

LA FORMACIÓN CIUDADANA EN BIBLIOTECONOMÍA Y DOCUMENTACIÓN: ESPAÑA Y EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR*

Pedro López López**

En: Gimeno Perelló, Javier; López López, Pedro y Morillo Calero, M^a Jesús, *De volcanes llena: biblioteca y compromiso social*. Gijón: Trea, 2007, pp. 445-488

“Cuando reflexionemos sobre nuestro siglo XX, no nos parecerá lo más grave los crímenes de los malvados, sino el escandaloso silencio de las buenas personas”.

Martin Luther King

“Existen dos superpotencias en el mundo; una es Estados Unidos, la otra eres tú”

[Palabras pronunciadas por José Saramago en la manifestación de Madrid contra la guerra de Iraq, el 15 de febrero de 2003]

1. Introducción

La condición de ciudadanos es el mayor logro de la civilización moderna, en palabras de Salvador Giner (2004, p. 145). Cualquier otro logro, según este autor, tiene su fundamento moral y jurídico *“en la entronización de la ciudadanía como principio”*. La condición ciudadana está ligada contemporáneamente a la idea de democracia. Hoy día, las sociedades democráticas pueden caracterizarse por cuatro notas fundamentales: el imperio de la ley, la representación parlamentaria, el compromiso con la protección de los derechos humanos y la existencia de una ciudadanía proactiva.

Merece la pena considerar detenidamente esta última nota. Las sociedades democráticas necesitan ciudadanos, no pueden reducirse a *“unas declaraciones formales, un organigrama jerárquico, o unos procedimientos rutinarios y ceremoniales”* (democracias “procedimentales”), sino que han de contener *“unas relaciones vivas capaces de poner en activo los valores de cada grupo que las compone”* (Rodríguez-Villasante, 2004, p. 95). Una democracia formada por una masa amorfa de consumidores compulsivos que aceptan acríticamente un modelo comunicativo (especialmente en lo que se refiere a la televisión) y de consumo absolutamente alienantes, que no participan en la colectividad, que son indiferentes a la injusticia social, es solamente la cáscara de una democracia. Algunos autores (v.gr., Robert Entman) hablan de la tendencia hacia una “democracia sin ciudadanos”. La

* En parte, este capítulo se debe al trabajo realizado por el autor para el desarrollo del proyecto de investigación titulado “La educación en valores democráticos y el Espacio Europeo de Educación Superior. Estrategias docentes en Biblioteconomía y Documentación”, financiado por la Universidad Complutense de Madrid en el marco de la convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente.

** El autor expresa su agradecimiento a Inmaculada Velloso, Irene Martín y Felipe Meneses, que han tenido la amabilidad de leerse este capítulo antes de su publicación y cuyos comentarios han sido de gran utilidad.

democracia se protege fortaleciendo la ciudadanía, y esto sólo – o principalmente- puede hacerse a través de la educación. Pero no sirve cualquier tipo de educación. Conseguir un alto nivel cultural no protege contra la barbarie, como demostró la Alemania de los años treinta y cuarenta, el país más adelantado de su época, tanto cultural como científica y tecnológicamente. El nazismo, barbarie en estado puro, tuvo dirigentes con exquisito nivel cultural. Podemos decir, con Voltaire, que la civilización no suprime la barbarie, sino que la perfecciona. Como decía Soledad Gallego-Díaz en una columna publicada en el diario *El País* (21-1-05)

“Desde entonces, como escribió George Steiner, ‘sabemos que los hombres pueden leer a Goethe o a Rilke por la tarde, interpretar a Bach y a Schubert por la noche, e ir a la mañana siguiente a su trabajo diario en un campo de concentración’. La cultura, toda la cultura europea, no fue capaz de protegernos de la barbarie y desde entonces todos sabemos también que, como escribió otro sabio alemán, T.W. Adorno, la única cultura verdadera es la que alienta la crítica, la que alimenta la ciudadanía, la capacidad de resistencia frente a la inhumanidad y sus dogmas... Desde Auschwitz todos deberíamos saber que lo que importa es mantener engrasados los mecanismos que permiten el libre conocimiento de los hechos frente a la propaganda... El conocimiento de los hechos y la capacidad crítica son los diques de la barbarie”.

Han pasado algunas décadas desde el nazismo, pero la democracia no está tan protegida como solemos creer. El retroceso de los derechos humanos en los últimos años está siendo palpable, tanto en los derechos civiles y políticos, con un modelo de lucha contra el terrorismo que en realidad lo está alimentando¹ y que justifica el recorte de estos derechos para todos, como en los derechos sociales, con un modelo de globalización sustentado por una ideología antisocial que justifica su desaparición.

El nazismo representó un modelo paradigmático de barbarie, pero las masacres y los crímenes contra la humanidad no han cesado desde entonces. Y todos aquellos que participan en crímenes contra la humanidad muestran su falta de civismo acudiendo a dos argumentos: o bien cumplen órdenes, o bien se consideran profesionales que no tienen por qué plantearse dilemas éticos. En la Segunda Guerra Mundial se lanzó la primera bomba nuclear de la historia sobre población civil en Hiroshima. El piloto que la lanzó no mostró posteriormente el menor remordimiento; por el contrario, se jactaba de su acción, reivindicando su brillante ejecución técnica y, por tanto, su profesionalidad. En Vietnam, la matanza más conocida, en la que un pelotón estadounidense asesinó a sangre fría a casi todos los habitantes de la aldea de May Lai, provocó un gran escándalo en Estados Unidos. En el juicio por estos hechos, el oficial al mando, William Calley, declaró cínicamente que no había ido a la guerra a usar el sentido común, sino a cumplir órdenes (Bilbeny, 1993). Y no hace tanto (2005), un tribunal estadounidense condenaba a diez años de prisión al sargento Charles Graner, responsable de la cárcel de Abu Ghraib (Afganistán), en la que se practicaban torturas sistemáticamente, algunas de cuyas aberrantes imágenes dieron la vuelta al mundo.

¹ Y no –como puede creerse ingenuamente- como efecto “colateral” o secundario, sino como efecto buscado para justificar intervenciones bélicas deseadas; bien para conseguir lo que se llama la “profecía autocumplida”, en este caso con las tesis de Huntington; bien para conseguir un escenario bélico que permita llevar a cabo planes geoestratégicos que no podrían desarrollarse en un escenario de paz. Sobre el ataque de Israel a Líbano en julio de 2006, así como sobre otras acciones contempladas en Oriente Medio por Estados Unidos y perpetradas bajo la coartada de la lucha contra el terrorismo, existe una extensa bibliografía, pero como botón de muestra, véanse los excelentes artículos de Thierry Meyssan, “Los neoconservadores y la política del caos constructor” (<http://www.voltairenet.org/article142563.html>), y de Michel Chossudovsky, “La guerra del Líbano y la batalla por el Petróleo” (<http://www.rodolfowalsh.org/spip.php?article2195>).

Parece ser que cuando conoció su sentencia declaró sentirse “fantástico”; al parecer se sentía un profesional que cumplía órdenes y tampoco daba señales de arrepentimiento.

Recientemente, la excelente –y estremecedora- película documental *La Pesadilla de Darwin* (dirigida por Hubert Sauper) mostró cómo funcionan los negocios de los países del primer mundo con el tercero. En ella, aparece un grupo de pilotos rusos que vuelan hasta Tanzania para importar a Europa quinientas toneladas diarias de perca, un pez que, primando las razones comerciales, ha destruido la fauna del lago Victoria. Los vuelos de ida son aprovechados para llevar a África cargamentos ilegales de armas con las que seguir alimentando conflictos bélicos en la zona. Los pilotos se definen como “profesionales”, así que no están en lo más mínimo interesados en cuál es la carga que llevan hacia África, ya que no les interesa “la política”, dicen.

En su obra *El idiota moral: la banalidad del mal en el siglo XX*², Bilbeny reflexiona sobre un nuevo tipo de maldad no visible en siglos anteriores, en los que el mal podía de ser de tres tipos: pasional, satánico y mesiánico. A partir del siglo XX, el nuevo tipo de “malo” es el idiota moral, protagonista de un mal “banal” que excluye la culpabilización y el pensamiento. Un mal “*más siniestro por menos perverso*”, dice Bilbeny, precisamente por ser el único en que no existe deliberación ni intencionalidad por parte del sujeto que lo lleva a término, aunque este sujeto sea inteligente. En el diario *El País* de 8 de agosto de 2006 pudo leerse un reportaje que informaba sobre el juicio que un tribunal militar llevaba a cabo en Bagdad contra varios soldados de Estados Unidos que violaron a una niña iraquí de catorce años y a continuación la mataron junto a su familia. El hecho es de por sí monstruoso, pero todavía más monstruosa, si cabe, es la falta de arrepentimiento de estos sujetos y la actitud con la que encararon el juicio, lo que constituye una auténtica muestra de la banalidad del mal de la que habla Bilbeny. Durante dicho juicio, podemos leer en la prensa, “*el capitán Jimmie Culp, abogado de la defensa, hacía globos con su chicle ayer en Bagdad mientras Yribe [uno de los sujetos inculpados] chupaba una piruleta*”. Seguramente, estos sujetos se consideran buenos profesionales, pero espeluzna leer el relato. Con toda tranquilidad, después del asesinato, el soldado Barker, uno de los participantes, se puso a asar alas de pollo, según constaba en sus declaraciones. ¿Qué formación ética han podido recibir estos individuos, que no parecen tener conflictos morales?

Tampoco hay que olvidar que estos sujetos monstruosos moralmente cuentan con la complicidad de otros que esquivan los conflictos morales con diversas coartadas psicológicas. Destacan entre éstos dos tipos: los indiferentes y los “equidistantes”. Los primeros, se limitan a no complicarse la vida y a disfrazar su cómoda indiferencia de tolerancia. Los segundos, bajo una máscara de “sensatez”, aparentan ser neutrales cuando simplemente no quieren “mojarse” en un conflicto, aun cuando esté claro quiénes son los verdugos y quiénes las víctimas. Y si éstas mueren trágicamente como mártires sin resistencia, lo único que les cabe es la lamentación, pero si ofrecen resistencia, enseguida echan mano de la teoría de “los dos bandos”. Es decir, como unos y otros recurren a la violencia –pasando cuidadosamente por alto quién agrede y quién se defiende-, entonces, lo mejor es no tomar partido y declararse “apolítico”, que es el argumento preferido de indiferentes y equidistantes. No se sabe muy bien qué quieren

² La tesis de la banalidad del mal es formulada originalmente por Hanna Arendt y se refiere a la mentalidad burocrática con la que un aparato funcional dócil lleva a cabo actos de barbarie. Se trata de funcionarios que con la misma eficiencia pueden fabricar o controlar los procesos de fabricación de automóviles o de hornos crematorios para personas vivas.

decir con “apolítico”, pero como no se atreven a tomar partido porque eso significa hacerse preguntas espinosas, cuestionar el *statu quo*, determinar el nivel de compromiso que uno acepta, etc., lo que les resulta más cómodo es precisamente declarar su “apoliticismo”. Aunque la cosa no queda ahí: no se trata sólo de que, como no se atreven a tomar partido, se niegan a implicarse en los problemas sociales, sino que, además, pretenden ejercer una censura con aquellos que sí lo hacen, acusándoles de “politizar”³, aun cuando éstos no analicen la realidad social en clave de aparato político, sino de simple sensibilidad social. No aceptan que los médicos, o los actores, o los bibliotecarios se comprometan, como grupo profesional, socialmente, más allá de la mera caridad, y enseguida lanzan la acusación de que con el compromiso social se “politiza” la profesión⁴. Presentan su postura como conciliadora, defendiendo que es preferible la paz a cualquier precio que el conflicto (olvidando que el papel de la democracia no es eludir los conflictos, sino encararlos y resolverlos pacíficamente), y para no afrontar éste lo único que hacen es enterrarlo y dejar que los problemas se pudran. Siempre aparentan sensatez y prudencia y parecen presentarse como apóstoles de la paz. Quizás ignoran que a Ghandi, el más reconocido representante del pacifismo, le repugnaba más la cobardía que la violencia.

La idiotez moral, o la complicidad con ella, es un fenómeno bastante extendido en la actualidad, pero, igual que el protagonista de *El conformista* (Alberto Moravia) o el de *Mefisto* (Klaus Mann), disimula “su responsabilidad en la bruma del conformismo colectivo” (Bilbeny, 1993, p. 63) y cuenta con el amparo de la “mayoría silenciosa”⁵. Y es que, como sostiene Bilbeny (p. 152),

“El idiota moral tiene múltiples maneras de presentarse. Pues basta que hallemos una acción grande o pequeña en sus efectos, solemne o plebeya en sus principios, pero exenta pese a todo de reflexión y de escrúpulos para que obtengamos un ejemplo cualquiera de la actual ausencia de pensamiento”.

Pues bien, para nuestro punto de vista, la conclusión es muy clara: si no queremos una sociedad formada por idiotas morales –condición compatible con una alta competencia técnica- que protagonicen o colaboren por acción u omisión con hechos lamentables, necesitamos educación ciudadana. Hechos como los expuestos anteriormente pueden parecer muy ajenos a nuestro ámbito profesional, pero no debe olvidarse que cuando una dictadura comete crímenes contra la humanidad de una magnitud considerable, lo normal es que intente borrar todas las huellas documentales de los archivos, en los que quedan documentos comprometedores, y para ello tienen que contar con profesionales. La actitud de estos profesionales puede ser de colaboración con la dictadura o con los derechos humanos. No será fácil enfrentarse, pero al menos

³ El matiz que este verbo adquiere es con frecuencia peyorativo, sugiriendo que el ámbito político es, casi por excelencia, el ámbito de la corrupción y el chالaneo. Sin embargo, por la experiencia que este autor acumula, nada autoriza a pensar que el ámbito de la política (partidos, sindicatos, ONGs, movimientos sociales, etc.) esté más corrompido que otros como el empresarial o el universitario.

⁴ Durante el año 2003, los actores españoles lideraron el Foro de Cultura Contra la Guerra, que, bajo el lema “No a la guerra”, desembocó en un poderoso movimiento ciudadano que se opuso enérgicamente a la ocupación bélica de Iraq. Naturalmente, entre los actores los había que estaban en desacuerdo con que el gremio se implicara cívicamente, abogando por una práctica profesional aséptica que se desentendiera totalmente de esta problemática. Esto también se daba en otras profesiones, pero en muchas de ellas, afortunadamente venció la postura del compromiso profesional con la sociedad.

⁵ No se olvide que el origen de la palabra *idiota* está en la Grecia clásica, donde se calificaba así al que no se ocupaba de los asuntos públicos, sino sólo de sus intereses privados.

los profesionales (en este caso, archiveros y documentalistas) pueden colaborar en el esclarecimiento posterior de los hechos. Las actuales herramientas tecnológicas disponibles en información y documentación permiten dar a conocer información vital para el conocimiento público en otros países de violaciones de derechos humanos:

“Los documentos originales se aportarían en su caso, pero su digitalización pueden ser muy útil para el conocimiento público de su existencia por parte de los defensores de derechos humanos. Dar conocimiento a través de Internet de la existencia de estos documentos puede ayudar a los abogados y a las organizaciones a fundamentar mejor sus estrategias durante el enjuiciamiento de los violadores de derechos humanos” (López López, Álvarez Zamora y Montero Díaz, 2000, p. 220).

Prudencio García, experto en derechos humanos y consultor de la ONU, destaca el papel de los centros de documentación en esta nueva fase que estamos viviendo últimamente en la lucha que la justicia internacional está llevando a cabo contra los autores de delitos de genocidio, crímenes de guerra y crímenes contra la Humanidad:

*“...quizás lo más llamativo del ‘caso Cavallo’ [capitán de corbeta argentino que participó ampliamente en las torturas y asesinatos cometidos por la dictadura argentina entre 1976 y 1983, detenido en México por orden del juez Garzón en agosto de 2000] sea la constatación de que existe ya un entramado de personas, grupos, instituciones y centros de documentación extendidos por una serie de países, que permanecen atentos y con sus antenas bien activas, dispuestos a detectar, denunciar eficazmente y hacer posible la captura de aquellos caracterizados delincuentes que consiguieron eludir la acción de la justicia en su país y viajan despreocupadamente fuera de él” (“Caso Cavallo”: nuevo golpe a la impunidad, *El País*, 5 de septiembre de 2000).*

Es claro que pueden tomarse diversas decisiones profesionales en casos así, pero parece bastante conveniente que los estudiantes de Biblioteconomía y Documentación reciban una formación que, llegado el caso, les haga plantearse cuál es la actuación más correcta desde el punto de vista ético y ciudadano.

2. La situación en España

Para buena parte del profesorado del área de Biblioteconomía y Documentación en España, la formación universitaria, sea de grado o de posgrado, debe limitarse a habilidades técnicas. Se admite que las materias troncales y obligatorias (catalogación, lenguajes documentales, fuentes de información, análisis documental, archivística, etc.) se complementen con algunas asignaturas que, si bien aportan un complemento cultural y técnico a los futuros bibliotecarios, documentalistas y archiveros, en absoluto les capacita para razonar críticamente, preguntarse por su función social, plantearse dilemas éticos, adquirir un compromiso cívico... en definitiva, ser profesionales con conciencia y compromiso ciudadanos, ambos necesarios para ejercer con responsabilidad social una profesión. Se trata de un enfoque que evita el análisis de la sociedad contemporánea y de la función social y política que desempeña tanto la biblioteca como el resto de las unidades de información (archivos y centros de documentación), y ello con el argumento de que tal análisis “politiza” o “ideologiza” la enseñanza.

Con alguna frecuencia, este enfoque llega a tornarse incluso agresivo contra los planteamientos más sociales. Muy probablemente en nuestro país esto tiene que ver con la pervivencia de lo que en Sociología Política ha dado en llamarse el “franquismo

sociológico”, que consiste básicamente en una actitud “sanchopancesca” de conformismo y resignación con “lo que hay”, de volcarse en lo profesional vaciándolo de su dimensión social, de recluirse en el espacio privado disfrutando de un cierto bienestar que proporciona el consumismo, y de desprecio profundo de la esfera pública como ámbito propio del ejercicio de la ciudadanía, residuo de aquella recomendación tan frecuente durante la dictadura: “no meterse en política” (consejo que el propio dictador daba en su entorno).

A tal punto llega este planteamiento “técnico-administrativo”, o técnico-gerencial”, que, en plena ocupación de Iraq, con millones de personas manifestándose en contra en todo el mundo (15 de febrero de 2003), con encierros en universidades y otras instituciones, con más de un 80% de la población española en contra -según las encuestas del momento-, con numerosos comunicados de órganos y centros universitarios; algunos profesores, en este área, pensaban –y decían- que la universidad no tenía por qué implicarse con el movimiento ciudadano que surgió entonces bajo el lema de “No a la guerra”. Quizás no sea preocupante el caso individual, que sólo revelaría la total carencia de compromiso social y la catadura moral de quien así “razona”; pero sí es preocupante el que en algunos centros esta posición fuera mayoritaria. Desde luego, no parece muy edificante cuestionar la oposición a la guerra desde un ámbito tan propiamente cultural como el de la universidad.

Puede que esto sea anecdótico, pero más bien parece indicativo del grado en que esta área de conocimiento se concibe, para algunos, exclusivamente como una formación profesional; al menos, así la conciben aquellos que rechazan la reflexión intelectual y social, expulsándola, con esta actitud, del rango de disciplina universitaria.

Por otro lado, este tipo de anécdotas aparece enseguida reforzada cuando comprobamos que el foro profesional de referencia en España (Iwetel) soporta bastante mal intervenciones de tono social, que rápidamente provocan rechazos bajo el argumento –por parte de los moderadores- de que “politizan” la lista de discusión, o de que “no interesan” a la mayoría. Argumento éste bastante peregrino, ya que hay muchos temas que pueden ser igualmente minoritarios y que se publican sin plantearse cuánta “audiencia” tienen (piénsese en cualquier asunto especializado: documentación musical, duplicados de revistas, bibliotecas especiales, etc.)

No deja de ser curioso el daltonismo ideológico que revela este tipo de posiciones, ya que existe unanimidad cuando se trata de protestar contra el terrorismo, lo cual, naturalmente, es legítimo y necesario, y, desde luego más políticamente correcto, pero no deja de ser “político”. Estos hechos, junto a otras manifestaciones en las que no es pertinente extenderse en este momento, parecen revelar que cuando la derecha apoya algo, estos censores obsesionados con que no se “politice”, no levantan la voz, pero cuando detectan, aunque sea vagamente, a la izquierda, están prestos a saltar como un resorte. Y esto lo comprobamos en diversos contextos: si alguien habla a favor de la globalización que se está imponiendo, el discurso pasa por ser “técnico”, pero si se habla de los problemas que está generando socialmente, entonces la acusación de “politización” es automática. Si un profesor elogia en el aula a la sociedad estadounidense, en absoluto se considerará que está “politizando”, pero si hace una crítica a esta sociedad, recibirá inmediatamente la acusación de “politizar” y adoctrinar en sus clases. La Universidad Complutense estuvo gobernada hasta el verano de 2003

(durante dos mandatos seguidos) por un rector de derechas. Ni que decir tiene que este sector conservador no notaba el más mínimo sesgo ideológico en los discursos de este rector. Sin embargo, cuando se impone un rector de izquierdas en 2003, comienzan los comentarios de que éste “politiza” la universidad. Discursos cuyas ideas-fuerza están marcadas por palabras como “mercado” o “competitividad” son, a los ojos de los conservadores, asépticos, sin reconocer la carga ideológica en la que descansan; discursos en los que aparecen expresiones como “ciudadanía”, “servicios públicos” o “conciencia social” son tachados, con una mezcla de ira y desprecio, de “ideológicos”, “subjetivos”, “politizados”, “no profesionales”, etc. De modo que si analizamos esta casuística, lo que se nos aparece es una fuerte censura por parte de un sector de los docentes y otros profesionales que no puede ser calificado más que de profundamente reaccionario, antisocial y, sobre todo, hipócrita.

Aunque constatemos una censura más o menos sutil en el discurso biblioteconómico que se produce en España, debemos huir de la generalización, y es de justicia reconocer que hay muchos profesionales, docentes o no, que mantienen una posición crítica con el neoliberalismo rampante que nos inunda. Por otro lado, nada hay de objetable en ser conservador o progresista, ya que el pluralismo político (valor superior proclamado en el artículo primero de nuestra Constitución) exige pluralidad de puntos de vista; sin embargo, sí es rotundamente rechazable el doble rasero y la hipocresía, sea cual sea la posición ideológica de la que se parte. La honestidad intelectual exige declarar el propio punto de vista, no ocultarlo para intentar aparecer como “objetivo” (pretensión, por otra parte, absolutamente imposible en el campo de las ciencias sociales y las humanidades). Aquellos que se presentan como “objetivos”, o bien pecan de una candidez conmovedora, o bien son autores de una estafa intelectual cuando se presentan así y, encima, acusan de “subjetivos” a los que declaran su punto de vista crítico.

En cuanto a la formación ciudadana, también está claro que no es “santo de devoción” de la derecha española. La incorporación en la Ley Orgánica de Educación de un área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos ha suscitado una catarata de reacciones furibundas del sector más profundamente reaccionario de la Iglesia Católica, que ha sido acompañado por un Partido Popular encabezado en los últimos años por dirigentes de extrema derecha, entre los que figuran varios miembros del grupo ultraconservador Legionarios de Cristo (la existencia de esos grupos desmiente que el integrismo sea un fenómeno exclusivamente islámico). Haciendo gala de una hipocresía “sin complejos”, la institución que ha detentado el monopolio del adoctrinamiento educativo en España, acusa al Estado de querer adoctrinar a los estudiantes con la implantación de este nuevo área. El hecho de que en veintiséis países europeos exista este tipo de formación en enseñanza primaria y secundaria (Mayoral, 2006) es pasado por alto: la Iglesia Católica se considera agredida, a pesar de que sigue conservando, ilegítimamente, la posibilidad de adoctrinar en la escuela pública. En su pseudoargumentario, no han faltado falacias tan impúdicas como el de comparar la Educación para la Ciudadanía (propia de una democracia) con la Formación del Espíritu Nacional que se impartía en la dictadura franquista, ni declaraciones tan vergonzantes como las que han calificado este tipo de educación de “suicidio social” y de “ataque a la familia”; y ya, en el colmo del sectarismo, también se ha acusado a quienes defienden la formación ciudadana de postular una “sociedad sin valores”. Por lo visto, para la Iglesia Católica aquellos que no comparten los valores católico-apostólico-romanos, son amoraless.

Entrando más propiamente en el tema que nos ocupa, la primera constatación que podemos hacer es que en España no existe propiamente una formación de estas características ni en la Diplomatura en Biblioteconomía y Documentación ni en la Licenciatura en Documentación. Una vía posible para implementarla es la opción de asignaturas de libre configuración. A título de ejemplo, el autor de este capítulo puso en marcha en el curso 2005-2006 la asignatura “Derechos Humanos, Ciudadanía y Sociedad de la Información” (EUBD de la Universidad Complutense), cuyo nombre deja clara la vocación ciudadana de la materia. Sin embargo, los planes de estudio de estas titulaciones en las universidades españolas no incluyen ninguna materia relativa a formación ciudadana, aunque podríamos considerar cercanas materias como Ética y Deontología.

3. Justificación de la formación ciudadana en la Universidad

Cabe, con toda lógica, preguntarse por qué es conveniente este tipo de formación en la universidad. El debate social producido por la implementación del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos ha afectado a la enseñanza preuniversitaria, pero en absoluto se ha planteado la necesidad de este tipo de formación en la universidad.

Para saber con algo de precisión de qué estamos hablando y no entrar en disquisiciones académicas, recojamos una definición institucional. El Consejo de Europa define la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) como

“un conjunto de prácticas y actividades diseñadas para que jóvenes y adultos tomen parte activa en la vida democrática y en el ejercicio de sus derechos y responsabilidades en la sociedad. La Educación para la Ciudadanía Democrática abarca otros conceptos relacionados, como educación para la paz y para la interculturalidad. La Educación en Derechos Humanos es una parte nuclear e indivisible de la Educación para la Ciudadanía Democrática”⁶.

Su objetivo es *“fortalecer las sociedades democráticas, fomentando y manteniendo una vibrante cultura democrática”* y aspira *“a inculcar un sentimiento de pertenencia a la sociedad democrática y de compromiso con ésta”* (Martín Cortés, 2006). Parece claro -recuerda Jáuregui (2004, p. 89)- que:

“la democracia, en su sentido más auténtico, se sustenta en la idea de la existencia de una comunidad de ciudadanos autogobernada no tanto por intereses mutuos, sino, sobre todo, por una cultura y una educación cívicas que les permiten mantener proyectos comunes y una acción mutua”.

Además de transmisión de conocimientos (alfabetización política), la formación ciudadana también transmite actitudes y valores ampliamente consensuados (tolerancia, inclusión social, compromiso cívico, etc.), que vendrían a fortalecer el “patriotismo constitucional” del que habla Habermas (aunque la expresión fue utilizada por primera vez por Dolf Sternberger en un artículo periodístico). Siguiendo a Martín Cortés, que en su propuesta para la enseñanza de la ciudadanía en nuestro país examina varias definiciones, para la Autoridad de Titulaciones y Currículo de Inglaterra, este tipo de formación abarca tres aspectos: responsabilidad social y moral, implicación en la

⁶ <http://www.coe.int/edc>

comunidad y alfabetización política. Y, para terminar con este apartado, la definición de la Generalitat de Catalunya nos parece bastante pertinente, y se refiere a la Educación para la Ciudadanía como aquella

“relacionada con el respeto de los derechos humanos, el conocimiento de la democracia, la conciencia de pertenecer a una comunidad, el respeto a las normas y valores de convivencia, la participación ciudadana y la formación de un pensamiento crítico”.

Evidentemente, la Educación para la Ciudadanía se concibe para fortalecer democracia. También conviene resaltar en nuestro contexto el binomio biblioteca-democracia. Existe una abundante literatura que relaciona biblioteca y democracia, por lo que en este capítulo no vamos a extendernos al respecto (véase en este mismo libro el capítulo de Felipe Meneses, así como Meneses, 2006). Pero partiendo de la función democrática de la biblioteca al asegurar el derecho de acceso de todos los ciudadanos a la información y a la cultura, al servir de espacio público y de agente de integración social, etc., parece pertinente incorporar la reflexión sobre la democracia y los derechos fundamentales que asegura la biblioteca⁷ al *currículum* de los estudiantes de Biblioteconomía y Documentación. En otro lugar, también Meneses⁸ plantea interesantes reflexiones sobre la educación ciudadana para el plan de estudios del Colegio de Bibliotecología de la UNAM.

Podría pensarse que la educación ciudadana debe cubrirse en la etapa preuniversitaria; sin embargo, hay razones para defender su necesidad también en la etapa universitaria. Cuando la Constitución Española, en su artículo 27.2 dice que *“la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”*, no se refiere a ningún nivel educativo concreto, por lo que no cabe entender que el universitario esté excluido. Y exactamente lo mismo cabe decir del artículo 26.2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que sirve de inspiración al artículo constitucional. Por otro lado, cuando hablamos de formar en ciudadanía, estamos hablando de socialización política. Hay razones que hacen aconsejable que ésta se dé especialmente en la edad universitaria, ya que es en esta edad cuando los jóvenes se enfrentan a la asunción de responsabilidades adultas ante la colectividad, y además, es cuando va a ocurrir un hecho trascendental en la vida adulta, al ejercer por primera vez el derecho al voto en elecciones (Niemi y Junn, 1998; Percheron, 1993). Prieto Lacaci (2005, p. 278) apunala esta idea cuando se refiere a que el estudiante universitario se enfrenta a una especie de segunda socialización, que coincide, efectivamente, con la mayoría de edad y tiene sus propias características (podemos decir, claramente, que es una socialización mucho más claramente política que la que recibe en la etapa preuniversitaria).

No es ocioso recordar que, si no se quiere que la democracia pierda su sustancia y carezca de ciudadanos, habría que cambiar seriamente el rumbo de la socialización de nuestros jóvenes. El fortalecimiento del individualismo consumista y el vaciamiento de la dimensión participativa de la democracia (todo ello unido a la ínfima calidad de la información política que transmiten los medios) está llevando a que en los países

⁷ Aunque nos referimos preferentemente a este tipo de unidad de información, en estas reflexiones también están concernidos los archivos y los centros de documentación.

⁸ Meneses Tello, Felipe. Consultado en www.cebi.org.mx/educa.html. Ver bibliografía final.

desarrollados cada vez existe un mayor porcentaje de abstención electoral, así como de despreocupación por los asuntos políticos. En su estudio, Martín Cortés (2006) recoge algunos datos de la Encuesta Social Europea (2002-2003). Un gráfico significativo muestra que, de veintidós países europeos más Israel, España figura en penúltimo lugar en cuanto a porcentaje de jóvenes que se interesan por la política: sólo un 19,1%, frente al 58,7 de Holanda, y frente a una media para estos países del 37,6%. Igualmente, los jóvenes españoles están en los últimos lugares en cuanto a participación en alguna asociación de tipo político (sólo participa un 18,1%, frente a un 63% de Dinamarca, un 54,6% de Suecia y un 30,4% de media). No es extraño, con ello, que los jóvenes españoles aparezcan en esta encuesta como uno de los grupos a los que más les cuesta formarse opinión sobre temas políticos. Esto no parece preocupar a los “apolíticos”, pero la desafección política es un grave problema que deslegitima la democracia y facilita la ocupación del espacio político por personajes corruptos y gangsteriles procedentes de la extrema derecha y del mundo empresarial, como ha sido el caso de Berlusconi en Italia o Gil y Gil en España, que cuando detentan el poder dejan un reguero de corrupción económica y de putrefacción institucional que cuesta mucho superar.

Otra razón para que los universitarios reciban formación ciudadana es que el nuevo área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos necesita que los docentes de los niveles de educación primaria, secundaria y bachillerato se formen en la materia; y estos docentes –sea cual sea su especialidad- se forman en la universidad, por lo que ésta debería asumir esta formación en todas las titulaciones, teniendo en cuenta, además, que la materia debe impartirse tanto específica como transversalmente.

Por otro lado, la reflexión sobre cómo la profesión que uno va a ejercer puede ayudar a mejorar la sociedad, así como cuál es la mejor manera de distribuir los bienes y servicios que van a ofrecerse profesionalmente, es plenamente una reflexión que necesita una perspectiva de ciudadanía. Para Victoria Camps (1996, p. 57) la sociedad debe

“hacerse menos atomizada e incluso menos ‘profesionalizada’, entendiendo la profesionalización como la búsqueda exclusiva de lo personal y económicamente rentable. Ser un buen profesional en este sentido estricto, no es el único fin de la vida, ni el fin más noble. Aprender a ser ciudadano significa ser algo más que un mero gestor, jurista, técnico, docente. Es difícil ser un buen profesional si falta la voluntad de servicio. Todo, la política, los medios de comunicación, la judicatura, las finanzas, pierde credibilidad si sólo se persigue el interés individual o corporativo. Hay que promover los valores derivados del reconocimiento de los derechos humanos y pasar de una ética que sólo reivindica derechos a una ética de deberes y responsabilidades individuales. Todo el mundo debe sentirse obligado hacia los que viven peor y no tienen las necesidades mínimas aseguradas”.

Por último, el ejercicio de una profesión “constituye la principal responsabilidad y aportación del ciudadano a la comunidad” (Cobo, 2003, p. 360), lo que supone que no baste con adquirir la competencia necesaria, sino que esta competencia debe ser complementada con una formación que ayude a identificar la adecuada utilización de la profesión, es decir, adquirir un *sentido social de la profesión* a través del cual el titulado universitario salga al mercado con la actitud de contribuir a resolver los problemas sociales. Cobo (p. 363) complementa esta reflexión aludiendo a que el uso de la competencia profesional debe ser *adecuado* (para el bien o servicio propio de la profesión, no para fines espurios), *responsable*, que tenga en cuenta los

derechos humanos y que sea acorde con la justicia. Evidentemente, para contribuir a resolver los problemas sociales, hay que analizarlos previamente, al menos los que están directamente relacionados con la profesión. En el caso que nos ocupa, es pertinente analizar los problemas de acceso a la cultura y a la información, el modelo informativo hegemónico, la creciente mercantilización de la cultura y la información, la brecha digital, etc.

No obstante, independientemente de las justificaciones que podamos encontrar razonando como lo estamos haciendo hasta ahora, un aspecto fundamental del asunto es la cantidad de declaraciones y textos, con mayor o menor fuerza vinculante, en los que España, como la mayoría de los países, aparece como país signatario y que, por tanto, suponen unos compromisos contraídos que, muy lamentablemente, no suelen cumplirse. No haremos un recorrido exhaustivo, que desbordaría ampliamente el espacio de este capítulo, sino que destacaremos algunos textos significativos.

4. Compromisos que emanan de textos internacionales

En octubre de 1998 se celebró en París la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, un importantísimo evento educativo organizado por la UNESCO, con la participación de más de cuatro mil personas de ciento ochenta países, así como ciento veinte ministros de educación. En su inauguración, Lionel Jospin, Primer Ministro de Francia en ese momento, decía que *“el mercado es un instrumento, no es la razón de la democracia. La Universidad debe, ante todo difundir saberes y dispensar calificaciones, pero es también un lugar de aprendizaje de la democracia, de formación de ciudadanos y de florecimiento individual”*.

De esta conferencia surgió la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Es un documento que compromete a todos los países que forman parte de la Organización de Naciones Unidas. En el apartado dedicado a “Misiones y Funciones de la Educación Superior” se hace alusión repetida a la dimensión ciudadana de la universidad en el primer artículo, declarando que entre sus misiones y funciones están:

1.a) *“Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables...”*

1.b) *“Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente... así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad...”*

1.c.) *“Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática...”*

Más adelante, el artículo 9.b declara que *“las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen en la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales”*.

Por último, el artículo 14.b declara la obligación de la UNESCO de “*poner de relieve la función de la enseñanza superior para la educación cívica, el desarrollo sostenible y la paz*”.

Es inequívoca la intención de promover universitarios comprometidos con la sociedad, que no vivan alejados de la política. Evidentemente, “ciudadanía” es un concepto político, y se equivocan rotundamente los que apuestan por una formación exclusivamente técnico-gerencial y pretendidamente “apolítica”.

También cabe señalar que ya en 1994, en el marco de la 44ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 3-8 octubre 1994), la UNESCO presentó el proyecto de plan de acción integrado sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, declarando lo siguiente:

“Las instituciones de enseñanza superior pueden contribuir de múltiples maneras a la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia... debería considerarse la posibilidad de introducir en los programas de estudios conocimientos, valores y aptitudes referentes a la paz, los derechos humanos, la justicia, la práctica de la democracia, la ética profesional, el civismo y la responsabilidad social. Las instituciones de enseñanza de este nivel también deberían velar por que los estudiantes tomen conciencia de la interdependencia de los Estados en una sociedad cada vez más mundializada”.

Otro texto de relevancia es la Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior (UNESCO, 1997). Entre sus principios rectores, destaca que

“los objetivos generales de paz, entendimiento, cooperación y desarrollo sostenible en el plano internacional, objetivos que persiguen todos los Estados Miembros y las Naciones Unidas, requieren, entre otras cosas, una educación para la paz y en la cultura de paz, según la define la UNESCO, así como diplomados de instituciones de enseñanza superior calificados y cultos, capaces de atender a la comunidad como ciudadanos responsables...”.

Merece también una mención la declaración formulada por el Consejo de Europa en Estrasburgo en junio de 2006 bajo el título *Responsabilidad de la Educación Superior para una cultura democrática: ciudadanía, derechos humanos y sostenibilidad*. Sabedor de la atención que merecen estas declaraciones, el Consejo de Europa dice en uno de los párrafos que uno de los factores preocupantes para el futuro democrático es “*el acento puesto sobre las grandes declaraciones en detrimento de la práctica de la democracia*”. En esta declaración se acota algo el concepto de cultura democrática (a nuestro entender, expresión sinónima de cultura ciudadana), que dice que por ella “*se entienden valores democráticos, capacidad de reflexión y de acción, juicios éticos, calidad de análisis y capacidades de compromiso*”. Asimismo, se declara la convicción de que “*la enseñanza superior juega un papel esencial en la transmisión de la cultura democrática*” y la responsabilidad de “*enseñar a cada generación a renovar y a desarrollar las actitudes, valores y competencias necesarias para traducir este compromiso en hechos*” y de promover una cultura democrática, uno de cuyos principios, se señala, es una ciudadanía democrática activa.

Si este tipo de declaraciones – como tan lamentablemente ocurre con otras patrocinadas por la Organización de Naciones Unidas y por el Consejo de Europa- no fueran tomadas como un mero “brindis al sol”, las universidades reforzarían este tipo de formación. También ellas realizan declaraciones en sintonía con las que hemos visto.

Así, según la Declaración de Graz, de la European University Association, que agrupa a 780 miembros de 46 países, *“la educación superior sigue siendo, ante todo, una responsabilidad pública, con el fin de mantener valores cívicos y académicos fundamentales”* (EUA, 2003).

No existe fuerza jurídica para obligar al cumplimiento de tan biensonantes declaraciones, pero al menos las universidades deberían asumir claramente el compromiso moral, más allá de trasladar esta retórica a sus estatutos universitarios. Podemos ver que el artículo 3.2.e. de los estatutos de la Universidad Complutense señala que una de las funciones de ésta es *“la formación en valores ciudadanos de los miembros de la comunidad universitaria”*, o que el artículo 3.2.b de los estatutos de la Universidad de Barcelona declara que entre sus objetivos están *“el fomento del pensamiento crítico y de la cultura de la libertad y el pluralismo, y la transmisión de los valores cívicos y sociales de una sociedad democrática”*; pero más allá de esta retórica y de actos puntuales, podemos decir claramente que no existe una política educativa al respecto.

Seguramente, el texto con más fuerza moral que ha producido la Humanidad a lo largo de su historia es la Declaración Universal de Derechos Humanos, que declara (sin señalar niveles, por lo que, al igual que en la Constitución Española, debemos considerar incluida la etapa universitaria) como objeto de la educación *“el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”*. La Declaración está aceptada formalmente por casi todos los países del planeta y es el documento de referencia de la Organización de Naciones Unidas. Como se trata de una simple declaración sin fuerza jurídica vinculante, los Pactos suscritos en 1966 (Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales) se crearon precisamente para establecer un sistema jurídico que vaya más allá de una simple declaración de intenciones. Pues bien, el Pacto de Derechos Sociales, Económicos y Culturales (art. 13) conviene igualmente en que la educación

“debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.

Queda clara, en este texto, la intención de promover una ciudadanía comprometida con la realidad social.

También es destacable la Declaración Universal sobre la Democracia, promulgada por la Unión Interparlamentaria, organización internacional de los parlamentos de Estados soberanos que agrupa a 138 grupos parlamentarios nacionales y cinco miembros asociados. Su artículo 19 alude a la necesidad de un clima y una cultura democráticos, para lo cual *“la sociedad democrática debe comprometerse en beneficio de la educación en el sentido más amplio del término, y en particular de la educación cívica y la formación de una ciudadanía responsable”*.

Otra referencia relevante la encontramos en la política educativa del Consejo de Europa, que, en lo que nos ocupa, se ha concretado en los últimos años en la declaración del año 2005 como “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”. El documento de orientación elaborado para esta actuación, consultable en la página web del Ministerio de Educación y Ciencia⁹, deja claro que no se trata de una “campana” que termina con el año 2005, sino de un “*punto de partida de un proceso que deberá continuar los próximos años*”. El objetivo del “Año”, se dice, “*es estimular un interés general por la educación para la ciudadanía democrática*”. Asimismo, en el documento se alude al hecho de que la Educación para la Ciudadanía (EDC) y la Educación para los Derechos Humanos (EDH) han sido prioritarias para el Consejo de Europa desde el año 1997, inspirando diversos encuentros y documentos. Uno de los más destacados es la Recomendación Rec (2002) del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática, que destaca que ésta “*debería estar en el centro de las reformas y de la praxis de las políticas educativas*”, así como que “*es un factor de innovación para el conjunto de la organización y gestión de los sistemas educativos, así como de los programas y de los métodos pedagógicos*”. Por último, al concretar los objetivos, se señala la necesidad de habilitar a quienes toman las decisiones y a los profesionales de todos los niveles para crear y desarrollar programas duraderos en materia de EDC y EDH.

Como hemos visto, la educación preuniversitaria ha tomado nota¹⁰, pero la universitaria, de momento, sólo está con la vista puesta en el Espacio Europeo de Educación Superior. Por algo los documentos que va generando éste han sido inspirados desde el ámbito empresarial, y si hay que seguir algo al pie de la letra, parece que es la filosofía empresarial, no la de los derechos humanos y la democracia, cuya función va quedándose en adornar los preámbulos de textos de retórica grandilocuente.

5. La formación en derechos humanos como formación ciudadana

Comencemos con dos citas que resaltan la íntima conexión entre democracia y derechos humanos:

"Derechos humanos y democracia son distintas expresiones de un mismo universo conceptual y valorativo, por lo que no puede haber democracia sin derechos humanos y viceversa". (Jares, 2002)

"El deslinde entre democracia y derechos del hombre es un simple artificio metodológico, puesto que las dos expresiones tienen una sola significación" (Haro Tecglen, 1969).

Como decíamos al comienzo de este capítulo, una de las notas características de la democracia actual es la protección de los derechos humanos. Y “*conviene no confundir entre la cuestión del poder o del ‘quién’ gobierna y la cuestión de los derechos o del ‘cómo’ se gobierna. La democracia exige derechos iguales, no igual poder*” (Jáuregui, 2004, p. 68). No es en absoluto baladí que entre la cultura política de la ciudadanía figuren los derechos humanos como un elemento de primer orden, ya que aportan una dimensión sustantiva a la democracia, es decir, que va más allá de los

⁹ <http://www.educacionciudadania.mec.es/documentos.html>

¹⁰ Con resultados más pobres de lo que prometía el debate producido y el proceso consultivo que se puso en marcha por parte del Ministerio de Educación y Ciencia en 2005.

procedimientos. La ciudadanía debe saber en qué consiste la democracia, qué instituciones la defienden, qué es ser ciudadano y qué son los derechos humanos, así como qué instrumentos los protegen. Es lógico, entonces, que, como vimos anteriormente, el Consejo de Europa considere que la educación en derechos humanos sea una parte nuclear de la educación para la ciudadanía.

Existen importantes documentos que aconsejan la educación en derechos humanos y que representan un compromiso para el Estado. Así, la Resolución 534/144 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 9 de diciembre de 1998, dice:

“Incumbe al Estado la responsabilidad de promover y facilitar la enseñanza de los derechos humanos y las libertades fundamentales en todos los niveles de la educación, y de garantizar que los que tienen a su cargo la formación de abogados, funcionarios encargados del cumplimiento de la ley, personal de las fuerzas armadas y funcionarios públicos incluyan en sus programas de formación elementos apropiados de la enseñanza de los derechos humanos”.

Desde 2005, está vigente el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, que sustituyó al Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos (1995-2004). En ambos documentos se recomienda la enseñanza de los derechos humanos para la capacitación técnica y profesional. En el Programa Mundial, se señala (art. 23, tratando el apartado de políticas educativas en materia de educación en derechos humanos) que

“...la planificación y la organización de actividades apropiadas para el desarrollo educativo y profesional es una responsabilidad compartida entre múltiples agentes: el ministerio de educación, las universidades, por medio de sus facultades de Educación y otros departamentos...”.

En el plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la EDH, apartado A.5 del anexo, se señala (punto i) que las políticas educativas sobre EDH deben comprender la formación permanente de los profesores, *“así como la formación del resto del personal docente”* (sic). Por otro lado, el punto iv) del mismo apartado expresa que la política de capacitación sobre EDH debe incluir *“La consideración de la educación en los derechos humanos como uno de los criterios para la calificación, la acreditación y el desarrollo profesional del personal docente”*..

La última Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993), en su Declaración resultante, pide a Estados e instituciones que incluyan los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley como temas de los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza académica y no académica (art. II.79).

El anexo de la Recomendación R(85)7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la enseñanza y aprendizaje de los derechos del hombre en las escuelas, también hace referencia a la formación de los enseñantes, a los que se les debe incitar a familiarizarse con las principales declaraciones y convenciones internacionales en materia de derechos humanos, así como con el funcionamiento y las realizaciones de organizaciones internacionales relacionadas igualmente con la materia, llegando a recomendar visitas y viajes de estudio. Además, este texto recomienda la celebración del Día Internacional de los Derechos Humanos (10 de diciembre).

La 44ª Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 1994) señala que debe introducirse en todos los niveles una auténtica educación cívica que comprenda (art. 17) *“los fundamentos éticos, religiosos y filosóficos de los derechos humanos, las fuentes históricas y la evolución de dichos derechos, su expresión en las normas nacionales e internacionales [...], los fundamentos de la democracia y sus distintos modelos institucionales”*.

En cuanto a normas españolas, el Ministerio de Educación y Ciencia emitió en 1982 una circular sobre “La enseñanza de los derechos humanos y de la Constitución” (Boletín Oficial, *Actas Administrativas*, 1982, nº 43) en la que se decía:

“Corresponde a la Universidad un importantísimo papel en las acciones en favor de la enseñanza de los derechos humanos. Además del estudio de los derechos humanos en el marco de cursos de Derecho Internacional, de relaciones internacionales y de ciencias políticas, es deseable que, por su especial responsabilidad como cima del sistema educativo, por tener a su cargo la formación del profesorado y de los cuadros dirigentes de la vida nacional y por su influjo intelectual en la sociedad, conciba la enseñanza de los derechos humanos de tal modo que pueda llegar a todos los estudiantes cualquiera que sea su especialización”.

Esta circular no tiene vigencia, pero sí es representativa de la sensibilidad del gobierno de la época y del reconocimiento de la importancia de extender la cultura de los derechos humanos.

Mucho más recientemente, la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz (BOE 1-12-05), en su artículo 2.6 establece que corresponde al Gobierno *“promover un incremento del conocimiento público y de la enseñanza del Derecho Internacional humanitario y de la legislación sobre Derechos Humanos”*. Parece lógico que, al menos, la universidad debe ser una de las instituciones llamadas a enseñar derechos humanos.

En este breve recorrido por textos que se refieren a la enseñanza universitaria o a la enseñanza en general (sin excluir la universitaria) queda claro que la promoción de la democracia, la ciudadanía y los derechos humanos es una misión del sistema educativo de cualquier país.

6. Referencias del ámbito bibliotecario

Conviene también tener presente la vinculación que diversas instituciones del ámbito bibliotecario establecen entre biblioteca, democracia, ciudadanía y derechos humanos, lo que refuerza considerablemente la obligación de formar en ciudadanía a los futuros profesionales de las bibliotecas y otras unidades de información. Veamos algunas referencias significativas:

- La Declaración de Caracas sobre la Biblioteca Pública como factor de desarrollo e instrumento de cambio en América Latina y el Caribe (1985) proclama que la biblioteca pública debe estimular la participación de la población en la vida nacional, *“incrementando así el papel de la Biblioteca como instrumento facilitador de cambio social y de participación en la vida democrática”*. Asimismo, afirma que la biblioteca pública debe *“promover la formación de un*

lector crítico, selectivo y creativo... capacitando así a cada individuo para jugar un papel activo en la sociedad". Capacitar para el desempeño de un papel activo en la sociedad significa, evidentemente, formar ciudadanos proactivos.

- El Manifiesto IFLA/UNESCO a favor de las Bibliotecas Públicas (1994) proclama que *"la libertad, la prosperidad y el desarrollo de la sociedad y de la persona son valores fundamentales que sólo podrán alcanzarse si ciudadanos bien informados pueden ejercer sus derechos democráticos y desempeñar un papel activo dentro de la sociedad. La participación constructiva y la consolidación de la democracia dependen de una buena educación y de un acceso libre e ilimitado al conocimiento, el pensamiento, la cultura y la educación"*.
- La Resolución del Parlamento Europeo sobre el papel de las bibliotecas en la sociedad moderna (1998) reconoce como una de las tareas básicas de las bibliotecas públicas *"ofrecer a la ciudadanía activa una información básica imprescindible al alcance de todos... de esta forma, contribuyen a construir una sociedad de la información democrática, abierta y transparente"*. Asimismo, reconoce a la biblioteca como un instrumento para la puesta en práctica de la ciudadanía activa mencionada en el Tratado de Ámsterdam.
- La Declaración de la IFLA sobre las bibliotecas y la libertad intelectual (1999) afirma que *"las bibliotecas contribuyen al desarrollo y mantenimiento de la libertad intelectual y ayudan a salvaguardar los valores democráticos básicos y los derechos civiles universales"*.
- La Declaración del Comité de Libre Acceso a la Información y a la Libertad de Expresión de la IFLA (1999) señala que las bibliotecas *"ayudan a preservar los valores democráticos básicos y los derechos civiles universales"*.
- La Declaración de Copenhague sobre el papel de las bibliotecas públicas (1999) tiene un apartado dedicado a Democracia y Ciudadanía en el que destaca que las bibliotecas públicas tienen la oportunidad estratégica de incrementar las posibilidades democráticas.
- El Manifiesto de la Biblioteca Escolar (UNESCO/IFLA, 1999) señala entre las funciones de este tipo de biblioteca *"proclamar la idea de que la libertad intelectual y el acceso a la información son indispensables para adquirir una ciudadanía responsable y participativa en una democracia"*.
- Las Pautas del Consejo de Europa y EBLIDA (2000) sobre legislación y política bibliotecaria en Europa señalan la importancia de las bibliotecas en la democratización de los Estados, así como la *necesidad de dedicar un esfuerzo conjunto a la formulación de una serie de principios acordes con los valores democráticos y compatibles con los principios constitucionales de los Estados miembros, que puedan inspirar la elaboración de sus políticas en materia de legislación y política de bibliotecas*". Estas políticas, se dice, deben *"destacar el papel de los servicios bibliotecarios como factor necesario para el mantenimiento y el desarrollo de la democracia"*.

- Las directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas (2001), al hablar de la finalidad de la biblioteca pública (punto 1,3), dice que las bibliotecas *“desempeñan un importante papel en el progreso y el mantenimiento de una sociedad democrática...”*. Igualmente, en el punto 1.4 se afirma que la biblioteca pública *“contribuye a la creación y el mantenimiento de una sociedad bien informada y democrática...”*. Al hablar de redes electrónicas (punto 3.8), las directrices atribuyen a las bibliotecas públicas la función de instrumentos para la igualdad de oportunidades que *“deben posibilitar el acceso de todos los ciudadanos a la información para que puedan así desenvolverse a escala local, adquirir datos esenciales sobre el proceso democrático y participar de forma positiva en una sociedad cada vez más global”*. Evidentemente, la idea de participación en la sociedad está en el corazón del concepto de ciudadanía.
- La Declaración de Glasgow sobre las Bibliotecas, los Servicios de Información y la Libertad Intelectual (2002), que conmemora el 75° aniversario de la IFLA, afirma que las bibliotecas y los servicios de información *“ayudan a salvaguardar los valores democráticos y los derechos civiles universales”*.
- Los proyectos europeos PULMAN y CALIMERA, financiados por la Dirección General de la Sociedad de la Información de la Comisión Europea e insertos en el 5° y 6° programas marco IST (Information Society Technologies) han puesto de relieve la importancia de las bibliotecas para promover la vida ciudadana y apoyar los valores democráticos. Asimismo, el Manifiesto de Oeiras (Portugal, marzo 2003) acordó entre las prioridades sobre política y red de PULMAN (Public Libraries Mobilising Advances Network, de la que forman parte 36 países) que las bibliotecas públicas, junto a los archivos y museos, deben promover una sociedad civil y democrática, proporcionando libre acceso a todas las culturas y al conocimiento, así como combatir la exclusión social.
- El documento “Valores éticos compartidos por las bibliotecas nacionales” (resolución aprobada en la XV Asamblea General de ABINIA, Chile, 2004) destaca entre estos valores *“la promoción de una cultura democrática, de libertad y participación ciudadana”*, así como *“la promoción de los derechos” universales de los pueblos a la educación, la cultura y los conocimientos*”, derechos humanos directamente relacionados con la actividad bibliotecaria.
- La Declaración de Buenos Aires sobre Información, Documentación y Bibliotecas, proclamada en el marco del Primer Foro Social de Información, Documentación y Bibliotecas (Buenos Aires, 2004) destaca los puntos siguientes:
 - *La información, el conocimiento, la documentación, los archivos y las bibliotecas son bienes y recursos culturales procomunales para fundamentar y promover los valores de la democracia.*
 - *Todo recinto de información documental contribuye a impulsar la práctica democrática en las esferas social y política.*

- [La información, el conocimiento, la documentación, los archivos y las bibliotecas] *se presentan como elementos sociales y políticos que las y los bibliotecarios, documentalistas y archivistas deben aprovechar para contribuir a la formación de identidades culturales y ciudadanas sustentadas en valores cívicos y responsabilidades sociales.*
 - *Las bibliotecas, los archivos y centros de documentación deben ser espacios para contribuir al desarrollo de los derechos humanos...*
 - *La promoción permanente de la paz y los procesos que conducen a ella son y deben ser un compromiso social de los bibliotecarios, documentalistas y archivistas en sus espacios de trabajo y en las esferas culturales, sociales y políticas que les atañen en su condición de ciudadanos.*
- El Manifiesto de Alejandría (2005) comienza declarando que *“Las bibliotecas y los servicios de información contribuyen a la adecuada puesta en práctica de una Sociedad de la Información incluyente. Capacitan para la libertad intelectual dando acceso a información, ideas y obras de imaginación en cualquier medio y por encima de fronteras. Ayudan a conservar los valores democráticos y los derechos civiles universales con imparcialidad y oponiéndose a cualquier forma de censura”*. Asimismo, se afirma que son *“vitales para una Sociedad de la Información abierta y democrática. Las bibliotecas son esenciales para una ciudadanía bien informada y un gobierno transparente, así como para la implantación del gobierno electrónico”*.

Como vemos, todas estas referencias del ámbito bibliotecario, que relacionan la actividad bibliotecaria con la promoción de la democracia, la ciudadanía y los derechos humanos, añaden argumentos a las referidas anteriormente, que comprometen al sistema educativo universitario en la enseñanza de las mismas cuestiones. Esto nos lleva inevitablemente a concluir que entre el bagaje cultural que debe aportar el *currículum* de Biblioteconomía y Documentación deben figurar estas materias inexcusablemente. Si la idea de democracia que tiene un titulado de estas carreras es votar cada cuatro años, sin mayor reflexión sobre qué es el proceso democrático, qué son los derechos ciudadanos y cuál es el papel de las bibliotecas, los archivos y los centros de documentación en este marco, difícilmente podrá desempeñar correctamente las funciones que estos documentos, que deben ser guías para la actividad profesional, asignan a la biblioteca pública y al resto de los centros. El titulado en Biblioteconomía y Documentación (da igual el nombre de la titulación: el futuro título se denomina en el Libro Blanco “Título de grado en Información y Documentación”) debe analizar cuestiones políticas que tienen que ver directamente con su actividad profesional, como ha quedado reflejado en los textos que hemos citado. Cuestiones como el derecho de acceso a la información y otros derechos ciudadanos que se canalizan a través de bibliotecas, archivos y centros de documentación; el papel de la deliberación en el proceso democrático, la censura, la potenciación de la ciudadanía desde su función profesional, el nexo biblioteca-democracia, inter y multiculturalidad, etc. tienen que se ineludiblemente abordadas en el *currículum*.

7. El Espacio Europeo de Educación Superior y el *curriculum* en Biblioteconomía y Documentación

El Espacio Europeo de Educación Superior está suponiendo una coartada para adaptar más ajustadamente la universidad al mundo de la empresa¹¹. No es ésta una consideración que parta exclusivamente de posiciones críticas, sino que los propios documentos generados desde el proyecto piloto Tuning así lo reconocen. El lenguaje de las competencias que se ha impuesto no procede del mundo de la educación, sino del empresarial¹², que, partiendo del moldeamiento de valores que se ajusta a los intereses de los sectores punteros de la economía (tecnología, finanzas mundializadas y grandes empresas de servicios), se ha convertido en la referencia para seleccionar “*las habilidades que debe proporcionar el sistema educativo*” (Sennett, 2006).

Desde la *Carta Magna* de las Universidades Europeas (Bolonia, 1988), en la que se decía que la universidad “*es una institución autónoma que, de manera crítica produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza*” que exige disponer “*de una independencia moral y científica frente a cualquier poder político, económico o ideológico*”, así como que “*la libertad de investigación, de enseñanza y de formación son el principio fundamental de la vida de las Universidades*” -libertad que los poderes públicos y las propias universidades deben garantizar-, hasta la Declaración de Bolonia (1999), en la que se señalan como objetivos básicos “*promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo*”, es claro que el proceso ha ido favoreciendo el que la universidad se pliegue a los intereses del mundo de las empresas “*y atienda únicamente a la formación de los trabajadores demandados por ellas, sin respetar la idiosincrasia de los estudios universitarios ni la transmisión de los conocimientos científicos y humanísticos que no tengan que ver con los intereses mercantiles y empresariales*” (Campos Langa, 2006).

En la *Carta abierta a los profesores de Universidad* redactada por el colectivo denominado “Profesores por el Conocimiento” y firmada por unos 2.500 profesores e investigadores universitarios, se denuncia que

“entre las competencias genéricas o transversales (de especial importancia en los estudios de grado) hallamos aquellas que fijan los departamentos de recursos humanos de las empresas, tales como motivación de logro, espíritu emprendedor, liderazgo, y un largo etcétera. Ello supone que las universidades deberán modificar su oferta para dar cabida, no sólo a la formación teórica y su aplicación práctica en derecho, medicina, ingeniería, etc., sino que los profesores habrán de ir moldeando a los futuros asalariados conforme a los criterios de sus eventuales empleadores”.

Este proceso va acompañado de la orquestación de toda una campaña de desprestigio hacia la universidad pública y su profesorado, declarando obsoletos ambos

¹¹ No se trata de un fenómeno nuevo: ya en plena dictadura franquista, año 1967, en la I Reunión Preparatoria Nacional de Estudiantes, se denunciaba la existencia de una universidad tecnocrática, que tenía como misión transformar “*la Universidad en una fábrica de técnicos expresamente especializados y sin horizonte cultural*” (Álvarez Cobelas, 2004).

¹² También es cierto que el concepto de competencia es complejo y no existe una definición consensuada. Para Boni (2006, p. 98), después de consultar varios estudios, “*el concepto de competencia no se limita al ámbito de la competencia profesional, sino que incluye habilidades y valores muy relacionados con la propuesta de educación para el desarrollo entendida como educación para la ciudadanía cosmopolita*”. De hecho, por ejemplo, el decreto 1513/2006, de enseñanzas mínimas de la Educación Primaria incluye como una de las competencias, la “competencia social y ciudadana”.

y proclamando la necesidad de urgentes cambios para la adaptación a las necesidades “del mercado”. Como se dice en la carta, resultaría *“impensable una descalificación parecida formulada con respecto a la totalidad de los médicos, químicos o ingenieros en el ejercicio de su profesión”*. Y denunciar esto no significa no estar dispuesto a mejorar aquello que sea necesario mejorar. Lo que se cuestiona es la manera en que se están haciendo las cosas para desembocar en un planteamiento excesivamente mercantilista para reformar la universidad. Véase, si no, un significativo botón de muestra: el Proyecto Tuning, que sirvió como punto de arranque para definir las competencias y destrezas que la Unión Europea considera fundamentales para todo titulado superior, elaboró un cuestionario para graduados, empleadores y académicos. El cuestionario se refería a 30 competencias y destrezas, y fue pasado a 150 graduados y 30 empleadores, ello en varios países. Pues bien, a los académicos se les pasó una versión recortada de este cuestionario que contenía las 17 que graduados y empleadores consideraron de mayor importancia. Como se ve, con esta maniobra se intenta apartar del debate a aquellos que puedan aportar razones sin duda de peso para discrepar con el modelo que se nos presenta, y se manejan así los parámetros de manera torticera para que el resultado dé la razón a una concepción previamente decidida políticamente (precisamente por tecnócratas que no cesan de declararse “apolíticos”).

Naturalmente, los críticos de este planteamiento mercantilista, son objeto de una auténtica campaña de propaganda que los trata como resistentes al cambio, vagos, catastrofistas, antieuropeístas, etc.

Por otro lado, es evidente el doble rasero que se observa en las autoridades educativas (tanto ministeriales como rectorales). Los documentos relacionados con el Espacio Europeo de Educación Superior son incuestionables; en cambio, los documentos que hemos citado anteriormente relacionados con la promoción de la democracia, la ciudadanía y los derechos humanos, proviniendo de organismos como la UNESCO o el Consejo de Europa, parecen destinados a la construcción de pura fraseología ornamental y no provocan la necesidad urgente de cambios en las políticas educativas en el ámbito universitario.

La cuestión es que lo que se nos propone es un modelo educativo destinado a formar mano de obra dúctil y convenientemente socializada en los valores empresariales. Se nos plantea que nuestros estudiantes y futuros profesionales piensen como empresarios, cuando en realidad tienen que prestar su servicio a toda la sociedad. Fernández Liria y Alegre Zahonero (2004) describen muy bien el proceso de transformación que se está perpetrando para la Universidad, especialmente desde el *Informe Universidad 2000* (más conocido como *Informe Bricall*), documento elaborado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). La idea que se difunde es que *“la Universidad debe ‘modernizarse’ para poder ‘responder’ mejor a los ‘retos y desafíos’ que le plantea la ‘sociedad del conocimiento’*. Pero, ¿y eso de la ‘sociedad del conocimiento’, qué quiere decir?, ¿una sociedad de ciudadanos sabios? ¡No, desde luego que no! Es evidente que no vamos a eso: *“Por el contrario, la ‘sociedad del conocimiento’ tiene que ver con la constatación de que el aumento de la productividad y la competitividad pasa, cada vez más, por la ‘innovación’, que queda definida no como la producción de conocimientos nuevos, sino como su ‘difusión económicamente rentable’*”. O sea, se trata de adaptar plenamente la Universidad a las necesidades de la empresa, renunciando a todo lo que no representa más que un estorbo

a la visión empresarial. Y aunque esto ha podido ser así en gran medida hasta ahora, el nivel de obscenidad alcanzado en esta ocasión es inédito.

Estamos ante un proceso de privatización de la Universidad, que no sólo significa abrir universidades privadas¹³, sino someter a toda la Universidad (sea pública o privada) a la lógica del mercado y tratar su gestión como si fuera una unidad productiva que, además, tiene que ser competitiva. Ante este proceso, el movimiento estudiantil y parte (muy minoritaria) de otros sectores (profesorado, investigadores) responden a la lógica neoliberal con movilizaciones

“que se suceden década tras década. Ya desde los años 60 los movimientos estudiantiles se han pronunciado repetidamente por la salvaguardia de una universidad pública, gratuita y de calidad. No persiguen volver a una especie de universidad auto-referencial y separada de la sociedad, sino abrirla a lo social, entendiendo por tal no los intereses de las empresas sino los problemas y las cuestiones sociales. Abrir la universidad a los problemas sociales significa que éstos puedan entrar en las aulas, que sean discutidos y analizados. Significa que el aprendizaje no se entienda como el adoctrinamiento para cumplir una determinada función productiva sino como la formación de generaciones de ciudadanos inteligentes” (GALCERAN, 2003, p. 31).

La lógica de esta transformación lleva a la Universidad a buscar financiación externa del sector privado, con efectos claramente indeseables en muchísimos casos. El artículo de Fernández Liria y Alegre Zahonero menciona varios casos del ámbito farmacéutico. Son casos que han salido a la luz pública, pero hay muchos otros que no lo han hecho. Lo que se pone de relieve es que, por un lado, cuando los resultados no convienen a la empresa que financia, se prohíbe su publicación (acción ya prevista en los convenios que se suscriben). Es decir, ya no hay autoridad académica o científica que decida en estos casos qué se publica y qué no se publica en las revistas científicas. Pero no sólo se trata del sector farmacéutico:

“También el caso de David Kern, profesor de la Brown University de Rhode Island, es muy ilustrativo del problema que estamos planteando. En esta ocasión, una fábrica textil de Pawtucket le encargó investigar dos casos de enfermedades de pulmón. Kern descubrió que en esa fábrica de 150 empleados había 8 casos de una enfermedad cuya incidencia entre la población en general es de un caso cada cuarenta mil habitantes. Cuando intentó publicar estos resultados de nuevo la empresa amenazó con un pleito (amparándose en la cláusula que impedía publicar los “secretos comerciales”) y, una vez más, las autoridades académicas se pusieron del lado de la compañía admitiendo que, en las nuevas condiciones de financiación, la última instancia para decidir qué se publica en las revistas científicas y qué no (es decir, qué puede certificarse como “verdad” y qué no) ya no es una decisión que corresponda a una instancia propiamente académica sino que, por el contrario, es una decisión que corresponde a los patrocinadores”.

Éste es el resultado de la tan alabada búsqueda de financiación fuera de la Universidad y de los presupuestos públicos¹⁴. Por otro lado, el sector privado se

¹³ De hecho, “lo que se pretende es no ya directamente invertir en la creación de universidades privadas, sino más bien, y al objeto de eliminar semejante costo e incrementar así la rentabilidad de la maniobra, beneficiarse de la importante infraestructura de las universidades públicas ya existentes al objeto de ponerlas a funcionar, lo más directamente posible, al servicio de semejantes intereses de desarrollo tecnológico...” (entrevista a Juan Bautista Fuentes Ortega, consultable en <http://www.filosofia.net/materiales/num/num11/num11c.htm>).

¹⁴ Sobre cómo está “ayudando” a la financiación de la enseñanza escolar la publicidad de grandes empresas que de esta manera van promocionando el consumo compulsivo de sus productos entre los niños y adolescentes, ver Grupo Marcuse (2006). Consultar referencias bibliográficas.

aprovecha ilegítimamente de los recursos públicos llegando a encontrarse con derecho a patentar -y por tanto a lucrarse en exclusiva- resultados de investigaciones. Rodríguez López (2003, p. 60) lo expresa muy bien:

“De igual modo, el trabajo de investigación de alta cualificación que tiene todavía en la universidad, y sobre todo en algunos departamentos universitarios, el punto de mayor densidad productiva, se convierte en un espacio destinado a la investigación aplicada, gestionada, dirigida y a veces co-financiada por el mundo empresarial. Ni que decir tiene, que asistimos a un mecanismo de captura sencillo y meridiano, en el que enormes recursos públicos (que no sólo comprenden la propia investigación, sino toda la trama previa que hace posible esas competencias de alta cualificación a través sobre todo del sistema educativo) son dirigidos a la investigación privada, con derecho a patentar los resultados de los proyectos”.

Evidentemente, por nuestra parte pensamos que los estudiantes tendrían que aprender a desarrollar sus actuaciones profesionales no con criterios de rentabilidad empresarial, sino de rentabilidad social (aunque inevitablemente trabajarán para empresas y tendrán que contemplar este aspecto). Así, un proyecto de ingeniería debería contemplar no sólo los beneficios que aporta a la empresa que lo realiza, sino cómo llevarlo a cabo con el menor impacto ambiental, y considerando los derechos de las poblaciones que van a sufrir este impacto; en definitiva, teniendo en cuenta no sólo criterios mercantiles, sino, y principalmente, criterios sociales. Esto exige que los estudiantes, además de conocer los criterios técnicos y económicos, conozcan criterios de ciudadanía; es decir, se formen en el conocimiento de los derechos humanos, de las instituciones democráticas, de los procesos de deliberación que conlleva un sistema verdaderamente democrático (distinguiendo entre deliberación y negociación, por ejemplo), etc. Estos conocimientos les enseñarían que por encima de los intereses empresariales están los de la sociedad en su conjunto. Su carencia no parece preocupar en absoluto a los empleadores. La cuestión es que sí debe preocupar -como preocupa de hecho a un creciente sector crítico- a las autoridades educativas, a los docentes y a los propios estudiantes.

De acuerdo con este proceso de transformación al que nos hemos referido, en los últimos años han venido elaborándose los “libros blancos” de las titulaciones universitarias. El correspondiente al título de grado en Información y Documentación fue aprobado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en 2004. En relación a las cuestiones que estamos tratando, este documento incluye como objetivo de la formación (punto 1.1) el conocimiento de los aspectos “legales y éticos” del uso y transferencia de la información y los documentos, y destaca entre las competencias transversales las de “*compromiso ético en las relaciones con los usuarios y en la gestión de la información*”, “*razonamiento crítico en el análisis y la valoración de alternativas*” y “*reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad en el trabajo en el servicio público*”. Podemos entender las tres expresiones como referencias relacionadas con valores democráticos, pero en orden a la reflexión que hemos desarrollado, se da un tratamiento totalmente marginal que no queda reflejado en la propuesta de contenidos comunes ni en los objetivos del mismo, en los que se hace mención a habilidades y destrezas.

8. Conclusión

No debemos caer, dice Prieto Lacaci (2005, p. 259),

“en la tentación de considerar el aula como un mundo aparte, un lugar al margen del resto de los espacios y procesos sociales. Si es indudable que la transmisión del conocimiento es el componente central de la actividad universitaria, también lo es que la universidad forma parte de una sociedad compleja y cambiante, cuyas demandas son las principales impulsoras de su transformación”.

Evidentemente, el concepto de sociedad es bastante más amplio que el de mercado, aunque haya quien se empeñe en identificarlos. Y esta identificación conduce a resultados nada deseables en el campo de los servicios públicos. El profesor Albatch, del Boston Collage (cit. por Moles Plaza, 2006, p. 169), habla del colapso del bien común en el ámbito educativo, con una excelente descripción del proceso de mercantilización:

“En la educación está ocurriendo una revolución. La educación se está transformando en un bien de consumo comercializado internacionalmente. Ya no es vista primordialmente como un conjunto de habilidades, actitudes y valores necesarios para el fortalecimiento de la ciudadanía y para la efectiva participación en la sociedad moderna, o sea, como una contribución clave al bien común de cualquier sociedad. En lugar de esto se ve cada vez más, como un bien de consumo que puede ser comprado por un consumidor para adquirir un conjunto de habilidades que serán utilizadas en el mercado; o es vista como un producto que puede ser comprado o vendido por corporaciones multinacionales, instituciones académicas convertidas en negocios o por otros proveedores”.

Insistir en una capacitación exclusivamente técnico-gerencial, sin amplitud de miras y que eluda estas cuestiones que hemos tratado es, por un lado, rebajar la titulación a mera formación profesional, y, por otro lado, favorecer un tipo de profesional desvinculado del compromiso social y que se desentiende, por tanto, de procesos sociales como la globalización y las actuaciones que organismos como la OMC están llevando¹⁵, los fenómenos migratorios, la exclusión social (la biblioteca es un agente de integración social), la creciente militarización del planeta (el aumento de los gastos militares lleva inexorablemente a la bajada de los gastos sociales, como se ha visto en Estados Unidos desde la ocupación de Iraq en 2003)... en definitiva, es producir “idiotas morales” instalados en el “cretinismo profesional” del que hablaba Marx, quizás competentes (o competitivos) en aspectos muy especializados, pero muy alejados de lo que requiere el perfil profesional completo de archiveros, bibliotecarios y documentalistas.

¹⁵ Por ejemplo, uno de los más inquietantes acuerdos de la Organización Mundial del Comercio es el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS, en sus siglas en inglés), que amenaza con la desaparición del concepto de servicio público mediante la creciente externalización y privatización de los servicios que prestan las administraciones para asegurar el disfrute de derechos sociales, como la cultura y la educación. Entre las acciones de resistencia cabe mencionar, en el ámbito que nos ocupa, la Declaración Conjunta sobre la Educación Superior y el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, firmada por la Association of Universities and Colleges of Canada (asociación de universidades y escuelas universitarias de este país), en representación de 92 universidades y escuelas universitarias, públicas y privadas, sin ánimo de lucro; el American Council on Education, en representación de 1.800 y universidades y escuelas universitarias acreditadas de Estados Unidos; el Council for Higher Education Accreditation, en representación de 3.000 universidades y escuelas universitarias acreditadas también de Estados Unidos, y la European University Association, en representación de 30 congresos nacionales de Rectores y 537 universidades europeas. Información en: http://www.aucc.ca/pdf/english/statements/2001/gats_10_25_e.pdf. También el ámbito bibliotecario está afectado. Para la incidencia del AGCS en la educación superior, véase también Moles (2006); y en los servicios bibliotecarios, el capítulo de Ruth Rikowski.

No puede olvidarse que el área de Biblioteconomía y Documentación está ubicada en la clasificación de las áreas de conocimiento a caballo entre las ciencias sociales y las humanidades. Es decir, no estamos hablando de Matemáticas o de Física, sino de una titulación y unas profesiones que demandan profesionales con una clara sensibilidad social, habida cuenta de la proyección social de su misión (no puede eludirse el papel de la biblioteca como difusora de valores democráticos) y de sus tareas en una sociedad con necesidades bibliotecarias multiculturales y que debe caminar hacia la interculturalidad. Como dice José A. Magán, director de la Biblioteca de la Universidad Complutense, la biblioteca deber ser *“la herramienta que posibilite la extensión de los valores humanos más nobles, así como servir para la extensión de los derechos humanos, la democracia y un desarrollo económico y social más justo”* (Magán, 2004). La biblioteca pública tiene que ser, irremediabilmente, una institución comprometida tanto con su entorno social inmediato como con las grandes cuestiones y problemas sociales de su tiempo, y los bibliotecarios tienen que erigirse, en feliz expresión de la bibliotecaria estadounidense y ex presidenta de la ALA Carol Brey-Casiano (2002), en auténticos luchadores por la democracia (cita tomada de Meneses, 2006).

Por otro lado, si aceptamos que la biblioteca pública, de acuerdo con el espíritu que anima la UNESCO, debe ser un ámbito de ciudadanía al margen del mercado (por eso aboga por la gratuidad de todos sus servicios), es lógico que la formación inicial que reciben los bibliotecarios deba contemplar suficientemente estos aspectos. Dejar la formación ciudadana de bibliotecarios, archiveros y documentalistas en manos del voluntarismo de docentes sensibilizados y comprometidos socialmente es claramente insuficiente e irresponsable. Es necesario un mayor compromiso institucional de centros, universidades y Ministerio de Educación y Ciencia, que haga que estas materias formen parte de una decidida política educativa. Sin embargo, la carencia de compromiso de las estructuras institucionales no tiene por qué impedir que los docentes concienciados con estos asuntos los traten en sus materias transversalmente, diseñen asignaturas de libre configuración e ideen actividades y fórmulas diversas.

Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad. *Título de grado en Información y Documentación*. Madrid: ANECA, 2004.

Álvarez Cobelas, J. *Envenenados de cuerpo y alma: la oposición universitaria al franquismo en Madrid (1939-1970)*. Madrid: siglo XXI, 2004.

Bilbeny, Norbert. *El idiota moral: la banalidad del mal en el siglo XX*. Barcelona: Anagrama, 1993.

Boni Aristizábal, Alejandra. La Educación Universitaria ¿Hacia el Desarrollo Humano? En: Boni Aristizábal, A. y Pérez-Foguet, A. *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Intermón Oxfam/Ingeniería Sin Fronteras, 2006, pp. 89-107.

Brey-Casiano, Carol. Libraries as places of democracy. *Texas Library Journal*, 2002, 78(1).

Campos Langa, Arturo. Universidad y mercado: una reflexión acerca del actual proceso de convergencia europea. *Youkali*, 2006, nº 2, pp. 87-102.

Camps, Victoria. *El malestar en la vida pública*. Barcelona: Grijalbo, 1996.

Cobo Suero, Juan Manuel. Formación universitaria y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 2003, número extraordinario: Ciudadanía y Educación, pp. 359-375.

EUA. Después de Berlín: el papel de las universidades hasta el 2010 y más allá. EUA: Bruselas, 2003. [Disponible en www.eua.be/eua. Fecha de consulta: 15-11-2006].

Fernández Liria, Carlos y Alegre Zahonero, Luis. La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 2004, vol. 37, pp. 225-253. [Consultable en www.ucm.es/BUCM/revistas/fsl/15756866/articulos/ASEM0404110225A.PDF].

Galcerán, Monserrat. El discurso oficial sobre la Universidad. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 2003, vol. 36, pp. 11-32.

Giner, Salvador. Ciudadanía, ciudad y mundialización de la sociedad civil. En: Montesino, A. y Roscales, M. (eds.). *Conciencias de la mirada urbana: ciudad, ciudadanía y virtudes cívicas*. Ed. Límite: Santander, 2004, pp. 145-170.

Grupo Marcuse. *De la miseria humana en el medio publicitario*. Barcelona: Melusina, 2006.

Jáuregui, Gurutz. *La democracia en el siglo XXI: un nuevo mundo, unos nuevos valores*. Oñate: Instituto Vasco de Administración Pública, 2004.

Haro Tecglen, Eduardo. *Una frustración: los derechos del hombre*. Barcelona: Ed. Aymá, 1969.

Jares, Xesús R. *Educación y derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular, 2002.

López López, Pedro; Álvarez Zamora, Ángeles; Montero Díaz, Ana Belén. Información y Documentación en Derechos Humanos. *Revista General de Información y Documentación*, 2000, 10(2), pp. 219-240.

Magán Wals, José Antonio. La biblioteca pública en la sociedad de la información: Índice del desarrollo humano. En: Pérez Iglesias, J. (ed.). *Palabras por la biblioteca*. Toledo: Consejería de Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha / Asociación Cultural Educación y Biblioteca, 2004.

Martín Cortés, Irene. *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid: Fundación Alternativas, 2006.

Mayoral Cortés, Victoriano. *Educación para la Ciudadanía 2: argumentos para el debate*. Madrid: Fundación Cives, 2006.

Meneses Tello, Felipe. "La educación bibliotecológica ciudadana. Una alternativa para innovar de raíz el Plan de Estudios del Colegio de Bibliotecología de la UNAN. [En línea]. Círculo de Estudios sobre Bibliotecología Política y Social. 21 de noviembre de 2001. Disponible en <http://www.cebi.org.mx/educa.html>.

Meneses Tello, Felipe. La dimensión democrática de la biblioteca pública en la construcción de una ciudadanía política. *Primer Congreso Internacional de investigación en Ciencia de la Información. La gestión del conocimiento y la biblioteca pública: una posibilidad de construir ciudadanía*. Medellín (Colombia), 8-10 noviembre 2006.

Moles Plaza, Ramón J. *¿Universidad S.A.? Público y Privado en la educación superior*. Barcelona: Ariel, 2006.

Niemi, R.G. y Junn, J. Civic Education. *What Makes Students Learn*. New Haven/Londres: Yale University Press, 1998.

Percheron, A. *La socialisation politique*. Paris: Armand Colin, 1993.

Prieto Lacaci, Rafael. La socialización en el aula universitaria. En: Chamorro, M.C. y Sánchez Delgado, P. *Iniciación a la docencia universitaria: manual de ayuda*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2005, pp. 259-280.

Rodríguez López, Emmanuel. La Universidad y su crítica. Movimiento estudiantil, reforma universitaria y mercado de trabajo (1975-2003). *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 2003, vol. 36, pp. 49-63.

Rodríguez-Villasante, Tomás. Las democracias como los bosques. En: Montesino, A. y Roscales, M. (eds.). *Conciencias de la mirada urbana: ciudad, ciudadanía y virtudes cívicas*. Ed. Límite: Santander, 2004, pp. 95-119.

Sennett, Richard. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2006.