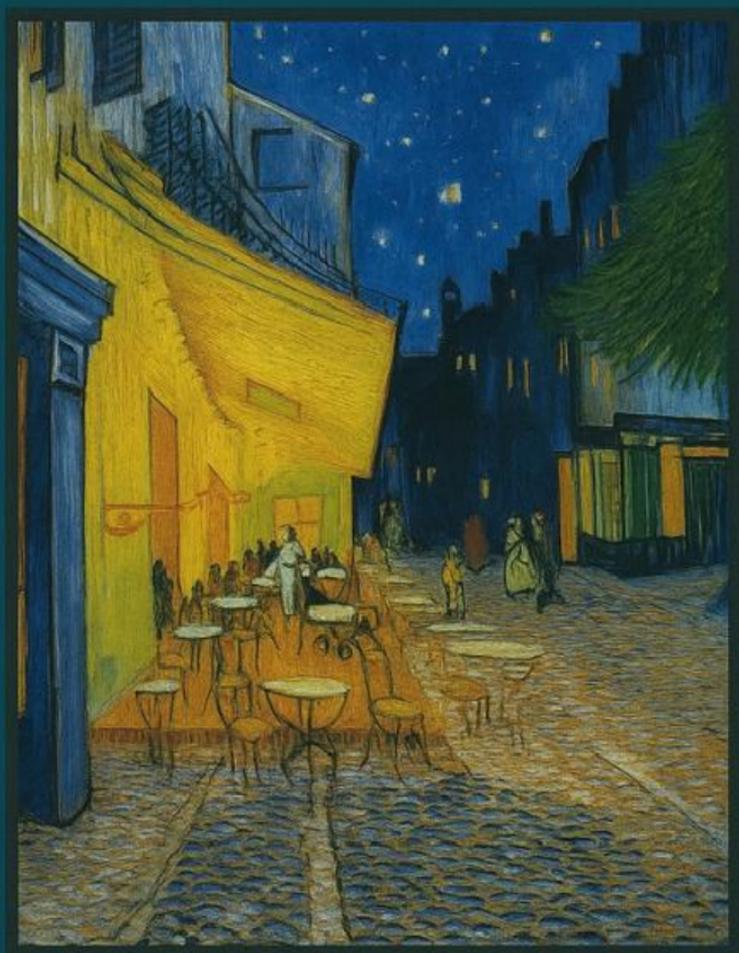


Valentín Martínez-Otero Pérez

HOMO CONVIVENS

Nuevos horizontes de la pedagogía social



Este libro, breve en extensión, pero denso en contenido, nace del compromiso con una pedagogía social que fomente el encuentro, la inclusión y la transformación. Su objetivo es contribuir, siquiera modestamente, a una reflexión situada que no se limite a describir el mundo, sino que aspire también a habitarlo con mayor conciencia, justicia y esperanza.

La pedagogía social transcultural se presenta aquí como puente entre culturas, como espacio de encuentro, mediación y reconocimiento de la alteridad en un mundo caracterizado por la movilidad, la diversidad y las tensiones de la globalización cultural. En este marco, se destacan también los vínculos con la pedagogía decolonial y se reivindica la etnografía como metodología clave para el análisis y la intervención socioeducativa.

Desde la pedagogía social, centramos nuestra atención en el concepto filosófico-antropológico de *Homo convivens*, es decir, el ser humano comprendido en su dimensión conviviente. La convivencia no es mera práctica o valor añadido, es inherente a la naturaleza del ser humano.

En síntesis, esta publicación de la editorial Teorética es fruto de un esfuerzo comprometido y actualizado, que aspira a servir tanto a la formación universitaria como a la investigación avanzada y la práctica profesional en el ámbito de la pedagogía social y la educación social.



Obra de Educación:
HOMO CONVIVENS
Nuevos horizontes de la pedagogía social

Valentín

Martínez-Otero Pérez

IHCSA – INSTITUTO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Teorética Editorial

Instituição privada sem fins lucrativos dedicada ao desenvolvimento cultural, social e educacional. Visa, sobretudo, desenvolver propostas inovadoras sobre temas de interesse cultural no que concerne à qualificação intelectual e produção de conhecimento.

Valentín Martínez-Otero Pérez

HOMO CONVIVENS

Nuevos horizontes de la
pedagogía social

Copyright © 2025 Editorial Teorética

Copyright © 2025 Valentín Martínez-Otero Pérez

Título HOMO CONVIVENS: Nuevos horizontes de la pedagogía social

Preparación del texto y revisión: D Jason Barboza da Cunha

Diseño: editorial Teorética

Imagen de portada: D Jason Barboza da Cunha

1ª Impressão

Todos los derechos reservados al autor. Queda prohibida la reproducción total o parcial, ya sea por medios mecánicos, electrónicos o fotocopia, sin la autorización previa del autor.

Catalogación de la publicación en la fuente:

MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, Valentín

HOMO CONVIVENS: nuevos horizontes de la pedagogía social. Editorial Teorética, 2025.

156 p.: il. Color.

ISBN: 978-65-991684-9-9

Homo convivens. 2. Nuevos horizontes de la pedagogía social. I. Título.

CDU: 37: 371.13

CTC – Corporate Tower Center. Torre Trade. Av. Amintas Barros, 3700, Sala 806/807, Lagoa Nova.

CEP: 59.082-110 – Natal – RN – Brasil.

Tel.: (55) 84 9 9981-1028 – Whatsapp.

Índice

- Prólogo - 9
- Capítulo 1. Pedagogía social transcultural - 15
 - 1. La dimensión transcultural de la pedagogía social - 15
 - 2. Pedagogía social transcultural y convivencia - 19
 - 2.1. Desafíos y tensiones en la era de la globalización cultural - 22
 - 2.2. Pedagogía social y decolonial: cruces y Desencuentros - 25
 - 3. Cultura y pedagogía social transcultural - 30
 - 3.1. La diversidad cultural como base de la pedagogía social transcultural - 40
 - 3.2. La mirada etnográfica en el abordaje socio-educativo transcultural - 46
- Capítulo 2. El papel de la pedagogía social en la adaptación social - 65
 - 1. Concepto de adaptación social - 65
 - 2. Retos de adaptación social e inclusión en una sociedad cambiante - 78
 - 3. La adaptación social en el ámbito universitario - 82

- 4. Dinámicas de adaptación social en contextos específicos: familia, escuela, trabajo y comunidad - 94
 - 4.1. La familia - 94
 - 4.2. La escuela - 104
 - 4.3. El mundo laboral - 113
 - 4.3.1. *Violencia laboral e inadaptación social* - 122
 - 4.4. El ámbito comunitario y social – 128
- 5. Desafíos psicológicos y fragmentación social en la era postindustrial - 132
- Referencias bibliográficas - 141

PRÓLOGO

El presente opúsculo aborda dos ejes temáticos estrechamente vinculados a los desafíos contemporáneos de la pedagogía social: su dimensión transcultural y su papel como impulsora de procesos de adaptación en contextos diversos.

Sin pretender agotar la complejidad del campo, este texto ofrece una mirada rigurosa, aunque condensada, sobre aspectos fundamentales para comprender el alcance de la pedagogía social como ciencia humanista, orientada al desarrollo integral y a la mejora de las realidades sociales.

La pedagogía social transcultural se presenta aquí como puente entre culturas, como espacio de encuentro, mediación y reconocimiento de la alteridad en un mundo caracterizado por la movilidad, la diversidad y las tensiones de la globalización cultural. En este marco, se destacan también los

vínculos con la pedagogía decolonial y se reivindica la etnografía como metodología clave para el análisis y la intervención socioeducativa.

En un segundo momento, se examina el papel de la pedagogía social como motor de procesos de adaptación. Lejos de entender la adaptación como mera asimilación o ajuste pasivo, se propone una perspectiva inclusiva y consciente que atiende a las dinámicas que recorren la familia, la escuela y la universidad, el trabajo y la comunidad. La fragmentación social, los riesgos psíquicos, la violencia estructural y el conflicto emergen como fenómenos que requieren respuestas pedagógicas integradoras y comprometidas con el despliegue de las potencialidades humanas.

Este libro, breve en extensión, pero denso en contenido, nace del compromiso con una pedagogía social que fomente el encuentro, la inclusión y la transformación. Su objetivo es contribuir, siquiera modestamente, a una reflexión situada que no se limite a describir el mundo, sino que aspire también a habitarlo con mayor conciencia, justicia y esperanza.

Desde una perspectiva humanista, la pedagogía social reconoce a la persona como el centro del proceso socioeducativo, afirmada en su dignidad, singularidad, autonomía, apertura y unidad. La realización personal, lejos de acontecer en aislamiento,

es un proceso dinámico e interdependiente, enraizado en la interacción con los demás, en el compromiso con el bien común y en los valores que sustentan la vida comunitaria. Por ello, la educación social, objeto de esta disciplina, se entiende como un proceso orientado a la formación integral y a la mejora de la convivencia.

Más que un conjunto de técnicas o intervenciones, la pedagogía social se configura como una ciencia teórico-práctica compleja, al servicio de personas, grupos y comunidades, que integra fundamentos pedagógicos y metodologías de acción rigurosa.

Homo convivens. Nuevos horizontes de la pedagogía social se inscriben en una tradición epistemológica que reivindica el estatuto científico y transformador de esta disciplina. Apuesta por consolidar un *corpus* teórico realista y coherente, y al mismo tiempo por una praxis rigurosa, capaz de responder a los retos contemporáneos desde la proximidad y el compromiso.

Desde la pedagogía social, centramos nuestra atención en el concepto filosófico-antropológico de *Homo convivens*, es decir, el ser humano comprendido en su dimensión conviviente. La convivencia no es mera práctica o valor añadido, es inherente a la naturaleza del ser humano.

No obstante, el hecho de que la convivencia sea constitutiva del ser humano no implica que se realice de

manera automática o plena en todos los contextos. Su verificación concreta requiere condiciones sociales, culturales y educativas que la hagan posible. En este sentido, la pedagogía social asume el compromiso de educar para la convivencia, entendida no solo como coexistencia pacífica, sino como construcción activa de vínculos, reconocimiento mutuo y responsabilidad compartida. Promover el despliegue del *Homo convivens* implica asumir la convivencia como un proceso socioeducativo continuo, en el que el ser humano afirma y cultiva su capacidad de vivir con los demás de manera racional, afectiva y ética.

En síntesis, esta publicación de la editorial *Teórica* es fruto de un esfuerzo comprometido y actualizado, que aspira a servir tanto a la formación universitaria como a la investigación avanzada y la práctica profesional en el ámbito de la pedagogía social y la educación social.

En tiempos de fragmentación, esta obra, científica y humanística a la vez, combina el rigor académico con una mirada reflexiva y ensayística, y nos convoca a recomponer los lazos entre la persona y la comunidad, entre la realidad y la esperanza. Aunque algunos temas aquí tratados recorren sendas ya transitadas, el texto introduce también perspectivas innovadoras, algunas de ellas abordadas previamente por el autor, con el fin de enri-

quecer el horizonte epistemológico y práctico de la pedagogía social.

Finalmente, este trabajo se dirige a un público amplio, académico y profesional: investigadores, docentes, estudiantes y responsables educativos que afrontan en su quehacer cotidiano los desafíos de la inclusión, la diversidad cultural, el conflicto y la convivencia. Ofrece claves para la reflexión y la acción en un momento en el que la pedagogía social reafirma su relevancia como ciencia orientada a la optimización individual y colectiva.

Agradecimientos

El autor expresa su sincera gratitud por la subvención concedida en la modalidad Senior del Programa “Salvador de Madariaga”, otorgada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España. Esta ayuda ha sido fundamental para llevar a cabo una estancia de investigación de seis meses (01/03/2025–31/08/2025) en el Centro de Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, Natal, Brasil), estancia que aún disfruta en el momento de redactar estas líneas.

El agradecimiento al Ministerio se extiende también a la Universidad Complutense de Madrid y, en particular, al Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado.

Asimismo, expresa también su agradecimiento al profesor Dr. D Jason Barboza da Cunha, presidente del Instituto Internacional de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas (IHCSA, Natal, Brasil), con quien comparte una estrecha colaboración, y en particular por su apoyo a la edición de este libro.

Igualmente, agradece a la profesora Dra. Marlúcia Menezes de Paiva, coordinadora del grupo de investigación receptor en la UFRN, con quien colabora desde 2008, así como a los demás colegas que han respaldado este proyecto.

Capítulo 1.

Pedagogía social transcultural

1. La dimensión transcultural de la pedagogía social

La pedagogía social, entendida como ciencia de la educación social, ha estado tradicionalmente condicionada por marcos culturales específicos que han influido en su conceptualización y desarrollo. Algunos de estos marcos son autóctonos, nacidos de las propias realidades locales y de sus necesidades socioeducativas; otros proceden del extranjero, como la pedagogía social alemana, que ha ejercido una influencia foránea pero profunda en la configuración teórica y práctica de la disciplina en España.

Sin embargo, el concepto de pedagogía social transcultural supera estas delimitaciones geográficas y

epistemológicas. Propone un enfoque que trasciende los límites de lo local o lo nacional para situarse en una perspectiva más amplia, que reconoce la creciente interdependencia de las sociedades contemporáneas. Esta mirada no sólo incorpora la diversidad cultural como un hecho, sino que la asume como principio estructurante del conocimiento pedagógico-social.

La pedagogía social transcultural se fundamenta, por tanto, en una comprensión global y situada de las relaciones sociales, los procesos socioeducativos y la acción humana, al tiempo que integra elementos de distintas tradiciones culturales y modelos de intervención. Proporciona un marco gnoseológico comprometido con el diálogo intercultural, la justicia social y el reconocimiento de la alteridad como condiciones esenciales para una acción socioeducativa significativa en un mundo cada vez más interconectado.

El concepto de “transculturalidad” hace referencia a los procesos, prácticas y fenómenos que atraviesan, conectan o integran diversas culturas, y que superan las fronteras tradicionales de lo nacional o regional. La transculturalidad no se limita a la comparación entre culturas o a la simple constatación de diferencias, subraya las zonas de contacto y las dinámicas de intercambio, influencia mutua y transformación recíproca. Se trata, por tanto, de una noción que, además de reconocer la

diversidad cultural, la concibe como una realidad dinámica e interrelacional, en la que los elementos culturales no permanecen estáticos, sino que se resignifican en contextos de interacción compleja.

Más allá de su compatibilidad con enfoques clásicos, la perspectiva transcultural en pedagogía social permanece en gran medida inexplorada e infravalorada. Esta óptica posibilita una comprensión integral y compleja de la realidad socioeducativa en su pluridimensionalidad cultural, económica y política. Posibilita el análisis crítico de las dinámicas de poder y de las desigualdades estructurales que configuran los procesos socioeducativos, así como de su repercusión en las experiencias y oportunidades de las personas involucradas.

La pedagogía social transcultural reconoce la complejidad y la interdependencia de las relaciones culturales, sin perder de vista la urgencia de la transformación social y la mejora constante de las prácticas educativas. Esta disciplina diagnóstica, describe y explica, pero también promueve el despliegue de la personalidad, el diálogo intercultural y el reconocimiento de la diversidad como pilares fundamentales de la sociedad.

Merced a la pedagogía social transcultural se amplían y enriquecen los límites convencionales de la pedagogía social. Su enfoque no queda restringido a contextos definidos ni a fronteras nacionales o

regionales; por el contrario, se extiende hacia espacios más amplios e invita a explorar las conexiones y dinámicas que emergen en los encuentros interculturales.

La pedagogía social transcultural no busca reemplazar a la pedagogía social “tradicional”, sino complementarla y enriquecerla. Mientras que la pedagogía social académica se enfoca en contextos culturales específicos y responde a necesidades locales y particulares, la pedagogía social transcultural ensancha ese marco para abordar fenómenos globales de gran relevancia, como la migración, la movilidad humana y la diversidad cultural, que son elementos fundamentales en un mundo cada vez más interconectado e interdependiente. En este contexto, se asume que el desarrollo de la personalidad está condicionado por múltiples referencias culturales, valores y prácticas sociales. Por ello, esta disciplina fomenta un despliegue personal unitario y, al mismo tiempo, plural, que potencia la adaptación consciente, la comprensión intercultural y la convivencia armónica a través del cultivo de aspectos esenciales como la afabilidad, la apertura, el respeto, la responsabilidad y la sensibilidad (Martínez-Otero, 2019).

Lejos de sustituir el enfoque pedagógico-social tradicional, la pedagogía social transcultural lo amplía y profundiza al promover una revisión comparativa entre contextos, fortalecer la conexión en-

tre culturas y enfatizar el dinamismo inherente a los procesos socioculturales. Esta perspectiva defiende la integración de lo local y lo universal, sin perder de vista las particularidades que configuran la identidad individual y social. Al mismo tiempo, resalta la importancia de fortalecer las relaciones humanas y de orientar la construcción de la identidad en múltiples niveles - personal, nacional y global - dentro de una educación social encaminada al entendimiento mutuo y la cooperación internacional. En esta línea, Morin (1999) subraya que una formación verdaderamente transformadora debe contribuir al desarrollo de una conciencia compleja y múltiple, capaz de articular una identidad nacional, una identidad europea y una identidad planetaria de forma simultánea, en coherencia con los desafíos de un mundo interdependiente y diverso.

2. Pedagogía social transcultural y convivencia

La pedagogía social transcultural estudia e interviene en los procesos socioeducativos que acontecen en contextos culturales diversos, enmarcados en condiciones históricas y sociales concretas. Su finalidad es comprender y mejorar dichos procesos según su carácter dinámico, singular e interdependiente. Parte del reconocimiento de que el ser humano está profundamente influido por los marcos culturales en los que se inserta, y que su

desarrollo se configura a través de múltiples entornos: la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad en su conjunto.

Desde esta perspectiva, la pedagogía social transcultural promueve una educación social orientada al encuentro entre culturas, al entendimiento mutuo y al respeto por la diferencia. Reconoce la diversidad como una fuente de aprendizaje compartido y de construcción de vínculos significativos. Por lo mismo, abre espacios de intercambio cultural que enriquecen tanto a las personas como a los colectivos y favorecen una convivencia más justa y solidaria.

La pedagogía social transcultural converge con ámbitos disciplinares como la pedagogía antropológica y la antropología pedagógica. La intersección entre estos campos científicos es amplia y admite variados matices e interpretaciones. Aunque las tres disciplinas comparten un interés epistemológico legítimo tanto en el *Homo educandus* (ser humano educable) como en el *Homo sapiens* (especie humana), desde la pedagogía social transcultural se centra la atención en el *Homo convivens* (la persona en su dimensión conviviente). La convivencia constituye la esencia de la naturaleza humana, aunque su realización concreta no siempre se verifica, lo que no implica renunciar a su conquista educativa. En palabras de Ortega y Gasset

(2006), “vivir es convivir”. La trayectoria vital de cada persona no puede desarrollarse de espaldas al “nosotros”.

En el marco de la pedagogía social transcultural, es clave el reconocimiento y la gestión de la diversidad cultural, elementos fundamentales para construir una convivencia armónica. La ausencia de tales componentes puede provocar tensiones, exclusión y conflictos.

Una gestión eficaz de la diversidad cultural requiere, ante todo, un conocimiento sólido y detallado de las complejas interacciones que se producen entre diferentes culturas. En este contexto, la antropología constituye una disciplina fundamental para quienes se dedican a ámbitos en los que la dimensión cultural es un factor crucial de la experiencia humana y social (Harris, 2001). Esta ciencia proporciona un marco teórico y metodológico que permite analizar con profundidad las estructuras, valores, prácticas y significados propios de cada cultura, así como los procesos de contacto, conflicto y negociación que emergen en espacios culturalmente heterogéneos. Al entender estas dinámicas culturales, es posible diseñar y aplicar estrategias socioeducativas que respondan de manera adecuada a la pluralidad cultural, promover la inclusión, el respeto y el diálogo intercultural en contextos donde la diversidad es una realidad constante y desafiante.

2.1. Desafíos y tensiones en la era de la globalización cultural

Lejos de idealizar los encuentros interculturales, la pedagogía social transcultural asume una mirada crítica que reconoce la presencia inevitable de relaciones de poder, tensiones latentes y manifestaciones diversas de discriminación en dichos procesos. Esta perspectiva subraya la complejidad inherente a las interacciones culturales, en las que se producen intercambios y aprendizajes, pero también conflictos y desequilibrios que deben ser analizados y gestionados de manera consciente. En este sentido, el ámbito pedagógico adquiere gran relevancia al promover un proceso socio-educativo activo, permanente y reflexivo, capaz de atender tanto a las particularidades de los sujetos involucrados como a sus específicos marcos socio-culturales. Además, este proceso debe considerar las transacciones interculturales como espacios de negociación, diálogo y construcción colectiva, con el propósito explícito de fomentar y consolidar una convivencia basada en el respeto mutuo y la equidad.

La concepción que sustentamos trasciende la visión reduccionista que considera el proceso educativo exclusivamente desde una perspectiva individual, como si el sujeto fuera un ente autónomo y aislado. En cambio, reconoce que el desarrollo per-

sonal está profundamente condicionado por múltiples factores socioculturales que actúan como marcos referenciales y contextuales permanentes. La pedagogía social transcultural pone el foco en la persona en cuanto miembro de una cultura específica, consciente de que su identidad y su forma de relacionarse están condicionadas por las interacciones sociales y culturales.

Cualquier intento de comprender cabalmente esta disciplina resulta insuficiente si se ignora la influencia de los contextos socioculturales en la vida humana. La pedagogía social transcultural enfatiza la necesidad de analizar y abordar el proceso socio-educativo desde una perspectiva integral que vincule lo individual con lo social, y lo cultural con lo histórico.

En el contexto sociocultural contemporáneo, caracterizado por su constante dinamismo y complejidad, uno de los principales desafíos que se presentan a los estudios y las prácticas en el ámbito de la pedagogía social transcultural es, tal como señala Peacock (2005), el fenómeno de la globalización cultural. Este proceso implica la creciente tendencia a homogenizar culturas mediante la difusión y predominio de un conjunto limitado de elementos culturales, lo que puede conducir a la exclusión o pérdida de las expresiones culturales locales y a la reducción de la diversidad cultural

global. Según el antropólogo citado, este fenómeno de creciente interconexión mundial implica, al menos, una intensificación en las relaciones a escala planetaria, marcada por una aceleración en las comunicaciones, los desplazamientos y el flujo de información y capital. Asimismo, se observa un aumento significativo en la frecuencia y diversidad de las migraciones internacionales. El autor advierte que este proceso amenaza la singularidad cultural, principalmente a causa del “imperialismo cultural”, entendido como la imposición de los rasgos de una cultura dominante, ya sea política o económicamente, sobre otras, con el respaldo de los medios de comunicación masivos. Esta dinámica se refleja de manera notable en la denominada “americanización”, evidenciada en la difusión masiva de productos culturales como películas, música y gastronomía. Este fenómeno ha generado una notable resistencia en diversas culturas locales, que buscan activamente proteger y preservar su identidad, tradiciones y valores frente a la creciente presión de una cultura globalizadora y homogeneizadora. Se trata fundamentalmente de mantener vivas las particularidades culturales propias, y de oponerse a la pérdida progresiva de los rasgos que definen a cada comunidad. Es una forma de resistir y combatir la influencia estandarizadora que tiende a uniformar costumbres, lenguajes y formas

de vida a nivel global, lo que pone en riesgo la diversidad cultural inherente a la humanidad.

2.2. Pedagogía social y decolonial: cruces y desencuentros

La emergencia de la pedagogía decolonial se enmarca en una crítica profunda al impacto cultural del denominado “imperialismo cultural”, que ha contribuido a la consolidación de modelos educativos centrados en epistemologías eurocéntricas. Esta corriente crítica cuestiona las estructuras de conocimiento impuestas por las antiguas potencias coloniales y aboga por una revalorización de saberes y experiencias históricamente arrumbados del canon académico dominante.

Aunque tanto la pedagogía social transcultural como la pedagogía decolonial comparten una concepción ampliada de la educación — entendida no solo como un proceso escolar, sino también como algo que se configura en las prácticas sociales cotidianas y los intercambios culturales —, sus fundamentos epistemológicos presentan diferencias sustanciales. La pedagogía social transcultural combina marcos científicos convencionales con enfoques innovadores, sin romper necesariamente con los paradigmas consolidados. Por su parte, la pedagogía decolonial plantea una ruptura epistemológica explícita: cuestiona la legitimidad del conocimiento pro-

ducido desde una perspectiva eurocéntrica y reivindica sistemas de saber no occidentales que han sido históricamente deslegitimados, invisibilizados y excluidos.

El llamado “giro decolonial” ha adquirido una creciente importancia en las prácticas socioeducativas actuales, en las que suele articularse con análisis críticos de inspiración marxista y con diversas expresiones de activismo político, tal como señala Garrett (2024). Un elemento central de esta perspectiva es cuestionar la tendencia a presentar como universales ciertos marcos teóricos y metodológicos que, en realidad, reflejan visiones particulares y eurocéntricas del mundo, lo que supone invisibilizar otras epistemologías y formas de conocimiento.

Desde el punto de vista lingüístico, el término “pedagogía decolonial” conlleva una connotación negativa en la medida en que su propósito fundamental es dismantelar o revertir ciertos aspectos establecidos. El prefijo ‘de’ indica la idea de negación o inversión del significado original asociado a ‘colonial’. Esta perspectiva se enfoca en cuestionar y transformar las estructuras educativas heredadas del colonialismo, las cuales tradicionalmente han estado impregnadas por una visión eurocéntrica y las jerarquías de poder vinculadas a ella. En el ámbito educativo, el concepto de ‘decolonial’ implica problematizar y desmontar la pedagogía

hegemónica. Propone una ruptura con los sistemas de conocimiento y enseñanza predominantes. En palabras de Mignolo (2008), se trata de desafiar la “matriz colonial de poder” en sus múltiples manifestaciones globales.

No obstante, el aspecto afirmativo de la pedagogía decolonial se manifiesta en su compromiso liberador. Se trata de una visión que impulsa la renovación y reconstrucción de formas alternativas de educar, pensar, conocer, sentir, ser y convivir. Esta corriente promueve pedagogías “otras”, que reconocen y valoran las epistemologías, estéticas y cosmovisiones de los pueblos originarios y de las comunidades históricamente marginadas. Se configura como una pedagogía democratizadora que dignifica al ser humano. Propone una actitud *alterativa* (del latín *alter*, ‘otro’) en la que la apertura empática hacia el “otro” - considerado como diferente - se convierte en un requisito esencial para la convivencia. Una concepción rígida y absoluta de la identidad personal y cultural imposibilita el diálogo y el encuentro genuino con la alteridad.

Desde el contexto español, es oportuno someter a escrutinio las implicaciones del pensamiento decolonial, especialmente a la luz de las recientes protestas y acciones dirigidas contra símbolos materiales del legado colonial —como monumentos, placas e inscripciones—, en el marco de la que se conoce como “cultura de la cancelación”. Aunque

dichas iniciativas buscan reparar injusticias históricas, plantean interrogantes complejos sobre el modo en que se gestionan la memoria colectiva y el patrimonio cultural. En efecto, la eliminación de ciertos vestigios puede atender a demandas legítimas, pero también corre el riesgo de fomentar respuestas reactivas, carentes de procesos deliberativos rigurosos y de marcos éticos inclusivos.

Un enfoque decolonial, concebido desde la pluralidad, permite visibilizar tanto la violencia simbólica como la estructural que acompañaron los procesos coloniales. Si bien es incuestionable que la colonización supuso formas de opresión y despojo para los pueblos originarios, también es necesario abordar de manera crítica y matizada las complejas herencias culturales surgidas de estos encuentros históricos, algunas de las cuales han sido resignificadas y hoy forman parte del tejido socio-cultural contemporáneo.

Abordar estas cuestiones requiere un análisis histórico y epistemológico riguroso, que supere, por ejemplo, las simplificaciones binarias de la “leyenda negra” y la “leyenda blanca”, las cuales limitan una comprensión profunda del pasado. En su lugar, se necesita una interpretación abierta que reconozca las dinámicas de poder propias de la época, así como las múltiples formas de interacción cultural que dieron lugar a nuevas expresiones, conocimientos y formas de convivencia que, en mu-

chos casos, llegan hasta hoy. El desafío está en comprender este legado en toda su complejidad, reconocer tanto las tensiones como las aportaciones que surgieron de esos encuentros históricos.

Tanto la pedagogía decolonial como la pedagogía social transcultural deberían compartir el propósito de construir una educación orientada hacia un futuro común, basada en el reconocimiento mutuo y la apertura al diálogo intercultural. Como plantea De Sousa (2010), la conciencia de nuestras vulnerabilidades y de la naturaleza incompleta de todo proyecto cultural es condición indispensable para un diálogo genuino entre culturas.

Ambas pedagogías han de superar la fragmentación cultural y promover espacios de encuentro en los que las diferencias no sean anuladas, sino comprendidas y valoradas en su potencial transformador. Se trata de fomentar una educación comprometida con la equidad, la diversidad epistemológica y la construcción colectiva del conocimiento, sin desplazar al ser humano como eje fundamental del proceso educativo.

Finalmente, la pedagogía social transcultural ofrece un marco de análisis crítico que favorece la apertura hacia la pluralidad de voces y visiones del mundo. Su reto fundamental es construir puentes de comprensión y cooperación intercultural, reco-

nocer la alteridad como fuente de enriquecimiento mutuo y no como amenaza a la identidad.

3. Cultura y pedagogía social transcultural

Al hablar de diversidad cultural, es imprescindible acercarse al concepto de cultura, una noción compleja y con múltiples significados, como se refleja incluso en la Constitución española, que protege las diversas culturas, lenguas y tradiciones del país.

Según Abbagnano (1963), el término 'cultura' tiene al menos dos sentidos fundamentales:

1) En su acepción más antigua, cultura se relaciona con la formación y perfeccionamiento de la persona. Está ligada a conceptos clásicos como la *paideia* griega o la *humanitas* romana, que abarca la educación en artes y saberes propios del ser humano. Hoy, aunque el conocimiento se ha diversificado y especializado, se hace imprescindible una cultura general que integre la formación técnica con una sólida base humanista y científica.

2) En un sentido antropológico y sociológico, cultura se refiere al conjunto de modos de vida, costumbres, valores y conocimientos que una comunidad transmite y que reflejan su desarrollo artístico, científico y social. Desde esta perspectiva, la cultura se concibe no tanto como una preparación individual, sino como una construcción colectiva,

sujeta a procesos de desarrollo o deterioro. Puede vincularse al concepto de civilización, entendido como una etapa cultural característica de sociedades con mayor grado de organización y complejidad. En el enfoque antropológico, el término 'cultura' abarca todas las formas de vida social, sin importar su nivel de sofisticación, desde las más simples hasta las más elaboradas.

Ambas dimensiones están estrechamente interrelacionadas: la formación personal influye y es influida por el contexto sociocultural. En la pedagogía social transcultural, esta interacción es clave, ya que la educación social tiene el poder de transformar, siquiera sea moderadamente, tanto al individuo como su entorno cultural.

A la luz de la pedagogía social transcultural, resulta esencial desarrollar políticas socioeducativas que no solo superen la noción - explícita o implícita - de un supuesto "déficit cultural" en determinados grupos humanos, sino que también reconozcan y cuestionen activamente las estructuras sociales más amplias que sostienen formas persistentes de exclusión como el racismo, el clasismo o la xenofobia. Este enfoque pedagógico, que como es sabido trasciende el ámbito escolar, incorpora los contextos sociales y culturales en los que los sujetos viven y aprenden, y concibe la educación como un proceso situado, relacional e interdependiente.

Desde la pedagogía social transcultural, la cultura, entendida en su dimensión social, invita a examinar tanto una cultura particular como a realizar un análisis comparativo de diversas culturas en sus manifestaciones educativas. Esta mirada constituye uno de los fundamentos clave de la disciplina: la comprensión de las diferencias y similitudes culturales se presenta como una condición indispensable para realizar intervenciones socioeducativas pertinentes, inclusivas y transformadoras. Las diferencias culturales permiten reconocer la singularidad de cada grupo humano — sus tradiciones, lenguas, valores y formas de organización social —, mientras que las similitudes ofrecen un terreno común desde el cual es posible tender puentes de entendimiento y promover una convivencia sustentada en el respeto mutuo.

Según Alonso Fernández (1989), “personalidad y cultura” constituyen un campo científico compartido por la psicología y la antropología. A esta perspectiva cabe sumar la pedagogía, especialmente en su dimensión social transcultural, que se interesa por cómo los procesos culturales y las estructuras sociales condicionan la formación de las personalidades individuales, y cómo estas, a su vez, influyen en su entorno. Esta disciplina emergente reconoce la interacción dinámica entre cultura y personalidad individual. El sello cultural se manifiesta en la forma de sentir, pensar, ser y actuar del su-

jeto, quien también contribuye a transformar su contexto. Este dinamismo está estrechamente vinculado con la educación, que cumple un papel fundamental en la transmisión y reproducción de valores, conocimientos y prácticas culturales, pero que también tiene el potencial de transformar y enriquecer la cultura. Así, cultura y educación se retroalimentan constantemente, moldean las personalidades individuales y las identidades sociales, dejando una huella profunda tanto en los sujetos como en la sociedad en su conjunto.

Actualmente, es indiscutible que la personalidad se moldea tanto por factores genéticos como por influencias ambientales, entre las cuales destaca la educación, tanto formal como informal, dentro de un contexto cultural específico. En términos generales, el proceso educativo, dondequiera que acontezca, refleja y refuerza la cultura dominante, y condiciona la manera en que las personas interpretan el mundo y actúan en él.

La cultura no es propiedad de nadie, sino un patrimonio compartido que se expresa tanto en el plano individual como en el social. Un ambiente democrático es esencial para el desarrollo de una cultura plena, que integra lo intelectual, lo emocional y lo ético. Por ello, es fundamental proteger la vitalidad de la cultura científica y artística, especialmente frente a amenazas opresivas. La cultura

que propugnamos es libre y dinámica, genuinamente humana, resultado de una construcción colectiva basada en el afecto, la razón y la ética. Reconoce la creatividad individual, se extiende más allá de cualquier ámbito específico y permea todos los aspectos de la vida.

La cultura, en todas sus formas, merece ser valorada y estimulada. Si no es verdaderamente apreciada es imposible construir una convivencia sólida y duradera. Entendida en un sentido amplio, la cultura se manifiesta con distintos niveles de visibilidad y se expresa en las costumbres, formas de vida, creencias, actitudes, valores, símbolos, vínculos sociales y logros colectivos. Aunque posee una base suficientemente firme como para ser reconocida, también es un fenómeno dinámico en constante transformación. La cultura se conserva, se transmite y se reinventa, ya sea en forma de evolución positiva o de deterioro. Por ello, es fundamental promover una política cultural que impulse tanto el desarrollo individual como el colectivo, y que fomente la participación activa.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1982) declaró hace décadas que la cultura: "...hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opcio-

nes. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden”.

Esta declaración de la UNESCO condensa de manera ejemplar la dimensión profunda y transformadora de la cultura, material e inmaterial, en la vida humana. No se limita a considerarla un conjunto de prácticas o tradiciones, ya que la sitúa en el núcleo mismo de lo que nos constituye como seres humanos. La cultura, desde esta perspectiva, no representa una manifestación externa aislada, sino un proceso interno de construcción de sentido, autoconciencia y apertura.

Resulta especialmente relevante la noción del ser humano como “proyecto inacabado”, en permanente búsqueda de sentido y de superación. Esta concepción destaca nuestra capacidad creativa y nuestra responsabilidad; la cultura nos impulsa a preguntarnos, a revisar nuestras acciones y a explorar nuevos horizontes.

La cultura se presenta como una vía esencial para el discernimiento ético. A través de ella elegimos, valoramos y nos comprometemos. Opera como una instancia estructurante de nuestro ser, guía la toma de decisiones y permite trascender la inmediatez.

El desarrollo humano integral resulta inconcebible sin la cultura. Sin ella, la pedagogía social se torna irrelevante. Su desconsideración vacía de sentido cualquier intervención socioeducativa. En este marco, reconocer y valorar la diversidad cultural es condición *sine qua non* para que la pedagogía social pueda cumplir su función formadora y transformadora.

La convivencia intercultural se sustenta en el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural. Este respeto implica la aceptación de las múltiples expresiones culturales, también de aquellas pertenecientes a comunidades minoritarias o históricamente excluidas, así como la protección activa de sus manifestaciones, siempre que no vulneren principios fundamentales de dignidad y derechos humanos. En un contexto globalizado, marcado por la intensificación de los flujos comunicacionales, migratorios y económicos, se incrementan los contactos interculturales, pero también emergen fricciones y desafíos éticos. De hecho, adquieren relevancia dos posturas que requieren revisión. Por un lado, el relativismo cultural, que tiende a equiparar acríticamente todas las prácticas culturales, incluso aquellas que perpetúan la violencia o la opresión. Por otro lado, el etnocentrismo, que impone una visión jerárquica desde la propia cultura como medida única de lo válido o legítimo. Ambas posturas obstaculizan contar con un siste-

ma normativo y valorativo que afirme la pluralidad sin abdicar de principios universales fundamentales, tales como la protección de los derechos humanos y la justicia social. Para superar estas tensiones, es necesario adoptar un enfoque dialogante y ético que fomente una convivencia basada en el respeto mutuo, la apertura reflexiva y el reconocimiento incondicional de la dignidad de todas las personas, más allá de sus respectivas diferencias culturales.

La pedagogía social transcultural cumple una función esencial en la formulación y aplicación de procesos socioeducativos orientados a integrar la diversidad cultural con la preservación de valores universales. Esta disciplina establece condiciones favorables para el diálogo genuino, el entendimiento mutuo y la convivencia plural, sobre la base de un marco teórico y ético que reconoce la legitimidad de las diferencias culturales sin comprometer los principios que garantizan la justicia social y el respeto por la dignidad humana. Sin embargo, más allá de estos principios generales, la pedagogía social transcultural ha de afrontar los desafíos concretos que plantea la coexistencia de culturas en contextos caracterizados por desigualdades, discriminaciones históricas y tensiones ideológicas. Esto implica reconocer que el encuentro intercultural no siempre se da en condiciones de simetría, y que muchas veces se reproduce en él una diná-

mica de subordinación o exclusión de determinadas identidades y saberes.

La propuesta pedagógico-social transcultural, contraria a la homogeneización y la fragmentación, sale beneficiada con espacios en los que se escucha, comprende y actúa desde la pluralidad. Para lograrlo, es necesario reforzar las capacidades institucionales, la formación intercultural de los profesionales y el despliegue de metodologías que faciliten la participación real de todos los actores implicados. Más que una respuesta inmediata, se trata de un proceso sostenido que exige coherencia entre teoría y práctica, disposición para afrontar la complejidad y voluntad de establecer vínculos que conviertan la diversidad en un valor integrador, con capacidad para enriquecer tanto la personalidad como el tejido social, y fortalecer un sentido de pertenencia compartido. Este enfoque contribuye a que las diferencias no se conviertan en factores de exclusión, aislamiento o conflicto, sino en oportunidades para construir comunidades más cohesionadas, justas y conscientes de su pluralidad.

Aunque los conceptos de cultura, etnia y raza pueden solaparse y sus límites no siempre son precisos, es posible establecer algunas distinciones. La *cultura* se entiende como un sistema dinámico y compartido de significados que orienta la per-

cepción, la comunicación y la acción entre personas con un contexto histórico y lingüístico común. La *etnia* alude a un origen compartido y a tradiciones culturales heredadas que configuran una identidad colectiva. La *raza*, en cambio, se basa en rasgos físicos visibles, como el color de piel o los rasgos faciales, a pesar de su cuestionamiento desde la ciencia. Por tanto, la cultura abarca valores y normas sociales, la etnia destaca la herencia cultural específica, y la raza se refiere a características biológicas externas (Benet-Martínez & Oishi, 2008).

La pedagogía social transcultural, influida por la tradición fenomenológica, se orienta a la observación, interpretación y comprensión de la diversidad de realidades educativas humanas, incluidas aquellas relacionadas con la cultura, la etnia y la raza, siempre con la mayor cautela. No adopta una actitud meramente contemplativa o teórica; impulsa una acción socioeducativa que opera tanto en el plano individual como en el colectivo. Reconoce que las identidades culturales son dinámicas, complejas y en permanente construcción, y presta atención tanto a las expresiones visibles de la diversidad como a las estructuras profundas que moldean las experiencias culturales. Al mismo tiempo, fomenta procesos reflexivos que invitan a revisar y resignificar los marcos culturales desde los que se educa, se convive y se interviene socialmente.

Las implicaciones pedagógico-sociales de la transculturalidad, condicionadas en gran medida por factores políticos, evidencian la necesidad de adoptar un enfoque socioeducativo orientado a promover la inclusión y el entendimiento intercultural, con reconocimiento y valoración explícita de la diversidad cultural, étnica y racial. Se trata de favorecer el respeto hacia las distintas tradiciones y realidades culturales, así como de impulsar metodologías que estimulan la empatía y la cooperación entre grupos diversos. Asimismo, resulta imprescindible afrontar los prejuicios raciales y las desigualdades estructurales que persisten en los entornos sociales. En consonancia con estos principios, la pedagogía social transcultural refuerza el sentido de pertenencia de personas procedentes de contextos culturales heterogéneos, y facilita su inclusión y participación activa en sociedades caracterizadas por la pluralidad cultural.

3.1. La diversidad cultural como base de la pedagogía social transcultural

La complejidad que encierra la noción de *cultura* se traslada también al concepto de diversidad cultural. Sobre esta noción, la UNESCO nos ofrece una orientación fundamental en su *Declaración Universal* (2002), en la que recuerda la necesidad de respetarla dentro de un clima de confianza y entendimiento mutuos, desde la conciencia de la

unidad del género humano y en el marco de intercambios interculturales enriquecedores.

A pesar del tiempo transcurrido desde su publicación, este documento continúa siendo un referente. De él se pueden extraer algunos principios clave que articulan una visión ética y humanista de la diversidad cultural:

- Crear las condiciones para un diálogo renovado entre culturas y civilizaciones.
- Asegurar la preservación y promoción de la diversidad cultural.
- Reconocer que la diversidad amplía las posibilidades de elección y constituye una fuente de desarrollo económico, intelectual, afectivo, moral y espiritual.
- Fomentar una interacción armónica y una convivencia genuina entre personas y grupos con identidades culturales múltiples, dinámicas y en constante evolución.
- Defender la diversidad cultural como un imperativo ético, inseparable del respeto a la dignidad humana.
- Promover el ejercicio de los derechos culturales como parte integral de los derechos humanos.
- Estimular la libre expresión y el conocimiento mutuo entre culturas.

- Preservar, valorar y transmitir el patrimonio cultural a las generaciones futuras.
- Reconocer, en un contexto económico y tecnológico en transformación, los derechos de autor y de los artistas.
- Impulsar políticas culturales que apoyen la producción y circulación de bienes y servicios culturales diversos, tanto local como globalmente.
- Fortalecer la cooperación y la solidaridad internacional.
- Establecer relaciones de colaboración entre el sector público, el sector privado y la sociedad civil.

En conjunto, esta visión de la UNESCO constituye un marco inspirador que se articula de manera profunda con el enfoque de la pedagogía social transcultural.

La pedagogía social transcultural fomenta el diálogo, el reconocimiento mutuo y la construcción de vínculos solidarios entre personas y grupos culturalmente diversos. Plantea repensar las prácticas socioeducativas desde el encuentro de saberes, experiencias y formas de vida que, lejos de excluirse, pueden complementarse y potenciarse mutuamente.

Integrar la diversidad en el ámbito socioeducativo contribuye al desarrollo de competencias interculturales y posibilita el despliegue de la persona-

lidad. En contextos donde las identidades culturales son reconocidas y valoradas, las personas encuentran un espacio legítimo para expresarse, afirmarse y transformarse en relación con los otros. Así, la educación social se convierte en una experiencia vital que trasciende la mera transmisión de contenidos y se orienta hacia la formación integral.

El horizonte transcultural de la pedagogía social ha permanecido en gran medida olvidado, en parte por la persistente controversia en torno a la diversidad cultural y por la escasez de formulaciones teóricas sólidas que aborden esta realidad compleja. Esta situación, sin embargo, puede revertirse mediante políticas educativas y planteamientos pedagógicos que reconozcan, valoren y promuevan activamente la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad.

La *Declaración Universal* de la UNESCO (2002) ofrece una base normativa sólida para esta tarea. Su enfoque entiende la diversidad como motor del desarrollo humano y como condición para la paz, la justicia y la sostenibilidad. Desde esta perspectiva, las políticas culturales y educativas deben generar condiciones para la expresión, circulación y valoración de la diversidad en todos los ámbitos de la vida social, incluida la educación. Ello implica, entre otros aspectos, el reconocimiento de los derechos culturales, la protección del patrimo-

nio lingüístico y la promoción del multilingüismo, la incorporación de métodos pedagógicos culturalmente apropiados, y la capacitación intercultural de profesionales.

En contextos caracterizados por las desigualdades tecnológicas, la *Declaración* destaca la urgencia de reducir la brecha digital, defender la diversidad lingüística en el ciberespacio y garantizar el acceso equitativo a contenidos culturales relevantes. La producción y difusión de estos contenidos debe acompañarse de políticas que estimulen las industrias culturales locales, protejan los saberes tradicionales, especialmente los de los pueblos originarios, y fortalezcan los vínculos entre el conocimiento científico y los sistemas de saber ancestrales.

Por lo mismo, la pedagogía social transcultural puede y debe reconfigurarse como una disciplina clave para articular educación, cultura y mejora social. Para ello es necesario que se apoye en marcos normativos internacionales, que tenga en cuenta el conocimiento situado y que se concrete en acciones socioeducativas contextualizadas que traduzcan principios en prácticas.

Reconocer la diversidad cultural contribuye al respeto de los derechos humanos y favorece la creación de entornos inclusivos que estimulan el desarrollo personal, el diálogo intercultural y el entendimiento mutuo, fundamentales en sociedades

plurales y en un mundo crecientemente interdependiente.

En sus *Textos fundamentales de la Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*, la UNESCO, (2017) define la diversidad cultural como la multiplicidad de formas en que las culturas se expresan y transmiten, así como los modos artísticos, la producción y la difusión a través de diversos medios y tecnologías. Se insiste en que la diversidad cultural, considerada patrimonio común de la humanidad, resulta crucial para construir sociedades inclusivas, democráticas y sostenibles, pues promueve el respeto a los derechos humanos, la justicia social, la cohesión social y la paz. Además, la cultura constituye un factor estratégico para el desarrollo, la erradicación de la pobreza y la mejora de la condición de la mujer. La *Convención* resalta la importancia de proteger y promover los conocimientos tradicionales, especialmente de los pueblos autóctonos, y la necesidad de preservar la diversidad cultural frente a amenazas. También impulsa la libre circulación de ideas, la diversidad lingüística y el papel de la educación en la inclusión cultural. Por último, advierte que las tecnologías de la información, aunque favorecen la globalización y el intercambio cultural, generan riesgos de desigualdad entre países que requieren atención para fortalecer la diversidad cultural mundial.

En el marco de la pedagogía social transcultural, el desafío principal consiste en incorporar la diversidad cultural como un eje central del proceso socioeducativo, con el propósito de potenciar el desarrollo integral de la personalidad, fortalecer las relaciones sociales, disminuir las desigualdades y fomentar el entendimiento entre individuos y colectivos diversos.

Esta disciplina no se limita a responder de manera reactiva a las tensiones derivadas de la diversidad cultural. Por el contrario, la pedagogía social transcultural adopta un enfoque proactivo que promueve la empatía, el respeto mutuo y el aprendizaje intercultural. Esta doble función, que integra la gestión de conflictos con la construcción positiva de relaciones interculturales, facilita tanto el crecimiento personal como el progreso social. De este modo, el proceso socioeducativo, sustentado en principios científicos y humanistas, se orienta a mejorar la calidad de vida de las personas y las comunidades en contextos sociales plurales y complejos.

3.2. La mirada etnográfica en el abordaje socio-educativo transcultural

La pedagogía social transcultural, metodológicamente abierta, se presenta como un campo científico enriquecido por el diálogo interdisciplinar y por una comprensión situada de la realidad socio-

educativa. Parte del reconocimiento de la diversidad de perspectivas culturales y afirma su compromiso con la inclusión, la equidad y el respeto por las diferencias. Aunque admite tanto estrategias cualitativas como cuantitativas para analizar el impacto de la cultura en los procesos socio-educativos y en la convivencia, en su terreno adquiere especial relevancia el *método etnográfico*, de raíz antropológico-cultural. Este enfoque cualitativo, centrado en la observación directa y en la implicación del investigador dentro de las comunidades, facilita un conocimiento profundo y contextualizado de las dinámicas culturales, tal como las experimentan sus propios protagonistas. La etnografía, del griego *éthnos* (pueblo) y *graphé* (escritura), se convierte así en una herramienta clave para desentrañar la complejidad cultural del quehacer socioeducativo.

Heródoto, nacido en Halicarnaso hacia el año 484 a.C. y fallecido en 426 a.C., es comúnmente reconocido como el “padre de la historia”, aunque también ha sido calificado irónicamente como el “padre de las mentiras” debido al carácter fantástico de algunas de sus narraciones. A pesar de estas críticas, su contribución al conocimiento de las culturas antiguas fue valiosa. Como señala Roberts (2011), Heródoto desempeñó un papel pionero en un campo que más adelante se conocería como etnografía. A través de sus relatos sobre los usos,

creencias y tradiciones de diversos pueblos, logró no solo dejar constancia de la variedad cultural de su época, sino también fomentar una visión más rica y compleja de las sociedades humanas.

Aunque hubo antecedentes en la observación y descripción de culturas, el método etnográfico tal como lo entendemos hoy, es decir, como una técnica rigurosa, sistemática y científica, fue establecido por antropólogos del siglo XX. Dos figuras centrales en este desarrollo fueron Franz Boas y Bronisław Malinowski.

Boas (1858-1942), un antropólogo judío alemán que trabajó principalmente en Estados Unidos, es considerado el fundador de la antropología moderna en ese país. Malinowski (1884-1942), por su parte, de origen polaco, fue una figura fundamental en la antropología británica. Lo que los distinguió de los estudios anteriores, realizados desde el “gabinete”, fue su énfasis en el trabajo de campo directo: en lugar de estudiar culturas desde la distancia o basarse únicamente en informes de otros, ambos vivieron entre los pueblos que estudiaban.

Gracias a este enfoque, lograron observar las culturas desde dentro. Esto se refleja en las investigaciones de Boas sobre los Kwakiutl (una comunidad indígena de la costa canadiense) y en los estudios de Malinowski sobre los habitantes de las islas Trobriand, en Oceanía. En ambos casos, el

conocimiento obtenido fue más profundo, detallado y respetuoso con la lógica interna de cada cultura, lo que marcó un antes y un después en la investigación antropológica.

Con el objetivo de examinar las metodologías y aportes de Franz Boas y Bronisław Malinowski en el ámbito antropológico, nos servimos del análisis de Helm (2001). Boas, principal exponente del particularismo histórico, daba prioridad al contexto específico de cada cultura y sostenía que era necesario entender su trayectoria histórica para interpretar sus manifestaciones culturales. En contraste, Malinowski, figura central del funcionalismo, consideraba que la observación participante, es decir, la inmersión directa en la vida cotidiana de las comunidades, era esencial para captar con objetividad el funcionamiento de una cultura. Boas recurría al estudio del pasado como clave interpretativa, mientras que Malinowski ponía el énfasis en la experiencia inmediata. Ambos enfoques, aunque distintos, son complementarios y enriquecen la comprensión antropológica.

La etnografía, originalmente vinculada al estudio antropológico de culturas, ha sido progresivamente adoptada en otros campos como la educación y la sociología. En el entorno escolar, este método permite investigar de forma situada las interacciones cotidianas en el aula y ofrece una comprensión profunda y contextualizada de los procesos educati-

vos. A través de la observación y el análisis de las relaciones sociales, permite identificar cómo los factores culturales y sociales inciden en la enseñanza-aprendizaje.

Tal como señalan Romero et al. (2024), la etnografía aplicada al ámbito educativo y social permite desentrañar un entramado complejo de valores, creencias, motivaciones y vínculos interpersonales que configuran la práctica cotidiana. Esta herramienta metodológica otorga a los docentes, en cuanto investigadores de su propia actividad, la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su quehacer, detectar áreas de mejora y promover transformaciones concretas. En este sentido, se convierte en un recurso valioso para impulsar cambios sustantivos en la experiencia educativa.

En el campo de la sociología, la etnografía se emplea como herramienta para explorar en profundidad las estructuras sociales, las dinámicas relacionales y los modos de interacción que se establecen dentro de comunidades y grupos específicos. Mediante la observación participante, los investigadores se sumergen en el entorno natural de los sujetos estudiados, lo que les permite captar de manera directa sus prácticas cotidianas, comportamientos y formas de relacionarse.

Este método, que privilegia la perspectiva interna (*emic*) sobre una mirada externa (*etic*), ofrece una

comprensión situada y rica en matices sobre cómo las personas construyen y experimentan su realidad social. Resulta especialmente útil para analizar fenómenos complejos y contextuales, como la vida en subculturas urbanas, las relaciones de poder, los rituales sociales o las interacciones que tienen lugar en espacios institucionales como escuelas, hospitales, cárceles o residencias.

Según Giddens y Sutton (2014), una de las principales limitaciones de la investigación etnográfica radica en su alcance reducido, ya que normalmente se centra en el estudio de comunidades o grupos sociales de tamaño limitado. Asimismo, subrayan que el éxito del trabajo de campo depende en gran medida de la capacidad del investigador para establecer vínculos de confianza con los participantes. No obstante, también advierten sobre un posible riesgo metodológico, ya que el investigador podría involucrarse emocionalmente hasta el punto de identificarse excesivamente con el grupo observado, lo cual comprometería la objetividad del análisis.

La pedagogía social transcultural recurre al método etnográfico como herramienta clave para analizar los procesos socioeducativos en contextos de diversidad cultural. Este enfoque investigativo ofrece una herramienta particularmente valiosa para observar, describir, analizar, interpretar y

comprender los fenómenos que se manifiestan en contextos multiculturales. Asimismo, posibilita la elaboración de propuestas socioeducativas fundamentadas.

Mediante la recolección sistemática de datos culturales y educativos, la etnografía permite identificar rasgos distintivos, reconocer patrones y relaciones relevantes, y construir interpretaciones contextualizadas. Este enfoque integral proporciona una comprensión holística de las dinámicas socioeducativas y orienta el diseño de estrategias ajustadas a las condiciones particulares de los grupos analizados.

En el ámbito de la pedagogía social transcultural, el análisis etnográfico puede aplicarse a una amplia variedad de poblaciones y grupos humanos. Esto incluye, además de unidades familiares, que son fundamentales para comprender las dinámicas internas de socialización y transmisión cultural, instituciones escolares y asociaciones, en las que se manifiestan y negocian constantemente procesos de diversidad y convivencia. Las comunidades locales y barrios también representan espacios clave para observar procesos de interacción, cómo se construyen identidades y cómo se gestionan las diferencias culturales.

El método etnográfico es especialmente valioso para el estudio de colectivos culturales específicos,

como la población gitana, con sus tradiciones y específicas formas de organización, o las personas migrantes, que experimentan procesos de adaptación, inclusión y a veces exclusión.

La etnografía se convierte en una herramienta imprescindible para analizar en profundidad la diversidad cultural y social, ya que proporciona una base sólida para diseñar intervenciones socio-educativas que respondan a las realidades específicas de cada grupo y contexto.

La etnografía constituye una estrategia metodológica que adopta una perspectiva integral y dialógica para el análisis de los procesos socioeducativos en su complejidad contextual. No se reduce a la descripción de prácticas, sino que las interpreta en función de los marcos culturales y socio-políticos que las estructuran, con atención a la coexistencia de diversas sensibilidades y racionalidades culturales. Su finalidad se articula en dos dimensiones: facilitar el diálogo intercultural desde una horizontalidad epistemológica y realizar un examen crítico de los sistemas de poder que influyen en las interacciones socioeducativas.

La implementación de técnicas cualitativas como la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis de relatos de experiencia permite acceder a significados construidos localmente, así como identificar saberes subalternos

frecuentemente invisibilizados por discursos normativos. Desde esta óptica, la etnografía describe contextos y propicia la generación de conocimiento situado, en el que se entrelazan la comprensión de la alteridad, la identificación de procesos de exclusión (vinculados a factores como etnicidad, género, lengua, clase o racialización) y la formulación de propuestas socioeducativas que impulsen la autonomía y la transformación social.

Frente a los enfoques explicativos de carácter abstracto y descontextualizado, la investigación etnográfica, realizada *in situ*, ofrece una comprensión profunda de las dinámicas socioeducativas, a partir de la observación directa y el análisis contextual de las prácticas culturales. Este enfoque reconoce la complejidad estructural y simbólica que define a las sociedades caracterizadas por la diversidad cultural. En este marco, la etnografía se consolida como una herramienta epistemológica y metodológica crítica con capacidad para revelar relaciones de poder, dar visibilidad a saberes relegados por estructuras epistemológicas normativas y promover una educación social orientada al reconocimiento sustantivo de la diferencia.

La etnografía se sustenta metodológicamente en el trabajo de campo, entendido como el medio principal para acceder a información empírica directa y contextualizada sobre las dinámicas socio-

culturales de un grupo humano. Mediante el uso de técnicas cualitativas como la observación participante, las entrevistas en profundidad y otros instrumentos propios de la investigación hermenéutica el investigador accede a las prácticas, significados y estructuras relacionales que configuran la vida cotidiana de la comunidad objeto de estudio.

De acuerdo con Shokeid (2001), el trabajo de campo implica una inmersión prolongada en el contexto investigado, que puede extenderse durante meses o incluso años, con el objetivo de captar de forma cercana y matizada las interacciones sociales y culturales en su despliegue cotidiano. A partir de este autor, es posible sistematizar una serie de aspectos clave que caracterizan el trabajo de campo etnográfico:

— Su emergencia, hacia finales del siglo XIX, estuvo condicionada por varios factores históricos: el interés por la evolución social, la expansión del colonialismo europeo y una creciente inquietud ante la desaparición de culturas indígenas, especialmente en territorios como América del Norte. En esa etapa fundacional, el conocimiento antropológico se construía mayoritariamente a partir de fuentes secundarias: informes de misioneros, viajeros o funcionarios coloniales, sin mediación directa del investigador en el contexto estudiado. Este enfoque, conocido como “antropología de

sillón”, producía interpretaciones distantes, muchas veces impregnadas de prejuicios eurocéntricos, y carecía del componente empírico que más tarde caracterizaría a la investigación etnográfica.

— El punto de inflexión metodológico se produjo con Bronislaw Malinowski, quien, en las primeras décadas del siglo XX, transformó radicalmente la forma de hacer antropología. Durante su prolongada estancia en las islas Trobriand Malinowski desarrolló la observación participante como herramienta clave para acceder a las lógicas internas de las culturas. En su obra *Los argonautas del Pacífico occidental*, estableció las bases del trabajo de campo moderno y defendió la necesidad de una inmersión prolongada en la vida cotidiana de los grupos estudiados. Para Malinowski (1986), el trabajo de campo es una experiencia inicialmente desconcertante, incluso incómoda, que con el tiempo se convierte en una forma de habitar y comprender el entorno desde dentro. Sostenía que la finalidad del trabajo etnográfico no es simplemente recopilar datos, sino reconstruir de forma coherente la estructura social y descifrar, entre detalles aparentemente triviales, las reglas y patrones que rigen los fenómenos culturales. Desde esta premisa, el etnógrafo no debe limitarse a observar pasivamente, sino actuar como un investigador activo, involucrado, atento a las dinámicas más sutiles de la vida social.

— La propuesta de Malinowski influyó decisivamente en el desarrollo de la antropología anglosajona, en la que el trabajo de campo se consolidó como el fundamento empírico indispensable de toda investigación etnográfica. En Europa continental, sin embargo, la recepción fue más heterogénea. En el caso de Francia, por ejemplo, figuras como Lévi-Strauss (1908-2009) priorizaron las tradiciones orales y textuales, y relegaron en cierta medida la experiencia directa en el terreno. A pesar de estas diferencias teóricas, la práctica etnográfica basada en el trabajo de campo se expandió progresivamente más allá de sus orígenes europeos y norteamericanos, y pasó a constituirse como un pilar metodológico fundamental en la antropología global contemporánea.

Los trabajos de campo permiten alcanzar una comprensión profunda de los grupos humanos en sus contextos específicos. Este tipo de investigación posibilita el análisis de jóvenes en barrios multiculturales, el examen de dinámicas institucionales en entornos diversos y la exploración de la vida cotidiana en colectivos específicos, como migrantes, pueblos indígenas u otras comunidades culturalmente diferenciadas. La etnografía, al incorporar técnicas de recolección de datos y procesos de reflexión crítica sobre la posición del investigador, ofrece herramientas valiosas para interpretar los significados y las construcciones sociales que sub-

yacen a la acción socioeducativa. Este enfoque metodológico se apoya en la observación directa y en la inmersión prolongada en el entorno investigado, y destaca la relevancia de conocer la lengua y convivir con los actores sociales implicados. Aunque el campo etnográfico ha evolucionado hacia enfoques más especializados, su núcleo sigue residiendo en la relación directa entre el investigador y los miembros del grupo estudiado. En la actualidad, a pesar de los debates metodológicos, el trabajo de campo etnográfico se mantiene como una estrategia ampliamente reconocida en las ciencias sociales (Anderson y Rubenstein, 2005).

En el terreno de la pedagogía social transcultural, el trabajo de campo etnográfico constituye una herramienta metodológica de gran relevancia, tanto por su capacidad para generar vínculos profundos y significativos como por la complejidad y rigor que demanda su aplicación. Los profesionales de la pedagogía social y la educación social, al integrarse de manera activa en las comunidades, acceden a una comprensión holística y contextualizada de los entornos socioculturales. Este acercamiento permite un análisis detallado de las normas, valores y significados que estructuran las prácticas y comportamientos colectivos.

La sistemática recopilación, interpretación y análisis de las realidades humanas desde esta pers-

pectiva incide de manera directa en la calidad y pertinencia de las intervenciones socioeducativas. Al fundamentar el diseño de estrategias específicas, el trabajo etnográfico favorece la construcción de entornos inclusivos, el fortalecimiento del respeto mutuo y el intercambio intercultural genuino entre personas, comunidades y grupos culturales heterogéneos.

El método etnográfico posee una relevancia fundamental en el campo de la pedagogía social transcultural, al ofrecer una base sólida para formular intervenciones profesionales que respondan a las particularidades y necesidades concretas de los individuos y colectivos analizados. La acción socioeducativa, expresada en programas y proyectos específicos, supera el objetivo de mejora colectiva y se orienta hacia el desarrollo integral de cada persona, con pleno reconocimiento de que la experiencia individual se encuentra estrechamente vinculada y condicionada por el contexto comunitario en el que se inserta. De este modo, la etnografía facilita la identificación de dinámicas sociales complejas y otorga visibilidad a voces habitualmente marginadas, lo que permite establecer prácticas inclusivas y culturalmente pertinentes. En consecuencia, contribuye a configurar entornos socioeducativos que respetan la diversidad y fortalecen los principios de equidad social.

Peacock (2005) destaca la importancia de complementar el trabajo de campo con un enfoque comparado que amplíe el análisis más allá de una sola cultura. Esta perspectiva etnográfica comparada posibilita la identificación de similitudes y diferencias entre contextos socioculturales, lo cual resulta especialmente relevante en el ámbito de la pedagogía social transcultural. Por ejemplo, es posible comparar las experiencias de adaptación de estudiantes universitarios en diferentes países, como Brasil y España. Desde esta perspectiva, el análisis comparado de la realidad socioeducativa, considerado sincrónicamente en contextos culturales diversos, además de enriquecer la comprensión de los marcos socioculturales, posibilita el diseño de intervenciones socioeducativas más inclusivas y eficaces, al atender tanto a los elementos comunes que favorecen el entendimiento mutuo como a las particularidades que exigen una atención específica.

Este enfoque comparado, al superar las limitaciones propias de métodos centrados exclusivamente en un solo contexto cultural, cobra una relevancia particular dentro de la pedagogía social transcultural. Al promover la reflexión sobre múltiples realidades socioculturales, contribuye a fortalecer la sensibilidad intercultural de los profesionales socioeducativos, y les proporciona herramientas conceptuales y prácticas para reconocer y valorar

la diversidad en sus distintas manifestaciones. Asimismo, fomenta la adopción de posturas fundamentadas en el respeto, la apertura y la empatía hacia las diferencias culturales, elementos imprescindibles para la intervención socioeducativa en sociedades que se caracterizan por su creciente globalización y heterogeneidad cultural.

La etnografía constituye un método fundamental dentro de la investigación cualitativa aplicada a la pedagogía social transcultural, ya que ofrece un enfoque profundo y contextualizado para comprender la realidad individual y colectiva en contextos de diversidad cultural. Su carácter abierto y flexible integra múltiples técnicas, como la observación participante, las entrevistas y el análisis de elementos culturales (ropa, textos, imágenes, alimentos, entre otros), lo que permite al investigador adentrarse en los entornos sociales y culturales de las personas estudiadas y registrar las dinámicas, valores, significados y prácticas que configuran su vida cotidiana.

A diferencia de aproximaciones poco fundamentadas o carentes de validez científica, la etnografía prioriza la descripción detallada, la interpretación reflexiva y la comprensión integral de las relaciones humanas dentro de su marco histórico y cultural específico. Desde una perspectiva aplicada, permite a la pedagogía social transcultural plan-

tear intervenciones socioeducativas con un alto grado de pertinencia, orientadas a la inclusión y al respeto por la diversidad cultural, al tiempo que se mantienen ajustadas a la complejidad del entorno en el que se desarrollan.

En el ámbito de la pedagogía social transcultural, la etnografía se consolida como un recurso clave para comprender y atender las particularidades de colectivos caracterizados por la diversidad cultural. Esta metodología permite desentrañar tanto las estructuras sociales como los significados simbólicos que moldean la vida cotidiana de personas y grupos, incluidas las dinámicas de poder, los procesos de inclusión y exclusión, y los marcos que sustentan sus valores y creencias. A través de la inmersión prolongada en los contextos estudiados y del contacto directo con sus protagonistas, se torna posible diseñar y realizar acciones socioeducativas coherentes con las realidades culturales específicas, capaces de fomentar la convivencia, el respeto mutuo y la cohesión social.

Asimismo, la etnografía introduce una perspectiva renovadora en el campo socioeducativo al reconocer a las personas investigadas no como meros objetos de estudio, sino como participantes activos y protagonistas de sus propios procesos de cambio. Esta orientación participativa fortalece la pertinencia y adecuación de las intervenciones educa-

tivo-sociales, al tiempo que impulsa la autonomía individual y colectiva, esencial en la pedagogía social. Su aplicación resulta especialmente valiosa en el análisis de realidades complejas y diversas, como las de núcleos familiares, instituciones escolares y asociaciones, comunidades locales, así como de grupos culturalmente diferenciados, como pueblos indígenas, migrantes o la comunidad gitana, y sectores históricamente marginados, tales como personas sin hogar, jóvenes en situación de vulnerabilidad, personas con discapacidad, mayores, trabajadores precarizados, personas privadas de libertad o refugiadas.

En contextos de pluralidad cultural, la etnografía, al integrarse con el método comparado, actúa como una herramienta que no solo hace visibles las diferencias culturales, también permite descubrir conexiones, paralelismos y elementos comunes entre diversos grupos humanos. Esta doble capacidad, la de reconocer tanto lo que distingue como lo que une, favorece una actitud equilibrada que valora tanto las identidades culturales particulares como la construcción de principios compartidos de convivencia y diálogo intercultural.

En definitiva, las aportaciones de la etnografía a la pedagogía social transcultural enriquecen y expanden la comprensión de las realidades culturales, además de posibilitar una práctica socioeducativa

sólidamente fundamentada, situada en los contextos específicos y atenta a las complejidades humanas y culturales. Su aplicación contribuye a desarrollar intervenciones inclusivas y culturalmente pertinentes, ajustadas con los principios de una educación social transformadora y sensible a la diversidad.

Capítulo 2.

El papel de la pedagogía social en la adaptación social

1. Concepto de adaptación social

El concepto de adaptación social es complejo por naturaleza, ya que abarca múltiples dimensiones y se encuentra en constante cambio. Suele vincularse con conceptos como el equilibrio psicológico, el bienestar y el ajuste personal, lo que amplía las formas en que se puede analizar, aunque también puede generar cierta confusión. En el plano individual, el interés en la adaptación suele surgir desde la psicología, especialmente cuando se detecta un desajuste entre la persona y su entorno, o cuando hay dificultades para satisfacer las demandas sociales y materiales diarias. Este desajuste se manifiesta como inadaptación, entendida como la incapacidad para integrarse socialmente. Al igual que

fenómenos como la marginación o la exclusión, la inadaptación engloba una serie de problemáticas que requieren intervenciones inmediatas, entre ellas las socioeducativas. Se trata de facilitar la integración y fortalecer las capacidades individuales y colectivas para transformar las condiciones personales y sociales que generan desventajas.

Ya dice Wiesenfeld (2001) que la relación entre el individuo y la sociedad es de mutua influencia o “coimplicación”. En efecto, la persona es la base sobre la que se sostiene la sociedad, y a su vez, es dentro del entramado social en el que las personas, en cuanto seres relacionales, despliegan sus interacciones y experiencias cotidianas. El entorno sociocultural puede favorecer o inhibir ciertos comportamientos, pero estos no pueden entenderse simplemente como respuestas automáticas a estímulos externos. Existe una dimensión psíquica personal que interpreta y responde a esos estímulos de manera única y subjetiva (Pinillos, 1999). Por eso, la adaptación no consiste solo en modificar conductas según el contexto, sino en una respuesta consciente y reflexiva a las circunstancias. Así, la adaptación es un proceso dinámico que involucra tanto la acción intencionada como la reacción del individuo dentro de un contexto social concreto.

La conceptualización de la adaptación, que cuenta con una sólida y extensa tradición en el ámbito de la biología, se entiende como la capacidad de un or-

ganismo para ajustarse a las condiciones cambiantes de su entorno. Este concepto ha despertado interés en múltiples disciplinas científicas, lo que puede complejizar su comprensión, pero también enriquece y legitima su análisis desde perspectivas sociales, psicológicas y pedagógicas.

En su origen biológico, la adaptación fue especialmente relevante para las teorías evolucionistas. El naturalista francés Lamarck (1986) fue uno de los primeros en proponer una teoría evolutiva. Sugirió que los cambios en el ambiente impulsan a los organismos a desarrollar adaptaciones que pueden ser heredadas. Posteriormente, el destacado científico inglés Charles Darwin (1999) presentó un avance fundamental al formular la teoría de la selección natural, con la cual explicó la variabilidad biológica y la adaptación de los seres vivos a su entorno. Esta adaptación se concibe como el resultado de un proceso selectivo que favorece la supervivencia de los individuos más aptos.

La perspectiva darwinista ha sido aplicada también en el ámbito social, especialmente al interpretar la sociedad como una jungla competitiva, marcada por la lucha constante y la explotación, así como por desigualdades opresivas como el racismo, el sexismo y el clasismo (Radkiewicz & Skarżyńska, 2021). Desde este enfoque, quienes logran adaptarse son considerados los fuertes, mientras que los inadaptados son percibidos como

débiles, atrapados en una lucha social perpetua que se intensifica conforme los recursos escasean y las amenazas psicosociales y naturales aumentan.

Esta aplicación del darwinismo al ámbito social (“darwinismo social”), representa una interpretación particular y polémica que ha sido ampliamente criticada. La teoría biológica de Darwin en sí no promueve valores morales ni justifica desigualdades sociales. Por el contrario, el “darwinismo social” distorsiona los principios científicos para legitimar opresión y exclusión; ignora la complejidad histórica, cultural y política que subyace a las desigualdades sociales. Por tanto, aunque esta óptica ha influido en ciertos análisis sociales, no debe entenderse como una explicación definitiva ni exclusiva de las dinámicas sociales.

En el campo de la sociología, la adaptación social ha sido estudiada por importantes teóricos. Durkheim (2013) se centró en el concepto de anomia, entendido como la carencia o debilidad de normas sociales, lo cual puede generar desorientación en los individuos y favorecer conductas desviadas. Por su parte, Weber (2002) planteó que el incumplimiento de las costumbres, que regulan el comportamiento comúnmente aceptado, provoca diversas tensiones y conflictos, siempre que la mayoría de las personas las sigan y orienten su conducta conforme a ellas. Asimismo, Merton (1962)

aportó un análisis significativo sobre cómo la estructura social puede inducir anomia, especialmente cuando la sociedad enfatiza la consecución de ciertos objetivos a expensas del respeto y cumplimiento de las normas establecidas.

Estas aproximaciones sociológicas destacan que la adaptación social no constituye únicamente un proceso individual, sino que depende en gran medida de la estructura normativa y cultural del entorno. En situaciones donde las normas sociales pierden fuerza o entran en contradicción con los objetivos culturales, surgen tensiones capaces de provocar conductas desviadas o dificultades en los procesos de integración social. Por esta razón, el análisis de la adaptación social exige una consideración simultánea de las dimensiones estructurales y de las vivencias subjetivas, con el fin de esclarecer la compleja relación entre normas, valores y expectativas sociales.

Desde la perspectiva de las ciencias sociales, la adaptación social se entiende como la capacidad de ajustarse, comprometerse, afrontar y cooperar con uno mismo, con los demás y con el entorno (Samadi & Sohrabi, 2016). Aunque esta definición puede resultar limitada, Terziev (2019) la amplía describiéndola como un proceso social integral, continuo y dinámico, que permite al individuo o grupo armonizar sus necesidades actuales (materiales/económicas, autoconservacionistas, regula-

tivas, reproductivas/sexuales, comunicativas, cognitivas y autorrealizadoras) con su grado de satisfacción. La adaptación social implica una interacción constante con el entorno, la conciliación entre expectativas individuales y sociales, y se enmarca en un contexto histórico y cultural que influye en el desarrollo personal y colectivo. Además, es un proceso dependiente del ámbito específico de adaptación, como la familia, la escuela o el trabajo, y se caracteriza por su naturaleza holística.

Estos elementos ponen de relieve la complejidad inherente a la adaptación social, así como su naturaleza multifacética y su interrelación con diversas dimensiones de la vida humana. La adaptación social no puede comprenderse de manera aislada. Por el contrario, se manifiesta en un entramado de interacciones donde convergen factores individuales, grupales y contextuales. Este fenómeno abarca desde el ajuste en entornos familiares, escolares y laborales hasta la integración en comunidades más amplias, lo que exige un enfoque analítico de carácter global. Dicha perspectiva es asumible por la pedagogía social, que puede desempeñar un gran papel, especialmente en la prevención de desajustes y en el fomento de una adaptación social crítica y consciente en los distintos ámbitos.

La conceptualización de la adaptación social considera la interacción entre el individuo y su entorno

como un proceso mediante el cual las necesidades personales se ajustan a las exigencias del contexto social. Este proceso busca establecer un equilibrio, aunque sea relativo, que se expresa en tres dimensiones interrelacionadas: la disposicional o biológica, la psicológica y la social. Desde esta perspectiva integrada, el deterioro en la adaptación, entendido como la dificultad para lograr un ajuste adecuado, puede atribuirse a la interacción compleja de factores internos, como los componentes biológicos, hereditarios y somáticos; factores psicológicos, entre los que se incluyen las tensiones emocionales, las distorsiones cognitivas, la inseguridad y la baja autoestima; y factores sociales, como los conflictos familiares, las carencias económicas y los entornos estresantes.

Por tanto, cabe entender la adaptación social como un proceso dinámico y contextual, sujeto a las condiciones cambiantes del entorno y a la capacidad del individuo para responder a ellas. El grado de adaptación presenta variaciones a lo largo del tiempo, en función de las experiencias personales, los recursos disponibles y el tipo de apoyo social recibido. Reconocer esta complejidad resulta esencial para elaborar intervenciones socio-educativas apropiadas que favorezcan una adaptación consciente, resiliente y sostenida, en especial en el seno de escenarios marcados por la vulnerabilidad o el cambio social.

La inadaptación social no puede entenderse sin considerar la influencia del contexto sociocultural. Si bien el entorno puede ejercer un impacto significativo sobre la capacidad adaptativa del individuo, este efecto también está mediado por sus características internas, tanto biológicas como psicológicas. Aunque aún se requiere mayor investigación que permita integrar de forma coherente los distintos factores implicados y clarificar cómo interactúan entre sí, es posible afirmar que la inadaptación social responde a una etiología multifactorial. No se trata, por tanto, de un fenómeno exclusivamente psicológico o social, sino del resultado de una compleja interacción entre dimensiones individuales y contextuales (Markiewicz et al., 2012).

Agrega este autor que el concepto ha evolucionado a lo largo de la historia influido por factores políticos, culturales y económicos que han condicionado tanto la percepción como el tratamiento de las personas con desajustes sociales, quienes con frecuencia han sido objeto de estigmatización y exclusión. Las modificaciones en torno a la consideración de la inadaptación social, han permitido transitar de la sanción y la condena hasta una comprensión más profunda y rehabilitadora. A lo largo de la historia, quienes rompían normas eran frecuentemente castigados de manera severa, pero a partir del siglo XVI, comenzó a surgir

una conciencia sobre la posibilidad de rehabilitación y readaptación. La Ilustración y los movimientos humanistas promovieron ideas de libertad y derechos humanos que impulsaron cambios en la forma de tratar a los individuos desajustados y favorecieron su reintegración social en lugar de su exclusión.

Wieczorek (2020) destaca que la inadaptación social, un concepto impreciso y ha ido tomando forma principalmente durante el siglo XX, se refiere a conductas que se alejan de las normas establecidas en la sociedad. Esta noción ha sido objeto de análisis en múltiples disciplinas, como la filosofía, el derecho, la sociología, la psiquiatría y la psicología, y aunque su definición, diagnóstico y tratamiento aún presentan retos, se asocia comúnmente con ciertos trastornos. Según Wieczorek, la comprensión de la inadaptación social ha evolucionado a lo largo del tiempo, moldeada por influencias políticas, culturales y económicas que han determinado tanto la percepción social como las respuestas institucionales hacia quienes presentan desajustes sociales. Tradicionalmente, estas personas han sufrido estigmatización y exclusión, pero las transformaciones en la visión del fenómeno han facilitado un tránsito desde enfoques punitivos hacia perspectivas más comprensivas y orientadas a la rehabilitación. Históricamente, quienes quebrantaban las normas eran objeto de cas-

tigos severos; sin embargo, a partir del siglo XVI comenzó a emerger la idea de la posibilidad de rehabilitar y reintegrar a estos individuos. Los movimientos de la Ilustración y las corrientes humanistas impulsaron principios de libertad y derechos humanos que contribuyeron a modificar las prácticas sociales y legales, y a promover la reinserción en lugar de la exclusión. Hoy en día, este enfoque rehabilitador adquiere mayor relevancia porque se reconoce la importancia de proporcionar un apoyo integral para la inclusión social, dado que no solo implica corregir comportamientos, sino también abordar las causas subyacentes de la inadaptación.

Aunque los antecedentes históricos y las consecuencias sociales de la inadaptación pueden resultar desalentadores, es clave abordar su estudio mediante un análisis riguroso y científico que incorpore una perspectiva pedagógico-social. Esta disciplina busca identificar y comprender las causas y efectos de la inadaptación social, al tiempo que destaca la relevancia de implementar acciones socioeducativas orientadas a su prevención. La aplicación de intervenciones adecuadas contribuye a la construcción de entornos más inclusivos, capaces de promover la adaptación y el bienestar tanto individual como colectivo, especialmente entre aquellos individuos y grupos más expuestos a la vulnerabilidad, marginación o exclusión. En

este sentido, la educación social adquiere un papel central y multifacético, al fomentar el despliegue de habilidades y la formación de valores esenciales para el crecimiento personal y colectivo.

La educación social establece nuevas maneras de habitar el mundo, tiende puentes y derriba muros que sostienen la segregación y la inadaptación social. Constituye una práctica profesional que contribuye al fortalecimiento del tejido comunitario y sitúa a la persona como agente activo con capacidad para transformar su entorno y superar situaciones de exclusión. Alumbrada por la pedagogía social promueve formas de convivencia orientadas hacia la consolidación de espacios en los que se afirma la dignidad humana y el respeto mutuo se establece como fundamento esencial e inquebrantable de la vida colectiva.

En cualquier caso, la complejidad del proceso de adaptación social nos lleva a destacar que esta trasciende el mero cumplimiento de normas y expectativas sociopolíticas o culturales. Adaptarse socialmente implica también responder de manera activa a las variadas demandas emocionales, intelectuales, económicas y ambientales que presenta la vida cotidiana, sin limitarse a una actitud pasiva o reactiva. Según las circunstancias de cada individuo, la adaptación social supone ampliar las propias posibilidades en relación consigo mismo, con

los demás y con el entorno. Esto supera el simple ajuste a las expectativas externas y conlleva una comprensión más profunda de la propia identidad, así como un fortalecimiento de la capacidad para actuar de forma consciente y libre. En su dimensión interna, la adaptación social se configura como un camino de crecimiento personal; en su dimensión externa, se manifiesta en el establecimiento de relaciones significativas y en una participación responsable dentro de la comunidad. Este doble enfoque, tanto hacia el interior como hacia el exterior, favorece el desarrollo individual y las interacciones satisfactorias, refuerza el sentido de pertenencia y fomenta la solidaridad, elementos esenciales para la cohesión y el bienestar social. Este equilibrio entre crecimiento personal y compromiso social crea las condiciones necesarias para una convivencia auténtica y sostenible. De este modo, la adaptación social se revela como un proceso dinámico que impulsa tanto la realización individual como el fortalecimiento del tejido comunitario.

Es fundamental subrayar que la adaptación social auténtica posee una dimensión consciente que con frecuencia se ignora debido a interpretaciones mecánicas y simplificadas del comportamiento humano. Este reduccionismo, propio de enfoques que entienden la conducta como una mera respuesta automática a estímulos biológicos y socia-

les, empobrece la comprensión de la complejidad inherente a la experiencia humana. Tal perspectiva resulta insostenible porque soslaya elementos subjetivos cruciales, como los pensamientos, las emociones y las motivaciones personales, que influyen decisivamente en la manera en que cada individuo actúa y responde a las demandas diarias. Ignorar esta dimensión consciente conduce a una perspectiva reduccionista que concibe al ser humano como receptor pasivo de influencias externas y desconoce su papel activo, reflexivo y creativo en la configuración y orientación de la propia existencia. El reconocimiento de la capacidad de autonomía y autoafirmación resulta clave para comprender la naturaleza genuina de la adaptación social, entendida no como simple conformidad, sino como un proceso continuo de negociación entre el individuo y su contexto.

El papel de la pedagogía, tanto general como social, ocupa un lugar central frente a los desafíos asociados a la adaptación social. Esta disciplina propicia una reflexión crítica a través de la cual las personas asumen las normas sociales con autonomía y profundidad, sin limitarse a una aceptación mecánica de patrones externos. La educación social orienta su acción hacia una incidencia significativa en la conducta, lo que requiere considerar la conciencia del sujeto como eje articulador del conocimiento interior, existencial, ético y crítico.

Desde esta óptica, la intervención socioeducativa adopta el compromiso de cultivar un juicio personal fundamentado, una capacidad de evaluación rigurosa y una actitud responsable. Estos elementos resultan indispensables para establecer un equilibrio psicológico, consolidar vínculos sociales satisfactorios y fomentar una adaptación activa que potencie la participación en los procesos de transformación comunitaria.

En función de lo expuesto, la adaptación social se concibe como un proceso dinámico en el que la persona no solo responde a las condiciones del entorno, sino que también somete a evaluación crítica su propia realidad e intenta conciliar sus necesidades individuales con las demandas sociales. Esta dinámica supera el cumplimiento mecánico de normas externas al incorporar una conciencia reflexiva y una implicación activa en los espacios comunitarios. Como fenómeno complejo, la adaptación social articula dimensiones biológicas, psicológicas y sociales, y potencia tanto el desarrollo integral del sujeto como la cohesión y el bienestar del grupo social en su conjunto.

2. Retos de adaptación social e inclusión en una sociedad cambiante

En una sociedad caracterizada por un dinamismo constante, una competitividad en aumento y un proceso de globalización cada vez más acelerado,

la adaptación social se presenta como un reto crucial. Esta necesidad se ve intensificada por el vertiginoso ritmo de transformación en los ámbitos social, tecnológico y económico, así como por el aumento de la diversidad cultural, las altas exigencias laborales y las desigualdades persistentes.

Un escenario así nos aboca a desplegar una adaptación continua, e incluso a veces una peligrosa hiperadaptación, junto con un aprendizaje permanente. La sana adaptación no solo ha de responder a fines personales, como la realización del propio proyecto de vida, sino también a propósitos colectivos, orientados al bien común.

Este proceso de mejora y crecimiento personal, que constituye el objetivo central de la pedagogía social, se sustenta en una actitud de apertura y en el fortalecimiento de competencias esenciales como la empatía, la resiliencia y la comunicación. Estas habilidades son fundamentales para afrontar eficazmente los desafíos de la vida cotidiana, tanto en contextos educativos y laborales como en la esfera personal y social.

Vivimos en una realidad marcada por una constante transformación, impulsada principalmente por los avances tecnológicos, los cambios económicos acelerados y una visibilidad cada vez mayor de la diversidad cultural. Estos factores configuran un entorno complejo en el que adaptarse socialmente implica afrontar desafíos inéditos.

Las personas se enfrentan a un contexto de significativa incertidumbre, con la exigencia de responder a un flujo continuo de cambios y demandas. En estas condiciones, lograr una adaptación saludable y mantener el bienestar personal se vuelve una tarea difícil. No sorprende, por tanto, que esta dinámica global favorezca el desarrollo de estrategias de afrontamiento poco saludables, niveles elevados de estrés, inseguridad emocional e incluso sentimientos de aislamiento o desconexión social.

Este escenario de transformación constante demanda una actitud reflexiva, disposición al aprendizaje continuo y la habilidad de reajustar los pensamientos, emociones y conductas de forma flexible. Es fundamental reconocer que la relación entre el individuo y su entorno es dinámica y recíproca: aunque el contexto influye sobre nosotros, también tenemos la capacidad de incidir en él y contribuir activamente a su transformación.

Desde una perspectiva pedagógico-social, la adaptación se desdobra en dos vertientes interconectadas: la adaptación interior o personal y la adaptación exterior o social. En este proceso de mutua complementariedad, la pedagogía social cobra un protagonismo esencial. Con su particular visión de la persona y de la sociedad, esta disciplina sienta las bases y principios para toda actividad socio-educativa.

Frente a la incertidumbre y la adversidad, la pedagogía social emerge como una guía fundamental para promover y fortalecer las capacidades cognitivas, emocionales, morales y sociales en individuos, grupos y comunidades. Lejos de ser una ciencia puramente teórica, la pedagogía social se distingue por su enfoque eminentemente práctico. Analiza de forma contextualizada el impacto de los factores sociales y se convierte en un motor para el desarrollo personal y sociocultural.

Es innegable que la adaptación está intrínsecamente ligada al contexto sociocultural. La pedagogía social, con su orientación práctica, busca activamente mejorar las condiciones de vida. Para ello, reconoce y considera las diferencias socioculturales y los factores que aumentan la vulnerabilidad a la adversidad, como la pobreza, la discriminación o la falta de acceso a recursos.

Los profesionales de la educación social son conscientes de que aspectos como la etnia, el género o la clase socioeconómica influyen directamente en la *adaptabilidad*. Esta última se entiende como la capacidad flexible y fluctuante para gestionar el estrés, ajustarse a cambios emocionales y modificar comportamientos que favorezcan las relaciones interpersonales y la inclusión. Esta cualidad de adaptación, tanto individual como colectiva, nos permite afrontar imprevistos, aprender de la experiencia y hallar soluciones creativas ante los pro-

blemas. Así, impulsa el crecimiento en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, académico, laboral y social.

3. La adaptación social en el ámbito universitario

Cuando nos centramos en el contexto universitario, observamos que los jóvenes transitan hacia la adultez con una serie de expectativas, incluida la búsqueda de empleo y la productividad. Sin embargo, también se exponen a presiones considerables, como la exigencia de obtener buenos resultados académicos. Esta combinación de factores podría explicar el aumento de los trastornos de ansiedad y depresión que se ha observado entre los estudiantes en los últimos años (Ahmed et al., 2023; Finch y Ong, 2024).

A pesar de la diversidad de circunstancias sociales, económicas, culturales y personales que presentan los estudiantes universitarios, la evidencia muestra que la adaptación institucional es fundamental. Influye no solo en el rendimiento académico, sino también en el bienestar psicológico y emocional de los alumnos (Chau y Saravia, 2014). La universidad no es solo un espacio de formación académica; también es un microcosmos de la sociedad donde se inserta, y reproduce, y en ocasiones cuestiona, las dinámicas sociales, culturales y relacionales de su entorno.

La organización institucional, los vínculos interpersonales entre estudiantes, docentes y autoridades, así como las políticas de apoyo adquieren una importancia decisiva. La calidad del entorno relacional universitario, marcada por la existencia o ausencia de redes de soporte inclusión y reconocimiento, impacta directamente en los procesos de socialización, pertenencia y permanencia en el sistema educativo superior.

De diversas maneras, la sociedad incide en la estructura, el funcionamiento y la cultura de las instituciones universitarias, lo que condiciona tanto los marcos normativos como las prácticas diarias. Por tanto, para entender la experiencia universitaria es esencial considerar tanto los factores individuales como las múltiples mediaciones sociales e institucionales que configuran la vida estudiantil.

El panorama universitario español evidencia una transformación significativa, que subraya la urgencia de implementar y fortalecer las políticas de inclusión. Los datos recientes de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2021-2022) son contundentes: desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el número de estudiantes extranjeros en el Sistema Universitario Español ha experimentado un crecimiento del 140,7%.

Este incremento no es meramente un dato estadístico; refleja una realidad demográfica y social

en evolución. Una parte sustancial de este aumento se debe al crecimiento de la población inmigrante residente en España que, de forma creciente, accede a las aulas universitarias. Esta tendencia ha redimensionado de manera considerable la composición del estudiantado en las enseñanzas oficiales. Si en el curso académico 2009/10 los estudiantes extranjeros representaban el 5,6% del total, para el curso 2022/23 esta cifra se elevó al 10,7%.

En esta línea, Corradi y Levrau (2021) destacan, a partir de su investigación, la importancia de asumir la diversidad como un eje central en las políticas y prácticas universitarias. Según sus conclusiones, resulta indispensable implementar estrategias orientadas a promover una mentalidad abierta y una empatía cultural genuina entre todos los miembros de la comunidad académica. Estos componentes no solo favorecen la comprensión y el respeto por las diferencias culturales, sociales y personales, sino que también contribuyen de manera significativa a fortalecer la cohesión social dentro del ámbito universitario. Estos autores enfatizan que crear entornos educativos inclusivos y culturalmente sensibles es fundamental para asegurar la equidad y mejorar el rendimiento académico de todo el alumnado. En contextos marcados por la diversidad, la inclusión activa y consciente se vuelve clave. Fortalece el sentido de pertenencia.

cia, promueve el bienestar integral de los estudiantes y, por ende, potencia su éxito académico.

Investigaciones recientes, como la de Herrera (2023), revelan que la universidad española presenta un reto estructural en la democratización efectiva del acceso para estudiantes inmigrantes. Esta problemática responde, al menos, a dos factores. Por un lado, la persistencia de barreras sociales como el racismo limita el ingreso de estos colectivos a la educación superior. Por otro, a pesar del impulso europeo hacia políticas inclusivas, España no ha definido objetivos concretos ni ha asignado recursos suficientes para garantizar la equidad, lo que evidencia desigualdades profundas en su sistema educativo.

En un estudio anterior, Herrera (2021) profundiza en esta cuestión y establece una correlación positiva entre el nivel socioeconómico familiar y la probabilidad de acceso a la universidad. En términos generales, los jóvenes procedentes de hogares con mayor capital educativo (referido en contextos sociológicos al nivel formativo alcanzado por los padres o el entorno familiar) y estabilidad laboral presentan mayores posibilidades de cursar estudios superiores, independientemente de su origen étnico o cultural.

No obstante, el mismo estudio advierte de una tendencia preocupante: esta probabilidad se reduce de forma significativa entre los jóvenes de segun-

da generación nacidos en España y aquellos que llegaron durante la infancia, la denominada generación 1.5. La disminución resulta aún más pronunciada en casos donde ambos progenitores pertenecen al mismo grupo étnico. El patrón observado revela la presencia de obstáculos estructurales que inciden de forma desproporcionada en estos jóvenes y da lugar a una dinámica de segregación educativa que restringe sus posibilidades de desarrollo académico.

La inclusión de estudiantes inmigrantes en el sistema universitario español presenta desafíos complejos que afectan tanto el acceso como la permanencia en la educación superior. Para comprender a fondo esta problemática, es necesario identificar no solo las barreras explícitas, como el racismo y la xenofobia, sino también los obstáculos estructurales que condicionan las trayectorias académicas de estos jóvenes. Entre estos factores se encuentran las desigualdades socioeconómicas, la falta de redes de apoyo sólidas, el desconocimiento de los procesos y recursos institucionales, así como las dificultades vinculadas a la adaptación cultural y lingüística en un entorno nuevo y a menudo poco inclusivo.

En efecto, uno de los elementos más impactantes es la precariedad económica que afecta a muchas de estas familias. Provenientes de hogares con ingresos limitados, no es extraño que los alumnos

inmigrantes tengan limitaciones para cubrir los gastos propios de la educación superior, como matrículas, materiales, transporte y alojamiento. Esta situación puede hacer que combinen sus estudios con empleos remunerados, ya sea para contribuir al sostenimiento familiar o para cubrir sus propios gastos. Esta doble exigencia limita el tiempo y la energía que pueden dedicar al estudio, lo que repercute negativamente en su rendimiento y eleva el riesgo de abandono. Como resultado, se obstaculiza su desarrollo académico y profesional.

La falta de apoyo institucional específico y programas de acompañamiento adecuados agrava esta situación, pues limita las oportunidades de inclusión efectiva y de acceso a recursos que podrían facilitar su adaptación y éxito académico. En este escenario, las universidades deben asumir un compromiso activo mediante la implementación de políticas inclusivas y estrategias integrales que atiendan las necesidades específicas de los estudiantes inmigrantes. Este enfoque no solo debe garantizar el acceso, sino también favorecer la permanencia y el despliegue académico, personal y social de estos jóvenes dentro del sistema educativo superior.

El desconocimiento del funcionamiento institucional también representa otro obstáculo significativo. En muchos casos, los estudiantes inmigrantes y sus familias desconocen las posibilidades de apoyo financiero, las becas disponibles, los progra-

mas de orientación y otros recursos que podrían facilitar tanto el ingreso como la continuidad en la universidad.

Por su parte, las dificultades de adaptación socio-cultural y lingüística complican la experiencia universitaria, particularmente de los estudiantes de origen extranjero. La barrera lingüística, por ejemplo, restringe su capacidad para participar plenamente en las clases, comprender el material de estudio y, en general, integrarse en la vida universitaria. No solo afecta al rendimiento académico directo, sino que también puede generar aislamiento y dificultar la formación de redes de apoyo.

De igual modo, el ajuste a los valores, actitudes, relaciones, conductas, normas y códigos no escritos de la institución, lo que a menudo se conoce como “currículum oculto”, puede ser un proceso arduo. Este conjunto de expectativas no explicitadas o “invisibles” puede generar sentimientos de exclusión, confusión o inseguridad, dado que no siempre coincide con las pautas culturales de origen del estudiante. Superar estas diferencias requiere un esfuerzo considerable.

La adaptación sociocultural es, en esencia, un proceso prolongado y dinámico. No solo exige resiliencia por parte del estudiante, sino también una considerable sensibilidad, apoyo y comprensión por

parte de toda la comunidad universitaria: docentes, personal administrativo y compañeros. Crear un ambiente que reconozca y aborde estos desafíos es vital para que todos los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial y sentirse verdaderamente parte de la institución.

Las dificultades para lograr el acceso igualitario y la permanencia de los estudiantes inmigrantes responden a una combinación de factores estructurales, algunos evidentes y otros más sutiles, que interactúan entre sí y se refuerzan mutuamente. Este conjunto de obstáculos produce un efecto acumulativo que intensifica su impacto excluyente y limita seriamente las oportunidades de integración académica y social de estos jóvenes.

Abordar esta problemática requiere ir más allá de garantizar el acceso formal. Es necesario implementar medidas concretas, como becas orientadas a la vulnerabilidad social, tutorías académicas adaptadas a la diversidad y formación intercultural para el personal universitario. Solo así es posible reducir las brechas reales que aún persisten en el sistema y avanzar hacia una inclusión efectiva.

Una situación similar afecta a los estudiantes con discapacidad, quienes afrontan desafíos adicionales derivados tanto de barreras físicas como de prejuicios sociales y formas sutiles de estigmatización. Estas condiciones dificultan su integración

y limitan su participación plena en la vida universitaria. La falta de accesibilidad en los edificios, junto con la inadecuación de espacios, recursos y equipamientos, representa una de las problemáticas más visibles. Cuando las infraestructuras no están adaptadas para garantizar la movilidad, la comunicación y el acceso en condiciones de igualdad, se recorta su autonomía y se reducen significativamente sus posibilidades de participar activamente en la vida académica y en las actividades del entorno universitario.

Más allá de las barreras físicas, los estudiantes con discapacidad se exponen también a prejuicios y actitudes negativas tanto de sus compañeros como del personal docente, e incluso a veces de las propias políticas universitarias. Estos factores dificultan su integración y adaptación a la vida académica. Los estereotipos sobre sus capacidades generan exclusión dentro y fuera del aula, y la falta de conocimiento sobre la diversidad funcional contribuye a que sean percibidos como “distintos” o “menos capaces”, lo que merma su confianza y su motivación para avanzar en sus estudios.

Esta estigmatización puede llevar a que algunos estudiantes internalicen esas percepciones, lo que se traduce en aislamiento y en problemas de salud mental como ansiedad y depresión. Esto tiene un impacto directo en su rendimiento académico y en su bienestar general. La carencia de apoyos espe-

cíficos, como asesoramiento personalizado, sensibilización por parte de la comunidad universitaria o tecnología adaptativa, hace que estas dificultades persistan y que la exclusión siga siendo una realidad para muchas personas con discapacidad (Saia et al., 2024).

Las dificultades con que se topan los estudiantes más vulnerables en su integración y adaptación evidencian la urgencia de implementar políticas efectivas, asignar recursos adecuados y establecer mecanismos claros que faciliten su inclusión plena en la universidad. Es fundamental asegurar que todos los estudiantes accedan a una educación de calidad y cuenten con las herramientas necesarias para alcanzar los mejores resultados. Promover la inclusión en la educación superior contribuye a reducir las desigualdades, erradicar la discriminación y enriquecer la diversidad dentro del ámbito educativo. Asimismo, favorece la movilidad social, ayuda a romper ciclos de pobreza y exclusión, y beneficia el desarrollo económico y social del país (Ricaurte et al., 2024).

Se han dado pasos muy positivos en la integración de las personas con discapacidad en diversos ámbitos, pero aún queda un largo camino para alcanzar una inclusión plena y efectiva. A nivel internacional, se reconoce la importancia de reducir las desigualdades por motivos de género, edad, discapacidad, etnia y otras condiciones, tanto dentro de

los países como entre ellos (Objetivo de Desarrollo Sostenible 10). En España, la Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario establece la obligación de las universidades de garantizar la no discriminación y promover estructuras curriculares inclusivas, que faciliten el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad mediante ajustes razonables en la enseñanza, evaluación y materiales, así como el fomento del uso de lenguas de signos y programas adaptados a distintas capacidades.

Este compromiso con la inclusión debe reflejarse no solo en la legislación, sino también en la práctica cotidiana. Adaptar los entornos físicos y fomentar una cultura institucional basada en el respeto, la equidad y la sensibilización es fundamental. La formación del profesorado en diversidad funcional y la creación de redes de apoyo son esenciales para que estudiantes con discapacidad o en situación de vulnerabilidad puedan desarrollarse plenamente, sin barreras físicas, psicosociales o institucionales. A este respecto, las unidades de atención a la diversidad, cada vez más presentes en las universidades, desempeñan un papel clave en la promoción de estas políticas y en el apoyo a las personas que están en mayor riesgo de exclusión.

Garantizar el acceso a la universidad constituye un primer paso. La inclusión implica también asegurar la permanencia, el acompañamiento y el éxito

académico del alumnado. Tal como señalan Riquelme y Bascañán (2016) en su estudio, el reconocimiento de la diversidad sociocultural del alumnado, como ocurre en el caso de estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios, exige políticas que valoren dicha diversidad y, al mismo tiempo, prevengan que esta se transforme en una condición de vulnerabilidad. Para ello, es necesario diseñar estrategias que aborden de forma integral las múltiples dimensiones de la inclusión. Desde esta perspectiva, la retención estudiantil no puede limitarse a un indicador administrativo; debe entenderse como un criterio sustantivo para evaluar en qué medida las instituciones de educación superior ofrecen condiciones apropiadas para el despliegue académico y personal de sus estudiantes.

Esta reflexión puede extenderse a otros colectivos históricamente marginados, como los estudiantes afrodescendientes o provenientes de comunidades quilombolas, quienes encuentran escollos similares en su tránsito por la educación superior. En estos casos, las políticas inclusivas deben incorporar enfoques interseccionales que reconozcan y respondan a la multiplicidad de factores —personales, culturales, étnicos, económicos— que condicionan el acceso, la permanencia y el éxito académico.

4. Dinámicas de adaptación social en contextos específicos: familia, escuela, trabajo y comunidad

4.1. La familia

El concepto de familia ha evolucionado y sigue siendo objeto de debate debido a la diversidad de sus formas actuales. No obstante, su papel como institución educativa fundamental permanece constante a lo largo del tiempo, siempre condicionado por el contexto sociohistórico y cultural. La familia es una comunidad dinámica, en continua interacción con la sociedad, y pese a los cambios que ha experimentado, mantiene una influencia clave en la educación y el desarrollo infantil.

Aunque muchas familias atraviesan circunstancias adversas, como la violencia, el concepto de resiliencia, es decir, la capacidad para adaptarse y superar dificultades, ofrece una perspectiva esperanzadora para sortear estos desafíos. Desde una mirada pedagógica, la familia es el primer espacio educativo donde, idealmente, el niño recibe protección, cariño y apoyo, elementos esenciales para su bienestar y adaptación social. La ausencia de un entorno afectivo y seguro obstaculiza el desarrollo emocional y social, con efectos adversos sobre la autoestima, el equilibrio emocional y las competencias interpersonales. Esta situación compromete la integración individual y limita el bienestar personal.

Zhang, Jiang y Hong (2021) identificaron tres dimensiones fundamentales de la adaptación social en la infancia: personal, interpersonal y ambiental. Esta clasificación permitió una comprensión más profunda de los procesos mediante los cuales los niños adquieren habilidades para autorregularse, establecer vínculos positivos y ajustarse a su entorno. El estudio de estos autores examinó la influencia de factores internos y externos en esta capacidad, y puso de relieve el papel del control esforzado, entendido como la facultad para manejar impulsos, emociones y conductas; del entorno familiar, que incluye la calidad del ambiente y la participación conjunta de padres y abuelos en la crianza; y de las experiencias tempranas de cuidado fuera del hogar. Los resultados evidenciaron que el desarrollo social infantil, definido como la capacidad para interactuar de manera adecuada con los demás y adaptarse al contexto, mantiene una relación estrecha con el control esforzado, el ambiente familiar y las experiencias de cuidado infantil.

Este enfoque muestra la importancia de considerar tanto las características individuales como el contexto familiar y social en el proceso de adaptación infantil, lo que resulta fundamental para diseñar intervenciones socioeducativas apropiadas.

Al avanzar de la infancia a la adolescencia, la evidencia empírica también respalda la importancia

del entorno familiar. Por ejemplo, la revisión sistemática de Kurock et al. (2022) señala que el clima familiar constituye un indicador clave para la adaptación social en esta etapa, ya que influye especialmente en la autorregulación académica, las habilidades para resolver conflictos interpersonales, la prevención de la violencia en las relaciones y la reducción de conductas hostil-agresivas.

De manera similar, Sharifian et al. (2022) destacan que la familia desempeña un papel fundamental a lo largo de toda la vida. En la adultez y la vejez, las relaciones familiares cercanas y positivas constituyen un apoyo instrumental y emocional crucial que facilita la adaptación y permite superar los desafíos propios de estas etapas.

Los ejemplos mencionados ponen de manifiesto el papel esencial que desempeña la familia en la adaptación social a lo largo de las distintas etapas de la vida. Desde la pedagogía social, se entiende que la adaptación no depende solo de factores individuales, sino también de los contextos en los que las personas se desenvuelven. Aunque la familia es el primer ámbito educativo, otros entornos, como la escuela, el trabajo y la comunidad, también tienen un impacto decisivo en cómo se logra esta adaptación. Este proceso no ocurre de forma automática ni igual para todos; más bien, presenta variaciones individuales que surgen de la interacción entre el desarrollo madurativo y las

experiencias personales, las cuales moldean la personalidad y la capacidad para regularse.

El desarrollo infantil temprano se configura en la intersección de múltiples ámbitos de influencia, entre los cuales la familia, la escuela y el entorno sociocomunitario son decisivos. Desde la perspectiva de la pedagogía social, se reconoce la importancia de intervenir de manera integrada en estos distintos contextos, con el fin de generar condiciones que faciliten el crecimiento saludable. Más que centrarse en el entorno doméstico, se trata de consolidar una red de apoyos que promueva el bienestar integral, el aprendizaje significativo y la adquisición de competencias socioemocionales en contextos caracterizados por la seguridad, la contención afectiva y la previsibilidad.

Tal como advierten Mason et al. (2020), la calidad del entorno temprano constituye un factor clave para el funcionamiento adaptativo, ya que puede verse seriamente comprometido si las condiciones ambientales no son adecuadas. Ante esta evidencia, es prioritario que los profesionales de la educación social, en estrecha colaboración con las familias y otros actores comunitarios, articulen esfuerzos para minimizar factores de riesgo, como la pobreza, las prácticas parentales disfuncionales y la exposición a ambientes tóxicos, y maximizar los recursos protectores disponibles en el entorno

infantil. Solo a través de esta acción coordinada es posible favorecer procesos de inclusión, resiliencia y ajuste social desde los primeros años de vida.

Durante la adolescencia, el proceso de adaptación social está condicionado por una combinación compleja de factores, entre los cuales el grupo de iguales, integrado por compañeros y amistades, ocupa una posición central, en estrecha relación con la influencia ejercida por la familia y el entorno escolar. La pedagogía social, en esta etapa crucial, tiene como propósito el diseño y la consolidación de entornos positivos, seguros y estructurados que permitan a los jóvenes progresar en su dimensión psicoemocional, construir una identidad definida, fortalecer una autoestima saludable y afrontar con madurez las relaciones socioafectivas.

La consolidación de dichos ambientes requiere una intervención dirigida a promover la resiliencia, la responsabilidad individual y la inclusión educativa. Esta labor considera la presión ejercida por el grupo, así como la exposición a situaciones de riesgo, como la violencia, el consumo problemático de sustancias, el aislamiento relacionado con el uso intensivo de dispositivos digitales o el fracaso escolar, elementos que comprometen seriamente la trayectoria vital durante la adolescencia. Por ello, resulta indispensable la acción conjunta entre educadores sociales, familias e instituciones

escolares, con el fin de favorecer el crecimiento integral de la personalidad. Este acompañamiento requiere abordar tanto dimensiones amplias como la convivencia, la socialización y el bienestar emocional, como también problemáticas más específicas vinculadas al acoso escolar, la salud mental, la sexualidad, el uso del tiempo libre, la actividad física o el consumo de drogas (Martínez-Otero, 2020; 2021).

En la etapa juvenil, a la que nos hemos referido previamente al hablar del contexto universitario, tanto la pedagogía social como la educación social pueden ejercer un papel clave en el proceso de integración plena de los jóvenes a la vida adulta. Muchos de ellos continúan anclados al entorno familiar, no por elección, sino debido a una prolongada dependencia que limita su emancipación y consolida vínculos de carácter infantilizado con los progenitores. En este escenario, el propósito pedagógico se orienta al desarrollo de competencias que favorecen la autonomía personal y, al mismo tiempo, habilitan a los jóvenes para interrogar críticamente el orden social vigente y contribuir activamente a su transformación.

Esto requiere promover capacidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones informadas y la adaptabilidad en contextos cambiantes. Asimismo, demanda una revisión profunda de las condiciones psicosociales

y económicas que obstaculizan su plena inserción en el ámbito laboral y en la vida pública.

En España, la población joven entre los 15 y 29 años ronda los 7,5 millones de personas, pero la tasa de emancipación entre este grupo etario continúa siendo significativamente baja en comparación con la media europea. Según el Consejo de la Juventud de España (2024), la tasa de emancipación juvenil se redujo al 14,8 % en el primer semestre de 2024, el nivel más bajo desde 2006. Esta situación se explica, en gran parte, por las barreras de acceso a la vivienda, así como por la persistencia de la precariedad laboral y la pobreza entre la juventud, factores que no solo dificultan la autonomía económica, sino que también están vinculados al deterioro de la salud mental y al incremento de las desigualdades sociales, hasta el punto de que ser joven, en muchos contextos, se ha convertido en un marcador de vulnerabilidad.

Este escenario desfavorable ha motivado a un número creciente de jóvenes altamente cualificados a buscar oportunidades en el extranjero, fenómeno que ha sido identificado como una “fuga de cerebros” con implicaciones tanto personales como estructurales, pues limita el aprovechamiento del capital humano y el potencial de desarrollo del país. Aunque se han puesto en marcha programas orientados al retorno del talento emigrado, el reto

de revertir esta tendencia persiste y requiere respuestas más integrales y sostenidas.

Durante la etapa adulta, lograr una armonía entre las esferas personal, familiar y profesional se convierte en un componente esencial del bienestar. La pedagogía social, disciplina comprometida con el fortalecimiento de las capacidades adaptativas, contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y relacionales que favorecen tanto el mantenimiento de vínculos familiares saludables como una participación activa y satisfactoria en el ámbito laboral y comunitario.

Este proceso formativo también abarca la preparación para afrontar transiciones propias de la adultez, como el envejecimiento, los cambios de rol o la redefinición de objetivos vitales, así como la promoción de modalidades de ocio que enriquezcan la experiencia cotidiana y potencien la realización personal. En este marco, la intervención socio-educativa con personas adultas contribuye a mejorar la calidad de vida, ya que facilita estrategias de regulación emocional, manejo del estrés, equilibrio de responsabilidades y consolidación de redes de apoyo social.

El papel de los profesionales de la educación social es especialmente relevante en contextos de transformación acelerada, como el que se deriva de la digitalización creciente. Su labor no solo promue-

ve la participación cívica, el aprendizaje a lo largo de la vida y el despliegue cultural, sino que también actúa de forma preventiva frente a problemáticas como el aislamiento social, el desempleo, la precariedad y el consumo problemático de alcohol y otras sustancias.

En la vejez, la pedagogía social tiene como finalidad promover un envejecimiento activo (Limón, 2018) y reforzar los vínculos sociofamiliares con el objetivo de prevenir la soledad, el aislamiento y la inseguridad económica, factores que inciden directamente en el bienestar de las personas mayores. Frente al progresivo envejecimiento de la población, que ha provocado profundas transformaciones demográficas, se plantean nuevos desafíos, pero también oportunidades para preservar la autonomía y la calidad de vida en esta fase vital.

Los programas socioeducativos dirigidos a este grupo etario priorizan el desarrollo de hábitos saludables, la participación en la vida comunitaria, el acceso equitativo a servicios de salud y cuidados, la mejora de las condiciones materiales de existencia y la promoción de la convivencia intergeneracional. En este contexto, los educadores sociales asumen un papel relevante al diseñar y poner en marcha intervenciones que favorecen el aprendizaje continuo y la adaptación a los cambios característicos de esta etapa, como la jubilación, la pérdida de personas significativas, una expe-

riencia que puede desencadenar procesos depresivos, o la disminución paulatina de la energía vital.

Estas intervenciones permiten asegurar condiciones que favorecen una vejez digna, afianzar el sentimiento de inclusión social y superar los prejuicios asociados a la edad, al mismo tiempo que destacan la contribución social y cultural de las personas mayores.

Las etapas de la vida no deben concebirse como compartimentos aislados ni como una sucesión fragmentada de momentos. Cada una: infancia, adolescencia, juventud, adultez y vejez, constituye un eslabón que deja huella, enriquece las etapas posteriores y se construye sobre las vivencias previas. Lejos de ser una simple acumulación de hechos vitales sin conexión, el discurrir humano configura un proceso continuo, en el que transiciones, logros, pérdidas y desafíos se entrelazan para conformar una trayectoria personal singular y plena.

La pedagogía social, al brindar apoyo en cada una de las etapas, impulsa una visión biográfica que reconoce la peculiaridad de cada período y facilita el tránsito entre ellos. Su propósito es guiar la construcción de una trayectoria personal orientada a la adaptación flexible, el crecimiento saludable y la mejora continua, a través de experiencias e influencias que contribuyen a forjar un proyecto de vida coherente, con sentido y estabilidad.

Complementariamente, la pedagogía social tiene como propósito generar contextos que favorezcan la adaptación de las personas a lo largo de todas las etapas vitales, promuevan el bienestar colectivo y fortalezcan la cohesión, la inclusión y la equidad dentro de la sociedad. Para cumplir con estos objetivos, esta disciplina asume la responsabilidad de revisar críticamente las normas vigentes y de impulsar cambios que permitan avanzar hacia una inclusión genuina y hacia el desenvolvimiento integral de cada persona.

En suma, la pedagogía social, al reconocer a la familia como célula primordial de la sociedad, y sustentada en la riqueza cultural y civilizatoria de la humanidad, profundiza en la comprensión del sentido de la vida y la convivencia. Se configura, por una parte, como una fuerza formativa clave, orientada al desarrollo integral de la persona con una dedicación ética hacia su entorno social y natural; y, por otra, como un motor de transformación capaz de promover el progreso y la cohesión de la comunidad en su conjunto.

4.2. La escuela

En la actualidad, el término 'escuela' suele emplearse para designar a cualquier institución dedicada a la enseñanza o, más apropiadamente, a la educación en los distintos niveles oficiales: infantil, primario, secundario y universitario. Sin embargo, más allá de sus funciones, modelos o eta-

pas, una escuela auténtica es, o debería ser, una realidad humana y humanizadora.

Una institución con estas características deja una huella profunda en sus miembros, con efectos visibles en los planos cognitivo, afectivo, ético, físico, social y espiritual. Las relaciones que se forjan en su interior suelen ser sólidas y significativas, y no permanecen limitadas al espacio escolar, sino que se proyectan hacia el entorno. De este modo, la escuela adquiere un sentido profundo y personalizador.

Como afirman García Hoz y Medina (1987), aunque la escuela surgió con una finalidad principalmente intelectual: la enseñanza, lo que justifica que se la denomine “centro de enseñanza” o “centro docente”, su misión va mucho más allá. Esta labor se realiza, en mayor o menor grado, en todas las escuelas del mundo. No obstante, la escuela cumple un papel más profundo al constituirse como un espacio de formación humana.

La dimensión humana de la escuela va más allá de los contenidos curriculares, ya que abarca el desarrollo integral de la persona. La formación de esta índole resulta tan fundamental como la académica, puesto que es en el contexto escolar, especialmente durante las primeras etapas de la vida, donde los individuos aprenden, en gran medida, a convivir, a comprenderse a sí mismos y a los de-

más, a regular sus emociones, a tomar decisiones con fundamento moral y a construir vínculos interpersonales sanos.

García Hoz y Medina (1987) destacan que la escuela, como institución, incorpora una dimensión social relevante, cuya importancia se intensifica en el contexto actual. Diversos factores refuerzan esta necesidad. Por un lado, la desintegración familiar, cada vez más frecuente, deja espacios que demandan atención y acompañamiento. Por otro lado, los profundos cambios sociales exponen a las personas a múltiples opciones y riesgos, lo que genera situaciones de inestabilidad que exigen respuestas formativas más amplias. Frente a este panorama, resulta indispensable que la escuela amplíe su propósito más allá de lo estrictamente intelectual. A ello se suma el incremento de las interacciones en entornos hiperconectados. Estas relaciones son más numerosas y complejas, y por ello la sociedad espera que cada persona participe activamente y asuma más responsabilidad en su vida social.

Dentro del amplio contexto social en que se inserta, la escuela desempeña un papel central en la configuración de las dinámicas sociales, laborales y económicas. A lo largo del proceso educativo, desarrolla y fortalece en los estudiantes las habilidades necesarias para participar en la economía. Sin embargo, desde la perspectiva de la pedagogía

social, esta formación debe ir más allá de la mera adaptación a las estructuras socioeconómicas existentes; ha de fomentar una reflexión crítica que permita cuestionarlas y, en lo posible, mejorarlas. Esto implica, en primer lugar, desarrollar la capacidad individual para emitir juicios fundamentados y tomar decisiones informadas. En segundo lugar, supone impulsar, desde el ámbito externo, una economía más justa y solidaria, así como eliminar las barreras que generan alienación en el mundo laboral.

Comprender la interdependencia entre educación, economía y estratificación social es fundamental, ya que la educación dota a las personas de habilidades y saberes que condicionan su acceso al empleo y su posición dentro del entramado socioeconómico. A partir de este planteamiento, es posible construir sistemas educativos que no solo atiendan las exigencias del mercado laboral, sino que también impulsen la concienciación y trabajen activamente para superar las desigualdades estructurales. De este modo, se abre camino al crecimiento individual y al progreso comunitario.

La escuela cumple una función central en el proceso de socialización, al constituirse como un espacio clave para la transmisión y consolidación de valores que favorecen la convivencia. Desde la perspectiva de la pedagogía social, resulta esencial que este proceso, iniciado en la infancia y prolon-

gado durante la juventud, promueva la inclusión y el respeto hacia la diversidad cultural, social y económica. En lugar de reproducir dinámicas excluyentes, como la discriminación, el racismo o la xenofobia, cuyos efectos pueden resultar profundamente perjudiciales, la institución escolar debe asumir un rol activo en la promoción de la comprensión mutua, la empatía y el diálogo constructivo. Así se configura un entorno en el que las diferencias adquieren valor como fuente de enriquecimiento colectivo, y se impulsa la construcción de un tejido social cohesionado mediante la comunicación respetuosa, la participación responsable, la articulación con las familias y la comunidad, y el ejercicio cívico.

Aunque la escuela suele presentarse como un instrumento clave para la movilidad social, especialmente cuando garantiza una educación de calidad desde las primeras etapas de la vida, también puede contribuir a la reproducción de las desigualdades de clase si no asegura condiciones equitativas de acceso ni elimina las barreras culturales y estructurales que afectan a los sectores más desfavorecidos. La distribución desigual de recursos, la escasa sensibilidad hacia la diversidad sociocultural y la persistencia de modelos pedagógicos excluyentes consolidan brechas educativas que limitan el potencial transformador de la institución escolar.

Estos fenómenos, ampliamente estudiados por la pedagogía y la sociología de la educación, ponen de manifiesto la urgencia de revisar y fortalecer las políticas públicas en materia educativa. En este sentido, la pedagogía social aboga por una educación inclusiva, capaz de responder a las necesidades específicas de los grupos en situación de vulnerabilidad y de garantizar que todas las escuelas cuenten con los profesionales y recursos necesarios para cumplir con su función democratizadora.

Para avanzar en esta dirección, resulta indispensable incorporar referentes socioeducativos que fortalezcan la calidad del sistema. Entre ellos destacan la formación docente en enfoques inclusivos, el fortalecimiento de la tutoría y la orientación, la concepción de la escuela como un sistema abierto e interconectado con su entorno, la integración de competencias socioemocionales en el currículo y la implementación de medidas compensatorias, como becas y apoyos específicos para estudiantes en riesgo de exclusión.

La implementación temprana, sistemática e intensiva de estas estrategias no solo amplía el acceso y las oportunidades educativas, sino que también actúa como un factor preventivo frente a situaciones de inadaptación juvenil, al proporcionar un entorno de apoyo, reconocimiento y desarrollo integral. Si retomamos el papel social de la universidad (del lat. *universitas*, - *ātis* 'universalidad, to-

talidad') y consideramos que su población estudiantil está conformada en gran parte por jóvenes, es necesario destacar su contribución decisiva al crecimiento intelectual, cultural y espiritual, tanto individual como colectivo. Siempre que permanezca fiel a su misión fundamental y de carácter abierto, la universidad merece pleno reconocimiento por su labor en la formación de profesionales altamente cualificados, su impulso al desarrollo técnico y científico, y su compromiso con la responsabilidad social y el servicio al bien común.

La labor educativa de la universidad va más allá de la formación de los jóvenes, ya que también abarca etapas posteriores de la vida. Es importante reconocer el valor creciente de los programas universitarios dirigidos a personas adultas y mayores, cada vez más solicitados y difundidos. Estas iniciativas promueven el aprendizaje a lo largo de toda la vida, estimulan la participación activa, fortalecen los vínculos sociales, favorecen la convivencia intergeneracional e impulsan la inclusión. Constituyen, por tanto, una contribución significativa al enfoque pedagógico de la educación permanente y al compromiso social de la universidad.

En efecto, resulta especialmente destacable la consolidación de programas universitarios para mayores en prácticamente todas las comunidades autónomas españolas, tanto en universidades públicas como privadas. Esta amplia presencia ter-

ritorial refleja el compromiso del sistema universitario con la educación permanente y el envejecimiento activo. Más allá de la diversidad de enfoques y denominaciones, estas propuestas comparten el objetivo de ofrecer oportunidades formativas que favorezcan la participación social, el enriquecimiento cultural, la integración intergeneracional y el ejercicio pleno de la ciudadanía en todas las etapas de la vida.

Frente al modelo de institución escolar que favorece la adaptación y el desarrollo integral, existen centros en los que predomina un clima psicosocial negativo, marcado por la hostilidad, el conflicto y la amenaza. En estos contextos, la cordialidad, la empatía y la convivencia se ven gravemente debilitadas, lo que dificulta el proceso formativo. Lejos de promover un entorno educativo positivo, estas instituciones se convierten en espacios disfuncionales donde se gesta un ambiente propicio para diversas formas de violencia. En ocasiones, se observa una forma distorsionada de adaptación, basada en estrategias de supervivencia individual -el "sálvese quien pueda"- que reflejan un ajuste anómalo frente a una realidad desestructurada. Este tipo de respuesta es común en contextos académicos marcados por la intimidación o el distrés, en los que el sentido de comunidad se diluye, y tanto estudiantes como docentes adoptan actitudes defensivas para protegerse y reducir el impacto de experiencias dañinas.

Cuando el entorno escolar se ve afectado por la anomia, la excesiva rigidez o la exclusión sistemática, el proceso de adaptación se ve seriamente comprometido. Estas condiciones obstaculizan la trayectoria formativa del alumnado e interfieren en el desarrollo equilibrado de su personalidad. Este tipo de dinámicas se evidencia en escuelas que priorizan el castigo, aplican normas inconsistentes o arbitrarias, o fomentan prácticas segregadoras que marginan a quienes se perciben como distintos. En contextos así, fenómenos como el acoso y el ciberacoso, especialmente nocivos, tienden a agravarse. Estas distorsiones no son exclusivas de la enseñanza básica o media; también pueden observarse en el ámbito universitario, donde la masificación y ciertas prácticas endogámicas tienden a reproducir ambientes poco saludables, con consecuencias que trascienden lo académico y alcanzan otras dimensiones de la vida.

En definitiva, la escuela en sus diferentes niveles no se limita a ser un espacio de instrucción. En tanto que comunidad de servicio, su función va más allá de lo cognitivo, ya que influye decisivamente en los procesos de socialización, facilita la adaptación y orienta la inserción de los estudiantes en múltiples contextos y roles sociales. Su influencia se proyecta, además, en los ámbitos laboral, económico y cultural. Desde una perspectiva metafórica, su papel puede entenderse como

el de un faro que orienta conductas, actitudes y valores. La pedagogía social contempla a la institución escolar como una entidad compleja, definida por un compromiso ético y racional al servicio tanto de la persona como de la sociedad.

4.3. El mundo laboral

Desde la perspectiva de la pedagogía social, el mundo laboral representa un ámbito que va más allá de la producción económica, al constituirse como un escenario fundamental en la construcción de la identidad, el desarrollo integral de la persona y su integración en la vida social. La adaptación al entorno laboral exige una trayectoria formativa caracterizada por la adquisición progresiva de competencias, la consolidación de valores y la capacidad de responder a contextos cambiantes. Este proceso requiere el respaldo de políticas públicas inclusivas y de una orientación pedagógica articulada, tanto en el sistema educativo como en otros espacios formativos vinculados a la comunidad.

Existe un anhelo universal por acceder a un empleo que, en muchas ocasiones, no se cumple, lo que genera consecuencias profundas tanto a nivel individual como social. La carencia de un trabajo digno provoca sentimientos de frustración y exclusión. La vulnerabilidad ante la inadaptación social se asocia, en gran medida, con la falta de empleo. De hecho, la ausencia de trabajo limita el acceso a

recursos económicos esenciales, reduce la participación en la vida comunitaria y dificulta el desarrollo personal. En términos generales, el desempleo dificulta la construcción y realización del proyecto de vida, compromete la estabilidad emocional y deteriora el bienestar tanto de la persona como de su entorno cercano.

El desempleo incrementa de manera significativa el riesgo de desarrollar trastornos de salud mental. Diversas investigaciones respaldan esta relación, entre ellas la revisión sistemática realizada por Arena et al. (2023), que establece una conexión directa entre la falta de empleo y la aparición de cuadros depresivos y ansiedad, lo que configura un problema grave tanto en el plano individual como en el ámbito de la salud pública. La magnitud del desempleo y su impacto social han recibido atención desde múltiples disciplinas. En el plano personal, esta situación representa una experiencia traumática y profundamente desestabilizadora, que puede elevar el riesgo de suicidio, especialmente cuando se prolonga en el tiempo.

La vinculación entre salud mental y desempleo se refleja también en un aumento de las adicciones, particularmente al alcohol y otras sustancias. Investigaciones como la de Nolte-Troha et al. (2023) revelan tasas significativamente más elevadas de trastornos por consumo de sustancias entre per-

sonas desempleadas, fenómeno que puede atribuirse al sufrimiento emocional que experimentan, así como, en algunos casos, a la falta de estructura y apoyo en el entorno sociofamiliar.

El desempleo puede provocar problemas de salud mental, pero también ocurre lo contrario, ya que ciertos trastornos aumentan las bajas por enfermedad, disminuyen el rendimiento y elevan el riesgo de perder el empleo. Este mismo razonamiento se aplica a la relación entre desempleo e inadaptación social, que presenta una causalidad bidireccional. Por un lado, el desempleo puede provocar la aparición de trastornos como la ansiedad y la depresión, al generar sentimientos de desesperanza, elevados niveles de estrés y situaciones de aislamiento social, lo que aumenta el riesgo de inadaptación. Por otro lado, los trastornos mentales preexistentes dificultan la inserción laboral, perpetúan el desempleo, la exclusión y las conductas sociales desajustadas, especialmente cuando no reciben el tratamiento adecuado o el apoyo necesario para su manejo y recuperación.

Estos datos y reflexiones permiten esbozar, aunque sea de forma general, las consecuencias tanto individuales como sociales del desempleo, que coloca a la persona en una situación vital con alto riesgo de sufrir trastornos psicológicos y dificultades de adaptación. No obstante, estas consecuencias negativas no son inevitables. Con interven-

ciones oportunas que van más allá del ámbito socioeducativo, es posible atenuar los efectos adversos del desempleo y promover la inclusión socio-laboral.

Hasta ahora hemos analizado la falta de empleo, pero resulta evidente que contar con trabajo no garantiza la adaptación. Al considerar, por ejemplo, la realidad cada vez más visible de los llamados “trabajadores pobres”, surge un panorama laboral igualmente preocupante. El problema no es nuevo, pero tradicionalmente, como señalan Banyuls y Recio (2017), la pobreza se vinculaba a la ausencia de empleo, las dificultades para ingresar al mercado laboral o a otros obstáculos para la integración social. Lo que no se contemplaba era la posibilidad de que la pobreza persistiera incluso en contextos laborales.

Los salarios insuficientes y las condiciones laborales precarias aumentan los riesgos para la salud mental y dificultan la adaptación social. La estacionalidad y la temporalidad, especialmente comunes en sectores como el turismo, la construcción y la agricultura, dentro de un modelo productivo orientado exclusivamente a la eficiencia, generan una estructura laboral inestable y una precariedad socioeconómica persistente. En estas circunstancias, la falta de garantía de empleo continuo y estable incrementa la incertidumbre, agrava las

tensiones emocionales y eleva la vulnerabilidad frente a la desadaptación social.

Como subrayan Rugulies et al. (2023), la salud mental en el ámbito laboral se ha consolidado como un campo prioritario tanto en las políticas públicas como en las intervenciones profesionales. Este interés creciente se debe a que los trastornos mentales derivados de las condiciones de trabajo afectan a una amplia gama de ocupaciones. En este sentido, Alonso Fernández (2008) identifica cuatro grandes grupos de factores laborales que pueden incidir negativamente en la salud psicológica de los trabajadores:

- Factores propios de la tarea laboral, como la escasa autonomía, la monotonía o la inhibición de la iniciativa y la creatividad.
- Aspectos relacionados con la organización del trabajo, tales como la ambigüedad o el conflicto de roles, la falta de correspondencia entre formación y funciones, la sobrecarga laboral o la inseguridad en el empleo.
- Condiciones del contexto organizativo, que incluyen formas de gestión autoritaria, estructuras excesivamente jerárquicas, deficiencias en la comunicación y prácticas despersonalizadas.
- Vínculos interpersonales en el entorno de trabajo, donde pueden surgir conflictos, rivalidades,

acoso laboral o sexual y otras formas de violencia psicosocial.

A estos factores puede añadirse una quinta dimensión, vinculada al entorno físico del trabajo. Condiciones ambientales como el ruido elevado, la iluminación deficiente, temperaturas extremas, espacios reducidos o mal ventilados, así como la exposición a sustancias tóxicas, la falta de limpieza o el uso de mobiliario inadecuado afectan al bienestar físico y también elevan el nivel de estrés, irritabilidad y agotamiento mental. En esta línea, el estudio de Bergefurt et al. (2023) ofrece una revisión sistemática que analiza cómo el espacio físico laboral puede actuar como un recurso para la salud mental de quienes lo ocupan.

La consideración de los factores materiales y psicosociales relacionados con el entorno laboral requiere un enfoque integrado, aun cuando algunos aspectos resulten más visibles que otros. A medida que se identifican con mayor precisión los riesgos que afectan a la salud mental en el ámbito del trabajo, conviene prestar atención al papel que puede desempeñar la pedagogía social en este proceso. A través de propuestas formativas con base teórica y aplicación práctica, esta disciplina contribuye a mejorar la actividad y la integración laboral, al tiempo que impulsa el bienestar y el crecimiento personal y profesional.

Desde esta perspectiva, asumimos un compromiso socioeducativo con el trabajo personalizado, entendido como una actividad laboral digna, no patológica (es decir, que no genere enfermedad) ni alienante. Se trata de un tipo de trabajo que equilibra las exigencias ocupacionales con la autonomía y la singularidad personal, y que, además, promueve la resiliencia, el sentido de pertenencia y la motivación.

En este marco, la pedagogía social y la pedagogía laboral, aunque diferenciadas, se complementan al ofrecer un sustento doctrinal y empírico para mejorar los entornos de trabajo, tanto físicos como intelectuales.

En el contexto de la educación sociolaboral, resulta imprescindible avanzar hacia formas de trabajo personalizadas. García Hoz (1994), al abordar el trabajo desde la perspectiva de la educación personalizada, sostiene que esta actividad no solo cumple una función instrumental que satisface las necesidades materiales del ser humano, sino que también se orienta al despliegue de la personalidad, especialmente en lo relativo a la capacidad de comunicarse y al compromiso con los demás.

Asimismo, Alonso Fernández (2008), desde el ámbito psicopatológico, reivindica el trabajo personalizado como alternativa al trabajo alienante, y lo describe como una experiencia autorrealizadora que aporta satisfacción tanto en el proceso como

en el resultado. Un trabajo que implica motivación, participación activa, entrega, iniciativa, autoexigencia y sentido de responsabilidad.

Si nos inspiramos en las ideas de Medina (1994), podemos plantear que la intervención socioeducativa orientada al trabajo personalizado se articula en dos dimensiones interdependientes. La primera, de carácter individual, apunta al desarrollo integral de la persona mediante la adquisición de conocimientos, aptitudes y valores que fortalecen su identidad y capacidad de acción. Este proceso formativo, que comienza en el entorno escolar y se extiende más allá de él, como en el caso de la formación continua o el reciclaje profesional, busca preparar al sujeto para enfrentar con adecuación y autonomía los desafíos del mundo laboral.

La segunda dimensión es de índole social, y concibe al sujeto como agente activo en la transformación del entorno. Aquí, la intervención pedagógica adquiere una función estructuradora, al contribuir tanto a la cohesión social como a la reproducción y renovación de elementos culturales, económicos y adaptativos: desde la transmisión de valores y tradiciones hasta la participación en los procesos productivos y la integración en contextos cambiantes.

Ambas dimensiones, la personal y la social, se nutren mutuamente y hallan en el trabajo un espacio privilegiado para su articulación, lo que hace po-

sible una conexión significativa entre el bienestar individual y el desarrollo colectivo.

En un escenario distinguido por aceleradas transformaciones científicas y tecnológicas, resulta imprescindible repensar el vínculo entre trabajo y pedagogía social/educación social. En este contexto, la formación se presenta como un medio para adquirir competencias profesionales y como una vía de despliegue personal y colectivo. El objetivo es fomentar trayectorias educativas que favorezcan la inclusión social, el desarrollo integral y la preparación para una ciudadanía activa, siempre en sintonía con las exigencias del mercado laboral y los cambios socioculturales contemporáneos.

Lejos de enfoques reduccionistas basados en el economicismo o el pragmatismo funcional, una visión pedagógica transformadora parte del propio sujeto, se concreta en su participación activa en la vida comunitaria y se manifiesta en el acceso real a oportunidades laborales dignas, así como en la superación de dinámicas de exclusión social. Por ello, la finalidad no se limita al desarrollo de competencias sociolaborales, sino que apunta, de forma más profunda, al fortalecimiento integral de la persona a lo largo de toda la vida, con especial atención a aquellos colectivos que presentan mayores situaciones de vulnerabilidad.

En el ámbito socioeducativo, reivindicamos especialmente el valor de la orientación vocacional-pro-

fesional, entendida más allá de la mera preparación para el empleo. Su propósito principal es fomentar el autoconocimiento, el crecimiento personal, la capacidad de tomar decisiones informadas y, en última instancia, la construcción consciente de proyectos de vida significativos. Este planteamiento, comprometido tanto con la libertad individual como con la responsabilidad social, reconoce la importancia económica del trabajo, pero enfatiza que este constituye una dimensión existencial fundamental para el desarrollo del ser humano.

4.3.1. Violencia laboral e inadaptación social

La violencia puede ser tanto causa como consecuencia de inadaptación social, y establece una relación recíproca que se intensifica en contextos desfavorables. Esta afirmación se confirma al observar que, cuando la violencia aparece como causa, impacta en la formación de la personalidad e impide o dificulta una adecuada integración social. Las personas expuestas de manera continua y severa a situaciones violentas, ya sea en el ámbito familiar, comunitario o institucional, suelen mostrar desconfianza hacia los demás, tener dificultades para establecer vínculos afectivos saludables y presentan alteraciones emocionales o conductas agresivas que obstaculizan su proceso de socialización.

Por otro lado, la violencia estructural, manifestada a través de la pobreza, la discriminación o la desigualdad, excluye a determinados grupos sociales y, en muchos casos, perpetúa esa exclusión mediante mecanismos que reproducen la marginalidad. Este tipo de violencia restringe el acceso a recursos esenciales como la educación, el empleo o la salud, y puede provocar sentimientos de impotencia, actitudes de rechazo hacia las normas sociales y comportamientos desviados o disruptivos, los cuales intensifican aún más la inadaptación social.

Por otra parte, la violencia puede ser también una manifestación de inadaptación social. En situaciones de exclusión o marginación, puede emerger como una respuesta defensiva o como una forma de afrontar un entorno percibido como amenazante. Se trata de un círculo vicioso que se refuerza a sí mismo y mantiene la violencia y la exclusión.

Pasamos ahora a abordar de forma concreta la violencia (del latín *vis*, 'fuerza') en entornos laborales, una problemática extendida y preocupante, tanto en España como a nivel internacional, que afecta de manera negativa a la salud mental y a la adaptación social de los trabajadores que la padecen.

El Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST, 2022) señala que la violencia la-

boral, en sus distintas formas, representa un riesgo considerable y grave. Este fenómeno incluye abusos, amenazas y agresiones que sufren los trabajadores dentro de su entorno laboral en situaciones relacionadas con su actividad profesional, y que repercuten, de forma directa o indirecta, sobre su seguridad, bienestar o salud, tanto física como mental. Entre los tipos de violencia laboral se encuentran las agresiones físicas (como los daños corporales o los perjuicios a la propiedad) y las psicológicas (como la intimidación, las amenazas o las conductas que causan daño emocional o moral). En función de la naturaleza y el contexto del riesgo, la violencia puede adoptar distintas formas, como el acoso laboral, la violencia ocupacional, el asedio sexual o la discriminación.

El informe del INSSST (2022) identifica la violencia en el ámbito laboral como un riesgo profesional de gran relevancia, que puede manifestarse tanto a través de conductas físicas como psicológicas. Este tipo de violencia puede producirse entre compañeros de una misma organización, entre empleados de distintas empresas que comparten el mismo espacio de trabajo, o bien en la relación entre empleadores y trabajadores. El informe también distingue la violencia de origen externo, es decir, aquella que surge en la interacción entre el personal y los usuarios o clientes durante la pres-

tación de servicios, así como la ejercida por terceros sin relación directa con la actividad laboral ni con la entidad empleadora.

La exposición a la violencia en el entorno laboral no afecta por igual a todos los sectores ni a todos los colectivos. Herrmann, Seubert y Glaser (2021) destacan que los índices más elevados de violencia se concentran en profesiones vinculadas al cuidado, la protección y la atención al público, como el ámbito sanitario, el educativo, la seguridad privada, el comercio minorista y el sistema judicial. Estos sectores presentan características que aumentan la interacción con personas en situaciones de estrés o conflicto, lo que incrementa significativamente el riesgo de incidentes violentos.

Diversos estudios han señalado que ciertos grupos sociales son más vulnerables a la violencia laboral. Según Baker (2003/2004), las mujeres, los jóvenes, las personas pertenecientes a minorías étnicas y raciales, así como quienes desempeñan su labor en contextos de empleo precario, presentan un riesgo notablemente superior de convertirse en víctimas. A esta lista se suman las personas del colectivo LGTBIQ+, tal como subrayan Bayrakdar y King (2021), y aquellas con algún tipo de discapacidad, grupo que también experimenta tasas elevadas de victimización, según informan Jones, Finkelstein y Koehoorn (2018).

La prevención de la violencia en el trabajo se estructura en tres niveles complementarios:

- **Prevención primaria:** actúa antes de que surja la violencia, reduce factores de riesgo y promueve un entorno laboral positivo, cooperativo y saludable.

- **Prevención secundaria:** se centra en la detección temprana en contextos de mayor vulnerabilidad, para intervenir a tiempo y reducir el impacto de los primeros signos de violencia.

- **Prevención terciaria:** tiene como objetivo evitar la cronificación de las situaciones violentas, proporcionar apoyo a las víctimas, favorecer su recuperación y facilitar, cuando sea posible, la reintegración de los agresores.

Para consolidar una estrategia eficaz de prevención de la violencia en el entorno laboral, resulta necesario adoptar medidas complementarias como la revisión del marco legal para reforzar la protección de los trabajadores, la adecuación del entorno laboral a las particularidades de cada sector y la formación continua del personal. En este sentido, la capacitación en inteligencia afectiva o emocional adquiere un papel fundamental (Martínez-Otero, 2022). Esta inteligencia constituye un recurso psicológico positivo y un factor de protección frente a los riesgos psicosociales (Cao et al., 2022). Su desarrollo permite no solo mitigar el

impacto emocional de las situaciones violentas, sino también fortalecer las competencias socio-emocionales y cognitivas del trabajador, fomentar un entorno laboral más justo, equilibrado y propicio para el desempeño profesional. La inteligencia afectiva protege a nivel individual y potencia la salud organizacional. Un clima laboral basado en el respeto, la racionalidad y la cordialidad contribuye tanto al bienestar del personal como a su rendimiento. La evidencia indica que este tipo de entorno reduce los niveles de violencia y refuerza el compromiso de los empleados (Saleem, Shenbei y Hanif, 2020).

Cada vez despierta mayor interés el análisis del vínculo entre la inteligencia emocional y el liderazgo transformacional, entendido como un modelo orientado a impulsar el cambio eficaz dentro de las organizaciones. Este enfoque se asocia con líderes carismáticos, capaces de inspirar y motivar a sus equipos, de fomentar relaciones laborales positivas y dinámicas, y de construir una visión compartida que oriente a la organización hacia el cumplimiento de sus metas (Ghifary, 2022).

La antítesis de este tipo de liderazgo se refleja en la reconocida película *El buen patrón*, dirigida por Fernando León de Aranoa (2021). Con un tono sarcástico, esperpéntico y humorístico, la película pone de manifiesto los riesgos psicológicos asociados a un entorno laboral opresivo, aunque aparentemente cercano y familiar.

La inteligencia emocional puede potenciar un liderazgo transformacional que fomente la seguridad y un ambiente laboral positivo; sin embargo, la mayoría de los responsables organizacionales parecen carecer de una formación adecuada en este ámbito (Semenets-Orlova et al., 2021).

La concepción de inteligencia afectiva que proponemos se distancia de una visión puramente eficientista, enfocada exclusivamente en la maximización de beneficios o la productividad. En cambio, reconoce el trabajo como una actividad fundamental para la realización personal. Desde la perspectiva de la pedagogía social, este enfoque favorece la adaptación de las personas en distintos contextos, tanto laborales como comunitarios.

4.4. El ámbito comunitario y social

Este ámbito se refiere al entorno social donde los miembros de una comunidad, ya sea un barrio, pueblo, ciudad o nación, interactúan y colaboran entre sí, unidos por características comunes, normas compartidas o intereses colectivos. La idea de comunidad implica un vínculo interpersonal basado tanto en la proximidad geográfica, como residir en una misma localidad, como en elementos compartidos, tales como valores, costumbres o tradiciones. En este contexto, las personas despliegan un sentido de pertenencia y actúan de forma conjunta para cubrir sus necesidades, afrontar desafíos y mejorar su calidad de vida.

Según Tönnies (1947), los vínculos sociales pueden entenderse a través de dos formas opuestas de organización: comunidad (*Gemeinschaft*) y sociedad (*Gesellschaft*). La comunidad se basa en relaciones duraderas, orgánicas y cercanas, propias de entornos como la familia o la vida en pequeños núcleos, donde prevalecen la tradición, la concordia y la religión. En cambio, la sociedad representa vínculos más impersonales y transitorios, característicos de contextos urbanos y complejos, en los que dominan la convención, la política y la opinión pública. A cada forma se asocian también ocupaciones y orientaciones predominantes: en la comunidad, la agricultura, la economía doméstica y el arte; en la sociedad, el comercio, la industria y la ciencia.

El análisis anterior, aunque fundamentalmente descriptivo, incorpora una valoración implícita sobre cómo las dinámicas sociales se transforman en función de factores históricos y estructurales. Al ofrecer una perspectiva teórica sobre estos cambios, se comprenden mejor las transiciones culturales y sociales en distintos niveles de la vida colectiva. Esta comprensión resulta especialmente significativa para la pedagogía social, ya que promueve procesos de adaptación en entornos sociales en constante evolución.

Tanto la pedagogía social como la educación social pueden apoyarse en el marco conceptual propues-

to por Tönnies para diseñar estrategias que refuercen los vínculos comunitarios, al tiempo que fomenten capacidades para participar, de forma crítica y ética, en contextos sociales más amplios. Todo ello sin perder de vista la importancia del sentido de pertenencia, la solidaridad y la cohesión social.

Las reflexiones de Tönnies invitan a replantear un enfoque pedagógico-social centrado en la persona como ser esencialmente social, con el fin de responder a las dinámicas deshumanizadoras propias de las sociedades tecnológicas contemporáneas. La acción socioeducativa adquiere así un carácter transformador, orientado a la justicia social, al fortalecimiento de los lazos comunitarios y a la promoción de una ciudadanía activa, crítica y solidaria.

El concepto de sociedad postindustrial, ampliamente difundido por autores como Daniel Bell (1986) en la década de 1970 para dar cuenta de un cambio profundo en la organización social, plantea una transformación que ha contribuido al debilitamiento de los vínculos interpersonales. A partir de la propuesta de este sociólogo norteamericano, es posible establecer una comparación sintética entre las características distintivas de la sociedad postindustrial y las propias de las etapas preindustrial e industrial.

- ***Sociedad preindustrial*** (hasta el siglo XVIII): Basada en la agricultura, con estructuras sociales jerárquicas y economía sustentada en el trabajo manual. La vida cotidiana estaba fuertemente vinculada a la naturaleza y sus ciclos.

- ***Sociedad industrial*** (desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta mediados del siglo XX): Marcada por la Revolución Industrial, la producción en fábricas y el uso de energía mecánica. El trabajo se racionaliza y la economía pasa a organizar la vida social.

- ***Sociedad postindustrial*** (desde mediados del siglo XX hasta la actualidad): Dominada por el sector servicios. La información y el conocimiento sustituyen a la fuerza física y la energía como recursos clave. La tecnología, la innovación y el acceso a la educación definen las nuevas formas de desigualdad y calidad de vida.

En la sociedad postindustrial se observa una reducción clara en la profundidad de las relaciones personales. En las sociedades preindustriales, los vínculos sociales eran principalmente familiares y comunitarios, estrechos y presenciales, dentro de entornos homogéneos. La industrialización modificó este panorama al promover la urbanización y la especialización laboral, lo que generó relaciones más funcionales, pero menos profundas, debido al distanciamiento de los entornos tradicionales. En

la sociedad postindustrial, este debilitamiento se acentúa a causa de la dependencia tecnológica, el crecimiento del sector servicios y la globalización. Las conexiones humanas son cada vez más transitorias y mediadas digitalmente, lo que puede favorecer la desconexión a pesar del aumento de la información disponible y la educación oficialmente reconocida.

5. Desafíos psicológicos y fragmentación social en la era postindustrial

El debilitamiento de los vínculos sociales en la sociedad postindustrial se refleja también en el plano cultural a través de la postmodernidad, que cuestiona los valores tradicionales de cohesión y comunidad, y acrecienta el relativismo, las identidades múltiples y una estética que combina estilos y rechaza jerarquías. Esta corriente surge como una respuesta cultural e ideológica a las condiciones materiales propias de la sociedad postindustrial.

El espíritu de cambio que caracteriza tanto a la sociedad postindustrial como a la postmodernidad impulsa una adaptación constante en contextos impersonales, individualistas, inseguros y fragmentados. La vida cotidiana adopta nuevas formas que transforman significativamente el estilo de vida y las condiciones laborales, lo que en muchos casos provoca problemas relacionados con la salud mental, como trastornos de ansiedad y depresión, inclu-

so suicidio, adicciones, etc. (Bessa, Brown y Hicks, 2013).

En un contexto de constante cambio e inestabilidad, fuertemente influenciado por la tecnología, el individuo se mueve en espacios amplios y sin límites claros. Esta situación demanda una adaptación y reorganización permanentes, lo que a menudo provoca una carga emocional elevada y una fragmentación del sentido del yo. De hecho, cada vez más personas podrían identificarse con los versos de Pessoa (2015): “Tengo más almas que una, hay más yo que yo mismo.”

La fragilidad de las relaciones humanas, incluso en ámbitos clave como la familia y la escuela, ha agravado las crisis de identidad. Estas instituciones, pilares del desarrollo personal y social, se han debilitado, lo que expone más al individuo y le obliga a construir su identidad de forma más aislada. Este proceso de construcción identitaria no es sencillo ni lineal. Se vuelve complejo porque la persona debe gestionar y conciliar diversas influencias sociales, culturales y personales que a menudo son contradictorias o confusas. Asimismo, es fragmentado porque estas influencias no forman un todo coherente, lo que puede generar tensiones internas y conflictos en el sentido de sí mismo. Todo esto ocurre en un contexto social cambiante en el que las certezas tradicionales se han debilitado, a la

vez que aumentan la sensación de inseguridad y la inestabilidad emocional y personal.

En este contexto, volvemos al concepto de identidad unidiversa (Martínez-Otero, 2016; 2017), que destaca que la identidad, aunque unitaria, es también flexible, multidimensional y compleja. Esta perspectiva ofrece herramientas para contrarrestar la erosión identitaria propia de nuestra época. Reconocer que la identidad es simultáneamente una realidad unitaria y plural permite impulsar una educación integral que fortalezca al sujeto frente a las fuerzas que tienden a dividirlo.

El psicólogo estadounidense Gergen (2018) sostiene que la tecnología transforma profundamente nuestra percepción del yo. Al ofrecer una variedad de lenguajes fragmentados y contradictorios, la tecnología tiende a dispersar la identidad. Las múltiples relaciones desconectadas llevan al individuo a asumir distintos roles y a orientarse en diversas direcciones. En la era postmoderna, esta realidad pone en duda la idea de un “yo auténtico” y promueve en su lugar una identidad fluida, que se construye y reconstruye constantemente.

Los cambios recientes en la vida cotidiana, impulsados por la tecnología, la globalización y las transformaciones socioculturales, superan en magnitud a los ocurridos en siglos anteriores, con importantes repercusiones psicológicas. Comprender y

adaptarse a estas transformaciones resulta esencial para favorecer la salud mental y el bienestar.

Diversos estudios indican que las sociedades postmodernas, caracterizadas por su volatilidad tecnológica y socioeconómica, generan un aumento del estrés que afecta negativamente la salud mental tanto a nivel colectivo como individual (Cianconi et al., 2015).

Ciertos cambios sociales influyen en la transformación de la identidad y en la aparición de nuevas formas de psicopatología. En el plano afectivo, aumenta la disforia, la irritabilidad, la inquietud, el aburrimiento y la sensación de vacío. En el comportamiento, disminuyen el control de impulsos, las habilidades sociales y la capacidad de reflexión. Estos síntomas reflejan una mutación profunda que afecta la personalidad y la acerca a sus límites funcionales, fenómeno descrito como “personalidad postmoderna” (Ferraro et al., 2016).

Aunque no exista un perfil psicológico único, Martín (2006) identifica en el postmodernismo ciertos trastornos frecuentes, especialmente en la conducta alimentaria. Autores como Malson (1999) y Ruiz (2004) consideran necesario situar estos trastornos en el contexto cultural postmoderno, caracterizado por el culto a la estética y un ideal corporal rígido propio de las sociedades avanzadas. Esta presión social genera insatisfacción corporal

y contribuye al aumento de anorexia y bulimia, que reflejan una lucha interna contra el vacío existencial y una necesidad de validación externa.

En el ámbito psicopatológico, Alonso Fernández (1996; 2003) destaca que una característica de nuestra época es la adicción a actividades y objetos legalizados, como la comida, las compras, el sexo, el juego, el trabajo, la televisión o el internet, sin implicar sustancias químicas, todo ello en una sociedad dominada por el consumismo. En este sentido, Fromm (1990) señala que este consumo es enajenado, pues en lugar de ser una experiencia humana y significativa, se convierte en un fin en sí mismo, orientado a satisfacer fantasías artificiales y alejadas de nuestra verdadera esencia.

El consumismo, impulsado por la lógica del mercado, transforma las formas de relación y organización social y política, y las aleja de lo natural, directo e inmediato. En lugar de fomentar vínculos humanos profundos, el mercado favorece intercambios impersonales, simples transacciones carentes de un sentido real de pertenencia o reciprocidad.

A diferencia del consumo moderno, centrado en necesidades básicas y materiales, el consumismo postmoderno, impulsado por la publicidad y el *marketing*, se orienta principalmente hacia la ostentación y la búsqueda de estatus. Así, el consumo práctico da paso a uno más simbólico, emocional e

incluso adictivo. Ragnedda (2008) advierte que, en la postmodernidad, se incentiva un consumismo excesivo en lugar de fomentar un consumo racional. Mientras que en la modernidad el consumo estaba subordinado a la producción y reflejaba la identidad de clase, en la postmodernidad se transforma en un pilar existencial, con el centro comercial como espacio clave de encuentro y socialización.

La sociedad actual, cada vez más anónima, desigual y mercantilizada, ha sufrido una transformación profunda. El poeta Aleixandre (1989) valoraba la plaza abierta como espacio de encuentro humano cálido y vivo, pero hoy predominan los centros comerciales, templos del consumo que invitan al “consume cuanto puedas”.

En efecto, en la postmodernidad, los centros comerciales se vuelven espacios centrales que reflejan un estilo de vida dominado por el *Homo consumens*, un ser social sometido al mercado y obsesionado con la adquisición constante de bienes. En este contexto de consumismo creciente, el individuo corre el riesgo de convertirse en víctima de su propia voracidad consumista.

A nivel global, la mercantilización se extiende también. Las sociedades se transforman en redes comerciales, como el Mercado Único Europeo o el Mercosur, que promueven la integración económica y

el flujo de bienes y capital. Sin embargo, estas alianzas debilitan los lazos comunitarios y aumentan las desigualdades. En lugar de relaciones cercanas, predominan transacciones impersonales guiadas por intereses económicos, que dejan de lado la solidaridad y el bienestar colectivo. Esta dinámica crea una red global menos conectada emocionalmente, con más pobreza, tensiones sociales y polarización.

Según las Naciones Unidas (2020), las sociedades actuales, muy influenciadas por las megatendencias globales, deben afrontar un desafío complejo: la creciente desigualdad, impulsada por la interconexión económica y los rápidos cambios tecnológicos, que a menudo deterioran las condiciones de las personas y sectores más vulnerables. Estas dinámicas, aunque ofrecen oportunidades de crecimiento, también intensifican las divisiones sociales y agravan las tensiones políticas y económicas.

Las crecientes desigualdades afectan también a nivel individual y aumentan los riesgos psíquicos y sociales en las sociedades actuales. La presión del consumismo fragmenta la identidad del sujeto postmoderno y lo atrapa en un ciclo de insatisfacción e inseguridad. La falta de una identidad coherente y de vínculos significativos expone a la persona a mayores tensiones y a un deterioro de su salud mental.

Frente a este panorama, la pedagogía social puede impulsar una transición hacia formas de organización que recuperen los valores de comunidad y solidaridad, esenciales para un desarrollo humano integral. Aunque el individualismo y la competencia predominan en muchas sociedades modernas, existen oportunidades para fortalecer los lazos sociales. La educación social debe crear espacios y procesos que fomenten la inclusión, el diálogo y la participación activa, para facilitar vínculos significativos que favorezcan la convivencia y el compromiso cívico.

Referencias bibliográficas

Abbagnano, N. (1963). *Diccionario de filosofía*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Ahmed, I., Hazell, C. M., Edwards, B., Glazebrook, C., & Davies, E. B. (2023). A systematic review and meta-analysis of studies exploring prevalence of non-specific anxiety in undergraduate university students. *BMC Psychiatry*, 23(1), 240. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04645-8>

Aleixandre, V. (1989). En la plaza. En V. Gaos (Ed.), *Antología del grupo poético de 1927*. Madrid: Cátedra.

Alonso Fernández, F. (1989). *Psicología médica y social*. Barcelona: Salvat.

Alonso Fernández, F. (1996). *Las otras drogas: Alimento, sexo, televisión, compras, juego, trabajo*. Madrid: Temas de Hoy.

Alonso Fernández, F. (2003). *Las nuevas adicciones*. Madrid: TEA Ediciones.

Alonso Fernández, F. (2008). *¿Por qué trabajamos? El trabajo entre el estrés y la felicidad*. Madrid: Díaz de Santos.

Anderson, L., & Rubenstein, S. (2005). Field studies. En K. Kempf-Leonard (Ed.), *Encyclopedia*

of Social Measurement (pp. 31-37). New York: Elsevier.

Arena, A. F., Mobbs, S., Sanatkar, S., Williams, D., Collins, D., Harris, M., Harvey, S. B., & Deady, M. (2023). Mental health and unemployment: A systematic review and meta-analysis of interventions to improve depression and anxiety outcomes. *Journal of Affective Disorders*, 335, 450-472.

Baker, J. (2003/2004). Editorial. Violence at work. *Labour Education*, 133, V-VIII.

Banyuls Llopis, J. y Recio Andreu, A. (2017). Pobreza laboral en España: causas y alternativas políticas. *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales*, Vol. 4, 135-149. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/aiet.59>

Bayrakdar, S. y King, A. (2021). LGBT discrimination, harassment and violence in Germany, Portugal and the UK: A quantitative comparative approach. *Current Sociology*. doi:10.1177/001139212111039271

Bell, D. (1986). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza.

Benet-Martínez, V. & Oishi, S. (2008). Culture and personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and*

research (3rd ed., pp. 542–567). The Guilford Press.

Bergefurt, L., Weijs-Perrée, M., Appel-Meulenbroek, R., & Arentze, T. (2022). The physical office workplace as a resource for mental health - A systematic scoping review. *Building and Environment*, 207 (Part A), 108505.

Bessa, Y., Brown, A. J., & Hicks, J. (2013). Postmodernity and mental illness: A comparative analysis of selected theorists. *American International Journal of Contemporary Research*, 3(4), 64–70.

Cao, Y., Gao, L., Fan, L., Jiao, M., Li, Y., & Ma, Y. (2022). The influence of emotional intelligence on job burnout of healthcare workers and the mediating role of workplace violence: A cross-sectional study. *Frontiers in Public Health*, 10, 892421.

<https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.892421>

Chau, C., & Saravia, J. C. (2014). Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 269–284.

Cianconi, P., et al. (2015). Psychopathology in postmodern societies. *Journal of Psychopathology*, 21, 431–439.

Consejo de la Juventud de España (2024). *Observatorio de Emancipación: 1.er semestre 2024. Resumen ejecutivo.*

Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado*, nº 311, de 29 de diciembre de 1978.

Corradi, D., & Levrau, F. (2021). Social adjustment and dynamics of segregation in higher education: Scrutinising the role of open-mindedness and empathy. *International Journal of Intercultural Relations*, 84, 12-26.

CRUE (2021-2022). *La universidad española en cifras*. CRUE.

Darwin, C. (1999). *El origen de las especies por medio de la selección natural*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

Durkheim, É. (2013). *El suicidio*. Madrid: Akal.

Ferraro, A. M., Guarnaccia, C., Iacolino, C., & Giannone, F. (2016). Postmodernity: Clinical and social reflections about new forms of psychopathology. *Journal of Psychopathology*, 22(4), 229–235.

Finch, B., & Ong, E. (2024). Exploring coping resiliency and depression among university students in a post-pandemic context. *Advances in Mental Health*, 1-17.
<https://doi.org/10.1080/18387357.2024.2323507>

Fromm, E. (1964). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea: Hacia una sociedad sana*. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

García Hoz, V. (1994). El trabajo en la educación personalizada. En V. García Hoz et al., *La educación personalizada en el mundo del trabajo* (pp. 9-24). Madrid: Rialp.

García Hoz, V., & Medina, R. (1987). *Organización y gobierno de centros educativos*. Madrid: Rialp.

Garrett, P. M. (2024). What are we talking about when we are talking about ‘decolonising’ social work? *The British Journal of Social Work*, 54(5), 2027–2044.

<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcae018>

Gergen, K. J. (2018). *El yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

Ghifary, M. T. (2022). Transformational leadership from the educational paradigm in the pandemic era. *Education, Sustainability & Society*, 5(1), 5-9.

Giddens, A., & Sutton, P. W. (2014). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

Harris, M. (2001). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.

Helm, A. A. (2001). Franz Boas and Bronislaw Malinowski: A contrast, comparison and analysis. *Lambda Alpha Journal*, 31, 38-47.

Herrera Cuesta, D. (2021). El acceso de los hijos de inmigrantes a la Educación Superior en España: ¿una cuestión de origen étnico o de origen social? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 391-406.

<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.3.21217>

Herrera Cuesta, D. (2023). La incorporación de los inmigrantes al sistema universitario: La democratización del sistema educativo podría favorecer una integración más satisfactoria de las cohortes de hijos de inmigrantes en la universidad española. *Nueva Revista*, 184, 96-109.

<https://www.nuevarevista.net/la-incorporacion-de-los-inmigrantes-al-sistema-universitario/>

Herrmann, A., Seubert, C., & Glaser, J. (2021). Consequences of exposure to violence, aggression, and sexual harassment in private security work: A mediation model. *Journal of Interpersonal Violence*, 37 (11-12),.

<https://doi.org/10.1177/0886260520984432>

INSST. (2022). *Violencia en el trabajo*.

<https://www.insst.es/violencia-en-el-trabajo>

Jones, A. M., Finkelstein, R., & Koehoorn, M. (2018). Disability and workplace harassment and

discrimination among Canadian federal public service employees. *Canadian Journal of Public Health*, 109(1), 79-88.
<https://doi.org/10.17269/s41997-018-0022-0>

Kurock, R., Gruchel, N., Bonanati, S., et al. (2022). Family climate and social adaptation of adolescents in community samples: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 7(3), 551–563. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00189-2>

Lamarck, J. B. (1986). *Filosofía zoológica*. Barcelona: Alta Fulla.

León de Aranoa, F. (Dir.). (2021). *El buen patrón* [Película]. España: Mediapro.

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. (2023). *Boletín Oficial del Estado*, 70, 43267–43339.
<https://www.boe.es/boe/dias/2023/03/23/pdfs/B OE-A-2023-7500.pdf>

Limón Mendizabal, M. R. (2018). Envejecimiento activo: un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. *Aula Abierta*, 47(1), 45-54.

Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona: Planeta-De Agostini.

Malson, H. (1999). Womæn under Erasure: Anorexic Bodies in Postmodern Context. *Journal of*

Community & Applied Social Psychology, 9, 137-153.

Markiewicz, R., Goniewicz, M., Włoszczak-Szubzda, A., & Jarosz, M. J. (2012). Biological determinants of social maladjustment. *Clinical and Experimental Medicine*, 53(3), 153-157.

Martín Murcia, F. (2006). Cambios sociales y trastornos de la personalidad posmoderna. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 104-115.

Martínez-Otero, V. (2016). Alcance socioeducativo de la teoría de la inteligencia unidiversa. *Holos*, 5, 116-126.

<https://doi.org/10.15628/holos.2016.4731>

Martínez-Otero, V. (2017). La identidad en riesgo: orientaciones socioeducativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 181-196.

Martínez-Otero, V. (2019). *Educación y diversidad cultural*. Madrid: CCS.

Martínez-Otero, V. (2020). *Rendimiento escolar y formación integral*. Barcelona: Octaedro.

Martínez-Otero, V. (2021). *La educación personalizada del estudiante*. Barcelona: Octaedro.

Martínez-Otero, V. (2022). La inteligencia afectiva en el trabajo: prevención de la violencia y fomento de la convivencia. En J. Martín Ramírez & V.

Martínez-Otero (Eds.), *Violencia y trabajo*. Madrid: Dykinson.

Mason, W. A., Fleming, C. B., Tomaso, C. C., James, T. D., Nelson, J. M., Espy, K. A., & Nelson, T. D. (2020). Associations of early socio-familial stress with maladaptive and adaptive functioning in middle childhood: Roles of executive control and foundational cognitive abilities. *Preventive Science, 21*(5), 681-690.

Medina Rubio, R. (1994). La interacción institucional entre la educación y el trabajo en la educación personalizada. En V. García Hoz et al. (Eds.), *La educación personalizada en el mundo del trabajo*. Rialp.

Merton, R. K. (1962). *Estructura social y anomia*. Oficina de Publicaciones de Estudios Generales.

Mignolo, W. D. (2008). La opción descolonial. *Revista LETRAL, 1*, 3-22.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Naciones Unidas (2020). *World social report 2020: Inequality in a rapidly changing world*. United Nations.

Nolte-Troha, C., Roser, P., Henkel, D., Scherbaum, N., Koller, G., & Franke, A. G. (2023).

Unemployment and substance use: An updated review of studies from North America and Europe. *Healthcare (Basel)*, 11(8), 1182.

Ortega y Gasset, J. (2006). *Meditación de nuestro tiempo*. Fondo de Cultura Económica.

Peacock, J. L. (2005). *La lente antropológica*. Madrid: Alianza Editorial.

Pessoa, F. (2015). *Poemas de Ricardo Reis*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Pinillos, J. L. (1999). *Principios de psicología*. Madrid: Alianza Editorial.

Radkiewicz, P., & Skarżyńska, K. (2021). The dynamics of authoritarianism: A longitudinal study on the relationship between personality, political attitudes, and authoritarian beliefs. *Journal of Social and Political Psychology*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.5964/jspp.v9i1.1157>

Ragnedda, M. (2008). El consumismo inducido: reflexiones sobre el consumo postmoderno. *Pensar la Publicidad*, 2(1), 123-140.

Ricaurte, K., Galán-Muros, V., & Bouckaert, M. (2024). ¿Tienen los países como objetivo fomentar la inclusión en la educación superior? *UNESCO IESALC, Serie Análisis de Políticas de ES*, (19).

Riquelme, S. y Bascuñán, E. (2016). Adaptación a la vida universitaria de estudiantes de pueblos originarios. *Theoria*, 25(1), 48-67.

Roberts, J. T. (2011). Herodotus as ethnographer. En *Herodotus: A very short introduction. Very Short Introductions*. Oxford University Press.

Romero Jurado, Y., Eyzaguirre Acevedo, M. M., Torres García, S. R., & De la Cruz Enciso, N. E. (2024). El método etnográfico en la educación: una revisión teórica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 4027-4039.

Rugulies, R., et al. (2023). Work-related causes of mental health conditions and interventions for their improvement in workplaces. *The Lancet*, 402(10410), 1368-1381.

Ruiz, P. M. (2004). Globalización, postmodernidad y conducta alimentaria. *Interpsiquis*, 5.

Saia, T., Vogel, E., & Salazar, S. (2024). We need a world we can operate in: Exploring the relationship between societal stigma and depression among wheelchair users. *Disability and Health Journal*, 17(3), 101624.
<https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2024.101624>

Saleem, Z., Shenbei, Z., & Hanif, A. M. (2020). Workplace violence and employee engagement: The mediating role of work environment and organizational culture. *SAGE Open*.
<https://doi.org/10.1177/2158244020935885>

Samadi, M., & Sohrabi, N. (2016). Mediating role of the social problem solving for family process, family content, and adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 1185-1188. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.141>

Semenets-Orlova, I., Klochko, A., Shkoda, T., Marusina, O., & Tepliuk, M. (2021). Emotional intelligence as the basis for the development of organizational leadership during the covid period (educational institution case). *Estudios de Economía Aplicada*, 39(5), 1-15. <https://doi.org/10.25115/eea.v39i5.5074>

Sharifian, N., Sol, K., Zahodne, L. B., & Antonucci, T. C. (2022). Social relationships and adaptation in later life. *Comprehensive Clinical Psychology*, 7, 52–72.

Shokeid, M. (2001). Fieldwork in social and cultural anthropology. En N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (5628-5632). Pergamon.

Terziev, V. (2019). Conceptual framework of social adaptation. En *Proceedings of INTCESS 2019 - 6th International Conference on Education and Social Sciences* (494-503). Dubai.

Tönnies, F. F. (1947). *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Losada.

UNESCO (1982). Declaración de México sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales, México D. F., 26 de julio-6 de agosto de 1982. Disponible en: https://culturalrights.net/descargas/drets_cultural_s400.pdf

UNESCO (2002). Actas de la Conferencia General. 31ª reunión, París, 15 de octubre–3 de noviembre de 2001 (Vol. I. Resoluciones). París: UNESCO. Disponible en: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/124687spa.pdf>

UNESCO (2017). Textos fundamentales de la Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. París: UNESCO. Disponible en: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/260710spa.pdf>

Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Wieczorek, D. (2020). Wybrane problemy definicyjne niedostosowania społecznego: Między fenomenem a terminem. *Orbis Idearum*, 8(2), 115-135.

Wiesenfeld, E. (2001). El proceso de inadaptación social. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 17(1), 31-50.

Zhang, H., Jiang, L., & Hong, X. (2021). Family Process and Young Children's Social Adaptation: Conditional Process Analyses across Child-Care Experiences. *Early Child Development and Care*, 192(14), 2185–2199.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1990909>

Este libro fue publicado
por Editorial Teorética-IHCSA.
Natal-Brasil
2025

