

Atención a la vulnerabilidad *en y desde* el aula de Ciencias Sociales: Inclusión, integridad y cuidados en la adolescencia temprana.

Carmen María González Bermejo¹

Resumen :

La vulnerabilidad como condición intrínsecamente humana nos atraviesa, configurando nuestras relaciones de dependencia: la interdependencia y la ecoddependencia son dimensiones de nuestra existencia. Toda la humanidad compartimos esta condición, sin embargo, la vulnerabilidad se distribuye de manera desigual, así como también lo hace la exposición a los riesgos. Durante la adolescencia temprana, esta condición se vuelve especialmente visible y conflictiva al coincidir con cambios biológicos, cognitivos, afectivos y sociales que si bien tienen como función la reorganización de la posición del sujeto en el mundo, los sitúa en una posición de mayor fragilidad, al desajustarse las necesidades y los recursos de los que se dispone para cubrirlas. Todo ello ocurre en una entidad completa, el cuerpo, donde la experiencia, el aprendizaje y el desarrollo pone en relación lo individual y lo colectivo, materializándose en procesos y respuestas encarnadas, siendo el centro educativo el escenario social por excelencia en esta etapa vital. Atendemos aquí a este entramado de vulnerabilidad mediante una propuesta didáctica y metodológica para el área de Ciencias Sociales del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, al cual se accede en España en torno a los 12 años.

Palabras clave: Vulnerabilidad, adolescencia temprana, centro educativo, ciencias sociales.

Résumé :

La vulnérabilité, condition intrinsèquement humaine, imprègne notre être et façonne nos relations de dépendance : interdépendance et écodépendance sont des dimensions de notre existence. Toute l'humanité partage cette condition ; cependant, la vulnérabilité est inégalement répartie, tout comme l'exposition aux risques. Au début de l'adolescence, cette condition devient particulièrement visible et problématique, coïncidant avec des changements biologiques, cognitifs, affectifs et sociaux qui, bien que visant à réorganiser la place de l'individu dans le monde, le rendent plus fragile, car ses besoins et les ressources disponibles pour les satisfaire deviennent inadaptés. Tout cela se déroule au sein d'une entité globale – le corps – où l'expérience, l'apprentissage et le développement relient l'individu et le collectif, se matérialisant dans des processus et des réponses corporelles. Le cadre scolaire est l'espace social par excellence durant cette étape cruciale. Cet article aborde ce réseau complexe de vulnérabilité à travers une proposition didactique et méthodologique pour le domaine des sciences sociales en première année de l'enseignement secondaire obligatoire, que les élèves espagnols intègrent vers l'âge de 12 ans.

¹ Actualmente formándose como profesor en la Universidad Católica de San Antonio de Murcia (UCAM).

Mots-clés : Vulnérabilité, début de l'adolescence, établissement scolaire, sciences sociales.

Corporalidad y corporeidad.

Las características intrínsecas de cambio e inestabilidad de la etapa vital en la que se encuentra el alumnado de primero de secundaria no hacen sino señalar la fragilidad en el proceso madurativo. Bien sea explicada en base a los cambios en las capacidades cognitivas para la adaptación del individuo al medio en el que crece (perspectiva cognitivo-evolutiva) o a través de los factores sociales mediante los que el individuo consume los procesos de socialización a través de la integración de valores y creencias de la sociedad en la que viven (perspectiva sociológica), el fin de la etapa se sitúa con la llegada de la adultez. Si bien no hay una edad fijada que marque el fin de la adolescencia, sí hay cierto consenso al aspirar que en ella se haya logrado una considerable autonomía personal, cierta consolidación de la identidad personal y mayor grado de conocimiento de su posición en el mundo, así como los roles a desempeñar en ese entorno social. Los múltiples cambios biológicos, cognitivos, emocionales y sociales que irán interactuando hasta llegar a cierta estabilidad con la adultez tienen lugar en una entidad completa, el cuerpo. Es importante destacar que el desarrollo no es solo madurativo sino un proceso relacional donde, como veremos, el cuerpo encarna lo individual y lo colectivo.

A mediados de la década de los noventa, Stanley Greenspan, psiquiatra infantil con amplio recorrido en desarrollo infantil típico y atípico planteó la necesidad de un cambio paradigmático tanto para evaluar dificultades del desarrollo en niños como para planificar el trabajo terapéutico, redefiniendo algunos conceptos. Uno de ellos fue destacar el perfil único de cada niño más allá del diagnóstico sindromático, atendiendo por ejemplo a las relaciones familiares.

La familia, como primer entorno de socialización del niño, influirá decisivamente en su desarrollo, tanto por los estímulos que le ofrezca como por el estilo de crianza y la calidad de las relaciones afectivas. Greenspan le otorgará al afecto y las emociones un rol central en promover la adquisición de nuevas habilidades del desarrollo, no solo en el establecimiento del vínculo emocional con los cuidadores, sino también en la organización de la intención comunicativa, de los comportamientos sociales más complejos, y en la adquisición de habilidades cognitivas que permitan el acceso a ideas simbólicas y pensamiento lógico (En Breinbauer 2006).

A propósito del desarrollo de niños con necesidades especiales, Cecilia Breinbauer, siguiendo los trabajos de Greenspan, afirma que es la codificación emocional de nuestras experiencias la que guía todo nuestro aprendizaje, y el cómo el niño integra funcionalmente las áreas clásicas del desarrollo a medida que va creciendo y la manera de desarrollar habilidades funcionales lo que le permite interactuar con propósito (Breinbauer, 2006). Esta noción de “interactuar con propósito”, trasladada a la preadolescencia, nos invita a acercarnos comprensivamente a la experiencia escolar que nos ocupa y a reflexionar en torno a la codificación emocional que del espacio escolar hace el preadolescente, permitiéndonos asociar algunas conductas en torno al aula como pérdida de intencionalidad interactiva. Como nos dice Axel Rivas, “(los docentes) ven que muchos de sus alumnos ya no están allí. Están en cuerpo pero no en espíritu. Ya no son controlables. Algunos no miran a sus docentes, no hacen la tarea, ni siquiera los disciplina, en muchos casos, la amenaza de la sanción. Otros se han ido sin ningún eufemismo, no llegan al final de la secundaria, generalmente después de haber repetido una o dos veces” (Rivas, 2017).

Estas palabras las podemos asociar con facilidad con uno de los principales problemas educativos actuales como es el fracaso o abandono escolar prematuro, que en el caso de España encabeza el ranking europeo, sólo superado por Rumanía, y con la Región de Murcia, con una tasa de abandono en torno al 20%, liderando el ranking nacional (EpData, 2025).

La socialización durante la educación primaria gira en torno a la relación que el niño establece con el educador y entre sus pares, con los que probablemente compartirá espacio durante bastante tiempo diario y también bastantes años; la relación entre el educador y la familia suele ser también bastante cercana. Este tipo de socialización sigue englobada en la socialización primaria por lo que parece inevitable establecer un paralelismo entre educación y socialización primaria y educación y socialización secundaria. La socialización secundaria se caracteriza por el reemplazo de la carga afectiva en pro de técnicas pedagógicas específicas. En el sistema educativo, el paso de la educación primaria a la educación secundaria implica también que el niño pase de tener maestro a tener profesores, con todo lo que ello implica. Además, en la mayoría de ocasiones también implica tener que cambiar de centro y pasar de un colegio a un instituto, con su funcionalidad arquitectónica diferenciada, cambiar de compañeros, cortar contacto con personas con las que creó fuertes vínculos y despojando la relación profesor-alumno de su dimensión socioemocional, del reconocimiento de su singularidad y de la posibilidad de establecer un vínculo de confianza. Si a esto le sumamos los múltiples cambios que experimentan en este migrar de la infancia a la adultez, la ruptura que esto supone con su mundo interior, la crisis en sus seguridades y en la temporalidad hace de la vivencia de primero de ESO una experiencia emocionalmente muy intensa, y del aula, un espacio de vértigo. Pero la vulnerabilidad educativa precisa de un análisis más profundo y crítico con las estructuras.

Las actitudes que emanan en la adolescencia en el proceso de reafirmar la identidad y construir la autonomía personal suelen resultar en conductas de oposición sistémica a padres y profesores. Desde posicionamientos de la teoría social, Karina Caplan analizará comportamientos disruptivos adolescentes en relación a la criminalización que se hace de ellos, resultando especialmente significativo la asociación que de comportamientos violentos hace con una experiencia emocional de vacío existencial o sentimiento de falta de respeto o reconocimiento, así como la desesperanza en un proyecto futuro de vida. Esta asociación resulta especialmente significativa si tenemos en cuenta la temporalidad adolescente descrita desde un enfoque psicoanalítico (Aberastury & Knobel, 1989) donde el tiempo deja de ser apenas un índice de orden para convertirse en un recurso de construcción de identidad: el adolescente ya no se mira solo en el presente, sino que se proyecta hacia el futuro. Durante la adolescencia temprana, el tiempo se convierte en una herramienta de construcción de identidad, donde decisiones escolares, expectativas afectivas y proyectos de vida se entrelazan. En este contexto, la atención como pieza clave de la voluntad y de la experiencia se vuelve objeto de control, una atención que en el contexto actual es fragmentada y dirigida desde fuera, afectando directamente a la capacidad del sujeto para prestar atención a sí mismo, a su derecho a ser reconocido y a reconocer su vulnerabilidad.

Frente al malestar adolescente que analiza, Caplan propone pensar la escuela como refugio emocional, afirmando que un alumno que sufre no puede aprender. De hecho, una de las ideas centrales de Greenspan en su método de intervención para niños con autismo, es que el afecto y la relación con el cuidador son el motor del desarrollo: el niño crece desde dentro a partir de experiencias emocionales cálidas y conectadas, no sólo por la estimulación externa.

Riesgos por ciclo vital en la adolescencia, hoy.

El artículo de Caplan pone en el contexto de la modernidad tardía la construcción de una narrativa de riesgo en torno a los jóvenes. En la etapa vital en la que se encuentran los adolescentes, donde integrar experiencias se vuelve fundamental para formarse una identidad genuina, no poder significarla, o significarla en los términos de la narrativa de riesgo que sobre ellos se construye, crea un factor condicionante de vulnerabilidad para esta etapa vital. El adolescente, en pleno desarrollo de su identidad, capacidades y autonomía se encuentra atravesado por distintos escenarios de riesgo donde, como indica Vygotsky a través de la teoría psicosocial del aprendizaje, aprenderá a pensar en relación a su contexto cultural y en la interacción social; ahí el lenguaje se vuelve constitutivo de la realidad en tanto que es mediante la mediación lingüística que se produce la internalización de lo social en lo cognitivo. Como señalará el sociólogo Anthony Giddens, se produce un secuestro de la experiencia al impedir significarla como dilema existencial o ético, al darles de manera elaborada y externa la respuesta a su malestar, inquietud o comportamiento disruptivo, confirmando nuevamente que la experiencia misma está mediada por discursos y relaciones de poder.

El embrollo de experiencias, significados y relaciones de poder resultante y configurante de la identidad, individual y colectiva, ha ido saliendo a la luz con las ciencias sociales. Sacando al cuerpo del armario biologicista, lo ha ido perfilando como categoría central y transversal, inabarcable desde el conocimiento disciplinario, a la vez que se ha vuelto imprescindible para atender tanto a los conocimientos como a las prácticas sociales. Del mismo modo, y entre otras cosas, la teoría social del cuerpo permite acercarnos de manera analítica a las experiencias corporales y entender que a partir de ellas, de lo que se percibe a través de los sentidos, se clasifica el mundo y organiza la vida social (Bourdieu, en Orobítz, 2008).

En la entrada “A modo de decálogo para educar sobre la vulnerabilidad”, Sonia Caliz parte de un llamamiento a reconocer la necesidad de cuidar y de ser cuidados y nos insta a comprender que todos estamos en riesgo de vulnerabilidad por cambios de contexto, enlazando a otra entrada donde recoge algunas ideas de otros autores acerca del riesgo para decir que “los riesgos del ciclo vital están determinados por la falta de correspondencia entre las necesidades y los ingresos o capacidad de respuesta” (Ruscheinsky y Martínez, 2014, en Sonia Caliz).

Es por esta falta de correspondencia detectada en la adolescencia que planteamos la aproximación al cuerpo social en el aula de ciencias sociales como elemento potencialmente significativo, habilitando las posibilidades del reconocimiento de la vulnerabilidad como condición intrínsecamente humana, de situaciones de vulnerabilidad sobrevenidas, de análisis crítico de las relaciones de poder donde se generan condicionantes de poder así como de los contextos de mayor exposición. Para ello suscribimos las palabras de Sonia Caliz de que “los riesgos de clases y del ciclo vital precisan de una protección social basada en la universalidad de los derechos” y apuntamos hacia una respuesta educativa en torno a valores humanos universales, valores como la solidaridad, la fraternidad y la sostenibilidad.

Esta propuesta nos permitiría partir de ideas que el alumno ya tiene en la mente y proponer la atención a la vulnerabilidad como piedra angular para estimular y educar la intencionalidad interactiva, en tanto que se les ofrece un propósito significativo y de significación y un objetivo emancipador. Del mismo nos invita a fundamentarla en torno a una didáctica de y desde la teoría social del cuerpo en el aula de ciencias sociales con el objetivo de favorecer el reconocimiento de la vulnerabilidad y la movilización a la acción, aspirando a algo así como un re-conocer para con-sentir, mediante el empoderamiento y la empatía, que podemos leer también como el camino hacia la fraternidad desde nuestra propia fragilidad y desde la compasión, descubriendo los factores y condicionantes que participan de una distribución

desigual de los riesgos y peligros que nos amenazan, muchos ellos generados por la propia especie.

Homogeneización institucional, heterogeneidad social e inclusión en el aula: tensiones en busca del reconocimiento.

Si bien el nacimiento de la institución educativa tal y como la conocemos hoy está vinculada a la sociedad del siglo XIX, con la formación de los estados-nación y el intento de crear una identidad nacional homogénea, y pese a que sigue erigiéndose como dispositivo de normalización, la escuela es un lugar con pretensiones de equidad e igualdad de oportunidades. Los cambios sociales acaecidos durante el siglo XX y principios del XXI, como la inclusión de los distintos segmentos de la población en el sistema, los movimientos migratorios o el reconocimiento y el derecho a la diferencia, se ven reflejados en la actual ley educativa, la cual expone expresamente el derecho a la atención de la singularidad y a la diversidad del alumnado. En cuanto a la clasificación disciplinaria del conocimiento, las recomendaciones que nos llegan desde instancias internacionales como la UNESCO o la OCDE invitan a transitar de un modelo educativo disciplinar y especializado hacia un nuevo modelo transdisciplinar que capacite al alumnado para responder a los retos de un mundo global más complejo (Santaella, A; Ruiz, E. 2023:15)

En el análisis histórico que de nuestra asignatura hace Olga Duarte, desde principios del siglo XX hasta la actual prospectiva, recoge movimientos de innovación que afectan tanto a los paradigmas historiográficos como a las metodologías centradas en el estudiante, al trabajo con fuentes o a la promoción del pensamiento histórico, si bien concluye que las propuestas surgidas desde la práctica docente e investigadora son recogidas sólo parcialmente por las normativas. De otra parte, Duarte señala que pese a los cambios legislativos y las reformas curriculares, la estructura central sigue arraigada en el modelo decimonónico, priorizando la narración cronológica y la acumulación de hechos, con enfoque positivista y eurocéntrico. A esta misma conclusión llegarán San Martín Zapatero y Díaz de Torres tras un trabajo de análisis de los frisos históricos de los libros de texto, herramienta seleccionada como objeto de estudio por su eficacia visual y extendido uso. En este análisis, y al observar la evolución de la representación de la prehistoria en los libros de texto publicados bajo distintas leyes educativas, comprueban que, en el libro de texto actual y pese al llamamiento legislativo a prestar especial atención a la diversidad en todos los ámbitos, la evolución se sigue planteando como un proceso lineal y dirigido hacia la creación del “hombre ideal decimonónico”, esto es, un sujeto blanco, adulto y masculino. Esta construcción simbólica invisibiliza otros cuerpos, otras experiencias y otros modos de ser históricamente, infiltrando en el subconsciente colectivo una relación de superioridad en cuanto a ideal a alcanzar, inalcanzable por otro lado para muchos, para todas. Este artículo ha sido publicado en un monográfico acerca de la visibilidad de la diversidad en la enseñanza de las ciencias sociales. Antecede a este trabajo el de Marta María Salazar-Fernández, en el que analiza la invisibilidad de las personas en situación de discapacidad en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales para concluir que pese a las buenas intenciones de los docentes, lo que necesitamos son herramientas conceptuales para trabajar y transitar desde el modelo médico-rehabilitador hacia un modelo social y de derechos, promoviendo una visión de la discapacidad como una categoría de análisis histórico y político (Salazar-Fernández, 2025: 18).

A propósito de las categorías de análisis histórico y político me interesa traer aquí los trabajos de Pagés, el cual ha reflexionado y trabajado durante décadas en torno a qué historia enseñar en secundaria. En un artículo de 2019 Pagés recogerá una cita de Dewey de principios del siglo XX en el que afirma que el punto verdadero de la historia siempre es una situación problemática del presente (p.155 en Pagés, 2019:25), para posteriormente hacer una retrospectiva de sus trabajos y colaboraciones sobre el currículum de secundaria bajo distintas leyes educativas, visibilizando su propuesta de educar la temporalidad desde las relaciones pasado-presente-futuro. En ellos podemos ver diversas propuestas de presentación de los contenidos por temáticas, articulando la perspectiva diacrónica y sincrónica de la historia, lo cual resulta enriquecedor a la vez que nos orienta para no caer en la presentación lineal de la mayoría de libros de texto.

De otra parte, hay que tener en cuenta que aprendemos más rápidamente de lo que desaprendemos: la institución escolar, arraigada en lógicas disciplinarias y evaluativas antiguas, resiste lentamente las transformaciones pedagógicas que implicaría una verdadera descentralización de la atención hacia la diversidad. La práctica educativa tradicional determina, como ya hemos comentado, que el acercamiento al alumnado sea como a una entidad homogénea, a excepción de los alumnos que requieran “entrar” al sistema por las categorías recogidas en la clasificación legal de atención a la diversidad, y a los que, a lo sumo, se les propone alguna adaptación curricular proporcional al tiempo libre del docente. Esta clasificación, pese a su intención redistributiva, corre el riesgo de funcionar como mecanismo de estigmatización cuando la diferencia se registra únicamente a partir de déficit, sin que se acompañe de un verdadero reconocimiento identitario y epistémico. Se reconoce al “alumno vulnerable” solo en cuanto problema a gestionar, no como sujeto con saberes, trayectorias y deseos legítimos.

En este punto, la tensión dialéctica entre homogeneización y heterogeneidad se vuelve decisiva: la institución educativa necesita elementos de homogeneización para operar — currículos, normas, procedimientos—, pero tales elementos se vuelven opresivos si no se acompañan de reconocimiento de la heterogeneidad concreta del alumnado. El reconocimiento emerge, entonces, como condición necesaria para la atención a la vulnerabilidad y su autoreconocimiento. Reconocer significa: nombrar como legítima la experiencia del sujeto, validar su voz en los procesos de decisión, reconocer sus saberes y narrativas como parte constitutiva del conocimiento escolar, y diseñar respuestas institucionales diferenciadas que no solo se dirijan a “corregir” sino a dignificar. Sin reconocimiento, las políticas de atención a la diversidad reproducen la invisibilización, la estigmatización y la exclusión, aun bajo el discurso de la inclusión. Por todo ello consideramos fundamental atender a una historia de la vulnerabilidad y sus condicionantes, así como a la pluralidad de cuerpos que habitan las aulas, mediante una propuesta articulada en torno al Diseño Universal de Aprendizaje e integrada en la educación secundaria obligatoria.

Disciplinamiento, poder y método.

Las conductas disruptivas en adolescentes se prestan a su interpretación desde la teoría social del cuerpo como resistencias al control y la dominación. En palabras de la antropóloga Gemma Orobitg “El control sobre el cuerpo se presenta como una forma de control social al mismo tiempo que el propio cuerpo se manifiesta como un medio para reaccionar a ese control. Los estudios del cuerpo, en distintos contextos culturales, han mostrado esta dinámica (control-reacción) en relación con las prácticas corporales”. (Orobitg, 2008). Desvelar esta dinámica de control-reacción de la práctica educativa, entendiéndose también como práctica corporal, nos

debe llevar a mirar el escenario social donde se desarrolla de otra manera, así como las interacciones que allí tienen lugar.

Con el desarrollo de la noción de biopolítica, Michel Foucault pone el acento en las formas en las que el poder moderno se orienta hacia la gestión de la vida. Foucault hará un exhaustivo retrato de las relaciones de poder, su genealogía y los mecanismos que tienen por objetivo el mantenimiento y la reproducción del orden social a través de las instituciones mediante el control de los cuerpos, lo que le lleva a definir el disciplinamiento como la incorporación del control del cuerpo en relación de tiempo y espacio desde el poder en sus actos, gestos, acciones... Dado que lo que le interesa a la disciplina es el funcionamiento de la institución o la organización mediante la cual ejerce su poder, desarrolla las tecnologías del control, esto es, los mecanismos por los que dicho control es incorporado.

La noción de biopolítica de Foucault forma parte de la base teórica del movimiento colectivo *Pedagogías invisibles*, del cual traemos una obra compilatoria de acciones educativas bajo el concepto de pedagogías invisibles, esto es, microdiscursos latentes que transforman cuerpo y mente en el aula. La coordinación de esta obra fue llevada a cabo por María Acaso, que en el capítulo introductorio relacionó semiótica y pedagogía, proponiendo entender el acto educativo como discurso simbólico e invitando a migrar del currículum oculto a la capacidad de agencia del docente para visibilizar y actuar en y desde los dispositivos foucaultianos. Acaso también propone, desde la investigación e innovación educativa, contaminar los procesos educativos de los artísticos y viceversa. De estas ideas surgirá la escuela Art Thinking, una escuela para el profesorado de cualquier asignatura que quiera formarse en metodologías alternativas. Los elementos clave del Art Thinking, traducido como pensar artísticamente, son el pensamiento divergente, contrarrestando el monopolio del lógico-positivista, la recuperación del placer mediante acciones educativas ligadas a lo inesperado, la toma de conciencia de que tanto profesores como alumnado somos productores culturales y el trabajo colaborativo y por proyectos (Revista Digital EducaMadrid, 2018).

Ante las inercias actuales de deshumanización de la sociedad de consumo parece inevitable potenciar el desarrollo de la creatividad tanto entre el alumnado como entre el profesorado para generar resistencias que reorienten nuestra actitud hacia comportamientos alineados con los valores humanos ya mencionados.

Creatividad, diálogo y consentimiento.

Con el declive del programa institucional, la mercantilización de todas las facetas de la vida humana y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación, los centros de poder se han desplazado hacia grandes corporaciones y los dispositivos de control se han digitalizado en la modernidad tardía. Lo han hecho sin desatender la relación de poder del cuerpo con el tiempo y el espacio, pero incluyendo además la segmentación de las capacidades cognitivas e infiltrándose en todos los espacios de socialización, hasta la misma intimidad. Como señala Enrique Dans, las nuevas tecnologías han ido externalizando funciones y capacidades cognitivas como la orientación o la memoria, y están en proceso de externalizar el propio pensamiento a través de la IA generativa, provocando la pérdida de capacidades.

Múltiples informes han relacionado el uso excesivo de dispositivos electrónicos con el deterioro de funciones cognitivas en desarrollo tales como la atención, la memoria de trabajo, el autocontrol y la planificación (Cuchipec et al, 2025). El efecto es más claro cuando su uso es muy frecuente, pasivo y fragmentado, por ejemplo con vídeos cortos, redes sociales y cambios constantes de tarea (Díaz-López et al, 2024). Coincidiendo estas pautas de uso con un cuerpo

ya vulnerado desde la mediación lingüística en la intersección del ciclo vital adolescente con las narrativas de riesgo, la vulnerabilidad social de este colectivo se afianza.

Todo esto no implica desterrar las tecnologías de los procesos de enseñanza aprendizaje, al contrario; desde este proyecto defendemos su incorporación a las aulas para educar en y con las últimas tecnologías como el modo más adecuado de convivir con ellas. Sin embargo, se hace imprescindible un debate concienzudo al respecto. Varios trabajos consultados acerca del uso de la IA en educación atienden a la dimensión ética de esta relación, como el trabajo de Álvarez-Sepúlveda acerca de la Inteligencia Artificial en la enseñanza de la historia. Este autor hará un llamamiento a las consideraciones éticas como la privacidad y la protección de datos, a las cuales nos gustaría añadir el impacto ambiental de un uso desmedido y la brecha digital, informacional y de conocimiento que genera. Todas estas consideraciones están presentes en la implementación del uso de IA en el aula que hacemos en la metodología a fin de educar en un uso responsable, localizado y supervisado. El introducir la IA en el aula no es tanto para aprovechar la herramienta, que también, sino para integrarla en el proceso educativo. La generación que hoy habita las aulas, los llamados nativos digitales, están siendo sujetos-objeto de experimentación sin precedentes. Volviendo al contexto del declive del programa institucional, la exposición a las lógicas del mercado y su imparable sed de mercantilización crean un cuerpo instrumentalizado para obtener/crear valor. Sin embargo, estas lógicas se han inscrito en nuestro cuerpo sin coerción, confirmando lo que apuntaba Gramsci acerca de que la hegemonía busca el consentimiento. Como recoge Irene Valle en su revisión al cuerpo en la teoría de Juan Carlos Rodríguez (2024) “se trata, sencillamente, de que el sistema nos ha re-esclavizado, refeudalizado (al convertirnos en medios de producción en lugar de fuerzas libres de trabajo).(...)El capitalismo no solo te produce el yo sino que destruye cualquier posibilidad de decir yo soy. ¿Hay alguna solución a esta alienación total?” ¿Cómo despertar de esta alienación en espiral que se alimenta de nuestras capacidades? Sin tener la respuesta a tan magna pregunta sí consideramos que es necesario cambiar la forma en que vemos y nos relacionamos con la vulnerabilidad y lo vulnerado. El despertar pasa entonces por reconectar con la mirada de la vulnerabilidad, acogiéndola; por cultivar el cuidado, transformándola; por recuperar el diálogo, humanizándola; y por practicar la creatividad, construyendo sentido. Por tanto proponemos una salida de esta alineación en espiral con otra espiral, la de la experiencia, del presente y del pasado, volviendo constantemente sobre lo mismo hasta que ver, cuidar y dialogar se convierta en una forma de habitar el mundo.

Propuesta didáctica y metodológica de atención a la vulnerabilidad.

El presente trabajo tiene como objetivo apuntar hacia la idoneidad de una propuesta didáctica y metodológica en torno a la vulnerabilidad como intervención educativa de innovación para la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 1.º de ESO, orientada a la atención de la vulnerabilidad *en y desde* el aula. El diseño se concibe como un proceso intencional de mediación pedagógica con afectación estructural que articula contenidos, valores, experiencias y vínculos entre alumnado, familias y escuela, con inspiración en las comunidades de aprendizaje. Es una propuesta principalmente relacional por lo que, aún teniendo en cuenta las limitaciones de formato de este proyecto, se ha intentado incluir el máximo de actores y elementos posibles para crear sinergias significativas sostenibles en el tiempo. Por este propósito se ha diseñado un proyecto transversal a todo el curso lectivo, que supone a su vez la estructura para llevar a cabo un aprendizaje basado en proyectos (ABP), y aprovecha la organización en trimestres del curso lectivo para acercarse a la comprensión de tres dimensiones de la vulnerabilidad.

A su vez, los contenidos se organizan en torno a una secuencia mensual, con un total de 9 temas. Cada tema irá asociado a un valor o principio ético y a un factor o condicionante de vulnerabilidad, siendo esta relación el epicentro de la espiral de aprendizaje desde la que se establece la relación educativa con las familias, se seleccionan y organizan los contenidos, se preparan las sesiones y se propone la evaluación.

El diseño metodológico para el aprendizaje se apoya en una lógica en espiral, de manera que los saberes básicos del currículo se trabajan reiteradamente a lo largo del curso, pero cada vez desde una nueva pregunta, un nuevo valor y una nueva dimensión de la vulnerabilidad. Esta forma de organización permite evitar una visión fragmentada o lineal de la asignatura y favorece, por el contrario, una construcción progresiva del conocimiento, en la que los contenidos históricos y geográficos se afianzan, se automatizan y se complejizan mediante el retorno constante sobre los mismos desde distintas perspectivas. El diálogo entre presente, pasado y futuro es una constante bajo este diseño. Además, el sentido de la espiral no es repetitivo, sino acumulativo y transformador: cada vuelta sobre los contenidos añade profundidad analítica, mayor densidad conceptual y más capacidad de transferencia.

El hilo conductor del proyecto es la relación entre vulnerabilidad, valor y propósito educativo condensado en un concepto. En el primer trimestre, centrado en la dependencia, se trabajan los valores de humildad, dignidad y libertad; el objetivo formativo se orienta hacia el concepto de autonomía, entendida no como independencia absoluta sino como capacidad progresiva de agencia, cuidado de sí y reconocimiento del otro. En el segundo trimestre, articulado en torno a la interdependencia, se abordan los valores de fraternidad, igualdad y justicia, con el objetivo conceptual de equidad; en este caso, el foco se desplaza hacia las relaciones de género, raza y clase como estructuras históricas de desigualdad y también de posibilidad de reconocimiento. Finalmente, el tercer trimestre se organiza en torno a la ecodependencia, con los valores de honestidad, responsabilidad y sostenibilidad, y con el objetivo conceptual de equilibrio; aquí el análisis se dirige a la crisis climática, a los recursos naturales y a los derechos sobre el territorio, el conocimiento y la información veraz.

Este proyecto de innovación, por sus características relacionales, bebe de muchas otras propuestas de innovación educativa, por lo que es difícil etiquetar la metodología que proponemos. Sin embargo, es bastante afín al movimiento de innovación del Art Thinking: la innovación del proyecto combina aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en conceptos, en problemas, pensamiento divergente y trabajo cooperativo, y apuesta por una dinámica de indagación compartida, provocación estética y producción colectiva, todo ello estrategias de Art thinking.

El proyecto, que lleva por nombre “9 meses, 9 causas. La utopía de...” descansa sobre dos pilares fundamentales de la sociedad a la que aspiramos, el diálogo y la sensibilidad, con la convicción de que a dialogar se aprende dialogando y la sensibilidad se desarrolla estando expuesto, por lo que exponemos al alumnado a elementos detonadores y provocadores.

La sensibilidad se entiende aquí como motor del aprendizaje, porque no se pretende únicamente que el alumnado conozca la vulnerabilidad, sino que aprenda a mirarla, reconocerla y relacionarse con ella de una forma más consciente y más humana. El trabajo de análisis histórico participa también de despertar la sensibilidad desde la curiosidad, por lo que se proyecta una presentación de los contenidos por temáticas desde una realidad cercana y accesible cognitivamente para el alumnado. Este planteamiento metodológico se alinea también con los cambios en la didáctica de las ciencias sociales que se plantean desde el Proyecto CLÍO, defendiendo que se aprende descubriendo, se aprende haciendo y se aprende sintiendo (Bptic20, 2012).

La metodología propuesta se adapta al hecho de que el alumnado de 1.º de ESO se encuentra en una fase de transición hacia el pensamiento formal, por lo que no resulta oportuno plantear una enseñanza basada exclusivamente en la abstracción o en la explicación conceptual. Antes bien, se hace preciso acompañar ese tránsito mediante experiencias concretas, provocaciones estéticas, diálogo guiado y producción colaborativa, de manera que el alumnado pueda ensayar operaciones intelectuales de mayor complejidad sin perder el vínculo con su experiencia inmediata. En consecuencia, el Art Thinking y la estructura espiral del proyecto funcionan como mediaciones que facilitan el paso de lo vivido a lo representado y de lo representado a lo conceptual, ajustando la intervención educativa al nivel de desarrollo cognitivo propio de esta etapa.

La atención a la diversidad y singularidad del alumnado se plantea como resultado de la cooperación con las familias en el proceso educativo, difuminando el límite de lo que se aprende en casa y lo que se aprende en el centro escolar proponiendo un eje educativo común, los valores universales, y un eje de experiencia común, la exposición a la vulnerabilidad. Esta relación será trabajada en casa y en el centro, dando lugar a los ejes temáticos a trabajar cada mes. Desde ahí el alumnado será guiado para construir su propio conocimiento, poniendo a su alcance los saberes básicos y algunas fuentes y métodos propios de las disciplinas que conforman la asignatura mediante la creación de un espacio-aula-laboratorio. Más aún, acabaremos reflexionando en torno a la conveniencia de crear un espacio de experimentación del trabajo historiográfico, geográfico y científico-social acorde a metodologías activas de aprendizaje y construcción del conocimiento de las asignaturas que nos competen a los docentes de esta rama.

El principio pedagógico central es despertar de la alienación en espiral que se alimenta de nuestras capacidades mediante espirales de intencionalidad interactiva, asunto que afecta a toda la sociedad por lo que planteamos también una innovación en la evaluación: la implementación de una rúbrica transversal capaz de evaluar la evolución de la intencionalidad interactiva. Esta rúbrica atiende tanto al alumnado como al propio proyecto y a la función docente, entendiendo que la propuesta no persigue únicamente la adquisición de contenidos, sino también la construcción de vínculos, la sensibilidad ante la vulnerabilidad, la cooperación y la participación con propósito. En definitiva, se propone una atención a la vulnerabilidad integral e integrada en el camino hacia la fraternidad.

A modo de conclusión.

La propuesta desarrollada parte de una convicción fundamental: el aula de Ciencias Sociales puede y debe convertirse en un espacio de reconocimiento, cuidado y transformación, especialmente en una etapa como primero de ESO, marcada por profundas transiciones vitales, emocionales y sociales. En este sentido, el proyecto no se limita a incorporar contenidos sobre vulnerabilidad, sino que aspira a situar dicha vulnerabilidad en el centro del proceso educativo como categoría de análisis, de conciencia y de acción pedagógica. Desde ahí, el proyecto se orienta a promover una mirada más compleja y humana sobre el aprendizaje, en la que el alumnado no sea concebido como un sujeto homogéneo, sino como una realidad diversa, situada y atravesada por múltiples condicionantes.

La elaboración de esta propuesta ha permitido constatar la necesidad de revisar críticamente la práctica docente habitual en la etapa de secundaria, así como los modos en que se organizan los saberes, la evaluación y las relaciones escolares. Frente a una lógica todavía fuertemente disciplinar, fragmentada y centrada en la transmisión de contenidos, se propone aquí una intervención que apuesta por el diálogo, la interdisciplinariedad, la cooperación con las familias y el diseño universal para el aprendizaje. Consideramos que desde este planteamiento se van

creando hilos que permiten lazadas, fomentando sinergias de cambio. La propuesta se abre a la comunidad, establece diálogo con diversas disciplinas e invita a otras a la conversación; expande los contenidos históricos a través de metodologías creativas para alcanzar el corazón de la actitud y la motivación y sugiere la creación de espacios para consolidar la transformación del quehacer didáctico en el ámbito de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Esta orientación no solo facilita la atención a la diversidad, sino que permite comprender el aprendizaje como una experiencia compartida, encarnada y significativa, en la que los saberes escolares dialogan con la vida cotidiana y con los desafíos del presente. Uno de los principales aportes del proyecto ha sido la articulación entre vulnerabilidad, cuidados, interdependencia y ecodependencia como ejes vertebradores de la intervención didáctica. Esta relación permite superar una comprensión individualista de las dificultades escolares y situarlas en un marco más amplio de relaciones sociales, culturales y materiales. En este sentido, el proyecto contribuye a visibilizar que cuidar no es una actividad accesorio, sino una dimensión estructural del desarrollo humano, del bienestar y de la convivencia, de la sostenibilidad, del pasado, del presente y del futuro. Asimismo, la incorporación de valores universales y de construcciones narrativas elaboradas a partir del diálogo entre escuela y familia refuerza la dimensión ética y formativa de la propuesta.

Bibliografía:

Aberastury, A., & Knobel, M. (1989). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Paidós Educador.

Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Los Libros de la Catarata.

Álvarez-Sepúlveda, H. A. (2023). La inteligencia artificial como catalizador en la enseñanza de la historia: retos y posibilidades pedagógicas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 318–325.

Bptic20.(2012, 9 Septiembre). *Tiempos de cambio en la Didáctica de las Ciencias Sociales* [Video]. YouTube. [Tiempos de cambio en la Didáctica de las Ciencias Sociales](#)

Breinbauer, C. (2006). Fortaleciendo el desarrollo de niños con necesidades especiales: Introducción al Modelo DIR y la terapia Floortime o Juego Circular. *Revista de la Asociación Peruana de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes*, 11(1).

Cáliz, S. (2024, marzo 26). *A modo de decálogo para educar sobre la vulnerabilidad*. Eduforics - Revista de innovación educativa. <https://oes.fundacion-sm.org/eduforics/experiencias-y-recursos/top-10-decalogos-practicos/a-modo-de-decalogo-para-educar-sobre-la-vulnerabilidad/>

Cruz, M., Mascarenhas, D., & Pinto, C. (2024). Aportes de la Inteligencia Artificial en Estudios Hispanoamericanos: desde el análisis de textos literarios y objetos culturales al desarrollo de una Pedagogía Culturalmente Relevante. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, E71, 26–42.

Cuchipe, K. D. C., Lupercio, T. C. M., & Morales, J. G. C. (2025). El impacto perjudicial del uso excesivo de dispositivos móviles en el desempeño escolar de los estudiantes de octavo a décimo año en una unidad educativa. *Ciencia y Educación*, 6(10.1), 61–70.

Dans, E. (2026, abril 2). *La primera generación de humanos dotados de externalización cognitiva*. Enrique Dans. [La primera generación de humanos dotados de externalización cognitiva » Enrique Dans](#)

Díaz-López, A., López-García, A., & Sánchez-Martín, J. (2024). Impacto del consumo diario de redes sociales en las funciones cognitivas durante la adolescencia. *Revista de Psicología Educativa*, 30(2), 120–135.

Duarte Piña, O. (2024). *Cambio y continuidad de la asignatura de Historia en la enseñanza secundaria. Entre reformas e innovaciones*. Digitum. [Cambio y continuidad de la asignatura de Historia en la enseñanza secundaria. Entre reformas e innovaciones](#)

EpData (2025, 30 de diciembre). *Abandono escolar en España, en gráficos*. <https://www.epdata.es/datos/abandono-escolar-espana-graficos/758>

Fernández, M. M. S. (2025). Las invisibilidades de las personas en situación de discapacidad en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales: ¿Qué piensa el profesorado de formación inicial?. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(2), 7-23.

Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 41–61.

Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI. (Obra original publicada en 1975).

Garay, I. P. (Coord.). (2018). *Pedagogía de los cuidados: aportes para su construcción*. Fundación InteRed.

Giddens, A. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo* (Vol. 12). Anthropos editorial.

Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, 35, 95–103.

Orobitg, G. (2008). Miradas antropológicas: Relaciones, representaciones y racionalidades. Fotografía, cine y texto en el contexto de la Historia de la Antropología. *Documentos CIDOB. Dinámicas interculturales*, (12), 51-84.

Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19–56.

Pastor, C. A., Sánchez, P., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2018). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Educadua. [Pautas sobre el](#)

Restrepo, E. (2006). Teoría social, antropología y desarrollo: a propósito de narrativas y gráficas de Arturo Escobar. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 20(37), 307–326.

Revista Digital EducaMadrid. (2018, 18 de enero). *Entrevista a María Acaso Directora de la Escuela Art Thinking* [Video]. Mediateca de EducaMadrid. <https://mediateca.educa.madrid.org/video/apfbjo4j73n68vvpd>

Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales: documento básico*. Fundación Santillana.

Rivas, A. (2023). *Cambio e innovación educativa*. Morata.

San Martín Zapatero, J. A., & Díaz de Torres, M. (2025). Diversidad y agencia en los frisos evolutivos para la enseñanza de la prehistoria. Un estudio a partir de los manuales escolares de

Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(2), 24-46.

Scott, J. W. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. *Historical review*, 91, 1053-1075.

Vallejo, A. S., & Simón, E. R. (2023). La transdisciplinariedad educativa: análisis del marco conceptual, metodologías, contexto y medición. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 15-28.

Pour citer cet article

Référence électronique

Carmen María González Bermejo, “Atención a la vulnerabilidad en y desde el aula de Ciencias Sociales: Inclusión, integridad y cuidados en la adolescencia temprana”, *Educatio* [En ligne], n°17 | 2026. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d’auteurs

Tous droits réservés