

LA PEDAGOGÍA SOCIAL COMO REIVINDICACIÓN DE UN QUEHACER CÍVICO ALTERNATIVO A “LA CRISIS”, EN UN MUNDO DE TODOS Y DE NADIE

Caride Gómez, José Antonio

Universidad de Santiago de Compostela
joseantonio.caride@usc.es

Palabras clave: Pedagogía Social, políticas públicas, igualdad de oportunidades, ciudadanía, crisis, inclusión social

1. Introducción: dueños de nada, cuando todo parecía sólido

Iniciándose los años dos mil, el cineasta y documentalista Sebastián Talavera mostraba en *Dueños de nada* las escasas perspectivas de futuro de los pobladores de *El Vacie*, uno de los asentamientos chabolistas más antiguos de Europa, situado en las afueras de Sevilla. Un título metafórico lleno de certezas tangibles (pobreza, marginación, exclusión, discriminación, analfabetismo, violencia, drogadicción, etc.), a la que ponían voz –en primera persona– sus habitantes, desgarrados por la cotidianeidad de un submundo carente de los servicios más elementales, comenzando por los que deberían permitirles imaginar un futuro distinto, más allá del apego a su único sueño: salir de la barriada para poder llevar una vida digna.

Entonces, en sus alrededores, *todo era* –o parecía– *sólido*. Otra expresión alegórica con la que, sin obviar los desarraigos de la modernidad líquida (Bauman, 1999), la escritura narrativa de Muñoz Molina (2013) nos sitúa ante un espejo en el que debemos mirarnos, con urgencia crítica, para poder avanzar hacia la realidad que queremos y necesitamos, superando el derrumbe ético y estructural generalizado en el que nos hemos ido instalando: no sólo en relación a los anhelos que invocan un bienestar colectivo que llegue a todos; sino también, y de un modo cada vez más visible, en muchos de los logros que hemos ido asociando a la educación, la justicia, las libertades, la salud, la democracia, la igualdad, la tolerancia, etc., confiando en que pudiesen quedarse *con* y *entre* nosotros para siempre. Lejos de hacerlo se debilitan, inundando de temores e infortunios el futuro de millones de personas, cada vez más desatendidas por un “sistema” al que fiaron buena parte de su condición ciudadana, al amparo de las supuestas bondades de un Estado que se define a sí mismo como “*social y democrático de derecho*”.

En verdad, debería serlo tras décadas de penurias cívicas y materiales, dejando atrás la “*longa noite de pedra*” a la que aludiera poéticamente Celso Emilio Ferreiro refiriéndose al franquismo, para poner énfasis en todas las potencialidades inherentes a un cometido histórico de amplios recorridos políticos, pedagógicos y sociales; entre otros, los que se abrían con la presencia plena en Europa, siendo portadores de una ciudadanía social sin fronteras, apenas intuida en las décadas precedentes. Un sueño hermoso que se ha hecho pesadilla con “la crisis”, en todas sus asperezas y adversidades: desde el paro hasta la corrupción, pasando por la degradación de las democracias, la intriga política, el fraude financiero, la violencia, el abandono, el hambre... Miserias de una sociedad local-global desbocada, “*de todos y de nadie*”, como la define Daniel Innerarity (2013, p.44), en la que “ni siquiera el más poderoso está suficientemente protegido”.

Es en este escenario en el que situamos nuestra aportación, con un propósito explícito: comprometer a la Pedagogía-Educación Social con un quehacer cívico alternativo, individual y colectivamente, en las ideas y en los hechos, en los modos de pensar y decir, en las formas saber y actuar... Un reto inaplazable cuando hasta lo más sustancial deviene borroso y difuso, requiriendo de asideros morales que afiancen los valores democráticos frente a las leyes del mercado (Mayor Zaragoza, 2009): no sólo para denunciar o protestar, sino también para aportar soluciones y propuestas, de modo que las personas, dejando de ser súbditos, puedan asumir en toda su grandeza la condición de ciudadanos críticos, participativos, libres, responsables y conscientes. Acaso, porque como también advierte Muñoz Molina (2013, p.233), ya “no hay sitio para la autoindulgencia, la conformidad, el halago”; mucho menos aún cuando los profesionales del conocimiento sociopedagógico han de actuar como “agentes privilegiados de la condición humana, jugando un papel crucial en la promoción de un futuro más justo y solidario” (Baptista, 2012, p.38). En este sentido, compartimos con Juan José Tamayo (2012, p.260-261) la necesidad de tomar postura desde la “rehabilitación crítica de la utopía”, que sin mitificarla y guiados por un interés emancipatorio y una intención ética, active debates en múltiples direcciones, promoviendo y potenciando la democracia

participativa y sus reiterados esfuerzos por contribuir a la construcción de “otro mundo posible”. Al fin y al cabo, en esto sí coincidimos con Mario Bunge (2009, p.176), “la democracia supone la tolerancia de todas las creencias y prácticas que no violen ningún derecho humano”.

2. Las crisis, de ayer a hoy, como contexto y pretexto pedagógico-social

Los afanes de la Pedagogía Social por dar respuesta a las crisis sociales vienen de lejos, en Europa y en España. En su nombre, aunque no siempre de un modo explícito, ya desde los últimos años del siglo XIX un variado elenco de intelectuales, educadores, científicos, artistas, etc., declararon su inquietud por reformar y modernizar la educación, no sólo en las escuelas o Universidades, sino también en un amplio conjunto de instituciones y establecimientos (hospicios, colegios de niños desamparados, casas de misericordia, asilos, etc.) que se venían ocupando del cuidado de personas afectadas por diferentes manifestaciones del abandono, la pobreza y la enfermedad, desde la infancia hasta la vejez. Un tiempo histórico que, en nuestro país, el profesor Alfonso Capitán (2000) identificó como la etapa del “*regeneracionismo pedagógico-social español*”, en el que la educación popular, la acción social y el trabajo social adquieren un creciente protagonismo en la vida pública y en las políticas nacionales, a pesar de las resistencias y desavenencias de los sectores más conservadores, proclives al asistencialismo benéfico y a las prácticas caritativas, de corte esencialmente religioso. Entre unos y otros, sin opciones para la inhibición o la neutralidad, tanto la Pedagogía Social como la Educación Social han jugado distintos roles en la reflexión y la acción, a menudo contradictorios (Caride, 2005).

A partir de la segunda guerra mundial, la intervención estatal se consolida (López Alonso, 1986 y 1990), posibilitando –al menos normativamente– que las prestaciones y los servicios sociales habilitados por las políticas públicas lleguen al conjunto de los ciudadanos. Lo que ha dado en llamarse “Estado de Bienestar”, principal artilugio estructural del desarrollo económico del capitalismo avanzado y de los derechos de los individuos en las sociedades del libre mercado, resume buena parte de los logros asociados a la evolución de las respuestas sociales a la crisis, en el sentir cívico y en la iniciativa política; pero también, sin duda, algunos de sus mayores fracasos, sobre todo cuando al no priorizar la equidad y la justicia social acaban generando mayores desigualdades y más pobreza (Cavero, 2013, p.268): “con las medidas de austeridad y el aumento de la deuda, España –como otros países sacudidos por la codicia de los mercados financieros- cae en una espiral de crisis, pobreza y desigualdad altamente peligrosa, similar a la que vivieron en América Latina en las últimas décadas del siglo XX a consecuencia del ajuste estructural. Como ocurrió entonces, las medidas de austeridad no generan crecimiento económico y sí tienen unos costes terribles para la sociedad”.

Los argumentos no han variado sustancialmente, de ayer a hoy, cuando se trata de tomar decisiones y/o adoptar estrategias alternativas a las crisis económicas que permitan avanzar hacia un futuro deseable y factible, desde la condición de objetos de atención a la de sujetos de la acción o, como diría Mayor Zaragoza (2009, p.50), “desde vasallos y súbditos a ciudadanos plenos”. Anotamos tres testimonios, fundamentalmente basados en la experiencia española, que van desde la incipiente globalización de mediados de los años ochenta del pasado siglo hasta el cosmopolitismo que caracteriza, en la actualidad, a la sociedad-red:

- a) El primero, lo exponían Ignacio Cruz, Aurelio Desdentado y Gregorio Rodríguez al analizar como las tendencias dominantes en la política social de los países de nuestro entorno socioeconómico (hoy diríamos en los *PIGs* y, por extensión, en varios países de la Unión Europea), se caracterizaban por el “descompromiso social estatal relativo” y el “desbroce social”, precarizando la fuerza de trabajo y ajustando mediante recortes los servicios sociales: “para el logro de un mercado de trabajo que se adecúe a los cambios tecnológicos y productivos en curso a través de un proceso que pretende ser económicamente barato y políticamente controlado” (Cruz, Desdentado y Rodríguez, 1985, p.14); en estas políticas, añaden, la Seguridad social –que nosotros ampliamos al conjunto de los derechos sociales, es decir el sistema de pensiones, la atención a la salud, la educación, la cobertura del desempleo, el acceso a la vivienda, etc.– “ocupa un papel económico y político central” (*Ibíd.*). Finalizando 2013, atrapados por una crisis financiera de alcance global, aunque con dispares padecimientos nacionales y locales, estamos ante el mismo guión. No sólo en el diagnóstico de los problemas sino también en los modos de afrontarlos, señalando vías alternativas que ya entonces –los autores– consideraban que “merece la pena discutir: planificación de servicios sociales, democratización del Estado y desarrollo de la economía asociativa, como elementos interdependientes de una política social solidaria y eficiente” (*Ibíd.*, p.15).

- b) El segundo, en palabras de García Linaza (1985, p.43), ponía énfasis en la importancia de la acción social para evitar hundimiento del Estado de Bienestar, con una situación que caracterizada por: el estancamiento económico, el paro, el déficit público y la carestía de la vida, sin olvidar las dificultades exteriores, igualmente graves para muchos países; la pervivencia, e incluso el agravamiento –como consecuencia de lo anterior–, de las desigualdades, la pobreza, el subdesarrollo o las necesidades insatisfechas; la existencia de numerosos conflictos psicológicos, sociales y familiares, como delincuencia, drogadicción.... Circunstancias ante las que el autor demandaba actuar en distintos frentes, atacando las causas y las consecuencias de la crisis, dando respuestas concretas aunque con una visión global y estructurada, que –en su opinión– sólo podrá legitimarse con el estímulo de la participación ciudadana y la acción colectiva.
- c) El tercero, lo expone Daniel Innerarity (2013, p.10), situando nuestras realidades en la cartografía de un mundo que “ya no establece un conjunto coherente y completo de unidades autosuficientes sino un mapa incompleto, con zonas de soberanía ambigua, espacios de difícil regulación y responsabilidades difusas”, obligándonos a generar nuevos equilibrios entre el Estado, el mercado y la sociedad. En sus realidades, lo propio y lo ajeno, el centro y la periferia, lo real y lo virtual, lo líquido y lo gaseoso, las identidades y la diversidad, lo público y lo privado, nosotros y los otros..., se han desdibujado en la (des)gobernanza global, sin que apenas tengamos modelos o precedentes a los que recurrir. Quedan las personas y su alteridad, cada vez más apremiadas por la exigencia de suscribir un nuevo contrato social, interdependiente e intergeneracional. En su opinión, con la que coincidimos, “lo que podríamos llamar civilizar la globalización no es otra cosas que reinventar la política a escala global de manera que el mundo deje de tener propietarios y pase a ser un espacio de ciudadanía” (*Ibíd.*, p.11).

Educación y educarse ciudadanos/as adquiere, en las tres perspectivas, el sentido de lo imprescindible, llevando al corazón de las prácticas educativas la reconciliación de las personas consigo mismas y con las realidades en las que inscriben su vida. No puede ser de otro modo si se pretende construir un desarrollo humano más integral e inclusivo, que tome distancia de las imposiciones económicas neoliberales, de los dictados del mercado y de sus formas de conducir la producción y el consumo, causantes de la crisis y, por tanto, en poco o nada artífices fiables de lo que podrán ser sus soluciones de futuro, aunque las propongan y “capitalicen” (manipulen) con su enorme poder mediático, financiero y sociopolítico. No olvidemos que aunque la crisis financiera ha sido la que más atención ha recibido por parte de los medios de comunicación social y los gobiernos, en realidad nos encontramos ante una crisis con muchas caras (George, 2010; Tortosa, 2010): no es una sino varias crisis: del sistema, de civilizaciones, de valores humanos, de autonomía, etc. Por ello, las salidas a la crisis dependen de cada uno de nosotros, y de todos en conjunto.

Las economías “sociales” y del “bien común” (Felber, 2012), alternativas teóricas al capitalismo de mercado y a las economías planificadas, así lo requieren, con un enfoque pedagógico y social que nos sitúe ante la oportunidad de repensar la educación y los procesos de desarrollo humano en sus connotaciones más integrales y liberadoras (Martínez Rodríguez, 2013): como personas y como sociedad, desvelando –frente a los intereses monetarios y empresariales– que la educación no puede limitarse a la instrucción y a la formación técnica, por mucho estimulen la expectativa de una mejora significativa en la transición de la escuela a la vida activa, en los procesos de inserción laboral o en el incremento de la competitividad.

Las razones de fondo son bastante sibilinas, al acomodar sus planteamientos a lo que Víctor Renes (2013, p.251) interpreta como un cambio de rumbo en la función histórica de los sistemas de bienestar y de los derechos sociales universales, “que reenvía el compromiso del bienestar a las posibilidades del individuo rompiendo así los lazos que en sociedad generan cohesión social... Las políticas están girando de signo para quedar centradas en la validez del ‘individuo’ no sólo como sujeto capacitado para generar valor económico, sino también de ‘merecerlo’, por lo que su parámetro definitorio es la actitud y aptitud para merecerlo, no el derecho”. Además –coincidimos con Fuster y Subirats (2012, p.642)– en que “cuanto más se extiende la precarización laboral y social, más cuenta los recursos propios de cada persona, recursos que dependen de su origen, de sus bases familiares y sociales, y por tanto más impacto tiene todo ello en el aumento de las desigualdades”. En su interior, la desconfianza en la representación política y en el funcionamiento del sistema democrático crece a pasos agigantados, hasta el punto de ser un fenómeno constitutivo de la época actual.

3. Formar para transformar, en las palabras y en los hechos

No debe obviarse que la educación, todas las educaciones, siempre han situado en la igualdad de oportunidades algunas de sus metas más estimables. Buena parte de las políticas educativas y sus ansias reformistas se remiten a ellas, aunque la bondad de sus intenciones esté lejos de coincidir con los resultados alcanzados, a pesar de los importantes avances que se han producido en las últimas décadas, sobre todo en nuestro país y en las geografías urbanas más dinámicas. Como ha afirmado Montero (2012, p.196), “la ausencia de homogeneidad geográfica en materia educativa sugiere que existen variaciones en la producción regional de capital humano... El lugar de residencia condicionaría la provisión del derecho a la educación y, a la postre, los mecanismos de distribución de riqueza y bienestar... [lo que] valida la existencia de una distribución espacial de las desigualdades educativas, a partir de los indicadores de demanda, inversión y eficiencia”.

Si lo que venimos exponiendo acontece en el sistema educativo y en la enseñanza reglada – especialmente en la que transcurre desde la Educación Primaria hasta la Educación Secundaria Obligatoria, garantizadas por la universalización del “derecho a la educación”–, todo indica que sus desventuras se acentúan en las enseñanzas liberadas de la obligatoriedad (educación infantil, educación universitaria, educación de adultos, etc.), o en las que sitúan sus procesos formativos en la periferia de la institucionalización educativa, como sucede con muchas de las prácticas que desarrollan la Educación Social.

En todo caso, aludimos a una educación cargada de complejidades y desafíos, en las que la Pedagogía Social y sus múltiples prolongaciones –en la Educación Ambiental, la Educación Intercultural, el Desarrollo Comunitario, la Educación del Ocio, la Animación Sociocultural, la Formación Laboral y Ocupacional, etc.– debe habilitar a los ciudadanos y ciudadanas como educadores y educandos que sean conscientes del profundo vínculo que existe entre las crisis socio-económicas y el papel que en ella tienen las actuaciones humanas, aunque sea con diferentes grados de responsabilidad e impacto. No son menores las que provocan errores de percepción o estimación como los que impulsaron la *Declaración del Milenio* y su *Objetivos de Desarrollo* (Caride, 2009 y 2011), o la aprobación de la *Estrategia Europa 2020* que, contrariamente a las metas marcadas y por las consecuencias de la crisis “ha llevado a mayores incrementos de la pobreza y la exclusión social y laboral en muchos países [de modo que]... el número de personas en riesgo de pobreza ha aumentado desde 2008 en 18 de los 27 Estados miembros de la UE” (Fresno y Chahin, 2013, p.47).

Nombramos una Pedagogía Social que debe implicarse en la formación y transformación de los sujetos en sus prácticas cívicas, haciéndolos partícipes de una sociedad más acogedora y habitable, consigo misma y con las condiciones que sostienen la vida en toda su diversidad. De ahí que su primera misión, *en o ante* cualquier crisis, sea tomárselas en serio, analizarlas, explicarlas, interrogarlas, cuestionarlas, interpretarlas... procurando saber qué y quién las causa, qué intereses las mueven, por qué y para qué todas y cada una de sus manifestaciones. Hacerlo, además, compartiendo la mirada con otros saberes y disciplinas, en un ejercicio de permanente apertura con modos de indagar exigentes, críticos y dialogales, entre la controversia y el consenso, la denuncia y la reivindicación, los programas y los hechos.

Las crisis no están para quedarse en ellas, sino para trascenderlas, no de cualquier forma, sino de aquellas que realmente merezcan la pena, máxime –volvemos a Bunge (2009, p.533)– si hemos de hacer frente “a un monstruoso paquete de problemas globales, todos ellos sociales y, por ende, con un componente moral... el logro de la paz mundial, la sostenibilidad ambiental, la estabilidad económica y la justicia social”. Todos son pilares básicos del bien común, de las virtudes públicas y del inmenso don que supone la convivencia. No en vano, vivir con otros resulta complicado, poniendo de relieve la fragilidad de las relaciones sociales y de los lazos afectivos que en ellas se crean, sobre todo en momentos de crisis como los que padecemos en los últimos años; entre otros, los que apelan a los valores que sustentan la ciudadanía (respeto, tolerancia, solidaridad, cooperación, fraternidad, comunidad, etc.) en su irrenunciable aspiración a reconocernos y a que seamos reconocidos como “iguales a otros diferentes”. Pero también los que nos abocan a la necesidad de revisar las relaciones sociales, el rol de los Estados y de sus Administraciones, de los organismos internacionales (Naciones Unidas, Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Unión Europea, etc.), de los agentes sociales (los sindicatos y las organizaciones empresariales) y de los poderes públicos, allí donde les corresponde actuar luchando contra la pobreza y las desigualdades sociales, la explotación económica, los conflictos y las fracturas sociales, o la progresiva devaluación de los servicios destinados a mejorar las condiciones de vida, materiales y espirituales.

4. Los quehaceres de la Pedagogía Social en la superación de “la crisis”, o la confianza en los valores del civismo y de la ciudadanía

Hemos afirmado recientemente que “la educación siempre nos compromete con un futuro mejor e, inevitablemente, con la mejora de las circunstancias en las que se inscribe cotidianamente la vida de la gente” (Caride, 2012, p.51). No dudamos de que pueda y deba ser así, sobre todo –apuntábamos– cuando educar *en* y *para* la ciudadanía tiene ese sentido, al menos en una doble perspectiva:

- a) De un lado, la que reconoce a cada individuo en su singularidad, sujeto de derechos y deberes consustanciales a sus modos de ser y estar en sociedad. La esfera de lo común recuerda que los significados inherentes al civismo –un “concepto que hoy da nombre a la moral del ciudadano” (Camps, 2011)– se construyen, adecuándose a las exigencias y necesidades de las sociedades democráticas, aunque no basta con pertenecer a una sociedad democrática para ser demócrata; lo razona Muñoz Molina (2013, p.102-103), insistiendo en que la democracia tiene que ser enseñada, ya que “si la democracia no se enseña con paciencia y dedicación y no se aprende en la práctica cotidiana, sus grandes principios quedan en el vacío o sirven como pantalla a la corrupción y a la demagogia”.
- b) De otro, la que elogia, en toda su diversidad, los valores inherentes a la convivencia, con el especial protagonismo que cabe atribuirles a las comunidades locales y al quehacer comunitario en sus realizaciones. Como recuerda Moreno (2009, p.93), “además de su plasmación en el derecho positivo de las modernas democracias, la ciudadanía hace referencia a un conjunto de prácticas y usos que otorga la cualidad de componentes activos a los individuos en su comunidad”.

El deterioro de las estructuras colectivas, que no suplen las llamadas “redes sociales”, y el auge del individualismo meritocrático, incentivado por el neoliberalismo político, son un exponente más de la crisis, que ya no sólo comporta pobreza severa, sino fractura y polarización social (Renes, 2013). Por ello, si la condición ciudadana y la estima por la convivencia permite que seamos nosotros mismos, al tiempo que nos agranda en el ser con otros, en situaciones de tensión y conflicto social nada de lo que se espera de ellas resulta azaroso, obligando a la educación a tomar partido, creando y/o reforzando los mecanismos que cohesionen a la sociedad de forma sostenible y perdurable.

Retornando al principio, creemos que situar a la Pedagogía Social en un quehacer cívico alternativo a “la crisis”, en un mundo de todos y de nadie, podrá permitirnos: saber dónde y cómo estamos *en* y *ante* la crisis (resistentes o reivindicativos, apocalípticos o integrados, indignados o resignados...); testar la naturaleza y alcance de los deberes y derechos cívicos, así como las responsabilidades que en unos y otros tienen los poderes públicos, las personas y los grupos sociales; dilucidar cómo, por qué, para qué... hemos de optar en el diagnóstico de la crisis, de sus causas y soluciones; reorientar los estilos de vida y las dinámicas asociadas a los procesos de producción, distribución y consumo; promover y/o acompañar iniciativas educativas y sociales que sean congruentes con el alcance estructural de la crisis y la necesaria movilización de la ciudadanía en su denuncia y superación...

Un conjunto amplio y diversificado de tareas en los que la Pedagogía-Educación Social, históricamente, ha situado buena parte de sus expectativas, en los discursos y en las prácticas, comprometiéndolo la voluntad de educar y educarse “socialmente” con procesos de cambio y transformación social liberadores, que afronten con radicalidad crítica los problemas fundamentales y globales de cada individuo y de los seres humanos en su conjunto. Una educación esperanzada en sus opciones de contribuir a una ciudadanía más plena, que sin caer en las trampas del determinismo, la ingenuidad o el *dejarse ir*, asuma el desafío que supone cooperar en el logro de un desarrollo alternativo a “la crisis”: ambientalmente sustentable, socialmente cohesionado, económicamente justo, culturalmente inclusivo, éticamente decente y cotidianamente pacífico. De todos, con todos y para todos.

5. Referencias bibliográficas

Baptista, I. (2012). Ética e Educação Social: Interpelações de contemporaneidade. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 37-49. Extraído de: http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2019/02_baptista.pdf.

Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bunge, M. (2009). *Filosofía política: Solidaridad, cooperación y democracia integral*. Barcelona: Gedisa.
- Camps, V. (ed.) (2011). *Civismo*. Barcelona: Editorial Proteus.
- Capitán, A. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- (2009). Nuevas perspectivas para un futuro viable: los Objetivos de Desarrollo del Milenio. *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, 77-98
- (2011). La educación y sus políticas como objetivo de desarrollo del Milenio. *Innovación Educativa. Revista del Instituto Politécnico Nacional (México)*, vol. 11-54, 53-65 ("Education and its policies as the Milenium development goal", 115-126).
- (2012). Educar na cidadania: uma tarefa quotidiana para a construção democrática das comunidades. En C. S.Gaspar, J. Dantas, y M. Lopes, (Coords.). *Animação Sociocultural, Intervenção e Educação Comunitaria: Democracia, Cidadania e Participação*, (pp.51-60). Chaves-Portugal: Intervenção-APDC.
- Cavero, T. (2013). Crisis, desigualdad y pobreza: aprendizaje desde el mundo en desarrollo ante los recortes sociales en España. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 158, 255-273.
- Cruz, I.; Desdentado, A. y Rodríguez, G. (1985). *Política social y crisis económica: aproximación a la experiencia española*. Madrid: Siglo XXI-Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- Felber, C. (2012). *La economía del bien común: un modelo económico que supera la dicotomía entre capitalismo y comunismo para maximizar el bienestar de nuestra sociedad*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Fresno, J. M. y Chahin, A. (2013). Recortes y reformas: brecha creciente entre el norte y el sur de Europa. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 166, 45-80.
- Fuster, M. y Subirats, J. (2012). Crisis de representación y de participación. ¿Son las comunidades virtuales las nuevas formas de agregación y participación ciudadana? *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188 (756), 641-656.
- García Linaza, A. (1985). Introducción: Acción social y crisis económica. En Comité Español de Bienestar Social: *Acción social y crisis económica*, (pp.39-49). Madrid: Marsiega.
- George, S. (2010). *Su crisis, nuestras soluciones*. Barcelona: Encuentro Icaria-Intermón Oxfam.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado: Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Ediciones Taurus.
- Innerarity, D. (2013). *Un mundo de todos y de nadie: Piratas, riesgos y redes en el nuevo desorden global*. Barcelona: Paidós.
- López Alonso, C. (1985). Memoria introductoria. En Varios, *De la beneficencia al bienestar social: cuatro siglos de acción social*. Madrid: Siglo XXI-Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, (pp.9-37).
- (1990). La acción pública no estatal. En Varios: *Historia de la acción social pública en España: Beneficencia y Previsión*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 27-65.
- Maalouf, A. (2009). *El desajuste del mundo: cuando nuestras civilizaciones se agotan*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Rodríguez, F. M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social: una revisión crítica del desarrollo humano desde la Carta de la Tierra y la Economía Social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mayor Zaragoza, F. (2009). La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado. *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, 25-52.

- Montero, P. (2012). *Pedagogía Social, Ciudadanía y Vida Urbana: realidades y perspectivas educativas de la sostenibilidad en las ciudades españolas*. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Moreno, L. (2009). Ciudadanos multinivel y políticas de bienestar. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 154, 91-104.
- Muñoz Molina, A. (2013). *Todo lo que era sólido*. Barcelona: Seix Barral.
- Renes, V. (2013). Pobreza, procesos de empobrecimiento y cambios en la estructura de la sociedad. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 166, 227-254.
- Tamayo, J. J. (2012). *Invitación a la utopía: estudio histórico para tiempos de crisis*. Madrid: Editorial Trotta.
- Tortosa, J. M. (2010). Crisis: no una, sino varias; es decir, una. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 158, 15-30.