o diversidad cultural y lingüística, así como en otras denominaciones.

En este orden de ideas, con esta reflexión, se espera relevar una discusión que le compete a los profesionales de la información, que es la del acceso a la educación superior por parte de estudiantes indígenas en América Latina, cendiéndose la investigación, principalmente, en las implicaciones que tiene para estos actores el proceso de elaboración del conocimiento denominado ‘científico’. Para ello, se auxilió la indagación en los estudios sociales de la ciencia y la tecnología y en el enfoque socio-cultural del concepto de competencias informacionales, con el fin de ofrecer algunos elementos analíticos para analizar el fenómeno de producción científica, especialmente en contextos educativos. Se destaca la necesidad de una aproximación reflexiva, descriptiva y relativista por parte de los profesionales de la información para comprender el diferencial y las potencialidades que conlleva encarar necesidades de información de usuarios indígenas, en aras de evitar procesos de asimilación, discriminación, o incluso, violencia epistémica (Spivak, 1985). Finalmente, con esta propuesta se procura motivar a otros investigadores, independientemente de su formación académica, a escribir, reflexionar y discutir sobre el tema, con el fin de constituir paulatinamente un *corpus* teórico sobre la línea de investigación aquí delineada.

Etnografías del conocimiento

En el contexto expuesto hasta aquí, se puede inferir que le cabe a los profesionales de la información asumir una actitud etnográfica para comprender el proceso de producción de conocimiento científico por parte de los estudiantes indígenas en las universidades. Esto es, adoptar una postura curiosa, libre de preconcepciones y metódica para comprender el comportamiento informacional de estos actores, con el fin de elaborar estudios de usuarios más integrales, conectados con la realidad propia y las inquietudes de los estudiantes. Para alcanzar este cometido proponemos dos ejercicios centrales, a desarrollarse, en la medida de lo posible, en el primer semestre académico de estos estudiantes en la Universidad: a) examinar las percepciones sociales y los significados atribuidos al proceso de producción del conocimiento científico por medio de la recolección de narrativas y experiencias de los actores en cuestión y b) identificar las competencias informacionales de estos estudiantes, indagando por las variables subjetivas, biográficas, culturales y contextuales accionadas en el momento de la búsqueda, recuperación y organización de información en formato impreso y digital. Para ello sugerimos, además de los diversos instrumentos metodológicos que hay en la literatura de alfabetización informacional, la ejecución una entrevista semi-estructurada, la cual permitirá explorar el universo de experiencias, valoraciones y percepciones de los estudiantes, a partir de un guion de preguntas específicas, que no obstante, estará diseñado para permitir o provocar que las personas se expresen libremente sobre los aspectos en cuestión. Así mismo, y atendiendo al *modus operandi* de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, recomendamos ejercicios de observación detallados, llevados a cabo en cierta cantidad de tiempo, sobre las prácticas efectuadas por los estudiantes indígenas, en relación a la búsqueda y recuperación de información, con el fin de identificar los hábitos que tienen al respecto y las formas como estos se han generado. A partir de estos procesos, se pueden elaborar programas de alfabetización informacional con un enfoque diferenciado, basados en los datos recogidos “en campo”. Sin lugar a dudas, estos programas servirán como un acompañamiento al estudiante, y aportarán mucho para su permanencia dentro del sistema educativo universitario, impactando o fortaleciendo directamente los procesos de enseñanza-aprendizaje de las IES con enfoque intercultural.

Si bien esta aproximación etnográfica podría realizarse en las instalaciones de la biblioteca, no debemos dar por hecho que este lugar sea *per se*, el lugar para acceder y elaborar conocimiento científico. De acuerdo a Latour (2004, p. 11, traducción propia) “Una biblioteca considerada como un laboratorio no puede, es evidente, permanecer asilada, como si ella acumulase, de modo maníaco, erudito y culto, millones de signos”. En este sentido, se recomienda apelar a la etnografía multisituada (Marcus, 2001), donde se realice un seguimiento a los sujetos en distintos escenarios y condiciones, con el fin de identificar los lugares, dispositivos y prácticas que intervienen en el proceso de elaboración del conocimiento científico, observando de qué manera estas están ancladas y se yuxtaponen a sus historias y biografías.

Conclusión

Las recientes iniciativas de educación superior intercultural han cuestionado las estructuras políticas, sociales y culturales de las sociedades latinoamericanas, marcadas por una fuerte inequidad y exclusión, particularmente hacia sus poblaciones afrodescendientes e indígenas. Este proceso, al mismo tiempo, ha significado nuevos desafíos para pensar la actividad científica, en la medida que le ha dado la oportunidad a miles de estudiantes indígenas a acceder a la universidad. Sabiendo las implicaciones y los usos que tiene el

conocimiento científico, las unidades y los profesionales de la información de estos centros académicos deben estar capacitados para dar cuenta de esta pluralidad de saberes, y sobre todo, para permitir que estos *otros* sujetos epistémicos se apropien de los recursos, métodos y herramientas del conocimiento occidental, con el fin de facilitar su proceso de formación. Esta reflexión es un esfuerzo analítico para pensar estos nuevos retos, los cuales, apuntan hacia la democratización del conocimiento y el fortalecimiento de los procesos educativos.

Es de vital importancia resaltar que el hecho de que en un mismo espacio académico convivan personas con perfiles culturales heterogéneos, con diversas *doxas* y *epistemes*, implica que existen distintos canales, recursos y estrategias para acceder, compartir y representar el conocimiento. Así pues, es primordial que las IES elaboren mecanismos diferenciados para conocer las prácticas de acceso a las fuentes de información de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de competencias en su uso y apropiación, teniendo en cuenta la singularidad, la historia de los sujetos y sus trayectorias formativas. Sin lugar a dudas, nos encontramos en un contexto cargado de responsabilidades y oportunidades, las cuales se pueden encarar a partir de un enfoque interdisciplinar. ■

Recibido: marzo de 2016

Aceptado: junio de 2016

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2004). *Para una sociología da ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2014). América Latina en la geopolítica internacional del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*, 27(9), 103-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92431880006>
- Candau, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 333-342. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci-art-text&pid=S0718-07052010000200019>
- Calavia Sáez, O. (2013). Esse obscuro objeto da pesquisa: um manual de método, técnicas e teses em *Antropologia*. Santa Catarina: Edição do autor.
- Castells, M. (2000). *La era de la información, economía, sociedad y cultura* vol. 1: la sociedad red/ versión castellana de Carmen Martínez Gimeno. Madrid: Alianza Editorial.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (comps). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Cavalcante, L. (2006). Políticas de formação para a competência informacional: o papel das universidades. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 2 (2), 47-62. Recuperado de <http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/17>
- Cohen, E. (2012). Anthropology of knowledge. *Journal of the Royal Anthropology Institute*, 16 (1), 193-202. Recuperado de <http://users.ox.ac.uk/~soca0093/pdfs/CohenJRAI2010.pdf>
- De Paula, L. (2013). O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94 (238), 795-810. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a08v94n238.pdf>
- Dietz, G., Mate, L., Jiménez, Y., & Mendoza, G. (2009). *Los estudios interculturales ante la diversidad cultural: una propuesta conceptual*. *Decisio*. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_24/decisio24_saber4.pdf
- Duziak, E. (2010). Competência informacional: análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica

em âmbito mundial. *Informação & Informação*, 15 (2), 1-22. Recuperado de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/7045/6994>

Ferreira, M. (2001). Más allá del laboratorio: la Antropología del Conocimiento Científico como apuesta metodológica. *Política y Sociedad*, 37, 105-126. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=154635>

García-Canclini, N. (2013). *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Haraway, D. (1991). *A cyborg manifesto: Science, technology and socialist-feminism in the late twentieth century*. Recuperado de <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Haraway-CyborgManifesto-1.pdf>

Hermida, J. (2007). Acciones afirmativas e inclusión educacional en Brasil. En López Segrera, F., *Escenarios mundiales de la educación superior* (pp. 193-228). Análisis global y estudios de casos. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/segrera/07Hermida.pdf>

Eco, U. (2008). *Como se faz uma tese*. 21 ed. São Paulo: Perspectiva.

Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Lévi Strauss, Claude. (1989). A ciência do Concreto. En: Lévi Strauss, Claude, *O Pensamento Selvagem* (pp.15-49). Campinas: Papirus Editora.

Latour, B. (2004). *Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções*. Recuperado de <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/downloads/64-JACOB-BIBAL-POR.pdf>

_____. (2000). *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP.

Latour, B. & Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio: la construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza Universidad.

Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo: el surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11, 111-127. Recuperado de http://www.uam-antropologia.net/pdfs/ceida/alte_22_9.pdf

Marcales, G. y et al. (2008). Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 643-654. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/sitio/psychologica/scs/articulo.php?id=383>

Mato, D., (coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>

Ministerio de Educación de Brasil. *Educação para as relações étnico-raciais*. Recuperado de <http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas-cotas-prouni>

Paladino, M. (2012). Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. *Práxis Educativa*, 7, 175-195, Recuperado de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5062/3330>

Rodríguez Brandão, C. (2007). *O Que é Educação*. São Paulo: Brasiliense.

Stengers, I. (2002). *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34.

Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM/CEIICH.

Spivak, G. S. (1985). ¿Puede el subalterno hablar?, *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 257-364. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252003000100010

Tassinari, A. y et al. (2013). A presença de estudantes indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina: um panorama a partir do Programa de Ações Afirmativas – PAA/UfSC. *Revista de Ciências Sociais*, v.3, no 1, 212-236. Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/11226>

Trinidad, H. (2013). Por un nuevo proyecto universitario: de la universidad en ruinas a la universidad emancipatoria. *Revista do Instituto Mercosul de Estudos Avançados*, (1), (1), 1-22. Recuperado de <https://revistas.unila.edu.br/index.php/IMEA-UNILA/article/view/87>

Vitorino, E. & Piantola, D. (2009). Competência informacional: bases históricas e conceituais: construindo significados. *Ciência da Informação*, 38(3),130-14. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ci/v38n3/v38n3a09.pdf>

Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: entrevista a Walter Mignolo. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 1(4), 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500409>

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R., (comps), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.