

¿Es neutral el discurso de la *neutralidad*? Una aproximación crítica al discurso hegemónico.

Is the discourse of *neutrality* neutral? A critical approach to a dominant discourse.

M. Engracia Martín Valdunciel

Universidad de Zaragoza. Biblioteca Universitaria

marien@unizar.es

Resumen

Este artículo pretende impugnar la idea de neutralidad profesional en el campo de la Biblioteconomía y la Documentación, en especial en el ámbito de las instituciones públicas. La oposición al discurso dominante de la objetividad y la neutralidad se realiza desde una doble posición: epistemológica por una parte, y desde la consideración de que las instituciones culturales y educativas, así como los profesionales que en ellas trabajan, forman parte de la historia y del espacio social y político: no son medios neutros, ni imparciales las prácticas que se llevan a cabo en ellos. El objetivo es analizar críticamente las narrativas dominantes y algunas prácticas convencionales para desvelar su ideología y propiciar discursos más críticos y praxis contra-hegemónicos.

Palabras clave

Positivismo; neutralidad; bibliotecarios; biblioteconomía; documentación; ética; intelectuales; Conocimiento; mercado; esfera pública; ciencias sociales; escuelas;

Abstract

This paper aims to analyze the discourse of neutrality both in academic field of LIS as well as in the career of professional librarians in public institutions. We make some considerations against the hegemonic discourse of neutrality and objectivity from epistemological and social viewpoints. It is considered that education and cultural institutions are both political and social spaces where neutrality is not possible because the relationship between knowledge and power. The purpose of this article is to examine these hegemonic discourses and praxis in order to discover their hidden ideology and to promote critic discourses and contra-hegemonic praxis.

Key words

Positivism; neutrality; librarians; Library and Information Science; ethics; Knowledge; intellectuals; public sphere; social sciences; market; education;

1.- Introducción

If you are in a situation where an elephant is sitting on the tail of a mouse and you say, 'Oh no, no, no, I am neutral,' the mouse is not going to appreciate your neutrality. Desmond Tutu (Jensen, 2004: 30)

A pesar de abundantes ensayos (Bales & Engle, 2012; Civallero, 2012; Lewis, 2008; López, 2008, etc.) o *blogs* (Branum) cuestionando la neutralidad profesional, o del sentir de una parte, aunque minoritaria, de la profesión y la academia, la IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions: Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecas e Instituciones) sigue contemplando en las pautas deontológicas que difundió en 2012 lo que ya se conoce como el *mito* de la neutralidad profesional. Parece oportuno, por tanto, volver sobre este asunto.

Estas recomendaciones (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecas e Instituciones, 2012) pretenden, según figura en las mismas, aportar un marco de reflexión para que los documentalistas puedan tomar decisiones y afrontar dilemas, mejorar la autoconciencia profesional y contribuir a hacer más transparente su trabajo. En uno de sus apartados figura una consideración asociada a una idea que es tradicional en el campo: *la neutralidad*. Dicha sección lleva por título: *Neutralidad, integridad personal y habilidades profesionales*. En ese punto se afirma que: *los bibliotecarios y otros trabajadores de la información deben distinguir entre sus convicciones personales y las obligaciones profesionales. Los intereses privados o creencias personales deben quedar relegados a expensas de la neutralidad*. Vayamos con el contenido del término: según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, *neutral* significa “que no participa de ninguna de las opciones en conflicto”. Consideramos que tal posibilidad - ser imparcial- no puede darse en la realidad social donde se enfrentan discursos y grupos sociales con intereses distintos, es decir, donde se da una determinada -asimétrica, desigual- distribución de poder. Siempre se toma partido. También, o muy especialmente, cuando no se hace de manera explícita o consciente, cuando no se declara desde dónde se habla o se actúa o se dice mantener una posición neutra. Una actitud pasiva, una *no actuación*, acepta, de facto, la relación de fuerzas existente: es una opción política. Sin embargo, es habitual, aunque no casual, calificar de política únicamente la actitud y la actuación de aquéllos y aquéllas que mantienen un posicionamiento crítico frente a los discursos que legitiman la desigual distribución del poder, como si una *no actuación* no lo fuera.

Bibliotecarios, documentalistas, periodistas, etc., pertenecen a ese grupo de trabajadores que manejan *conocimiento*, o capital simbólico, como diría P. Bourdieu; en el caso de los documentalistas forma parte de la tradición del campo y de la profesión, también del

*habitus*¹, asociar científicidad, profesionalidad, objetividad en fin, a la idea de neutralidad (Litwin, 2002). Cabría preguntarse el porqué del permanente *aggiornamento* de esta mistificación cuando han sido algunas –siempre menos de las deseables– las voces intelectualmente críticas que han procurado desvelar las falacias que esconde. Posiblemente, a nuestro juicio, una de las claves resida en el poder de idearios establecidos para generar *creencias* (en el sentido orteguiano del término)² que operen en los individuos de determinados medios profesionales en una dirección.³ Intentaremos mostrar, desde un punto de vista crítico,⁴ que tanto los discursos como la organización, funcionamiento, las prácticas en fin, de los servicios culturales y educativos públicos y de sus trabajadores, no han sido, no son, -no pueden ser- imparciales pues son lugares donde operan diferentes fuerzas políticas, sociales e ideológicas.

2.- Construyendo la neutralidad: espacios educativos y culturales al margen de la historia y la sociedad.

En vez de simplemente ser transmitido, el conocimiento funciona como una fuerza reproductora que parcialmente sirve para ubicar a los sujetos dentro de los límites específicos de clase, género y raza. (Giroux, 2004:281).

La idea de neutralidad presupone que no hay enfrentamiento social y que los discursos no se encuentran políticamente situados, o que, en cualquier caso, todos los que pudiera haber en conflicto, se enfrentan en igualdad de condiciones para ser comprendidos o secundados, por lo que si alguien pretende ser imparcial lo que debe hacer es no decantarse por ninguno en concreto. Este punto de vista obvia una cuestión y esconde, en realidad, una falacia: oculta la radical diferencia en que los discursos y los grupos sociales operan en la realidad (el puesto de privilegio ideológico y social de los grupos que detentan el poder) y que éticamente no existe la imparcialidad: tanto un punto de vista crítico como el *laissez faire* son posicionamientos políticos.

¹ Noción proveniente de P. Bourdieu para quien el *habitus* es el conjunto de disposiciones subjetivas de los sujetos (gusto, conocimiento, conductas, etc.) inscritas en el cuerpo y el pensamiento que les condiciona para reproducir de manera no consciente las estructuras objetivas en las que se hallan inmersos.

² Para Ortega hay una diferencia fundamental entre *idea* y *creencia*: *las ideas se tienen, en las creencias se está*, afirma el filósofo. Las ideas son el resultado de la actividad intelectual, mientras que las creencias forman parte de lo que somos, un sustrato que no se cuestiona cuando pensamos sobre la realidad. (Ortega y Gasset, 1970:383 y ss.)

³ Quizá en la línea que reflexiona Jensen, quien mantiene: *In a system in which intellectuals can't easily be killed or shipped off to the gulag when they get feisty, how can they be kept in line? (...) Enter the myth of the neutral professional, as a way to neutralize professionals (...) journalists, university professor, librarians.* (2004-2005: 29)

⁴ En este texto el adjetivo *crítico* quiere ir más allá de un discernimiento cognitivo: tiene un componente social; implica la idea de que las condiciones sociales dadas no son el universo de validez último, no deben pensarse como determinantes, y entiende que el conocimiento debe contribuir a la mejora de vida de la sociedad: permite problematizar una realidad concreta para descodificar los elementos discursivos, sociales, políticos, etc. en que se sustenta para, en su caso, modificarla .

La descontextualización histórica y social de escuelas, bibliotecas y otros aparatos culturales, es una de las claves para construir la tesis que los contempla como espacios fuera de los vaivenes históricos y de los intereses sociales, es decir, como lugares *neutros*. Independientemente del grado de consenso que puedan recabar las perspectivas críticas provenientes de campos de conocimiento como la sociología, la historia, la filosofía, etc., lo que resulta obvio es que han establecido unos marcos teóricos insoslayables para interpretar la realidad social.⁵ De tal manera que es difícilmente cuestionable que los aparatos de educación y cultura puedan comprenderse fuera de la historia o de la realidad social en la que se contraponen diferentes intereses de clase: no son espacios neutros o separados del resto de la sociedad, son escenarios de tensión generada por el enfrentamiento de diferentes intereses mediados por discursos culturales.

Esta situación tiene lugar en las llamadas sociedades abiertas en las que los modos de gobernanza y control no son claramente coactivos: buscan construir consensos entre los administrados a través de diferentes artefactos, entre ellos los medios culturales. Así, el conocimiento y la cultura institucionalizados que se transmiten en y desde escuelas, bibliotecas, *mass media*, iglesias, etc., no puede verse como conocimiento neutro; antes bien, están imbuidos de determinados valores –de clase, de género, de etnia– procedentes de las grupos que controlan los resortes del poder y que intentan transmitir en su propio beneficio: la cultura y el conocimiento, desde esa perspectiva, se constituyen en una forma de mediación ideológica entre gobernantes y gobernados para tratar de mantener y legitimar aquéllos valores que no cuestionan su poder real, el económico y el social.⁶ En este esquema, profesores, bibliotecarios, intelectuales, periodistas, etc., forman parte de ese sistema de transmisión de los valores dominantes. Ahora bien, un análisis dialéctico, una racionalidad de la contradicción y la oposición de fuerzas, permite aprehender la lógica de dichas instituciones como medios complejos insertos en la historia, el medio de la *posibilidad*, que no como fuerzas ciegas, incapaces de desvincularse del medio de la *necesidad*. En ellas el pensamiento/acción es posible: las personas que las componen intertactúan con la realidad y pueden apostar por apuntalar el pensamiento dominante, es

⁵En este marco han de situarse las tesis de autores de ámbitos diversos sobre los modos de dominación social *blandos* (*soft power*) asociados a nociones diversas algunas de las cuales, a modo de síntesis, exponemos: los análisis que conciben como opresora la administración técnico-productiva de las sociedades del capitalismo, en las que las necesidades del sistema, producción/despilfarro/control, son asumidas como propias por los administrados a través de una racionalidad operativa que neutraliza las contradicciones ideológicas o sociales; la investigación histórica y social de los sistemas de educación de masas asociados al nacimiento del capitalismo que incluyen, entre otros, dispositivos ideológicos (como el *currículum oculto*) que propenden a reproducir la distribución de saber-poder existente en las sociedades; la conceptualización de los grandes medios de comunicación de masas, que incorporan los estudios más vanguardistas sobre la psicología social, como maquinarias que, desde el supuesto de que “informan”, manipulan la sociedad (sea en contextos “totalitarios” o en sociedades democráticas); los estudios de las instituciones disciplinarias que nacen en la modernidad ilustrada (fábricas, cárceles, ejércitos, hospitales, escuelas, etc.) que desarrollan dispositivos específicos (registros, exámenes, sanciones, sistemas de vigilancia, etc.) para formar subjetividades dóciles y útiles. (Marcuse, 1985; Lerena, 2005; Cuesta, 2005; Giroux, 2004; Bourdieu & Passeron, 2001; Adorno, 2008; Foucault, 1996).

⁶ Esta idea responde al concepto gramsciano de *hegemonía cultural* (Gramsci, 1975)

decir ejercer como *profesionales o intelectuales orgánicos*⁷, (Raber, 2003) o, por el contrario, contrahegemónicos al construir otros discursos y prácticas alternativos. (Bales & Engle, 2012; Giroux, 2004)

Por tanto es necesario recordar, en contra de lo que se mantiene en los discursos más conservadores respecto a su ahistoricismo y apoliticismo, que las escuelas, la universidad, las bibliotecas, etc., son inequívocamente construcciones históricas y participan del enfrentamiento político: se pretenden escenarios de imparcialidad, que objetivamente transmiten conocimiento neutro, cuando, de facto, son espacios de lucha ideológica y social que difunden saberes imbuidos de valores.

Por otra parte, la mística de la neutralidad no tiene en cuenta, u obvia, que los profesionales de la documentación, como cualquier otro grupo profesional, se hallan inscritos en marcos sociales, mediatizados por ideas y valores que condicionan sus puntos de vista sobre la realidad y su praxis. Por tanto, como mantiene Andersen, el problema no es tener ideología: *It is not being conscious of the presence of ideology that constitutes a problem* (2005: 20) creencia que coadyuva a sostener la idea de la posibilidad de mantenerse al margen de la realidad.

Por consiguiente, si mantenemos que los aparatos culturales, así como profesores o bibliotecarios o periodistas, deben ser entendidas en sus contextos, con los que interrelacionan, es preciso conocer, siquiera sea de manera somera, los marcos económicos, políticos, ideológicos en fin, de los que provienen y forman parte en la actualidad, en los que influyen y, al mismo tiempo, operan en ellos. En estos aspectos nos centraremos en el siguiente apartado.

2.1.- La reinención del capitalismo en el S. XX: el neoliberalismo.

Si hacemos un poco de historia y consideramos las sociedades occidentales que fueron capaces de generar un *welfare state*⁸ tras la Segunda Guerra Mundial, comprobaremos que se desarrollaron y consolidaron a lo largo de la segunda mitad de siglo hasta que se ponen en entredicho, en concreto, a partir de la crisis de 1973. Ese *estado de bienestar* supuso, entre otras cosas, que en las sociedades capitalistas, aunque de modo desigual, surgieran espacios y servicios públicos, a los que, por definición, la ciudadanía tenía derecho, considerados en su lógica y finalidades al margen del mercado y sus principios de lucro

⁷ El concepto de *intelectual orgánico* se debe a A. Gramsci: se refiere a aquéllas personas que ocupan un lugar privilegiado entre las estructuras ideológicas del poder y los administrados. En sociedades donde la coerción tiende a hacerse *simbólica* el intelectual orgánico es clave para *naturalizar* los valores, la cultura, etc., que legitiman la reproducción de las relaciones de poder establecidas.

⁸ Se trata de aquellas en las que el capitalismo de posguerra (aunque manteniendo sus bases esenciales de funcionamiento, i.e., propiedad privada, privilegios de clase, etc.) fue limitado por un Estado que se constituyó en garante de ciertas libertades democráticas y propulsor de mecanismos de redistribución de la riqueza mediante sistemas fiscales, servicios sociales, creación de empleo, etc. Este proceso no fue ajeno a las luchas sociales anteriores a la II Gran Guerra y a la existencia de un bloque socialista en el panorama geopolítico mundial a partir de 1945 (Fontana, 2011)

privado. En el último tercio del siglo XX, sin embargo, se darán una serie de fenómenos⁹ que marcarán un cambio de rumbo y que nos conducen al momento presente.

Es preciso comprender el entramado ideológico político y económico en que nos hallamos inmersos y saber cómo opera para interpretar los cambios que se están produciendo en los espacios educativos y culturales de la esfera pública. Este complicado proceso al que aludimos, que tiene una dimensión mundial y una dirección claramente conservadora, se basa en el capitalismo reinventado en el siglo XXI a partir de la mundialización facilitada por el desarrollo económico, la concentración de capitales y de poder o el auge de la tecnología electrónica; también se apoya en una contraofensiva conservadora que pretende restaurar los privilegios de clase y la ideología de “el fin de las ideologías”.¹⁰ Se conoce como neoliberalismo.¹¹ Es importante considerar la ambición de totalidad de la lógica económica capitalista, el papel de los diferentes agentes –el protagonismo de las entidades privadas y financieras o la evolución de un Estado redistribuidor hacia otro garante de la libertad de mercado o facilitador de la privatización de lo público- y la dirección de las políticas que pueden derivarse de sus presupuestos para intentar comprender dónde nos hallamos. Y un único discurso basado en la razón económica, el *pensamiento único*: *La traducción en términos ideológicos con pretensión universal de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en particular las del capital internacional*. (Ramonet, 1998)

Para el tema que aquí nos ocupa, es preciso reseñar que la expansión capitalista concibe, una vez agotada la vía del lucro mediante el intercambio de productos, la posibilidad de enriquecimiento económico a partir de la comercialización y privatización de servicios o de formas de vida que forman parte de la esfera pública.¹² En este sentido el surgimiento de la OMC (Organización Mundial de Comercio, 1995) el AGCS (Acuerdo General sobre Comercio de Servicios, 1994) o el ADPIC (Acuerdo sobre Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio, 1995), suponen hitos clave en el despliegue de las políticas neoliberales al extender la mercantilización a ámbitos hasta entonces no supeditados a la lógica de mercado y en beneficio de las grandes corporaciones.¹³ Para instaurar *el pensamiento único* fue preciso gestar un discurso sólido basado en la idea de

⁹ Sería preciso tener en cuenta la crisis del petróleo de 1973, la caída del bloque del “socialismo real”, a partir de 1989, la concentración de poder financiero y capital en una economía globalizada, la desregulación de capitales, la revolución tecnológica, etc.

¹⁰ Véase el apartado: *La contrarrevolución conservadora* (Fontana, 2011: 605-659)

¹¹ El lector o lectora puede encontrar una clara y concisa definición en: Harvey, 2009: 6-7

¹² Un ejemplo: para el capital financiero la educación mundial representa un codiciado negocio cifrado en 2 billones de \$ al año (Díez, 2008: 364)

¹³ *En el momento de la creación de la OMC y la imposición del ADPIC, la mayoría de los países del mundo ni tan siquiera reconocían que pudieran patentar los medicamentos, puesto que no los consideraban productos comerciales sino artículos “de primera necesidad” a los que debía reconocerse derecho de acceso a todos los enfermos, independientemente de su capacidad económica.* (Forcades, 2006:28)

que el mercado es la mejor opción para organizar la sociedad.¹⁴ Cuestionar el papel de las instituciones públicas, su utilidad o su *rentabilidad* en una economía que se quiere de total mercado, para asimilarlas a la lógica de la empresa, fue, y es, un paso necesario y fundamental para desacreditar su existencia, su organización y sus finalidades sociales. El Estado cede en su papel mediador y deviene en facilitador de procesos de mercantilización o, directamente, de privatización de dichos servicios.

En el marco del capitalismo en general y del neoliberalismo en particular, la educación, la cultura o el saber y el conocimiento de universidades, institutos, escuelas, bibliotecas, se mueve en la contradicción entre los discursos y las prácticas: dice servir las necesidades de desarrollo económico colectivo y democrático favoreciendo la igualdad de oportunidades mediante la transmisión cultural o facilitando el acceso y uso de la información de la mayoría, pero, al mismo tiempo, estos servicios públicos asumen políticas conservadoras con otra lógica, la del mercado, lo que supone que no es toda la sociedad la beneficiaria de ellos: pasan de ser un derecho a una mercancía.

Parece evidente que, en función de los procesos que hemos intentando esbozar, los servicios públicos, como es el caso de las bibliotecas, se encuentran en la órbita de determinadas narrativas y de unas políticas que apuestan por una manera de proceder, un proceder parcial, en beneficio de unos puntos de vista y no otros, unos grupos sociales y no toda la sociedad. No son ámbitos imparciales.

2.2.- La razón económica y tecnócrata: su ambición de totalidad.

Cuando nos acercamos a los estudios sobre cómo se concibe o como se materializa la educación o la cultura en las coordenadas de mundialización y conservadurismo actuales, o analizamos nuestro propio entorno, resulta patente la uniformidad:¹⁵ las grandes pautas de actuación son siempre las mismas: mercantilizar servicios públicos o introducir en ellos medidas de gestión empresarial que, cada vez más, tienden a hacer más difusa la frontera

¹⁴ Se considera la Société du Mont-Pelerin (1947, auspiciada por F. von Hayeck) el precedente de las que surgen a tal efecto en los USA en los años 60 del XX; se trata de fundaciones que financian *think tanks* o cátedras universitarias en facultades de Sociología, Historia, Economía, Ciencia Política, etc., que construyen el discurso neoliberal: como la Fundación Coors (que lanzó la idea de “el fin de la Historia” de Fukuyama o del “choque de civilizaciones” de Huntington), la Ave María Foundation, La Heritage Foundation, etc...Determinados medios de comunicación divulgarán unas ideas ultraliberales que en su origen se gestan en medios más elitistas. En Europa también se da el fenómeno de las fundaciones conservadoras: en Francia, La Foundation Saint-Simon, en UK el Institute of Economic Affairs (Fontana, 2011: 607). En España el Instituto para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES).

¹⁵ Por referirme al ámbito específico de las bibliotecas académicas o universitarias españolas, es relevante destacar la *mcdonalización* que caracterizó los procesos de *evaluación*, cuando, a principios de siglo XXI, se introdujo la gestión tecnócrata basada en la *calidad*. Otro tanto puede deducirse al comparar la *planificación estratégica* en diferentes universidades: a pesar de la diversidad de contextos las propuestas *estratégicas* no difieren sustancialmente.

entre lo público y lo privado; privatizar directamente sistemas sanitarios, educativos o culturales; instaurar la lógica del beneficio privado; obviar daños sociales o medioambientales...¿Por qué se implantan o surgen unas mismas estrategias en realidades educativas y culturales diversas?¹⁶ ¿A qué exigencias responden? ¿A quién benefician?

Las necesidades a las que responden estas políticas son supranacionales y las grandes directrices se marcan desde instancias como OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos), BM (Banco Mundial), FMI (Fondo Monetario Internacional), OMC (Organización Mundial de Comercio), etc., (Medialdea & Alonso, 2003) que luego los países y las instituciones, a través de leyes, informes (por ejemplo, Bricall, 2000), normativas, recomendaciones (o, directamente, mediante imposiciones en determinados casos: por ejemplo, a través de los *planes de ajuste estructural* en las llamadas economías periféricas) etc., intentan acomodar al ámbito nacional con las peculiaridades, los tempos, etc. que se requieran en cada caso pero sin traicionar los ejes vectores de las mismas: estos procesos homologadores, que persiguen rentabilizar el capital privado erosionando la esfera pública, se extiendan eficazmente basándose en los mismos principios de gestión privada (eficiencia, calculabilidad, predictibilidad y el control tecnológico).

Para el ámbito educativo, cultural, etc. habría que pensar en entidades de diferente signo y campo de actuación, internacional como IFLA, UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), o nacional, en el caso de España, CRUE (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas), ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación), etc., que traducirían, o generarían “consenso”, en sus respectivos niveles de concreción las grandes orientaciones. Se trataría, en definitiva, de un complejo operativo convergente¹⁷ lejos de la idea de una superestructura neoliberal que se impone pasivamente a los países; estaríamos, más bien, ante *un conjunto de procesos sociales específicos que históricamente han sido articulados a través de diferentes esquemas de poder* (Arostegui & Martínez Rodríguez & Dale 2008: 103). Como consecuencia de estas políticas y de la connivencia entre las élites de los organismos económicos y las de los estados, las entidades educativas y culturales públicas se encontrarían inmersas en la lógica del capitalismo global, sujetas a la ley oferta/demanda y a la competencia nacional y mundial, con la obligatoriedad de asumir la dinamicidad y la *flexibilidad* como claves para adaptarse a los requisitos económicos, lo que conllevaría una serie de efectos a diferentes escalas.¹⁸ Por ejemplo son evidentes los cambios en las relaciones de profesores, estudiantes, bibliotecarios, etc., entre sí: hablamos

¹⁶ En la misma línea de reflexión se pronuncian otros autores (Arostegui & Martínez Rodríguez & Dale, 2008; Díez, 2007).

¹⁷ Para ampliar este apartado, véase el capítulo “La globalización y las políticas de reforma educativa” (Arostegui & Martínez Rodríguez & Dale, 2008:91-120).

¹⁸ Tales como procesos de uniformización a los que se ha aludido, una nueva división mundial del trabajo, preeminencia de valores occidentales en el mercado educativo, migraciones y “movilidad de cerebros”, desequilibrios en cuanto a formas de distribución y apropiación del conocimiento entre países, etc. (Arostegui & Martínez Rodríguez & Dale, 2008: 121-142).

ya de *clientes*,¹⁹ estudiantes subsumidos en el sistema, muchos hipotecados prematuramente a través de préstamos bancarios, disciplinados en nuevas subjetividades acordes con los valores de competitividad e individualismo. La introducción de esta ideología y prácticas neo-conservadoras tiene en el *managerialism*, el *discurso de la calidad*, uno de sus mayores exponentes. Proveniente del mundo de la empresa, se ha ido instalando progresivamente (¿quién puede oponerse al discurso de la *calidad* dando por hecho que es algo “bueno” y sin especificar su contenido manteniendo la ambigüedad?) en el corazón de la administración pública en diferentes ámbitos (educación, sanidad, universidad, bibliotecas, etc.) bajo la coartada de que se trata de una *herramienta neutra* para racionalizar la actividad y los resultados. Sabemos que los discursos y las prácticas no son neutros, sino cargados de ideología: no pueden materializarse sin que se modifiquen las relaciones internas en las instituciones y las de éstas con el resto de la sociedad. Son narrativas deudoras de pautas tecnócratas que entienden que las realidades sociales funcionan, o deben funcionar, como los procesos de producción: desde este enfoque cualquier actividad humana puede considerarse de manera mecánica, previsible y cuantificable; se presume que pueden precisarse los objetivos con detalle y que los resultados deben cuantificarse rigurosamente. No se prevé otra finalidad a la actividad humana que no sea la eficiencia y la rapidez ni se concibe otra realidad que no sea susceptible de medida.²⁰

Esta situación nos resulta perfectamente identificable en nuestros entornos (planes estratégicos, planes de evaluación, gestión de calidad, etc.) y no es el momento de profundizar en ella. Sólo nos interesa apuntar que, constatar su existencia en las escuelas, en la universidad, en los servicios bibliotecarios, supone una clara amenaza a los discursos y prácticas que conciben la educación o las bibliotecas públicas como parte de la esfera pública, es decir, instancias –que deberían mantenerse– al margen de la economía de mercado: priorizar la lógica capitalista de la eficiencia y la de la privatización neoliberal, entra en colisión con la finalidad democrática de responder a un derecho ciudadano: el objetivo de rentabilidad económica supone, de facto, subcontratas, privatizaciones,²¹

¹⁹ El asunto no es baladí, puesto que *cliente* hace referencia a un sujeto que busca su propio e individual beneficio en el marco de relaciones de mercado. Que se opone radicalmente al concepto de ciudadano inserto en entornos sociales de responsabilidad colectiva. Nos encontramos frente a un *neoindividualismo que destruye la dimensión colectiva, solidaria y democrática de las relaciones sociales* y que se constituye en un poderoso factor de descohesión social. (Fariñas Dulce, 2005)

²⁰ No son políticas neutras. Estos modelos de gestión centralizada permiten la cohabitación de una doble verdad/realidad en la universidad española, por ejemplo: por una parte la *realidad virtual* generada por la retórica tecnócrata recreada en informes, tablas, estadísticas, etc., desde el presupuesto de que *todo* es medible y evaluable. Y, por otra, la situación que cualquiera puede constatar: descapitalización pública depauperación del contexto laboral, descualificación de profesionales, escasa participación democrática en los órganos de decisión, burocratización extenuante de procesos, delegación de la docencia en plataformas de *e-learning*, cohabitación de normativas incompatibles, uniformización de servicios, curricula o procedimientos, monopolios de acreditación de carreras o Servicios en manos de Agencias de funcionamiento opaco, etc. (Bermejo, 2011)

²¹ Es paradigmático el famoso caso de las bibliotecas de Hawái que, al descender su financiación, o tomando ésta como coartada, subcontrataron la adquisición de fondos a través de una empresa que comerciaba con grandes grupos editoriales. Supuso un desastre para la calidad del fondo y que muchos pequeños editores,

depauperación de puestos de trabajo, descualificación de académicos y profesionales, burocratización y estandarización de procesos, falta de participación democrática en la toma de decisiones, etc. Esta realidad no es neutra: apoya y legitima el pensamiento conservador dominante que beneficia a una parte de la sociedad.

Llegados a este punto, y tras un breve análisis del escenario del capitalismo del S. XXI, cabría preguntarse por el papel de las bibliotecas, los académicos o los documentalistas en el medio cultural: porque, según hemos comentado, en “la realidad que es” se da una determinada distribución de poder, que puede aceptarse o cuestionarse. Aquí nos centraremos en algunos aspectos del ámbito universitario que consideramos relevantes para argumentar nuestro punto de vista respecto a qué discursos y prácticas son los que prevalecen y, por tanto, qué puede suponer una postura “neutra”. En primer lugar, analizaremos cómo el propio campo documental, a través de las líneas maestras de la formación, contribuye a forjar un *corpus* de conocimiento y una perspectiva sobre la disciplina muy técnicos, con escaso utillaje intelectual para cuestionar la función social del conocimiento o preguntarse por el papel de los intelectuales. En segundo lugar, reflexionaremos sobre el saber objeto de interés en el contexto capitalista: un conocimiento asociado a su valor de cambio, susceptible de rendimiento económico, que difícilmente cuestiona las relaciones de poder pues ya surge cautivo de un entramado de intereses. En tercer y último lugar, prestaremos atención a un *constructo* clave en las sociedades del siglo XXI que sintetiza una serie de nociones relevantes en el neoliberalismo: la sociedad informada que aprende permanentemente y sus relaciones con el ámbito educativo.

3.-Construyendo la neutralidad: el modelo positivista.

LIS has managed to create its own “metaphysical” discourse that tends to favor technical and managerial language use. Such language does not invite critical consciousness and analysis. (Andersen, 2005: 21)

Podría considerarse que se dan una serie de circunstancias por las que no resulta sencillo que los profesionales asuman opciones reflexivas o críticas para poder enjuiciar discursos como el que nos ocupa. Es el caso de la formación: tanto la inicial como la de los profesionales en ejercicio adolece de miras intelectuales complejas y de asunciones críticas con respecto a la función del conocimiento en la sociedad en general y de la función de los profesionales en particular. Algo similar ocurre cuando se analiza la literatura sobre el campo: *es difícil encontrar reflexiones o concepciones críticas.* (Doherty 2005-2006: 14).

Desde ópticas críticas hay cierto consenso a la hora de valorar que es el paradigma positivista y tecnócrata el que ampara los criterios de desarrollo de los contenidos de los currícula para formar a los futuros profesionales del campo documental. La adopción de este modelo, por otra parte, se encuentra en el corazón de la disciplina y debe entenderse

que son los que publican obras con perspectivas disonantes o alternativas, no estuvieran presentes en sus colecciones. McDonald (1997:37). También se recoge este hecho en Klein (2004).

en el contexto de la historia del campo como un intento por adquirir legitimidad intelectual y académica al asimilarse al status de las disciplinas *científicas* (Pawley, 1998).

El modelo positivista se quiere identificar con la objetividad: es deudor del empirismo, la obsesión por el *hecho*, la necesidad de cuantificar, o la condición de la previsibilidad, provenientes del campo de las ciencias naturales. Este enfoque prima la descripción, los aspectos más cuantitativos o más tecnológicos en detrimento de la interpretación, porque, presupone, la interpretación o la búsqueda de finalidad le restaría *objetividad*. Es un enfoque científico ahistórico: no le interesa la contextualización social e histórica de los discursos y las prácticas, o la capacidad de acción de los seres humanos. Se interesa por “lo que es”, no por explicar los porqués o por lo que “podría ser”. Los aspectos éticos de un tema o asunto escapan a su medición matemática, por tanto, no existen. Es un sistema que no cuestiona la raíz ideológica de la normatividad en la que se sustenta la conceptualización del *hecho*, de lo que se va a medir, por lo que resulta intelectual, y moralmente, sospechoso: oculta su ideología, su punto de vista, al tiempo que sostiene que carece de ella.²²

A la hora de elaborar los currícula, y sin olvidar las grandes pautas a escala mundial, los parámetros específicos europeos se definen desde los principios marcados por el Espacio Europeo de Educación Superior. Es decir, la configuración de contenidos de una titulación debe responder a las necesidades del mercado de trabajo, en la estela de la razón económica imperante. Así el acento en lo que a su estructura y finalidad se refiere, se coloca en el desarrollo de *competencias*, (Hirt, 2010) en la ausencia del currículum de materias de tipo histórico, analítico o filosófico, en la escasez de lecturas reflexivas o en la relegación, o directamente impugnación, de actitudes críticas, etc.²³

Se entiende, para el caso del campo documental, que el eje vector sobre el que descansa el currículum formativo sea el referido a los aspectos más técnicos relativos a la información: su recuperación, transferencia y difusión (técnicas, estándares, normas, etc. (Pawley, 1998; Andersen, 2005). Por otra parte, como en otros campos -el caso de la educación- hay una concepción muy clara en el currículum formativo respecto a quiénes deben llevar a cabo la reflexión y el análisis -la generación del conocimiento *legítimo* sobre la disciplina, en fin- y no son, precisamente, los bibliotecarios y los documentalistas las encargadas de hacerlo.

²² Pawley mantiene que la perspectiva que domina los currícula de Biblioteconomía es eminentemente tecnócrata: faltan ópticas que puedan responder a preguntas del tipo ¿quién decide que información debería producirse? y ¿cómo o por quien?; o, ¿a quién beneficia y a quién no?: *Where are the courses on information politics? On the production and distribution of information? On the ownership of information? On the stratification of information?* (1998:131 y ss.) Para esta autora el hecho de que la disciplina no sea capaz de plantearse cuestiones sociales es en sí mismo un signo de las perspectivas conservadoras del campo y la profesión. (1998:131 y ss.)

²³ Véase el análisis y los datos que aporta Pawley (2005) con respecto a la presencia de la Historia o estudios con perspectiva histórica en el currículum de LIS (Ciencias de la Información) en USA. Puede consultarse una situación similar en México (Castillo& Martínez, 2008). El Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación sobre el Grado de Información y Documentación permite constatar este punto para España.

Por tanto una práctica reflexiva, tan a menudo demandada desde el campo profesional (Bales & Engle, 2012; Doherty, 2005-2006) como paso previo para criticar y valorar ciertos discursos o para introducir otras formas de actuar es un brindis al sol: el currículum no contempla aportar utillaje intelectual para llevarla a cabo.

Podría cuestionarse, en fin, que la formación de profesionales se proyecta con enfoques múltiples y abiertos y no, prioritaria, o únicamente, basándose en presupuestos teóricos y epistemológicos hegemónicos y ópticas que no contextualizan de manera crítica los servicios bibliotecarios y el sentido del conocimiento en la realidad social. Se trata de una formación muy técnica de la que algunos cuestionan su status universitario al carecer de un sustrato metodológico e intelectual importante.(Pawley,1998) (Castillo & Martínez, 2008)²⁴

La formación permanente de los y las bibliotecarias y documentalistas, por su parte, se inscribe en la lógica que preside el funcionamiento de los sistemas de educación y cultura en el entorno de sociedades del capitalismo. Deberíamos añadir, además, los marcos de mercantilización de los servicios bibliotecarios dentro de la razón eficientista y la *gestión de calidad* a la que nos hemos referido anteriormente. Todas estas implicaciones permiten comprender que la instrucción que se prodiga tenga un sesgo muy preciso: tiene que ver con procesos técnicos, la *gestión de calidad*, la tecnología informacional, el marketing, etc.²⁵ Es de reseñar, por otra parte, que se considere *formación*, cada vez más, a las exposiciones de *gurús* del campo que repiten los mantras del pensamiento hegemónico o a la difusión comercial que proviene de empresas en general, y de productos tecnológicos, en particular, difuminando las fronteras público/privado, ahondando en la invasión de la perspectiva mercantil sobre la realidad y asumiendo acríticamente la tecnología. Lo que resulta insuficiente intelectual y éticamente es que esta formación no se equilibre con otro tipo de análisis y valores acordes con puntos de vista más complejos que deberían esperarse de los ámbitos académicos y culturales públicos.

Por supuesto, en la gestación de un intelectual, o profesional, *orgánico*, no sólo intervienen discursos y creencias: en el ejercicio de la profesión es altamente eficaz todo un sistema disciplinar, que no se muestra como coerción explícita, materializado en recompensas, reconocimientos, visibilidad, capacidad de decir y hablar, etc., en proporción directa al nivel de aquiescencia con los valores dominantes.

De nuevo nos encontramos con una clara dirección que sigue el pensamiento hegemónico, con escasos, o nulos, puntos de vista intelectualmente alternativos y socialmente críticos. Por consiguiente, aquellos bibliotecarios y bibliotecarias, que honestamente intenten

²⁴Para completar el cuadro, y por lo que a investigación se refiere, especialistas en el campo documental identifican las tecnologías de almacenamiento y recuperación de la información, Internet y todos sus derivados, acceso y difusión de la información, etc. como los temas centrales del campo (Delgado López-Cózar, 2008:133)

²⁵ Puede consultarse, a modo de ejemplo, la programación de la Biblioteca universitaria de Zaragoza (2012) http://www.unizar.es/gobierno/gerente/vg_humanos/pas/formacion/bibliotecas.html

problematizar la tensión generada entre las obligaciones de atender las finalidades de un servicio público y al mismo tiempo los intereses de quienes gobiernan y pretenden que se gestione como una empresa, o preguntarse por la relación entre los discursos oficiales (excelencia universitaria, calidad, etc.) y su realidad (depauperación, burocratización, descualificación, etc.) encuentran escasas posibilidades y espacio para poder hacerlo: son planteamientos que no encuentran eco en la realidad que es y son voces, aunque toleradas, que no se tienen en cuenta.

Habría que analizar el rumbo de los cambios profundos, e inevitables, en el campo profesional a raíz del impacto de las tecnologías y la gestión tecnócrata, la falta de financiación pública o el preocupante proceso de desprofesionalización de colectivos como profesores o bibliotecarios, periodistas, etc. que devienen en meros *animadores*, *gestores de información* o *gestores de contenidos*, respectivamente, en función de los nuevos roles que les asigna el sistema capitalista en sus correspondientes medios. Junto con una clara tendencia a la desprofesionalización, también sería preciso reseñar procesos de intensificación del trabajo como apunta Winter.²⁶ Sin duda, nos parecen problemas relevantes que no es posible abordar aquí pero que, a nuestro juicio, se inscriben en un doble proceso: por una parte, un –¿calculado?– desarme intelectual de amplio calado, una preocupante falta de utillaje especulativo para analizar la realidad críticamente por parte de profesionales que, potencialmente, podrían cuestionar el sistema;²⁷ y, por otra, un proceso de reconversión del personal bibliotecario en el capitalismo que devendría en intermediario entre la industria de la tecnología informativa y los usuarios, como perspicazmente señala Winter.²⁸ Como ya hemos explicado en otro lugar, la gestión de información, de datos (o la *gestión de contenidos*), y no abiertamente el contacto con discursos explícitos, inhibe a los profesionales de actitudes de comprensión de la realidad y, quizá, de compromisos.

El modelo positivista y tecnócrata que domina la formación no es neutro: sanciona la realidad material o discursiva “que es”, no la cuestiona, no pregunta cómo ha llegado a ser (su historicidad) o a quién beneficia (su status social); tampoco interroga su proyección, la capacidad humana de intervención, o la ética que la informa (cómo “debería ser”) porque son aspectos difícilmente cuantificables o que precisan interpretar o explicitar las

²⁶ Procesos en los que resultan elementos clave, por una parte, la introducción de estrategias de gestión *that continuously redefines work by dividing and subdividing the labor process as much as possible (...) eliminating the need for any creativity or judgement in the process*; por otra, la adopción decisiva de las nuevas tecnologías que inciden en la racionalización-control del trabajo. (Winter, 2009: 148 y ss.)

²⁷ Hace años Giroux percibió esta situación en el mundo educativo, que puede ser perfectamente extrapolable al bibliotecario: *El actual énfasis en los factores instrumentales y pragmáticos de la vida escolar se basa en una serie importante de postulados pedagógicos. Entre ellos hay que incluir: la separación de la concepción de la ejecución; la estandarización del conocimiento escolar con vistas a una mejor gestión y control del mismo; y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes en razón de la primacía de las consideraciones pragmáticas* (1990: 173)

²⁸ *First to provide the evaluation and analysis required by administrative groups; second to elicit and coordinate the responses of end users via surveys, focus groups and usability studies.* (2009:160).

finalidades implícitas en los discursos y prácticas o que, en cualquier caso, no resultan relevantes en la lógica de funcionamiento del sistema.

4.- Construyendo la neutralidad: un saber eficiente.

El primer reto es cambiar a los países a través de la construcción de conocimiento, ése será nuestro primer reto como BM. J. Wolfensohn, presidente del Banco Mundial, 1999. (Citado en Medialdea & Alonso, 2003:16)

En la universidad el conocimiento en su conjunto constituye, o debería constituir, la materia prima para que ésta pueda desarrollar sus funciones fundamentales, docencia e investigación. Sin embargo, no todo el espectro del saber tiene el mismo tratamiento o consideración desde la perspectiva de una universidad que se pretende económicamente eficiente al asumir las lógicas de la gestión tecnócrata.²⁹

Grosso modo, la razón económica valora aquéllos saberes susceptibles de ser rentabilizados, aquellos que contribuyan a la *economía del conocimiento*, y obvia o margina aquéllos que no cumplan la expectativa de eficiencia. La universidad se encuentra en el ámbito de actuación que se deriva de estas premisas. Así como los curricula están marcados por los presupuestos de empleabilidad, (es decir, prepara un ejército de reserva de trabajadores flexibles y precarios) la investigación universitaria, o una parte de ella, se está viendo condicionada por los imperativos de la acumulación capitalista implantados a través de normas y leyes que ponen las bases para que pueda darse, de hecho, procesos de privatización, un trasvase de bienes públicos a manos privadas, procesos que, como vimos, en el neoliberalismo son facilitados por los propios Estados.³⁰

Este capitalismo académico,³¹ resultante de una radical modificación del campo de fuerzas que es la universidad (una institución que deviene en *corporate university*, tras la universidad de masas de la segunda mitad del S. XX) que cuenta con personal que lo secunda y apoya, necesita que la institución y su producción sea medible y rentable en el mercado mundial. Los mecanismos que se implementan para tal fin son diversos: desde la subordinación de los intereses generales a la financiación privada -porque se reduce o desaparece la pública- la gestión de lo público con criterios de empresa o la normalización y encauzamiento de intereses de investigación en procesos amplios que estandarizan las tendencias y vacían de sentido y reconocimiento las exploraciones intelectuales no

²⁹ Así, la observación de Aronowitz puede ser extrapolada a la política educativa mundial: *All over America what was once the hidden curriculum –the subordination of higher education to the needs of capital- has become an open, frank policy of public and private higher education* (1998:32)

³⁰ Por ejemplo, en el caso de España, la LOU (Ley Orgánica de Universidades, 2001, y su revisión, en 2007) o la Ley de la Ciencia, Tecnología e Innovación (2011), refuerzan la relación universidad-empresa pero en una dirección: *hacia la privatización y comercialización del conocimiento dentro del esquema “inversiones públicas-beneficios privados*. (Romero & Bracho, 2010:68). En este marco, buena parte de los Proyectos I+D funcionarían como mecanismos financieros y de control para parasitar la renta pública. (Bermejo, 2013).

³¹ Puede ampliarse este concepto en Díez, 2008.

rentables.³² Las políticas que abogan por que la investigación se sufrague mediante la intervención de empresas, instituciones o bancos, implica que aquélla debe tener una orientación concreta, debe generar capital o beneficio para la entidad que la financia. Y eso significa que los intereses de investigación serán aquellos afines al capital, u otros, no los relativos a los que puedan favorecer a la sociedad en su conjunto.³³ No es difícil vislumbrar qué futuro tienen en este marco la docencia o la investigación, filosófica, social o de otra índole, que pueda problematizar el *statu quo*, o la carrera de académicos o profesionales que no apoyen la lógica imperante (Jensen, 2005). En una sociedad que privatiza el conocimiento y una universidad enfocada al mercado no sólo se arriesga la utilidad social de la ciencia, también se pone en peligro la autonomía intelectual de los investigadores y las necesidades específicas de los países y campos del saber al hacer depender los objetivos de exploración intelectual de intereses espurios.

Por otra parte, los procesos de comunicación científica dependen, en buena parte, de poderosos monopolios de edición³⁴ de la información especializada que operan a través de artificios como el de *índice de impacto* de revistas; de tal manera que aquéllas que cumplen una serie de requisitos pasan a considerarse de mayor relevancia y calidad que las que no lo tienen. Si bien es cierto que esta circunstancia (la bondad medida en función de ciertos valores) puede redundar en determinadas características de los trabajos de investigación, también lo es que, *pueden funcionar como mecanismos de censura, cuando una investigación no se ajusta a los parámetros formales convencionalmente establecidos o choca con los intereses económicos de quienes controlan el campo editorial* (Bermejo, 2011:89). Por otra parte, determinados enfoques lineales del desarrollo de la ciencia obvian las dinámicas de funcionamiento de los campos de conocimiento donde los conflictos epistemológicos son inseparables de los políticos (Bourdieu, 2005). Parecería prudente, por tanto, no tomar el contenido de estas fuentes como la ciencia más objetivamente destilada o la de más calidad y debatir su status en ámbitos académicos públicos.

El hecho de que algunas claves de estos mecanismos de selección y control, como la limitación del concepto de *índice de impacto* (Alexandre-Benavent & Valderrama-Zurián

³² En 2001 la investigación sanitaria mundial más financiada se centró en tres objetivos: la impotencia, el insomnio y la obesidad. Sin embargo enfermedades tropicales, como la de Chagas, que afectan a millones de personas, no son objeto de atención. (Forcades, 2006). Estos procesos, que benefician los intereses de las grandes transnacionales, son una consecuencia de las políticas neoliberales como ya analizara George (2002: 10).

³³ La lógica operativa de las grandes multinacionales farmacéuticas puede servirnos para ilustrar este punto: parasitan financiación pública en beneficio privado; no invierten en investigar enfermedades que no sean económicamente rentables; canalizan sus intereses a través de poderosos *lobbies* que fuerzan y manipulan leyes y normativas en su provecho; explotan su situación de monopolios a costa de la salud pública; se sirven de engaños para introducir sus productos; bloquean la extensión y uso de medicamentos *genéricos*; violan convenios internacionales sobre la biodiversidad, etc. (Forcades, 2006)

³⁴ Piénsese, por ejemplo, en el movimiento de buena parte de científicos contra Elsevier (2012) *The cost of Knowledge*. <http://thecostofknowledge.com/>

& González-Alcaide, 2007; Smeyers & Burbules, 2011) o la revisión por expertos (*peer review*) (Campanario, 2002) hayan sido cuestionadas, nos permiten problematizar la identificación de aporte científico de un trabajo con la publicación en *revistas de impacto*, la galopante inflación informativa derivada del principio *publish or perish*, que implica la necesidad de almacenar, controlar, recuperar información irrelevante en muchos casos - pero que resulta tan rentable para empresas relacionadas con la *information technology*- o la ubicuidad de los grandes monopolios editoriales en el mundo académico -que no el libre mercado- y sus opacos procesos de control (PLoS Medicine Editor, 2006). A escala nacional se asume su preeminencia a través de bases de datos como, por ejemplo, la *Web of Knowledge*, o *Scopus*, que son sufragadas por los propios países, como la Fundación Española para la Ciencia y Tecnología en el caso de España.³⁵ Por otra parte, estas fuentes, además, se relacionan con baremos que se utilizan de manera preferente para evaluar a los investigadores y académicos, lo que les confiere una gran influencia. En cualquier caso, y sin dudar de la necesidad de contar con información sobre la investigación que se realiza en el mundo o de procesos de colaboración científica, cabría plantearse, a tenor de algunos de sus sesgos perfectamente conocidos, si la fidelidad prioritaria a fuentes documentales de determinados empresas³⁶ es la más adecuada para los intereses sociales de un país. Podría cuestionarse a quién beneficia y a quién no, como se atreven a sugerir Pawley (1998: 131) o Mateos (2013).

En la línea de lo que se ha explicado, McDonald (1997: 35) se hace eco de cómo los procesos de selección en las bibliotecas, dependientes de las instituciones a las que se subordinan, están mediatizados por el pensamiento dominante, lo que se ve reflejado en esa uniformidad que, cada vez más, las caracteriza así como en la presencia de fuentes de información similares: sean multinacionales editoras o bases de datos de carácter público.³⁷

Una posible alternativa a la situación actual, la tendencia al acceso abierto de la ciencia (Open Access) encuentra serios escollos en las políticas restrictivas de la propiedad intelectual de la investigación pública (un ejemplo, en USA, la Bayh–Dole Act, de 1980, la

³⁵ Las bases de datos de Thomson, en 2012, han supuesto para el erario público español más de 4 millones \$ (Boletín Oficial del Estado, España, 2012a). Por lo que se refiere a *Scopus*, de la empresa Elsevier, el total asciende a 1.233.742 €. (BOE, 2012b)

³⁶ Como monopolios, imponen altos precios a sus *productos* cuyos sesgos son perfectamente conocidos: opacos procesos de selección de revistas, hegemonía de la lengua/cultura anglosajona, ausencia de áreas de conocimiento, etc. Su establecimiento a escala mundial, supone un cierto proceso homologador que invisibiliza la investigación de áreas no tecnológicas, en otros idiomas que no sean en lengua inglesa o relativas a campos de ciencias humanas y sociales. Por otra parte, para las bibliotecas universitarias significa, en muchos casos, suscribir las mismas fuentes documentales a precios altos, y que apenas tengan presupuesto para publicaciones alternativas o que se encuentren fuera de los grandes grupos.

³⁷ En este sentido, apunta McDonald, que incluso bases de datos muy extendidas y sin fines de lucro, como *Agricola* o *Medline*, producidas por bibliotecas nacionales norteamericanas están influenciadas por los valores del paradigma científico hegemónico; apenas hay espacio para ópticas alternativas a las dominantes en Agricultura o Medicina: menos del 2% según el autor. (McDonald, 1997:41)

Research Works Act, de 2012, etc., o las que hemos comentado para el caso de España) los intereses de empresas ejercidos a través de las patentes, los relativos a los grandes monopolios de la edición, o las tendencias de los propios investigadores, sometidos a procesos de acreditación y evaluación por parte de organismos externos que priorizan a la hora de evaluar una carrera que aquéllos publiquen en revistas con alto índice de impacto (Herb, 2010).³⁸

El enorme potencial de instancias supranacionales y medios de comunicación para configurar unas determinadas condiciones de generación de conocimiento en el mundo; el poder de los monopolios de edición y comunicación de información especializada para extender mecanismos que uniformizan necesidades, estandarizan saberes, neutralizan la diversidad de perspectivas, o los preocupantes procesos de acomodación de la maquinaria de los sistemas educativos para adaptarse a la lógica eficientista, contribuyen a configurar una compleja realidad cultural: frente a ella la lógica tecnócrata³⁹ de instituciones y servicios, que centra sus esfuerzos en una gestión técnico-informática de fuentes y sistemas de información (tanto su adquisición o suscripción como la instrucción que se desarrolla para hacer un uso eficiente), no hace sino refrendar el estado de cosas por lo que apenas presta atención a la agenda oculta de estas políticas y sus implicaciones (recursos que dan preeminencia a saberes eficientes, uniformidad de enfoques, pérdida de diversidad ecológica y cultural, diferentes y desiguales formas de apropiación/distribución de saberes en el mundo, predominio de determinados valores como competitividad, eficiencia, etc.) en la línea de lo que plantea Andersen: *the basic social and cultural responsibility of the information critic should be to inform society about the existence of the ideologies embedded within systems of knowledge.* (2005: 20)

5.- Construyendo la neutralidad: tecnología unidimensional y sociedad informa(tic)da

Los discursos apologéticos sobre la era de la sociedad global de la información vacían de su memoria conflictiva al movimiento multiseccular de la integración mundial; por consiguiente, lo despojan de sus desafíos actuales (Mattelart, 2002: 76)

Consideramos que este discurso (la sociedad de la información y el conocimiento), que aún una serie de valores susceptibles de integrarse en el *pensamiento único*, tiene un gran eco en el mundo informativo y documental, precisamente por la tendencia de estos colectivos a las posturas neutrales. Por lo que respecta a sus valores discursivos, se trata de

³⁸ *Scientists advance their careers by publishing in journals that enjoy high impact factors (IF). If they do not publish in high-impact journals, their careers will falter. There is a need to publish only in those journals that will award scientific capital.*

³⁹ En el centro de la gestión tecnócrata los *planes estratégicos* (que se ajustan a la jerga tecnócrata, ambigua y detallista al mismo tiempo) de las bibliotecas, perfectamente similares entre sí, funcionarían como un currículum centralizado, como una herramienta de control, de las personas y los procesos, que deja escaso margen de maniobra para realizar propuestas diferentes a las establecidas desde instancias externas.

una *metanarrativa* que promete, a partir de la creación, uso y extensión de la información/comunicación, progreso social y económico; que asume una presunta neutralidad tecnológica,⁴⁰ la reificación informativa y la mundialización. Un componente clave de todo el conjunto es la tecnología de la información/comunicación que se considera un aspecto esencial en el desarrollo del neoliberalismo.⁴¹ No conviene olvidar que ésta surge en el marco de la *Guerra Fría* asociada a los desafíos armamentísticos y espaciales de los bloques en litigio. En cierto sentido, este hecho fija la subsidiariedad de las necesidades de la sociedad civil frente a otras prioridades y aconseja prudencia ante los apologetas de sus potencialidades democráticas, máxime en sociedades que asisten a un vaciamiento de la soberanía de los estados-nación debido a la preeminencia de instancias económicas supranacionales y al fortalecimiento de un neo-individualismo que se inhibe de implicaciones en proyectos sociales. Este ideario de la sociedad tecnológico-informacional es, al mismo tiempo, un reto político: de alguna manera aspira a ser el discurso a-ideológico y progresista tras decretarse, por parte del pensamiento conservador, el fin de las ideologías, el fin de la lucha de clases o el fin de la función crítica de los intelectuales. El componente de mundialización que contiene, es decir la extrapolación de los valores de clase media americana –la única con ese poder de difusión y propaganda tras la debacle europea al finalizar la Gran Guerra- como los “naturales” en cualquier parte del planeta, deja al descubierto las asimetrías de este proyecto globalizador. (Mattelart, 2002: 67).

Ese conjunto de nociones esenciales de la *sociedad informada* encuentra un amplio eco en el medio educativo que lo fomenta y explota y en el que es complejo situarse porque, ciertamente, se trata de un discurso ambiguo. Es preciso realizar un profundo ejercicio de reflexión, de cotejar el ideario y las praxis que propicia, para valorar su dirección real. Por ejemplo, una de sus máximas, la clara apuesta por la información y el conocimiento competitivos, susceptibles de rendimiento, asociada a la idea de innovación permanente (pensemos en los proyectos I+D+i) nos informa de algunas claves, al excluir de su agenda los saberes no rentables. Por otra parte, una peculiar concepción de la formación, inicial o continua (*longlife learning*) puede ponernos sobre aviso: básicamente, dada la estructura y necesidades del capitalismo del S. XXI, a las que se acomodan los sistemas educativos, para la gran mayoría se proyecta una instrucción competencial elemental, (Hirtt, 2010) desvitalizada intelectualmente, (una suerte de *know how*) y en la que podría contextualizarse el concepto y la praxis de la *alfabetización informático-informacional* o competencias informacionales.

⁴⁰ Para valorar este aspecto es conveniente no desligar la generación y uso de la tecnología del contexto social en que se genera, algo que ya observara Marcuse: *Ante las características totalitarias de esta sociedad, no puede sostenerse la noción tradicional de la “neutralidad” de la tecnología. La tecnología como tal no puede ser separada del empleo que se hace de ella; la sociedad tecnológica es un sistema de dominación que opera ya en el concepto y la construcción de técnicas.* (1985:24)

⁴¹ Debido a que resulta sumamente útil para la actividad especulativa global (tras la desregulación de las finanzas mundiales, sobre todo) ya que los poderosos sistemas financieros obtienen más ganancias y en menos tiempo por estos medios que las que puede lograr de la economía productiva real. (Harvey, 2009)

En este marco general de necesidades del capitalismo (sujetos *informados y adaptables*) y de una universidad, en particular, que se planifica para responder a ellas, las bibliotecas contribuyen al proyecto re-actualizando su vertiente formativa. Así la *information literacy* -o el *longlife learning*- se ha convertido en un área estratégica para la disciplina y la profesión que la desarrolla desde presupuestos eminentemente técnicos y que obvia su dimensión social y política (Giroux, 2004: 260), lo que impide que se analice desde una dimensión crítica. Pawley plantea, a nuestro entender, una cuestión clave que no suele estar presente en los discursos y prácticas de la instrucción competencial: *How does the institutionalization of information literacy, and the development of information literacy as a "natural" category reproduce, mediate or transform power relationship?* Pawley (2003: 445). La alfabetización participa, más bien, de esa uniformidad globalizadora y tecnológica a la que nos hemos referido en apartados anteriores. Prácticamente, en todas las bibliotecas del mundo las claves del dispositivo de la ACRL⁴² (American College & Research Libraries: Bibliotecas académicas y de investigación americanas) han tenido la virtud de extenderse a realidades culturales y sociales muy diversas respondiendo a las necesidades del capitalismo. Su lógica estandarizada y globalizada prevalece sobre las problemáticas y necesidades específicas que plantea cada comunidad educativa: porque la definición y desarrollo de lo que se conoce como *alfabetización informacional* está basado en el reduccionismo competencial,⁴³ y obedece, a nuestro entender, a ópticas educativas mecanicistas (Fernández Rodríguez, 2009) que priman los resultados medibles en perjuicio de procesos educativos y personales más complejos y, sobre todo, más críticos. Se enmarcan en las dinámicas que uniformizan las finalidades educativas en el mundo, y, en última instancia, en la idea de que el estudiante debe aprender a operar con *información*;⁴⁴ lo que puede resultar perfectamente compatible con cierto tipo de analfabetismo, cultural o político, en sociedades donde la extensión de la “formación competencial” o la cultura de masas (la industria cultural) responden a la razón más instrumental frustrando otras posibilidades personales y sociales (Viñao, 2004; Cuesta, 2005; Adorno, 2008). Tampoco hay que perder de vista que en estos procesos formativos en los que, a menudo, la tecnología se convierte en fin (escuelas 2.0, bibliotecas 2.0, etc.) y en mecanismo de articulación de organizaciones verticales o de reestructuración de servicios,⁴⁵ se encuentran

⁴²Information Literacy Competency Standards for Higher Education, 2000. (Estándares de competencias en alfabetización informacional para la Educación Superior)

⁴³ Uno de los ejes de la mercantilización escolar (Hirtt, S.a.).

⁴⁴ En los últimos años, la reducción de estas propuestas formativas a objetos virtuales, adecuados a programas *e-learning*, susceptibles de clonarse *ad infinitum*, subraya el carácter normalizador del artificio así como su naturaleza de instrucción tecnológica e individualizada. La *virtualización* ha supuesto, además de la posibilidad de exportar los objetos virtuales al mercado educativo, un incremento de sujetos alfabetizados. Puede consultarse a tal efecto, para España, los informes de la Red de Bibliotecas Universitarias, Estadísticas e indicadores, especialmente el apartado 6.7.

⁴⁵Bajo la premisa de la necesidad de contrastar los discursos y las prácticas, Iverson apunta perspicazmente la conveniencia de analizar dos circunstancias simultáneas de amplias consecuencias de tipo político, ideológico, etc.: la extensión del acceso a la información por la ubicuidad tecnológica, por una parte, y, por otra, la, práctica, desaparición de financiación pública a las bibliotecas. (1998-1999:18)

presentes una serie de intereses económicos relacionados con la actualización constante de equipos y programas informáticos en sistemas que hacen de la obsolescencia programada una clave para el lucro de la industria tecnocrática (Díez, 2007). En el ámbito educativo en general, la tecnología informática resulta clave, y es una oportunidad de inversión, nuevo nicho de las empresas de tecnología, en los procesos de virtualización de la enseñanza,⁴⁶ así como en los sistemas aún presenciales. En estas instituciones se justifica la inversión en fuentes electrónicas, además, desde el supuesto de que cuantos más datos, más nuevos, de manera más rápida, etc., se manejen más conocimiento se genera, identificando de manera reduccionista *información/conocimiento*. Se ignoran, o se obvian, los complejos procesos de aprendizaje y construcción de saber que, en muchos casos, no precisan una tecnología acríticamente asumida y que, como mínimo, necesitan usuarios capaces de descodificar los textos que contienen esas fuentes; algo que resulta cada vez más difícil si tenemos en cuenta el deterioro de la educación en el mundo (Pawley, 1998:140) y el analfabetismo consecuente.

Esta sociedad-mercado precisa de nuevos sujetos *informados* para ser productores/consumidores en las redes cibernéticas; no para que contribuyan a construir sociedades más justas y sostenibles. Las sociedades del capitalismo avanzado entienden la necesidad de información cuando la asocian a la economía del conocimiento –motor de crecimiento- y la competitividad: véase, a modo de ejemplo, el contenido de la Estrategia de Lisboa (Consejo de la Unión Europea, 2000). Estas tesis son paralelas al auge del neoliberalismo cuyos idearios y políticas van en contra de las necesidades sociales básicas de la mayoría y del sostenimiento del planeta: porque el crecimiento económico -un axioma neoliberal- no puede ser infinito en un planeta limitado y porque la competitividad -otro gran principio del capitalismo- llevada a sus últimas consecuencias es siempre la guerra de unos contra otros (un producto es competitivo porque se abarata su producción...a costa de explotar a los trabajadores, contaminar irresponsablemente, etc.) La *sociedad de la información* que se propone, a la luz de estas observaciones, no resulta ni solidaria ni viable ecológicamente.

Aquí nos interesa destacar la idea de que el discurso que incluye todos estos principios ha calado profundamente en la sociedad, en general, y en ámbitos de la documentación en particular: según aquél los profesionales de la información (informáticos, periodistas, bibliotecarios, economistas, documentalistas, etc.) serían los grandes protagonistas de esta *era informativa*.⁴⁷ Que, efectivamente, puede seguir rumbos diversos en función de la capacidad social para asumir o rechazar la lógica de dominación. Nosotros creemos, a

⁴⁶ Sirvan los siguientes datos relativos a España: según el Informe de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (2012) donde ya se plantea la “gobernanza ti”, el 7% de las titulaciones impartidas en el sistema universitario español es no presencial; 9 de cada 10 estudiantes utilizan la plataforma de docencia virtual institucional. Por otra parte, 1 de cada 3 cursos de formación son del área de las Tic.

⁴⁷ Fomentando prácticas con perspectivas eminentemente tecnócratas, *prometeicas*, sin analizar a fondo presupuestos sociales, éticos, políticos, etc., en que la alfabetización tiene lugar, como sagazmente examina Pawley (2003: 445).

tenor de lo que hemos explicado, que se trata de una propuesta más del pensamiento hegemónico. En términos generales, de manera consciente o no, académicos, documentalistas, bibliotecarios, etc., asumen y articulan unas perspectivas y unas prácticas que sancionan el discurso dominante a partir de ideas tan restrictivas como que el conocimiento o la extensión de la *information literacy* son clave en el cambio social, el progreso, la participación, la libertad.⁴⁸ En este marco resulta paradigmático el *constructo* brecha digital que, lejos de contemplar el tema en el contexto de las relaciones de producción del neoliberalismo, lo reduce a una cuestión *técnica* (el acceso/consumo a la información electrónica) desviando la atención de la raíz de las cuestiones clave al tiempo que legitima las políticas neoliberales (Stevenson, 2009). Porque, independientemente de las ventajas del hecho de tener acceso a la información que circula por las redes, la causa de los grandes problemas sociales se encuentra en un sistema que permite que una minoría pueda disponer de mecanismos de explotación del resto. Una revolución tecnológica, o la expansión económica, no genera por sí misma avances sociales: depende de cómo se efectúe el reparto de la riqueza. Y la forma en que esto se produce en el capitalismo es particularmente evidente en el momento de crisis que vivimos: un empobrecimiento generalizado a costa de un proceso de concentración de riqueza en el 1% de la población (Fontana, 2013:28). El mito redentorista tejido alrededor de la ciencia o la técnica, en el caso que nos ocupa la información electrónica, no es nuevo y, antes como ahora, entra en contradicción con las lógicas segregacionistas de tipo económico a nivel mundial y local: responden a una razón económica que en manera alguna prevé la emancipación entre sus objetivos Mattelart (1998).

Por consiguiente, la asumida preponderancia unidimensional de la tecnología (que, dentro del sistema, articula y sustenta procesos de estandarización, uniformización y control) o la aceptación acrítica de los *constructos* mencionados no hacen sino atestiguar la parcialidad de los discursos y las prácticas hegemónicas hoy en el campo documental.

6.- A modo de conclusión ¿Caben otras finalidades culturales y educativas en el capitalismo?

"No basta con atacar estos hechos [Fontana se refiere a la estrategia de los poderes dominantes para ganarse el apoyo de los grupos explotados mediante la invención de "los otros": inmigrantes, judíos, anti-sistema, etc.] por cuanto tienen de injusticia reclamando igualdad de trato para los excluidos. Esa será una tarea inútil, si al mismo tiempo no se desmonta el entramado de ideas que justifica la exclusión (Fontana, 1994:147)

⁴⁸ Como así lo expresan declaraciones institucionales: *La alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida son los faros de la Sociedad de la Información que iluminan las rutas hacia el desarrollo, la prosperidad y la libertad.* (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecas e Instituciones. Declaración de Alejandría, 2005). Por otra parte, sabemos que el desarrollo y la prosperidad no siempre van asociados a la libertad: el laboratorio del modelo neoliberal fue el Chile de Pinochet y regímenes totalitarios, como China, compatibilizan el crecimiento con ausencia de derechos y libertades sociales. (Harvey, 2009).

Desde ópticas críticas, como es la que aquí se ha intentado mantener, creemos que es preciso contar con un bagaje intelectual potente en la formación inicial y permanente de los y las profesionales para poder analizar y desvelar los presupuestos reduccionistas, e ideológicamente parciales, en los que se fundamenta determinados discursos como el de la objetividad positivista o la neutralidad: sea referido a la ética de profesionales sea relativo a la *information technology* a la gestión tecnócrata o a imaginarios como el de *sociedad de la información*. Perspectivas de otros campos de conocimiento, como la sociología, o la historia, la filosofía, por ejemplo, podrían aportar marcos interpretativos y de análisis para poder cuestionar y comprender los medios culturales insertos en la historia de la modernidad ilustrada antes y en el capitalismo neoliberal y las democracias de mercado en la actualidad. No hablaríamos de *no lugares*, o espacios asépticos, libres de enfrentamientos ideológicos y políticos, si comprendiéramos las implicaciones históricas y sociales de escuelas o bibliotecas.

Mantener el discurso de la imparcialidad, especialmente en la actualidad, en plena vorágine neoliberal -devoradora de la esfera pública- es pedir el apoyo a la ideología más conservadora y a las prácticas más excluyentes. Es preciso recordarlo una vez más: no hay ni discursos ni prácticas imparciales. El de la neutralidad no lo es. Tanto académicos como profesionales, por el lugar que ocupan en un espacio en el que se enfrentan los valores de la cultura hegemónica y los sujetos que deberían oponerse al discurso que mantiene la desigualdad, pueden articular medios para apoyar o bien cuestionar el *statu quo* y devenir en sujetos de resistencia: cualquiera de las opciones entrañan posicionamientos políticos.

Narrativas como la de la *neutralidad* no son inocentes, (Jensen, 2005) enmascaran la realidad, impiden análisis intelectuales conscientes y posicionados y dificultan actitudes críticas para contestarlos y, en su caso, plantear estrategias para intentar modificar la relación de fuerzas. Este tipo de idearios que promueve la no acción apoya el *statu quo*. Por esa razón, quizá sea preciso pensar en otras formas de apropiación de la realidad para enfrentar el *pensamiento único*, independientemente de la posición que se adopte, o de la acción que se emprenda.

Los grandes principios éticos del campo y de la profesión (crítica a cualquier tipo de censura, defensa de la libertad intelectual, contribución del campo y de la profesión a la forja de sociedades más cultas, conocimiento y cultura como bases de sociedades democráticas, etc.) son papel mojado en las sociedades del capitalismo donde la alienación y la lógica económica están *naturalizadas*, o en las que el concepto de libertad de expresión se vacía de sentido al modificarse los modos en que se ejerce el control y la censura (George, 2103: 147); en una época en la que los intelectuales han enmudecido, en la que las libertades sociales se identifican con la libertad de mercado o donde la mercantilización de la cultura⁴⁹ no propicia la proliferación de sociedades más cultas sino

⁴⁹Adorno observa lúcidamente que: *Los conceptos de orden que la industria cultural propaga son los del statu quo. Son afirmaciones sin crítica, sin análisis, sin dialéctica (...) La industria cultural impide la formación de individuos autónomos, que juzguen y decidan conscientemente.* (2008: 300-302)

más embrutecidas y menos solidarias, parece oportuno buscar nuevos caminos para dotar de sentido a esos ideales.

La emancipación personal y social a que apuntan esos grandes principios no podrá hacerse, probablemente, ni en un medio educativo enfocado al mercado, ni con las herramientas que proporcionan los poderes dominantes a través de una razón instrumental que se ha demostrado alienante y destructiva: la poetisa Audre Lorde lo afirma de manera tajante: *For the master's tools will never dismantle the master's house* (Bales & Engle, 2012:32). Desde opciones críticas creemos que es preciso neutralizar aquellos discursos y/o creencias que obstaculicen actuar en los intersticios del sistema para forzar sus posibilidades reales de subvertir el *statu quo*, fundamentando un discurso crítico que identifique las estructuras de poder así como prácticas contrahegemónicas a seguir (Bales & Engle, 2012).

Referencias

ADORNO, T. (2008). *Crítica de la cultura y sociedad*. (V. I y II). Madrid: Akal.

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y LA ACREDITACION. España. (S.a.) Título de Grado de Información y Documentación. Libro Blanco. http://www.aneca.es/var/media/150424/libroblanco_jun05_documentacion.pdf. [consulta: agosto 2013]

ALEIXANDRE-BENAVENT, R., VALDERRAMA-ZURIÁN, J.C., GONZÁLEZ-ALCAIDE, G. (2007). El factor de impacto de las revistas científicas: limitaciones e indicadores alternativos. *El profesional de la información*, v.16, n. 1, 4-12

ANDERSEN, J. (2005). Information criticism, where is it? *Progressive Librarian*, 25, pp. 12-23.

ARONOWITZ, S. (1998). The new corporate university: Higher education becomes higher training. *Dollars & Sense*, 216, 32-35

ARÓSTEGUI, J.L., MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B., DALE, R. (2008). *Globalización, posmodernidad y educación, la calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal.

BALES S.E., ENGLE, L.S. (2012). The counterhegemonic academic librarian: a call to action. *Progressive Librarian*, fall/winter 40, pp.16-40

BERMEJO, J. C. (2013). *La falacia del I+D académico: una economía política de la Universidad española*. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/51003> [consulta: agosto 2013]

BERMEJO, J.C. (2011). *La maquinación y el privilegio, el gobierno de las universidades*. Madrid: Akal.

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. (España). (2012a). N. 239, Sec. III, p. 70548, 4 octubre.

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. (España). (2012b). N. 201, Sec. III, p. 62206, 22 agosto.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (2001). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

BOURDIEU, P. (2005). *Usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

BRANUM, C. (S.a). *The myth of library neutrality*. <http://candisebrnum.wordpress.com/papers/the-myth-of-library-neutrality/>. [consulta: agosto 2013]

BRICALL, J.M. (2000.) *Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de Universidades Españolas.

CAMPANARIO, J.M. (2002). El sistema de revisión por expertos (*peer review*). Muchos problemas y pocas soluciones. *Revista Española de Documentación Científica*. 25,3, pp. 267-285.

CASTILLO, A., MARTÍNEZ, C. (2008). Library Science in Mexico: a discipline in crisis. *Progressive Librarian*, 31, pp. 30-37.

CIVALLERO, E. (2012). *Neutralidad bibliotecaria*. E-LIS. <http://eprints.rclis.org/16706/> [consulta: agosto 2013]

CONFERENCIA DE RECTORES DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (CRUE) (2012). *Universtic*. <http://www.crue.org/Publicaciones/universitic.html> [consulta: agosto 2013]

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2000). Estrategia de Lisboa. http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/policies/lisbon/article_7207_es.htm [consulta: agosto 2013]

CUESTA FERNANDEZ, R. (2005). *Felices y escolarizados, crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro

DELGADO LÓPEZ-COZAR, E. (2008). El ocaso de las enseñanzas de documentación en España. *Anuario ThinkEPI*, pp. 126-138.

DÍEZ, E. (2008). El capitalismo académico y el plan Bolonia. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 23, pp. 351-365

DÍEZ, E. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.

DOHERTY, J.J. (2005-2006). Towards self-reflection in librarianship, what is praxis? *Progressive Librarian*, 26, 11-18.

FARIÑAS DULCE, M.J. (2005). Neoindividualismo y desigualdad. *El País*, 5 enero. http://elpais.com/diario/2005/01/05/opinion/1104879608_850215.html [consulta: agosto, 2013]

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE ASOCIACIONES DE BIBLIOTECAS E INSTITUCIONES. (2012). *Códigos de ética profesional para bibliotecarios y otros trabajadores de la información*. <http://www.ifla.org/ES/node/7237#iflancodeofethics> [consulta: agosto 2013]

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE ASOCIACIONES DE BIBLIOTECAS E INSTITUCIONES. (2005). *Declaración de Alejandría sobre la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida*. <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html> [consulta: agosto 2013]

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E. (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesorado en la Educación Superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado*. 12, 1, pp.151-160.

FONTANA, J. (1994). *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica.

FONTANA, J. (2011). *Por el bien del imperio, una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Pasado y Presente.

FONTANA, J. (2013). *El futuro es un país extraño, una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*. Barcelona: Pasado y Presente.

FORCADES I VILA, T. (2006). Los crímenes de las grandes compañías farmacéuticas. *Cuadernos Cristianismo y Justicia*, N. 141. <http://www.cristianismeijusticia.net/es/los-crimenes-de-las-grandes-companias-farmaceuticas>. [consulta: agosto 2013]

FOUCAULT, M. (1996). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

GIROUX, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: S. XXI.

GEORGE, S. (2013). *El Informe Lugano II, esta vez vamos a liquidar la democracia*. Barcelona: Ediciones Deusto.

GEORGE, S. (2002). *Pongamos la OMC en su sitio*. Barcelona: Icaria.

GRAMSCI, A. (1975). *Cartas desde la cárcel*. Madrid: Edicusa.

HARVEY, D. (2009). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.

HERB, U.(2010). Sociological implications of scientific publishing: open access, science, society, democracy and the digital divide. *First Monday*, 15, 2.

HIRTT, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación de profesorado*. 13, 2, 108-114. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1278785252.pdf [consulta: agosto 2013]

HIRTT, N. (S.a.). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. <http://firgoa.usc.es/drupal/files/3ejes.pdf> [consulta: agosto 2013]

IVERSON, S. (1998-1999). Librarianship and resistance. *Progressive Librarian*, 15, pp.14-19

JENSEN, R. (2004-2005). The myth of the neutral professional. *Progressive Librarian*, 24, pp. 28-35.

JENSEN, R. (2005). *Cómo se restringe la investigación crítica en las universidades*. <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=20000> [consulta: agosto 2013]

KLEIN, N. (2004). Librarianship as a radical profession. *Progressive Librarian*, 23, 46-54.

LERENA, C. (2005). *Reprimir y liberar, crítica sociológica de la educación y la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.

LEWIS, A., ed. (2008). *Questioning Library Neutrality: Essays from Progressive Librarian*. Duluth, MN: Library Juice Press

LITWIN, R. (2002). Neutrality, objectivity and the political centre. *Progressive Librarian*, 21, pp. 72-77.

LÓPEZ, P. (2008). El mito de la neutralidad en Biblioteconomía y Documentación. *Educación y Biblioteca*, 166, pp. 62-68.

MARCUSE, H. (1985). *El hombre unidimensional, ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Orbis.

MATEOS, C. (2013). La inteligencia de destruir lo público (en la ciencia). *Economía crítica y crítica de la economía*. <http://www.economiccritica.net/?p=1349> [consulta: agosto 2013]

MATTELART, A. (2002). Premisas y contenidos ideológicos de la sociedad de la información, En *La ventana global: ciberespacio, esfera pública mundial y universo mediático*. Madrid: Taurus, pp. 65-80.

MATTELART, A. (1998) Los “paraísos” de la comunicación, En *Internet, los nuevos caminos de la comunicación: el mundo que llega*. Madrid: Alianza, pp. 287-294.

MCDONALD, P. (1997). Corporate inroads and Librarianship, the fight for the soul of the profession in the new millennium. *Progressive Librarian*, 12-13, pp. 32-44.

MEDIALDEA, B. ALONSO, V. (2003). *Las Reformas Neoliberales de la Educación en el Mundo*. Madrid, Club Amigos de la UNESCO. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41752> [consulta: agosto 2013]

ORTEGA Y GASSET, J. (1970). Ideas y Creencias. En, *Obras completas de José Ortega y Gasset*. Madrid: Revista de Occidente. V. 5., pp. 379-395

PAWLEY, C. (1998). Hegemony's handmaid? The library and information studies curriculum from a class perspective. *Library Quarterly*, Vol. 68, 2, pp.123-144.

PAWLEY, C. (2003). Information literacy, a contradictory coupling. *The Library Quarterly*, 73,4, pp. 422-452.

PAWLEY, C. (2005). History in the Library and Information Science Curriculum: Outline of a Debate. *Libraries & Culture*, Vol. 40, No. 3, pp. 223-238.

PLoS Medicine Editors (2006). The impact factor game. *PLoS Med* 3,6 <http://www.plosmedicine.org/article/info:doi/10.1371/journal.pmed.0030291> [acceso: agosto 2013]

RABER, D. (2003). Librarians as organic intellectuals: a gramscian approach to blind spots and tunnel vision. *Library Quarterly*, 73, 1, pp. 35-53.

RAMONET, I. (1998). El pensamiento único, En *Pensamiento crítico vs. pensamiento único*. Madrid: Debate, pp. 15-17.

RED DE BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS (España) Estadísticas, Indicadores predefinidos. http://estadisticas.rebiun.org/cuestionarios/indicadores/indicadores_main.asp# [consulta: agosto 2013]

ROMERO, F., BRACHO, LL. (2010). La universidad frente al sistema actual de transferencia de tecnología. En Corominas, A., Sacristán, V. (coord.). *Construir el futuro de la universidad pública*. Barcelona: Icaria, pp. 65-76.

SMEYERS, P., BURBULES, N. (2011). How improve your impact factor, questioning the quantification of academic quality. *Journal of Philosophy of Education*, 45,1, pp. 1-17.

STEVENSON, S. (2009). Digital Divide: a discursive move away from the real iniquities. *The Information Society*, 29, pp.1-22.

VENCE, X. (2010). La investigación universitaria frente al corsé de las patentes, la mercantilización del conocimiento y la empresa privada. En Corominas, A., Sacristán, V. (coord.). *Construir el futuro de la universidad pública*. Barcelona: Icaria, pp.77-100.

VIÑAO, A. (2004). *Escuela para todos, educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.

WINTER, M. (2009). Librarianship and the labor process, aspects of the rationalization, restructuring and intensification of intellectual work. E, *Information technology in Librarianship: new critical approaches*. Ed. Leckie, Gloria J., Buschman, John E. Westport: Libraries Unlimited, pp. 143-165.