

Ante una nueva sociedad, una nueva ciudadanía, una nueva respuesta

Margarita Campillo Díaz

Universidad de Murcia

Resumen

El logro de una ciudadanía social se ha convertido, a lo largo de la historia, en el gran reto a conseguir por las sociedades desarrolladas. Sin embargo, la conquista del mismo esta obstaculizada por la sociedad que estamos creando, una sociedad postindustrial caracterizada por el riesgo y la incertidumbre, en la que el individuo ve transformada la estructura social propia de la sociedad industrial (clases sociales, relaciones familiares, trabajo...) y el estilo de vida que ella implicaba. Ante esta situación, pensamos que la Educación Social tiene un papel fundamental en la contribución a que el ciudadano conozca y comprenda el mundo en el que vive, se resista a la lógica del mercado que ha invadido la vida personal, social, cultural y educativa, y, de esta manera, se logre una ciudadanía más sólida, más democrática, más solidaria, es decir, una ciudadanía más social.

Palabras clave: Ciudadanía social, Educación Social, valores, riesgo, modernidad.

Abstract

The profit of one social citizens has become, throughout the history, in the in the great challenge to obtain by the developed societies. Nevertheless, the conquest of this it is prevented by the society which we are creating, a post-industrial society characterized by the risk and the uncertainty in which the individual sees transformed the own social structure of the industrial society (social classes, familiar relations, work...) and the style of life that it is implied. Before this situation, we thought that the Social Education has a fundamental paper in the contribution that the citizen knows and understands the world in which lives, resists to the logic of the market that has invaded personal, social, cultural and educative life, and, in this way, it will be obtained one more solid citizenship, more democratic, more shared in common, it is to say, one more social citizenship.

Key words: Social citizenship, Social Education, values, risk, modernity.

1. Introducción: en busca de la ciudadanía social y sus consecuencias

Abundando en la línea de análisis que inicié en el artículo “Educación, Valores y Ciudadanía social” (1998), este artículo pretende seguir ahondando sobre un tema tan acuciante y necesario como es el de la ciudadanía social en la sociedad del último cuarto de siglo XX y principios del XXI, caracterizada por el riesgo y la incertidumbre.

El logro de una ciudadanía social plenamente integrada en su comunidad ha sido una lucha que ha caracterizado la historia de las sociedades desarrolladas. Éste sigue siendo un objetivo y un horizonte perseguido por las ideologías progresistas y los partidos socialdemócratas actuales: como afirma Ricardo Petrella (1997) la transformación de la concepción sobre lo que es la ciudadanía ha sido relevante: hemos ido evolucionando de una ciudadanía *civil*, lograda en los siglos XVII y XVIII, a una ciudadanía *política* configurada en el siglo XIX y principios del XX debido, en gran medida, al desarrollo de la política y la representación parlamentaria, para llegar, después de la II Guerra Mundial, a una ciudadanía más *social*. Debido en parte a la Declaración de los Derechos Humanos, pero también a otros fenómenos sociales como la creación del Estado de Bienestar (Alvarado, 1998), el desarrollo de las democracias, la creación de Organizaciones Internacionales, la construcción de la Unión Europea... la ciudadanía social es la gran conquista de los pueblos por mostrar su participación, sus deseos de implicación en los destinos de su localidad, de su patria, de su país y su comunidad (Therry, 1995). La ciudadanía social es la expresión más

clara de que la democracia sigue siendo el régimen de gobierno más deseado entre los hasta ahora creados por el hombre: esta ciudadanía confirma que el individuo, las personas, no son sólo sujeto de deberes para con el Estado sino también sujeto de derechos, y es justamente este Estado el que debe intentar satisfacerlos (Petrella, 1997) en su mayor nivel y medida. Sin embargo, si como principio formal la ciudadanía social es una clara evolución con respecto a la civil y a la política, no es una situación ni un Estado plenamente conseguido. “De iure” es incuestionable; “de facto” no existe ningún país, por muy desarrollado que sea, que mantenga una plena igualdad para todos sus ciudadanos, ni tampoco existen los canales y los instrumentos, no sólo para que estos hagan sentir su voz y sus necesidades, sino también para poder implicarse y participar en la construcción de sus propios destinos. En realidad, las democracias son más formales que morales (Carr, 1997), de la misma forma que las éticas que predominan en la vida diaria y en la relación entre los hombres y mujeres son éticas basadas en principios, normas, prescripciones que se derivan de dar respuesta a las necesidades. Los políticos, los que gobiernan, los profesionales... suelen soslayar y olvidar que sus tareas son legítimas en tanto que son planificadas para servir, no para imponer sus criterios e imperativos. Además, la viabilidad de esa ciudadanía social se da de bruce con la sociedad que estamos creando, una sociedad postindustrial caracterizada por el riesgo y las imprevisibilidades, en la que el individuo ve transformada la estructura social propia de la sociedad industrial (las clases sociales, concepción de la familia, paternidad, maternidad, profesión) y el estilo de vida que ella implicaba.

2. ¿Qué significa ser ciudadano en nuestro momento histórico y en nuestra sociedad, la sociedad del riesgo?

¿Por qué la sociedad se ve instalada en el riesgo si los avances tecnológicos deberían proporcionarnos mayor seguridad que nunca y un superior control sobre la totalidad de los ámbitos de nuestra vida? La pregunta es de Ulrich Beck. Su argumentación es contundente a la hora de responder. Existen problemas que afectan, sólo, a unos pocos, pero otros afectan a todo ser vivo superviviente en nuestro planeta, que lucha por un futuro incierto como igual de incierta es la calidad de vida en un presente cada vez más cuestionado por los diferentes riesgos ambientales, los relacionados con la salud (la contaminación de los alimentos del agua, la desaparición de los bosques y selvas, los cambios climáticos...) y la amenaza de una guerra nuclear. Por el sólo hecho de existir, poseemos un horizonte común marcado por el miedo: los riesgos aparecen como amenazas a consecuencia de lo que ayer se hizo, y a la vez son proyectivos porque nos plantean la pregunta de qué podemos hacer hoy ante esa realidad que nos presentan.

En definitiva, la sociedad del riesgo es el enfoque que sirve a Beck y a nosotros en este artículo para formular, partiendo de la crisis ecológica, la situación social actual. Utilizaremos un concepto muy trabajado por diferentes autores (Giddens, A.; Beck, U. o Lash, S.) como es la Modernidad reflexiva o Segunda Modernidad para analizar o definir, de manera esquemática, la sociedad que nos está tocando vivir en este principio del siglo XXI.

2.1. Modernidad reflexiva o segunda modernidad

Para los autores citados, la primera modernidad, resultado de las transformaciones introducidas por el proceso de secularización de la sociedad medieval, feudal y cristiana, provocado por la burguesía, a través de una serie de revoluciones ya identificadas (industrial, francesa, etc), ha dado paso a una segunda modernidad o Modernización reflexiva acaecida como consecuencia del *desajuste entre las consecuencias de la revolución industrial y la sociedad actual*. Son aquellos cambios que se presentan como deseados socialmente los que producen semejante revolución silenciosa. La transformación se produce en el interior de la misma a través de procesos que aparecen como consecuencia de su propia culminación: no es la pobreza sino la creciente riqueza y los índices de fuerte crecimiento económico; no es, sólo, el desempleo sino la propia inseguridad laboral junto a la rápida tecnificación lo que desencadena tales transformaciones. En realidad, tal como podemos observar, el cambio en la modernización no se produce de forma deseada, buscada, sino que es algo que aparece como uno de los efectos colaterales, latentes, del propio desajuste entre las consecuencias de la revolución industrial y la sociedad actual, y esto es precisamente lo que le otorga el carácter de reflexiva a la modernización. “Por lo tanto, modernización reflexiva significa autoconfrontación con aquellos efectos de la sociedad del riesgo que no pueden ser tratados y asimilados dentro del sistema de la sociedad industrial” (Giddens; Beck; Lash, 1997: 19).

2.1.1. Rasgos más significativos

La segunda modernidad ha transformado la estructura social que caracterizaba la sociedad industrial (clases sociales, la familia, situaciones sexuales, paternidad, maternidad, profesión, etc.) cambiando, por supuesto, el estilo de vida que ella implicaba. Nos adentramos, aunque sólo sea muy sucintamente, a modo de esbozo, a describir los rasgos más caracterizadores de esta segunda modernización.

A. Las clases sociales

La sociedad del riesgo no se presenta, pues, como una sociedad de grandes grupos sino como un conglomerado de individuos que forman el todo. El problema del empleo ya no es de una clase social determinada sino del propio individuo, en particular. Las distancias y diferencias en el reparto social de las riquezas y oportunidades, ya no se dan entre los grupos sociales sino entre los individuos. Esta situación es percibida y muy bien descrita por Joaquín Estefanía (1997: 12) cuando dice que:

se dan una serie de cambios en las estructuras sociológicas y económicas de muchas sociedades nacionales: los bloques sociales que se confrontaron a lo largo de las últimas décadas se diluyen; ya no hay un bloque obrero compacto, homogéneo, que se mantenía unido gracias a una comunidad de intereses fundamentales, sino que los avances tecnológicos, la movilidad laboral, la precariedad de los puestos de trabajo, el paro masivo y las inseguridades que todo ello conlleva, lo trituran. Tampoco la clase burguesa se corresponde con los clichés tradicionales; el artesano, la industria, sectores mayoritarios van dando paso a un sector de servicios y mediaciones cada vez más amplio. Avanza una clase media versátil, con otros intereses económicos más nebulosos de definir y cuya ideología es más contradictoria. Hay un giro social.

B. Las relaciones familiares

El cambio producido en la familia ha venido, fundamentalmente, de la mano de la mujer. Han sido las mujeres las que han introducido en sus vidas el trabajo, las que han decidido desvincularse de roles predeterminados y asumidos desde que se nace, como son, entre otros, el trabajo doméstico y la conducción de la familia. La familia pasa a convertirse en un malabarismo continuo debido a las ambiciones contradictorias que conllevan las exigencias del trabajo, los imperativos de la educación, las obligaciones de los niños y la monotonía del trabajo doméstico, por citar algunas de las más relevantes o significativas.

Surge, por tanto, el tipo de familia negociada a plazo, en la que las situaciones individuales independizadas “entran en una contradictoria alianza con el fin de intercambiar las emociones de una manera reglada y hasta nuevo aviso” (Beck, 1998: 97-98). La familia se delinea, así, como una lucha entre las exigencias y necesidades (de formación continua, de movilidad, de trabajo e independencia económica, etc.) de cada una de las partes involucradas, siendo responsable cada uno tanto de las tensiones y problemas que introduce como de su solución.

C. Individualización

Es otro rasgo caracterizador de la modernidad reflexiva que comentamos. El individuo pasa a ser protagonista y único responsable de su vida. Se encuentra frente a la sociedad sin las mediaciones que antes lo protegían e indicaban el camino a seguir; de repente, se percibe a sí mismo como el único capaz de tomar las decisiones que su vida requiere, pero sin las categorías sociales de las que an-

teriormente disponía como orientaciones y límites. Esta nueva dimensión de la *libertad individual* tiene como consecuencia la incertidumbre y el temor a las consecuencias.

Es evidente, como indica Beck, que el sistema de valores asociado a la individualización contiene también rudimentos de una nueva ética que reposa en el principio de los deberes consigo mismo. Esta nueva ética se da de bruces con la ética tradicional desde la cual “*los deberes tienen necesariamente un carácter social y armonizan la actuación del individuo con el todo y lo incluyen en él*” (Beck, 1998: 197).

D. El trabajo

Como es evidente, el régimen de riesgo descrito por Beck se instala en todos los ámbitos, ya sea la economía, la sociedad, la política... La incertidumbre aparece como eje central del pensamiento acerca de nuestro futuro laboral.

Algunas dimensiones explican esta situación:

1. *Globalización*. Mientras que el trabajo es local y se operativiza a través de una organización individualizada, el capital es global y está globalmente coordinado.
2. *Ecologización*. Los riesgos tecnológicos y ecológicos significan riesgos para la economía y el capital (mercados que rompen, monedas que devalúan, etc.), al mismo tiempo que nuevas oportunidades de mercado y de puestos de trabajo, (surgen nuevas profesiones, sectores productivos, cadenas de servicios...) a nivel global.
3. *Digitalización*. Surge una nueva clase de alfabetización: el analfabeto tec-

nológico es aquel que no domina el lenguaje informático.

4. *Individualización en el trabajo*. Aparece como consecuencia de la flexibilidad laboral; el trabajo se desestructura contractual y temporalmente (los trabajadores de una misma empresa ya no comparten ni el tiempo de trabajo ni las características de sus contratos).

3. Ante esta sociedad ¿cómo se siente convocada la educación?

A nuestro juicio, y siguiendo la línea de análisis presentado por Sáez (1998), creemos que la tarea de la educación social contribuiría, en no poca medida, al conocimiento objetivo del mundo en el que viven los ciudadanos. Es esa comprensión lo que puede reforzar las democracias, o que es lo mismo, hacerlas más morales que formales en una España que no van tan bien como parece (Petras, 1996), rescatando y renovando el nivel de legitimidad democrática, cada vez más débil por una lógica imperante como la neoliberal. Legitimidad necesaria para la participación, menos representativa y más auténtica con los valores que suponen implicación, colaboración, solidaridad..., todo ello con el fin no sólo de resistirse a la lógica del mercado que ha invadido la vida personal, social, cultural y educativa en la actualidad, sino también, y como consecuencia de ello, de promover una ciudadanía más sólida, más democrática, más solidaria; es decir una ciudadanía más social.

3.1. Objetivos educativos

Asociar este objetivo, el de la consecución de este tipo de ciudadanía, a la

tarea más relevante en educación significa varias cosas:

1. Abandonar el *abstraccionismo* que domina, en buena parte, el discurso de la educación contemporánea (Escudero, 1997), olvidándose de las realidades sociales, culturales y educativas de cada día. En este sentido, siguiendo al autor citado, o debemos caer en esa obsesión por lo “micro”, por los aspectos más concretos de la educación (sin negar que juegan su papel en los procesos educativos), pero tampoco debemos refugiarnos en las posiciones “grandilocuentes” de “lo macro”, sobre todo, cuando este fenómeno deriva en una generalización “sin anclaje” en los problemas, en una especulación estéril que nos aleja de la práctica educativa cotidiana.
2. Significa también, como se ha escrito frecuentemente, interiorizar la idea de que la meta de la educación no es sólo instrucción; pensar que la educación puede reducirse a impartir conocimiento es limitar todas sus posibilidades (Sáez, 1989, 1992, 1998). El conocimiento no es el fin sino el instrumento para el logro de finalidades personales y sociales (Apple, 1986).
3. Estos fines supraeducativos son diversos: unos de más rango social y otros menos relevantes para las personas en su devenir cotidiano. Pero todos ellos son importantes. Algunos son de más alto *nivel generalizador* (conseguir democracias más sólidas en un momento en que se presentan con sensibles déficits de legitimidad, construir ciudadanía más sociales...) otros en cambio son más concretos (favorecer la participación, propiciar la interacción en las aulas y fuera de

ellas, impulsar la colaboración y la implicación subsecuente...). Estos objetivos no nos son extraños: para llegar a la ciudadanía social es preciso antes, en ese camino impregnado de dificultades, hacer de la participación (en todas las instituciones que necesita una sociedad para desarrollarse) la plataforma concreta de salida. Si un educador no fomenta la participación desde bien pronto, desde los niveles más elementales de enseñanza, no creará el clima fundamental para que las personas internalicen cuatro hechos:

- a) Que el conocimiento colectivo es relevante en la formación de las personas.
- b) Que ese conocimiento surge del consenso y de la colaboración entre ellas.
- c) Que tal conocimiento no es “objetivo”, independiente de ellos, sino que ha resultado ser fruto de la tarea de todos los participantes.
- d) Que en educación, y por tanto en todo lo que respecta a la problemática humana, no hay conocimiento absoluto, sino conocimiento relativo a la situación que se aborda, al problema que se necesita resolver, a la necesidad que se intenta satisfacer (Sáez, 1998).

No hay, pues, contradicción entre la generalidad de un objetivo educativo como es el que proponemos, construir una ciudadanía más democrática y social, y la búsqueda de metas más concretas como es implementar la solidaridad en la clase y en la vida familiar tanto como en la social, multiplicar las posibilidades de que los niños y los jóvenes colaboren más en tareas que exigen poner de manifiesto sus diferentes puntos de vista (así como

sus experiencias y sus respectivas formaciones), enseñarles que la implicación y la involucración colectiva en el abordaje de problemas (educativos, culturales y sociales) es la mejor manera de que el *compromiso* de los hombres entre ellos, con otros, entre sí, sea *un imperativo* que crezca cada día, tanto en sus mentes como en sus corazones (ZUBERO, 1996).

Para llegar a la ciudadanía social, hay que recorrer muchos caminos: el de la economía, para no ser absorbidos por el mercado; el de la política, para legitimar y soldar un Estado de derecho, un Estado social, más redistribuidor y equitativo, frente a un Estado sólo liberal; el de la ética pasando de una ética individual a una más colectiva, de una ética de principios, que destaca y promueve imperativos más formales que reales, a una ética de responsabilidades, que busca dar respuestas, procurar soluciones, abrir posibilidades; y, como no, el camino de la educación, capaz de aglutinar e integrar las vías anteriores (la política, la cultural, la historia, la ética...) para buscar, con los conocimientos, la mejora de las personas y grupos.

Es, por tanto, un recorrido. A nadie puede extrañar que afirmemos que apostamos por una educación más democrática y, al mismo tiempo, digamos que lo hacemos por una ciudadanía más social o por una ética basada en la responsabilidad. Son caminos intercrucados connotativamente; son vías que se reclaman y que se necesitan, y cuando la educación soslaya alguna de ellas (la política y la ética, las más frecuentemente olvidadas, aunque siempre aparecen en las formulaciones de las declaraciones de los expertos en educación), no cumple sus verdaderas

condiciones, aquellas que dan sentido y significado a la educación.

Tampoco debería extrañar que hagamos continua referencia a la educación en valores y al mismo tiempo convoquemos la educación para la paz, educación para la democracia, educación para la resolución de conflictos o para la no violencia (expresiones al uso en el terreno de la literatura relacionada con estos temas), o, por citar otros ejemplos, la educación para la solidaridad o la ciudadanía social. Son terrenos próximos cuando no idénticos. No deberíamos verlos como separados ni formando parte de divisiones artificiales que auspician tantas concepciones artificiales de la educación como de las diferentes áreas que explican la acción humana y, sobre todo, finalizan por atomizar hasta lo radical el conocimiento que se convierte en legitimador de prácticas que no son verdaderamente educativas.

Las grandes exigencias que las escuelas burocráticas mantienen respecto a la estructura de conocimiento son: que el conocimiento esté dividido en componentes; que las unidades de conocimiento estén ordenadas en secuencias; que el conocimiento sea transmisible de una persona a otra utilizando un medio convencional de comunicación; que el éxito en la adquisición de gran parte, si no de la mayoría, de conocimiento sea constatable de forma cuantificable; que el conocimiento esté "objetivado" en el sentido de tener una existencia independiente de sus orígenes humanos; que el conocimiento sea estratificado en varios niveles de estatus o de prestigio; que el conocimiento en la experiencia concreta reciba un tratamiento desvalorizante con respecto al conocimiento expresado en principios abstractos y generalizantes que debe ser considerado como poseedor de alto estatus y privilegios (Weir, 1985:32).

El conocimiento no puede escindirse. Es interdisciplinar. Abarca e integra

áreas de conocimiento con la misma finalidad. La educación debe ser democrática para fomentar la democracia moral, una democracia basada en la justicia social, que es el mejor camino para la construcción de una ciudadanía social en el marco de un Estado Social. Objetivos difíciles, como sabemos, pues el mundo en que vivimos está presidido por valores más asociados a la competitividad, a la eficacia y a la eficiencia, que a la redistribución y a la equidad.

3.2. Valores y educación: A modo de reflexión abierta

Las críticas que se han manifestado contra el Estado social y sus consecuencias (políticas de bienestar, aumento de prestaciones sociales, fomento del cooperativismo, búsqueda de la solidaridad, potenciación de la participación...) provienen de los defensores del modelo liberal pero también de los teóricos de la lógica del mercado, que propician y profundizan la lógica del capital, y sus consecuentes ideólogos neoliberales (Sáez, 1998). Los agentes relacionados con el mundo de la educación deben conocer lo que está en juego verdaderamente para convertirse en un instrumento capaz de resistir la invasión del pensamiento único y la ideología del capital (Giroux y Aranowitz, 1986), pero también para promover, crear y propiciar otro tipo de valores más humanos y menos mercantiles, más acordes con la naturaleza de las relaciones sociales, de la solidaridad y la justicia social. Una justicia social que reconozca una y otra vez, cuantas veces sea necesario, principios y supuestos tan básicos como elementales y fundamentales en el conjunto de los derechos adquiridos por la humanidad. Una educación para una justicia social que recuerde, continuamente, en la

escuela y fuera de ella, *valores, principios y hechos* como los siguientes:

1. Que los ciudadanos tienen deberes pero también, y sobre todo cuando existen flagrantes desigualdades, tienen derechos sociales relacionados con su supervivencia, su formación y su cultura.
2. Que los derechos adquiridos por la ciudadanía le son aplicados por su constitucionalidad, no por el capricho paternal de ninguna autoridad.
3. Que tales derechos no son “antinaturales”, como piensan los teóricos de la lógica del mercado (Von Hayek, 1975; Friedman, 1984), sino que forman parte de las conquistas de una gran parte de la sociedad que se reclama cada vez más democrática, solidaria, abierta y participativa (Baldwin, 1992).
4. Que la sociedad deberá ser más moral, y lo será a medida que sea más democrática: son las bases de una ciudadanía social.

Esta es, en gran parte, la tarea de la educación en la escuela y fuera de ella (en la familia, en los “media”, en la sociedad, etc.): que los estudiantes, las personas, sea cual sea su edad, interioricen y comprendan el valor de sus derechos, la legitimidad democrática de los mismos, la necesidad de que se conviertan en una realidad. Ello significa que la educación a impartir ha de tener que ver más con los valores relacionados con estas necesidades y derechos que con los valores defendidos por la economía y el mercado (eficiencia, optimización, producción, eficacia, rentabilidad, competitividad...). Estos valores, dirigidos a la formación de la ciudadanía social, son o deben ser los marcos de referencia que sirvan para

la construcción de proyectos personales y sociales por los que se canalicen la formación integral de las personas viviendo en sociedad, ayudando a construirla y a madurarla (Alvarado, 1998). La importancia de elegir y apostar por determinados valores en el proceso de educación tiene su justificación:

Primero, porque toda educación connota valores y el educador los materializa todos los días (Sáez y Campillo, 1997), en cada momento y en cada actividad.

Segundo, no todos los valores que se crean y se recrean son los mismos ni tienen la misma dirección. Los valores económicos y mercantiles orientan hacia la competitividad (Escudero, 1997); los valores éticos y democráticos orientan hacia la solidaridad y la cooperación.

Tercero, es preciso por tanto que en el proceso de educación se ponga más énfasis en los valores que tienen que ver con la justicia y la ciudadanía (Chomsky y Dieterich, 1997), que con valores que ensalzan el individualismo y la competitividad.

El diseño, la planificación y la realización del proceso educativo puede verse envuelto en amplias contradicciones si no tiene en cuenta estos principios; en parte porque provocarán grandes contradicciones en la mente de los niños y jóvenes que se educan; en parte también porque les incapacitará *para tomar decisiones* en pro de una sociedad civil, política y social que construye sus propios planes y trabaja solidariamente en pos del bien común (Petrella, 1997).

Hablar de una educación social, ética o moral es hablar de una educación en valores, y esta educación en valores es la propuesta más coherente y creíble

(no por ello más factible), en favor del bien común, la colaboración, el desarrollo de los derechos humanos, la ciudadanía social. ¿Será esto posible?; ¿dejará de ser una propuesta para ser una realidad?; ¿pasará esta concepción crítica y social de la educación a concretarse y a lograr la tolerancia y la mejora social?...

Bibliografía

- ALVARADO, E. (1998): *Retos del Estado del Bienestar en España a finales de los noventa*. Madrid: Tecnos.
- APPLE, M.W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- BALDWIN, P. (1992): *La política de solidaridad social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós. (Primera edición en alemán en 1986).
- BECK, U.; GIDDENS, A. y LASH, S. (1997): *Modernidad reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad. (Primera edición en inglés en 1994).
- BOGARD, G. (1992): *Las nuevas pobrezas en Europa*. Madrid: Fundación Encuentro.
- CAMPILLO, M. (1998): "Educación, Valores y Ciudadanía Social", en CAMPILLO, M. y DEL CERRO, J. (coords.) *Transversalidad y Conocimiento social*. Barcelona/Murcia: PPU/DM.
- CARR, W. (1997): "El curriculum en y para una sociedad democrática", en SÁEZ, J. (Coord.), *Transformando los contextos sociales: la educación en favor de la democracia..* Barcelona/Murcia: PPU/DM, 27-49.
- CHOMSKY, N. y DIETERICH, H. (1997): *La aldea global*. Tafalla: Txalaparta.
- CIRES (1996): *La realidad social en España*. Madrid: Fundación BBV/Caja de Madrid.

- DE SWAAN, A. (1992): *A cargo del Estado*. Barcelona: Pomares/Corredor.
- DÍAZ, E. (1998): *Estado de Derecho y Sociedad Democrática*. Madrid: Taurus.
- ESCUADERO, J.M. (1997): “La escuela crítica como comunidad crítica para una sociedad democrática”, en SÁEZ, J. (coord.), *Transformando los contextos sociales: la educación en favor de la democracia*. Barcelona/Murcia: PPU/DM, 249-268.
- ESTEFANÍA, J. (1997): *La nueva economía*. La globalización. Madrid. Debate.
- FRIEDMAN, M. (1980): *Libertad de elegir*. Barcelona: Grijalbo.
- (1984): *La tiranía del status quo*. Barcelona: Ariel.
- GARCIA, A. y SAEZ, J. (1998): *Del Racismo a la Interculturalidad*. Madrid: Narcea.
- GIROUX, H. (1991): “Entrevista por Ramón Flecha”. *Cuadernos de Pedagogía*, 198.
- GIROUX, H. y ARANOWITZ, S. (1986): *Teoría y resistencia en la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- HAYEK, Y. (1975): *Los fundamentos de la libertad*. Madrid: Unión Editorial.
- JAUREGUI, G. (1997): “El neoliberalismo y la falacia del Estado mínimo”. *El País*, 6 de marzo.
- LEPAGE, H. (1982): *Mañana el liberalismo*. Madrid: Espasa Calpe.
- MONTES, P. (1996): *El desorden neoliberal*. Madrid: Trotta.
- NEGRO, D. (1995): *La tradición liberal y el Estado*. Madrid: Unión Editorial.
- PETRAS, J. (1996): *Trece años de Felipe González*. Madrid: Movimiento Cultural Cristiano.
- PETRELLA, R. (1997): *El bien común (Elogio de la solidaridad)*. Madrid: Debate/Temas de hoy.
- POLANYI, K. (1989): *La gran transformación*. Madrid: La Piqueta.
- RUBIO, M. J. (1992): *La formulación del Estado Social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- SÁEZ, J. (1989): *La construcción de la educación*. Valencia: Nau Llibres.
- SÁEZ, J. (Coord.) (1992): *El educador social*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- SÁEZ, J. (1998): “Neoliberalismo, políticas sociales y educación social”, en GARCÍA, J. y SÁNCHEZ, A. (coords), *Políticas sociales y Educación Social, Actas del XIII Seminario de Pedagogía Social*. Granada; 11-57.
- SÁEZ, J. y CAMPILLO, M. (1997): “Luces y sombras de la Educación Ambiental”, en SÁEZ, J. (coord.), *Transformando los contextos sociales: la educación a favor de la democracia*. Barcelona/Murcia: PPU/DM.
- THERRY, A. (1995): *La vida asociativa*. Toledo: Regnum.
- VON HAYEK, K. (1975): *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza.
- WEBER, M. (1972): *Economía y sociedad*. Méjico: F.C.E.
- WEIR, M. y otros (1985): *Schooling for all: Cass, Race, and the Decline of the Democratic Ideal*. New York: Basic Books.
- ZUBERO, N. (1996): *Los nuevos movimientos sociales*. Madrid: Destino.

Dirección de la autora:

Margarita Campillo Díaz.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia,

Campus de Espinardo, 30100 Espinardo. Tf. 968-39.87.14. Correo electrónico: marga@um.es

Fecha de entrada: 16-03-03

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 14-04-03