







POLÍTICAS DE LA VULNERABILIDAD, ESCOLARIZACIÓN Y REINSERCIÓN. USOS Y DISPUTAS

Policies of Vulnerability, Education and Reintegration. Uses and Disputes

Políticas de Vulnerabilidade, Educação e Reinserção. Usos e Disputas

Sylvia Contreras Salinas¹ 
Claudia Calquín Donoso² 
Cristián Rozas Vidal³ 
Valentina Buló⁴ 

¹ Departamento de Educación, Universidad de Santiago de Chile, CHILE

² Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile, CHILE

³ Universidad de Santiago de Chile, CHILE

⁴ Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile, CHILE

RESUMEN

Este artículo tiene el propósito de examinar cómo las políticas de la vulnerabilidad se recontextualizan en los discursos pedagógicos que subyacen en los procesos de escolarización y reinserción escolar en Chile. Ahondamos en la visión individualizada de la vulnerabilidad para luego abordar alternativas que sitúan la vulnerabilidad desde una dimensión relacional, para, finalmente, comunicar su dimensión performativa con el fin de realzar ciertas torceduras que se ponen en juego a la hora de analizar políticas educativas concretas. Argumentamos que las categorías de la vulnerabilidad, agencias, escolarización y reescolarización son discursos agonales en los que se disputa el sentido mismo de la práctica educativa. Se concluye en la potencialidad de generar conocimientos en el campo de la educación desde la perspectiva de una ontología social y política ambivalente de la vulnerabilidad, que considera la agencia y vulnerabilidad como flujos duales que impregnan los procesos de producción de subjetividades en el contexto de una política educativa restitutiva de derechos. Siendo necesario indagar en los entrecruzamientos entre exclusión y reinserción escolar para arrojar luz sobre la superposición de la agencia y la vulnerabilidad, a condición de que se crucen las narrativas situadas y cotidianas con datos histórico-estructurales tanto de los niños, niñas y jóvenes como de los profesionales.

Palabras clave: reinserción escolar, vulnerabilidades, agencias, discursos pedagógicos, subjetividades.

ABSTRACT

This article aims to examine how vulnerability policies are re-contextualized in the pedagogical discourses that underlie schooling and re-entry processes in Chile. We delve into the individualized vision of vulnerability to then address alternatives that situate vulnerability from a relational dimension, to finally communicate its performative dimension to highlight certain twists that come into play when analyzing specific educational policies. We argue that the categories of vulnerability, agencies, schooling and re-schooling are agonistic discourses in which the very meaning of educational practice is disputed. We conclude that there is the potential to generate knowledge in the field of education from the perspective of an ambivalent social and political ontology of vulnerability, which considers agency and vulnerability as dual flows that permeate the processes of production of subjectivities in the context of an educational policy that restores rights. It is necessary to investigate the intersections between exclusion and school reintegration to shed light on the overlapping of agency and vulnerability, provided that situated and everyday narratives are intersected with historical-structural data from both children, young people, and professionals.

Keywords: school reintegration, vulnerabilities, agencies, pedagogical discourses, subjectivities.

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de examinar como as políticas de vulnerabilidade são recontextualizadas nos discursos pedagógicos que são usados nos processos de escolarização e reinserção escolar no Chile. a dimensão performativa para realizar certas torturas que se colocam no jogo na hora de analisar políticas educativas concretas. Argumentamos que as categorias de vulnerabilidade, agências, escolarização e reescolarização são discursos agoniantes em que se discute o mesmo sentido da prática educativa. Conclui-se sobre a potencialidade de gerar conhecimentos no campo da educação a partir da perspectiva de uma ontologia social e política ambivalente da vulnerabilidade, que considera a agência e a vulnerabilidade como fluxos duplos que impregnam os processos de produção de subjetividades no contexto de uma política educativa restitutiva de direitos. Sendo necessário indagar nos cruzamentos entre exclusão e reinserção escolar para lançar luz sobre a superposição da agência e a vulnerabilidade, a condição de que se cruzem as narrativas situadas e cotidianas com dados histórico-estruturais tanto dos crianças e jovens como dos profissionais.

Palavras-chave: reinserção escolar, vulnerabilidades, agências; discursos pedagógicos, subjetividades.

Fecha de Recepción	2024-09-03
Fecha de Evaluación	2024-10-04
Fecha de Aceptación	2025-01-16

INTRODUCCIÓN

La vulnerabilidad se ha convertido actualmente en una categoría central en políticas públicas y marco de acción para la superación de las brechas educativas. A pesar de que se ha destacado su carácter polisémico (Page, 2018; Rigo et al., 2021; Stetsenko, 2019) su sentido se ha estabilizado en la forma de carencia y atributo no deseable de los grupos o personas sobre los cuales se debe intervenir, instrumento de clasificación y estratificación de individuos, grupos y entornos sociales, además de mecanismo privilegiado y eficaz en la movilización de recursos para la solución y afrontamiento de una variedad de problemas sociales (Ecclestone, 2017). Desde esta perspectiva y en el ámbito educativo, los sujetos vulnerables son entendidos como aquellos que no han logrado alcanzar las trayectorias que impone el sistema educativo regular y son vistos como carentes y dañados, con dificultades para gestionar los riesgos, controlar las incertidumbres y encontrar un camino propio en un mundo amplio de elecciones y amenazas. En educación, y particularmente en Chile, la vulnerabilidad se ha erigido como un factor clave del éxito o fracaso escolar tal como lo demuestra la creciente implementación de programas de acompañamiento psicosocial de la trayectoria educativa que toman una forma individualizada de atención sociopedagógica, la cual pareciera fundarse en una concepción deficitaria de la vulnerabilidad y del derecho a ser protegido y recibir apoyo. Así, la responsabilidad de su superación o gestión se ha transferido silenciosamente a los profesionales de la acción educativa, familias y estudiantes, legitimando una visión y un discurso pedagógico dirigido a perpetuar la idea de que los riesgos, los daños, las desigualdades, etc., afectan los logros educativos como “acontecimientos” apolíticos. En línea con lo planteado por Bracke (2016), señalamos que las políticas actuales tienden a despolitizar la vulnerabilidad, desvinculándola de los

contextos sociales y políticos que la generan. Desde los discursos pedagógicos, este enfoque asume acríticamente que los sujetos deben basarse en su capacidad de resiliencia para superar adversidades, sin considerar las presiones a las que están sometidos para ser reconocidos como sujetos legítimos. Como consecuencia, predominan soluciones tecnocráticas que no solo ignoran las dinámicas de poder y opresión subyacentes, sino que también desestiman el potencial de resistencia colectiva para transformar estas condiciones.

Por el contrario, desde nuestra perspectiva la vulnerabilidad es una categoría profundamente social y política, no solo por ser parte de las políticas públicas educativas, sino también por ser un objeto de disputa en el que es posible delinear distintos marcos de comprensión de la sociedad (Pizarro, 2022). Más aún, planteamos que la definición individualizada de la vulnerabilidad puede ser considerada como parte de un *ethos* neoliberal que enfatiza un yo autónomo, el cual es reivindicado en base a una identidad victimizada (vulnerabilizada) que es restituida a través de tecnologías habilitantes y resilientes bajo el supuesto de que las estructuras de la sociedad son, en última instancia, justas, legítimas y beneficiosas para todos. De esta forma, la pregunta por la transformación de esas mismas estructuras resulta innecesaria, limitando la agenda social y política a enfocarse en ayudar al “estudiante vulnerable”. En un contexto en que las retóricas esperanzadoras que inundan la educación, la erigen como mecanismo de movilidad social (Black y Walsh, 2021). Es decir, los enfoques predominantes de la vulnerabilidad excluyen una visión relacional, como condición intersubjetiva, corporal y temporal. En este sentido, una propuesta relacional de la vulnerabilidad concierne tanto a la experiencia dentro de interacciones sociales como a las relaciones de poder (Brown, 2024; Gilson, 2024).

No obstante, y frente a estos usos, la vulnerabilidad puede ser usada como clave analítica para una política alternativa que atienda a su carácter relacional y complejo, y no lo vea solo como un mero atributo de las personas. Cabe formular la pregunta acerca de este potencial cuando se entrecruzan con los procesos de reinserción escolar de sujetos con trayectorias educativas problemáticas para la política educativa: los llamados desertores del sistema. Esto se vuelve relevante cuando emergen discursos pedagógicos alternativos (Ladson-Billings, et al., 2024; Walsh, 2013) que han acogido como lugar de contestación crítica los discursos sobre la autosuperación para atender a cuestiones como la opresión, la injusticia y la distribución desigual del derecho a la educación, lo que facilita una comprensión más enriquecedora del fenómeno educativo en sociedades marcadas por la fuerte desigualdad social.

A partir de una investigación en curso que tiene por objetivo analizar las políticas de la vulnerabilidad que se despliegan en los programas de reinserción educativa en Chile, presentamos los resultados de la primera fase del proyecto, dirigida a delinear los usos y disputas que se identifican en la literatura en torno al concepto de vulnerabilidad, considerando que estos programas son vistos como un antídoto contra el riesgo y la vulnerabilidad. A partir del análisis de documentos relacionados con políticas públicas en Chile¹, sumado a los aportes interpretativos de algunos autores que han analizado dichas políticas, queremos desarrollar la hipótesis de que frente a la expansión de una “política de la vulnerabilidad” centrada en los individuos es posible delinear alternativas que sitúan la vulnerabilidad en un espacio agonal en que se disputa el sentido mismo de la política educativa en general y de estos programas en particular, en las que se enfatizaría el carácter relacional y encarnado de la subjetividad. Dicha relacionalidad estaría basada en el reconocimiento de la interdependencia y la capacidad de afectación, lo que hace posible la politización de los espacios, incluidos los de vulnerabilidad. Siguiendo a Butler (2016), la vulnerabilidad es un espacio de resistencia y una fuerza para la movilización política.

En este sentido, queremos responder a la pregunta sobre los usos y disputas de la vulnerabilidad en las políticas de reinserción educativa en Chile, considerando que los significados de los términos de escolarización, exclusión educativa, abandono y reinserción escolar están fuertemente sometidos a ellas, además de manifestarse en la singularidad de las diferentes modalidades organizativas que adopta el sistema educativo chileno, caracterizado por su radical fragmentación y la específica relación que establecen las comunidades educativas en él. Queremos enfatizar el carácter performativo de estos discursos, es decir, su capacidad para crear aquello que dicen representar, pues consideramos que es inevitable entrecruzar los discursos de la vulnerabilidad y el itinerario pedagógico en la formación del sujeto o la constitución del yo singular (Díaz y Pinto, 2017; Popkewitz, 1994).

El artículo se estructura de la siguiente forma: en primer lugar, se discute críticamente la visión individualizada de la vulnerabilidad que subyace en esta política; en segundo lugar, se ofrecen alternativas que sitúan la vulnerabilidad desde una dimensión relacional; luego, se describe la política de reinserción escolar en Chile y se vinculan estas diversas formas de entender la vulnerabilidad en

¹ Ver subtítulo “*Performatividad de los procesos de reinserción escolar en su conexión con las políticas de la vulnerabilidad*”.

los discursos pedagógicos. Finalmente, presentamos algunas aperturas para una comprensión más compleja de la vulnerabilidad y la reinserción escolar.

PERFORMATIVIDAD DE LA POLÍTICA DE LA VULNERABILIDAD Y PROTAGONISMO DE LOS SISTEMAS DE MEDICIÓN EN LA CONSTITUCIÓN DE “ESTUDIANTES VULNERABLES”

La política de reinserción escolar se sustenta en un marco técnico-político en que la vulnerabilidad adquiere un lugar central en la identificación de las poblaciones prioritarias. De acuerdo con Waiton (2019) desde inicios del siglo XX la vulnerabilidad fue usada en un sentido situacional, es decir, en referencia a enfermedades y grupos específicos, para luego, a partir de la década de los 90 su significado se expande y complejiza exponencialmente. A nivel mundial, y particularmente en el contexto latinoamericano, la noción ha sido propiciada por organismos internacionales como el Banco Mundial y la CEPAL como una herramienta clave para ampliar y complejizar los enfoques sobre la pobreza, además de orientar, con sus respectivas peculiaridades regionales, la implementación de políticas sociales.

En la actualidad, se encuentra fuertemente asociada a una amenaza potencial de daño, indefensión, incapacidad y riesgo, que la literatura ha denominado como vulnerabilidad situacional (Brown 2024; Ligueño et al., 2018; Marino y Faas, 2020; Waiton, 2021). En políticas educativas es una categoría utilizada para comunicar preocupación por la exclusión y las desigualdades sociales a través de métricas cuantitativas que identifican una población prioritaria para la acción estatal y, además, un parámetro para localizar diferencias patologizadas. Aun así, para otros ha resultado ser un término adecuado para informar de los propósitos de la equidad, la justicia y la inclusión (Araneda e Infante, 2020; Crestani y Rocha, 2018). A pesar de la ambigüedad de este constructo, comunica un fuerte carácter normativo al definir al sujeto como titular de este fenómeno y quién debe desarrollar ciertas capacidades productivas para hacerle frente. Como se puede observar en este tipo de planteamientos, la relación con las instituciones, el contexto o estructuras de opresión es secundaria. De hecho, si el contexto aparece, lo hace para destacar aquellos aspectos patógenos que obstaculizan activar una forma de sujeto autónomo. En este sentido, esta categoría estaría fuertemente fijada a procesos de subjetivación al servicio del *ethos* neoliberal en forma de individualización de los problemas sociales y su intervención, por ejemplo, poniendo énfasis en la capacitación en habilidades para ampliar sus oportunidades (Brunila y Leena-Maija, 2018; Pizarro, 2022). De acuerdo con Ramos (2016), no se trata de que la vulnerabilidad no exista como fenómeno anterior a las mediciones, sino

que estas la “amasan”, convirtiéndola en algo objetivable, que habilita al estado para operar sobre ella. De este modo, estos instrumentos median las relaciones entre el Estado y el ciudadano, con implicaciones para la acción educativa y política (Peña y Toledo, 2017).

De acuerdo con la figura 1, apreciamos un intento constante de los gobiernos de crear sistemas de medición que no se han modificado sustancialmente.

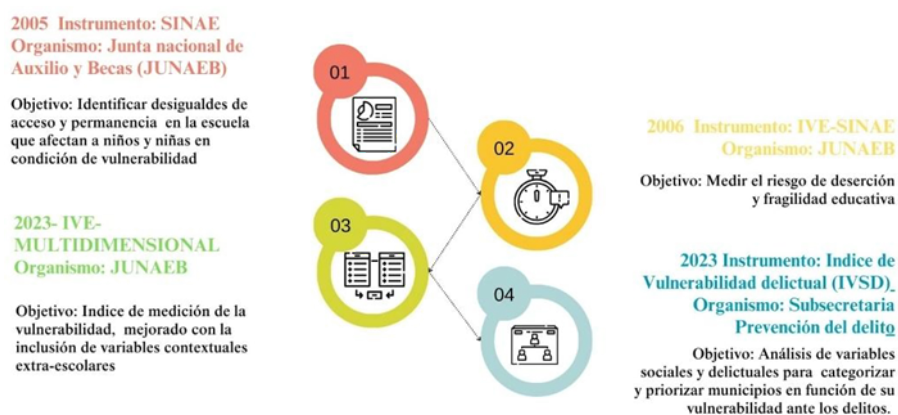


Figura 1. Sistemas de medición Políticas Educativas y Vulnerabilidad

Siguiendo la figura 1, la mayoría de estos instrumentos vinculan la vulnerabilidad con la condición socioeconómica del estudiantado y la interacción de factores de riesgo y protección, individuales y contextuales, que inciden en los niveles de desarrollo y bienestar que las personas poseen o poseerán a lo largo de su vida. Entre estos sistemas de medición es clave para la política educacional el Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE) que nace con el objetivo de “identificar, precisar y comprender las desigualdades de acceso y permanencia en el sistema educacional que afectan a niños y niñas en condición de vulnerabilidad” (Cornejo, 2005, p. 10). En 2006, se suma el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) que mide el riesgo de deserción escolar de un establecimiento educativo a través de una evaluación socioeconómica del alumnado y opera como criterio de asignación de los recursos para los establecimientos educacionales². A partir de la información recopilada de diversas fuentes, se clasifica a los niños, niñas y jóvenes (en adelante NNJ) en tres categorías: primera, segunda y tercera prioridad. El sistema de priorización, de acuerdo con los niveles de vulnerabilidad, etiqueta de manera general al estudiantado como vulnerables. En el año 2023, se agrega el Índice de Vulnerabilidad Multidimensional o IVM como indicador

² El IVE se construye a partir de información proveniente del SINAE y que refleja el porcentaje del total de alumnos del establecimiento con prioridad para recibir el Programa de Alimentación Escolar (PAE) de la Junta Nacional de Auxilio y Becas JUNAEB (2024). Esta es una institución pública chilena encargada de implementar políticas y programas destinados a promover la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo.

complementario que busca capturar la vulnerabilidad escolar en su faceta multidimensional, en un intento por aplicar una comprensión de la vulnerabilidad más contextualizada. Según esta nueva formulación, habría sujetos más vulnerables que otros y, por lo tanto, facetas y/o capas de vulnerabilidad que tienen sus propias medidas de mitigación, lo que permitiría romper el efecto de cascada de las capas (Luna, 2019).

De esta manera, las políticas educativas utilizan el marcador de la vulnerabilidad como un dispositivo de cálculo y gestión social en la obtención y asignación de recursos entre las escuelas, así como la autogestión en que los sujetos se implican. A pesar de las ambigüedades interpretativas de algunos instrumentos, se produce una lucha descarnada para ser definidos como “vulnerables” y acceder a recursos o beneficios, ya que la fuente es el autorreporte y las personas saben que esta información se utilizará para determinar la elegibilidad del estudiante beneficiado asumiendo efectos tanto positivos (acceder a apoyos) como negativos, dependiendo del contexto y de cómo se perciba y se maneja la vulnerabilidad (Riberi et al., 2020).

Desde las ciencias sociales, una de las críticas a estas formulaciones es localizar la vulnerabilidad en la identidad y agencia de los NNJ, como un estado permanente de fragilidad, en el que no se considera su voz ni las diversas y múltiples direcciones de sus trayectorias y eventos críticos que experimentan a la hora de definir cuáles son sus necesidades y las estrategias más pertinentes a sus realidades (Brown, 2024; Spini y Widmer, 2023). En este sentido, la vulnerabilidad educativa asume la fragilidad escolar como un rasgo inherente de la personalidad de los estudiantes, sin considerar otras dificultades más amplias tanto sociales como económicas y culturales. Es así como el intento de homologar la vulnerabilidad social con la educativa impide abordar la autonomía relativa del proceso de escolarización, las prácticas y discursos pedagógicos como factores clave en el fracaso escolar (Vázquez, 2020).

La performatividad de la vulnerabilidad situacional oscila entre la estigmatización de ciertos individuos y la patologización de aspectos comunes de la vida social. La clasificación en grados de vulnerabilidad y el predominio de diagnósticos bio-psicológicos en las políticas educativas tienden a patologizar a los estudiantes al enmarcar sus desafíos en términos de déficits individuales y clínicos, priorizando intervenciones “psico”, como programas de regulación conductual, reparación de carencias emocionales y cognitivas o desarrollo de hábitos, por sobre estrategias pedagógicas o sociales que consideren el contexto estructural y relacional en el que los NNJ se desarrollan. Como resultado, sitúan al estudiantado en un rol pasivo, como sujetos frágiles y dependientes de

intervenciones externas (Riberi et al., 2020), reforzando una narrativa que subestima su capacidad para actuar como agentes. Lo anterior tiene consecuencias materiales para toda la comunidad educativa, ya que es sabido que el IVE determina la asignación de los recursos a los que pueden acceder los sostenedores y profesionales que trabajan con la población vulnerable³. Entonces, cabe la pregunta: ¿hasta qué punto esta política de la vulnerabilidad ha servido al Estado para la asignación de recursos, transformándose en un anzuelo que condiciona el derecho a la educación? (Ecclestone, 2017).

De acuerdo con Marino y Faas (2020), el panorama arriba descrito comunicaría la existencia de una gramática de la vulnerabilidad que opera como un trasfondo de creencias y tradiciones culturales hegemónicas para definir y clasificar individuos que justifican, de forma consecuente, unas intervenciones sociales específicas. En efecto, esta política de la vulnerabilidad construye, performativamente, a un estudiante vulnerable en términos individuales, caracterizado por su fragilidad frente a amenazas externas, por lo que, de manera consecuente, se implementan políticas de protección y habilitación de capacidades, tanto para prevenir como para aminorar dichos factores. En la actualidad, tales medidas son consideradas como crueles, puesto que enfatizan en elementos de autoeficacia, compromiso y responsabilidad acerca de sí mismo sin atender cuestiones estructurales que limitan las mismas oportunidades (Bonvin et al., 2023; Brunila et al., 2021). Como resultado, este uso de la vulnerabilidad excluye las variadas y desiguales formas que unos singulares sujetos en unas complejas posiciones e identidades sociales experimentan y dan un sentido particular a la vulnerabilidad en un contexto de reformas neoliberales que las exacerban (Gilson, 2021). Este proceso de categorización excluye a NNJ de su propia singularidad, reproduciendo estereotipos, disminuyendo las expectativas acerca de su desempeño y, por ende, agravando su dependencia y fragilidad (Ecclestone, 2017; Mäkelä et al., 2021; Scott, 2018; Waiton, 2021).

PERFORMATIVIDAD DE LA POLÍTICA DE LA VULNERABILIDAD RELACIONAL EN SU SENTIDO ONTOLÓGICO

Como señalamos anteriormente, la noción de la vulnerabilidad puede ser considerada objeto de disputa, lo que posibilita la producción de otras políticas de la vulnerabilidad que atiendan a los marcos estructurales que las producen y las agencias que desde ahí emergen. En el feminismo, la

³ Esto se denomina “Asignación de reconocimiento por docencia en establecimientos de alta concentración de alumnos prioritarios establecidas en el artículo 50 del estatuto docente” (Decreto con Fuerza de Ley DFL N° 1, de 1996, del Ministerio de Educación, modificado por el Art. 1 N° 33 de la Ley 20.903. <https://bcn.cl/3lj99>).

relevancia de la interdependencia y el cuidado ofrecen alternativas heurísticas a la “ficción de invulnerabilidad”, que abogan por una visión de los individuos como intrínsecamente autónomos, autosuficientes y capaces de alcanzar un control absoluto de su trayectoria de vida (Braidotti, 2015). Destacamos el trabajo de Butler (2016) quien asocia la vulnerabilidad a formas de acción. Para esta autora, la vulnerabilidad —no la libertad, la competencia o la autosuficiencia— constituye el mejor punto de partida para una política que asuma la vida social como resultado de procesos conflictivos y nunca completos de reconocimiento. De esta manera, la vulnerabilidad releva una visión relacional del yo, en cuanto muestra los límites del yo soberano y enfatiza una condición generalizada de interdependencia para que éste emerja y se desarrolle a través de una disposición ontológica a la alteridad. Esta visión relacional da pie a la premisa de que cada sujeto se constituye imbricado en y por las relaciones sociales que lo exceden (Cavarero, 2019). En este sentido, la vulnerabilidad nombra una manera de abrirse al mundo que implica, irremediamente, persistir en la medida que las estructuras sociales, económicas y políticas lo permitan. Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad se erige como una categoría activa para revertir el avance de construcciones de desventaja individualizadas. En consecuencia, la vulnerabilidad sería por un lado una modalidad del ser que surge y está condicionada por la interdependencia y, por otro, el reconocimiento de una herida no reducible al daño, que puede limitar al mismo tiempo que habilitar (Bracke, 2016; Butler, 2009).

Esta ambigüedad es simultáneamente política y ética, en tanto es una apertura a ser afectado y afectar de maneras que no se pueden anticipar ni controlar, ya que contiene una potencialidad plástica ligada a la agencia (Brown, 2024; Fineman, 2008; Gilson, 2021). Explorar este “potencial ambiguo” de la vulnerabilidad es clave para reafirmar la existencia de condiciones históricas específicas que dan lugar a experiencias distintas y a veces arraigadas de vulnerabilidad para determinadas poblaciones (Lloyd, 2024). Una vulnerabilidad localizada como condición se experimenta y ubica de manera diferencial, requiriendo reconocer y atender esas diferencias (Page, 2018), que puede ser utilizada para redefinir y ampliar las ideas actuales sobre la responsabilidad del Estado hacia los sujetos e instituciones (Fineman, 2008).

Para von Meding (2021) replantear la vulnerabilidad como una proposición ambivalente es importante porque cuestiona el acoplamiento exclusivo de la vulnerabilidad con la pasividad y la incapacidad de actuar. De ahí que defiende la necesidad de analizar modalidades de agencia, especialmente aquellas acciones invisibles que son parte de las actividades cotidianas en las que los sujetos sostienen sus vidas (Page, 2018). En este sentido, Page (2018) plantea que la vulnerabilidad es productiva, ya que los sujetos pueden recurrir a diferentes recursos re-creados en respuesta a

situaciones particulares de vulnerabilidad. Puntualmente, al concebir la vulnerabilidad como una exposición al poder es inevitable admitir que ella es una forma de actuación encarnada, lo que permite pensar en un proyecto político radical y plural, ampliando el rango de significados e interpretaciones que puede tener la agencia (Álvarez y Sebastiani, 2019; Butler, 2018; Martínez, 2019). Pensar la vulnerabilidad en términos políticos conlleva comprender a todos los sujetos como activos, pero a la vez, objetos del actuar (Butler, 2018).

En este marco, la agencia y vulnerabilidad son flujos duales que impregnan todos los ensamblajes. Tal como lo señala Martínez (2019) posicionarse en esta premisa nos desafía a analizar formas de acción que no se ajustan a lo estandarizado, siendo necesario atender a maneras más cotidianas, explorando en los recursos conceptuales y prácticos que se desarrollan en los mismos sistemas de dominación y en que las personas “pueden redirigir y recodificar de forma útil para garantizar sus propios intereses y fines” (Mahmood, 2019, p. 5). Según Mahmood (2019), dentro de un marco normativo dominante la agencia no consiste en subvertir el poder, sino en establecer un papel significativo y valorado para los sujetos dentro de los términos de su cultura. De la misma forma, en las agencias lingüísticas es posible observar la reutilización del lenguaje injurioso para dar cuenta de una afirmación ontológica de lo marginal.

La agencia como una capacidad de acción da cuenta de una gama de resultados. Acciones heterogéneas e incluso conflictivas que se generan en condiciones particulares de precariedad. Agencias implicadas tanto en actos que resultan de un cambio progresivo de las condiciones, como también aquellos que apuntan hacia una continuidad de esas condiciones (Page, 2018). Esto obliga a remitir los atributos que tradicionalmente se asocian a las agencias, sustentados en una particular concepción de acción, como propiedad del sujeto normado o de un ciudadano que desarrolla acciones racionales con arreglo a fines (Martínez, 2019). Al respecto, Mahmood (2019) señala que las capacidades y habilidades que definen los modos de agencia social “no son los residuos de un individuo libre de dominación que existía antes de que se ejercieran las operaciones de poder, sino que son, en sí mismas, producto de tales operaciones”, lo que la lleva a proponer entender la agencia “como la capacidad de acción que ciertas relaciones específicas de subordinación crean y hacen posible” (p. 11).

En esta línea, Reiss, Kozhevnikov y Muhr (2021) proponen pensar la agencia más allá de formas de acción política colectiva y abordarla desde una perspectiva que atienda a la singularidad, como una forma de descentrar las nociones liberales de autonomía, igualdad, emancipación. Es decir,

cuando la vulnerabilidad se convierte en agencia, no es necesario superar dicha vulnerabilidad, sino que se limita a permanecer vigente en una forma diferente. La agencia, de este modo, se entiende como un equilibrio cambiante, permanente y poroso, dando cuenta de formas particulares y situadas de esta (Álvarez y Sebastiani, 2019). Lloyd (2024) propone no olvidar que las vulnerabilidades generadas socialmente son las que impulsan a las personas a resistir, poniendo en juego sus ya vulnerables cuerpos para subvertir los modos específicos de vulnerabilidad a los que están sometidos.

Butler (2018) señala que es una tarea pendiente la superación del binario vulnerabilidad/agencia, en especial, cuando se comprende que la vulnerabilidad es una relación en la que receptividad y la capacidad de respuesta no están claramente separadas entre sí, poniendo en evidencia que en todas las subjetividades se dan elementos que no encajan, generando fugas para modificar modos de inteligibilidad. La agencia como la vulnerabilidad de este modo, van mucho más allá del dominio del sujeto, para asociarlas con prácticas materiales, devenires y conexiones, como una alternativa a la dinámica activa/pasiva de la dicotomía sujeto/objeto (Rebugheni, 2019).

PERFORMATIVIDAD DE LOS PROCESOS DE REINSERCIÓN ESCOLAR EN CONEXIÓN CON LAS POLÍTICAS DE LA VULNERABILIDAD

El Programa de Reinserción Escolar surgió en 2005 tras la ley de 2004 que hizo obligatorios 12 años de escolaridad. Se creó para atender a quienes estaban fuera del sistema educativo, mediante el Decreto 26 de 2005, a través de fondos concursables. Desde entonces, el programa regido por el Decreto Supremo N° 32 de 2011, busca promover la reinserción escolar de NNJ mediante alternativas educativas para su revinculación y continuidad escolar. Las propuestas socioeducativas del Programa son implementadas por instituciones públicas y privadas sin fines de lucro, por medio de la conformación de equipos profesionales multidisciplinarios que implementan instancias de intervención psicosociales conectadas a lo establecido en el currículum vigente con el propósito de mitigar los factores que estarían a la base de la deserción escolar, entre ellos la vulnerabilidad social y educativa. Su vigencia se sustenta en argumentos relacionados con las graves consecuencias sociales de la exclusión escolar, entre ellas, profundización del ciclo de pobreza, mayores tasas de criminalidad y menor cohesión social; sumando consecuencias económicas, como caída en el crecimiento económico, menores beneficios intergeneracionales o mayor gasto social (Centro de Investigación Avanzada en Educación, 2019; Dussaillant, 2017).

En este contexto, es imprescindible relacionar los distintos sentidos de las políticas de vulnerabilidad con los discursos pedagógicos y la escolarización, cuestión que se fundamenta en las respuestas problemáticas de la política educativa frente a la exclusión y la desescolarización. Al respecto Dadvand (2021) afirma que las iniciativas de la educación alternativa de reinserción reproducen “las condiciones que producen riesgo y vulnerabilidad” (p.13) al exponerlas y alterarlas. En efecto, según Sucre (2016) las estrategias de políticas públicas para abordar la desescolarización en América Latina se centran en movilizar discursos pedagógicos que fomenten el desarrollo de habilidades de responsabilidad, persistencia y autosuperación, a la vez que implementan acciones que capaciten a los sujetos para ingresar al mundo laboral. Si bien, estos discursos y estrategias adoptan prácticas psicoeducativas de atención personalizada y ambientes más inclusivos que la escuela regular, según algunos autores, igualmente perpetúan discursos de déficit, contribuyendo a la victimización y estigmatización. La principal crítica es que no abordan las causas profundas de la exclusión y las desigualdades, profundizando la segregación (Dadvand, 2021; Nobile, 2016).

En este marco, los programas se desarrollarían en una tensión permanente entre ser una respuesta frente a condiciones sociales injustas y precarias, pero que no pueden ser separadas de la fuerte desigualdad social existente en Chile y perpetuar procesos cosificadores, asociando a los sujetos de estas iniciativas a la categoría de “vulnerables”. Esto muestra que la producción normativa de la trayectoria escolar define los marcos en que opera la producción de vidas, generando ontologías específicas de los sujetos, en otras palabras, el cumplimiento o no de la escolaridad obligatoria los dota de inteligibilidad, exponiéndolos a una mayor o menor vulnerabilidad. Neut et al. (2019) evidencian que los NNJ participantes de estos programas otorgan sentidos ambivalentes a lo escolar, por una parte, legitimándolos, al constituirse en el pilar fundamental para ser “alguien en la vida”, a la vez que constatan que la desescolarización “los deja fuera de la sociedad”, pero por otro, impugnando su significado como un “sinsentido necesario” (p. 160).

De este modo, nociones como reinserción, deserción escolar, restitución de derechos, re-compromiso educativo, en su uso normativo, pueden contribuir inadvertidamente a nuevas prácticas de autogestión, como nuevos avatares del autogobierno de la condición de vulnerabilidad y sus agencias (Rebughini, 2019). Bernstein (1990) destaca que es importante poner atención a los procesos de recontextualización del discurso pedagógico, es decir, a las operaciones a través de las cuales “los discursos que pertenecen a diferentes contextos llegan a ser desubicados o reubicados en el espacio pedagógico” (p. 43). Particularmente, en el contexto chileno el derecho de la educación se ve cada vez más condicionado por actuaciones que los discursos pedagógicos promueven y regulan en términos

de una obligación moral, alrededor de la noción de riesgo y en una redefinición de la vulnerabilidad (Brown, 2024; Brunila, et al., 2021; Ecclestone, 2017; Ligueño et al., 2018), como una zona susceptible a múltiples causas, a la vez que es signada como distribuida desigualmente y acumulable en ciertos conjuntos de individuos (Ferrarese, 2016). Vázquez (2020) nos advierte que el fracaso escolar y la desescolarización son “constructos sociales teñidos de ideología” (p. 269), que se materializan en reducidos indicadores administrativos que no dan cuenta de la experiencia de enseñanza-aprendizaje, siendo su arbitrariedad una injusticia (p. 269).

La performatividad de las políticas de la vulnerabilidad como condición relacional y situada afecta también a los equipos de profesionales que se han incorporado en estos programas (educadores, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales, psicólogos, psicopedagogos) cuyo desempeño se ve afectado por una “política de la vulnerabilidad”, la que difícilmente logran cuestionar, ya que sus propias historias tienen sentido bajo esta política (Gómez et al., 2019; Guerrero, 2017)), vinculándolo directamente con el nivel de vulnerabilidad en que se posiciona cada agente (Daher et al., 2018; Espinoza et al., 2021). De hecho, lo que se observa en los discursos de estos profesionales es que culpan a la política educativa, generando en ellos el fenómeno de “resonancia de vulnerabilidades” (Gómez et al., 2019; Guerrero, 2017; Siqueira y Lino, 2013). Dichas resonancias resultan de las diferentes formas de dependencia en las relaciones sociales y materiales en su trabajo, en “contextos de vulnerabilidad” con “sujetos vulnerables”, poniendo en acción estrategias de “personalización de la intervención” en distintos ámbitos, entre ellos el individual, el familiar y comunitario, generando una vinculación estrecha entre el profesional y el sujeto intervenido (Arévalo, 2021). A esto se suma la fragilidad a la que se enfrentan por las propias condiciones laborales precarias, obligándolos a construir, permanentemente, sentido a su labor y/o formas para entender su profesión como mediador entre el NNJ, la sociedad y las normativas escolares (Rueda, 2021). En general, los profesionales de estos programas, se dedican a aliviar las circunstancias vitales vinculadas al riesgo del abandono escolar a través de una práctica educativa solidaria, relacional y de cuidado, para, asimismo, enfrentar el ambiente emocionalmente desafiante que se genera en estos programas (Madero y Mingo, 2024). Es decir, pareciera que es tarea de los profesionales generar “factores protectores”, en un contexto en que los recursos asignados a los programas son escasos y sujetos a variaciones, pues dependen de fondos concursables que aseguren la continuidad en el trabajo. Sumado a que estos profesionales perciben ingresos inferiores a sus pares que se desempeñan en las modalidades regulares de la educación.

PROPONIENDO ALGUNAS APERTURAS

En este artículo expusimos una serie de afirmaciones respecto a los usos y disputas de las políticas de vulnerabilidad en las políticas de reinserción educativa en Chile, considerando que los significados de los términos escolarización, exclusión y reinserción escolar están fuertemente sometidos a ellas y que se manifiesta en la singularidad de las diferentes modalidades organizativas que adopta el sistema educativo chileno. Especialmente, se argumenta en el carácter performativo de estos discursos.

En esta línea, nuestra reflexión abogó por situar la vulnerabilidad/agencia y los procesos de reinserción como productos de discursos agonales, que surgen y se hornean en el marco de las prácticas de los agentes involucrados, en las que se trenzan diferentes redes de sentido. Se visualiza que, en la trama de estas disputas, pareciera que en los procesos de individuación y responsabilización de las personas que ocupan las posiciones sociales más precarias, la vulnerabilidad se ha convertido en una característica estándar de los entornos de riesgo de las políticas contemporáneas, incluidas las iniciativas impulsadas para enfrentar la desescolarización que, por una parte, exime a los NNJ de cumplir con un proceso regular de escolarización y, por otra, los constituye como responsables de todos los aspectos de sus vidas, incluidos aquellos que están estructurados institucionalmente por fuerzas nacionales y globales que escapan a su control. Siendo evidente ambivalencias como el hecho de que se amplía su significado para incluir a más NNJ, al mismo tiempo que se legitima como herramienta eficaz para asignar recursos, además de presionar a la población a convertirse en vulnerable para acceder a dichos recursos, por lo que avanzar hacia una auténtica equidad en la educación es cuestionable. En efecto, el énfasis del componente psicosocial de estos dispositivos destinados a mitigar los factores de vulnerabilidad social y educativa, en realidad reproducen un discurso pedagógico del déficit, sin atender a los aspectos estructurales de la exclusión escolar.

En este contexto, nos parece relevante plantear algunas aperturas. La primera, en relación con construir perspectivas para atender el hecho de que para quienes han vivido privaciones reales, les es difícil escapar a los discursos sobre resiliencia y vulnerabilidad, puesto que se han consolidado como lugares naturales de respuesta y contestación ante la opresión y la injusticia. En este sentido, no abandonamos la idea de que tal vez los estudiantes que están en riesgo de ser expulsados del sistema escolar viven procesos de exclusión y fracaso escolar como resultado de su resistencia a participar en ellos. Asimismo, en este proceso de exclusión y fracaso es posible reconocer vulnerabilidades específicas que generan tal respuesta. Considerar esta trama de usos y disputas significa atender a la micropolítica, donde lo político tiene relación con nuevos modos de subjetivación, considerando

estas nuevas praxis que cuestionan los procesos de normalización que se sostienen en una “resiliencia de los condenados de la tierra”, fetichizada por las instituciones educativas que ponen sobre las espaldas de los estudiantes y sus familias la gran responsabilidad de mitigar las condiciones contemporáneas de precariedad (Bracke, 2016; Cortés, 2020). En otras palabras, los ejercicios de construcción de resiliencia y retóricas de “salir adelante” o la autogestión del riesgo esconde la desigualdad estructural y la injusticia. Al respecto, Anbeek (2021) nos advierte que la resiliencia efectivamente socava la capacidad de resistir y, por lo tanto, debe ser resistida y rechazada.

La segunda apertura se sitúa en relación con la perspectiva adoptada de una vulnerabilidad relacional, basada en la interdependencia y exposición mutua, socialmente situada como una alternativa a la visión reduccionista de localizarla en los individuos en términos de fragilidad o incapacidad. Es una posibilidad de distanciarse de reproducir el *ethos* neoliberal que reduce la identidad de los sujetos a su condición vulnerable, como daño o herida, lo que tiene por consecuencia despolitizar su abordaje y desviar la atención sobre los aspectos estructurales e ideológicos que exacerbaban dicha condición. En esta línea, abogamos por una relación entre vulnerabilidad y agencia como alternativa a la “ficción de invulnerabilidad”. Consintiendo que la vulnerabilidad es profundamente ambigua producto de su entrelazamiento a través de las relaciones sociales y la estructura política e ideológica, por lo que puede, tanto limitar como habilitar formas específicas de agencias.

Para la política pública es necesario abrir el concepto de vulnerabilidad como un término que no se contrapone al de agencia y, por tanto, romper con el discurso hegemónico y limitado sobre este concepto, siendo necesario generar un debate acerca de cómo, sin perder de vista los tipos de vulnerabilidades existentes y sus implicaciones a nivel social, económico y vital, las personas no tendrían por qué desarraigarse de su propia agencia. En efecto, las actuales políticas educativas se erigen en una visión binaria de mundo, dividido en invulnerables y vulnerables, en el que el primero se plantea como un horizonte a alcanzar, como imperativo de positividad a través de políticas de apoyo y acompañamiento, lo cual contribuye a un optimismo cruel (Brunila et al., 2021).

Por consiguiente, en la praxis educativa las aperturas de considerar el “potencial ambiguo” de la vulnerabilidad generan preguntas importantes, especialmente sobre las obligaciones morales y las responsabilidades éticas que conlleva la vulnerabilidad en la relación educativa: ¿cómo podemos comprender las formas en que la vulnerabilidad puede crear espacios para la acción? o ¿cómo relacionar las acciones para lograr comprender las formas de la vulnerabilidad? Sumado a esto ¿cómo

construimos un discurso pedagógico que renuncie a la tarea de volvernos invulnerables? Por lo tanto, el desafío para la pedagogía y sus discursos es comprender cómo las vulnerabilidades particulares dan forma, delimitan y recubren actuaciones, conexiones, negociaciones, redirecciones, permanencias, subsistencias y resistencias, siendo necesario explorar casos específicos.

En otra dirección, insistimos en el desafío de aportar a equilibrar los estudios de vulnerabilidad, centrados en debates teóricos y críticos sobre las políticas, para redirigirlos a indagaciones sobre las realidades empíricas, desde la perspectiva y experiencia de diversos grupos y agentes sociales, siendo ineludible en el quehacer investigativo reconocer los efectos/afectos de las políticas y micropolíticas de la vulnerabilidad, especialmente en su carácter localizado, así como una comprensión más matizada y situada de cómo la vulnerabilidad nos permitirá ahondar en la distribución desigual de las vulnerabilidades, fuertemente asociada a desigualdades estructurales y a la diversidad de experiencias. En consonancia, planteamos que, desde la perspectiva de una ontología social y política ambivalente e igualitaria de la vulnerabilidad —que considera la agencia y vulnerabilidad como flujos duales que impregnan los procesos de producción de subjetividades— se puede generar conocimiento en el campo de la educación, en el contexto de una política educativa restitutiva de derechos, aportando indudablemente a remirar las concepciones de acción y agencia.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo deriva del proyecto ANID / FONDECYT / Regular N° 1230896, “Aproximación comprensiva a los vínculos entre políticas de la vulnerabilidad, escolarización y producción de subjetividad: análisis en torno a procesos de reinserción escolar”, desarrollado entre los años 2023 y 2026.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. y Sebastiani, L. (2019). Una década de luchas contra los desahucios. De la vergüenza y la soledad a los agenciamientos cotidianos. *Papeles del CEIC*, 2019(1), papel 208, 1-19.
<https://doi.org/10.1387/pceic.19502>
- Anbeek, C. (2021). The courage to be vulnerable: philosophical considerations. *International Journal of Philosophy and Theology*, 82(1), 64-76. <https://doi.org/10.1080/21692327.2021.1880962>
- Araneda, C. e Infante, M. (2020). Disturbing able-bodiedness in ‘vulnerable’ schools: dis/orientations inside and through research-assemblages. *Critical Studies in Education*, 63(4), 419-435. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1837196>
- Arévalo, M. (2021). Intervención socioeducativa con adolescentes infractores: orientaciones

estratégicas, ámbitos de aplicación y dificultades. Una revisión exploratoria-descriptiva de literatura. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales, Nueva Época*, 1(2), 1-44.
<https://doi.org/10.48102/ib.2021.v1.n2.36>

- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control*, Vol. 4, Morata.
- Black, R. y Walsh, L. (2021). Negotiating Vulnerabilities in Space and Time in the Twenty-First Century. *JAYS* 4, 329-343. <https://doi.org/10.1007/s43151-021-00030-y>
- Bonvin, J., Tabin, J., Perriard, A., Rosenstein, E. & Lovey, M. (2023). Social Policies, Vulnerability and the Life Course: A Complex Nexus. En Spini, D., Widmer, E. (Eds.). *Withstanding Vulnerability throughout Adult Life* (pp.123-138) Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-981-19-4567-0_8
- Bracke, S. (2016). Bouncing Back. Vulnerability and Resistance in Times of Resilience. En J. Butler, Z. Gambetti y L. Sabsay (Eds.). *Vulnerability in Resistance. Towards a Feminist Theory of Resistance and Agency*. Duke University Press.
- Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Ediciones Gedisa.
- Brown, K. (2024). Vulnerability and Social Control at the Margins: A Contribution to an Interdisciplinary Dialogue on Vulnerability. *Human Studies*, 47, 287-306.
<https://doi.org/10.1007/s10746-024-09734-5>
- Brunila, K. & Leena-Maija, R. (2018). Identity politics, the ethos of vulnerability, and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(3), 287-298. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1343115>
- Brunila, K., Vainio, S. & Toiviainen, S. (2021). The Positivity Imperative in Youth Education as a Form of Cruel Optimism. *JAYS*, 4, 313-327. <https://doi.org/10.1007/s43151-021-00047-3>
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62312914003>
- Butler, J. (2016). Rethinking Vulnerability and Resistance. En J. Butler, Z. Gambetti & L. Sabsay (Eds.), *Vulnerability in Resistance* (pp. 12-27). Duke University Press.
<https://doi.org/10.1515/9780822373490-004>
- Butler, J. (2018). *Resistencias. Repensar la vulnerabilidad y repetición*. Paradiso Editores.
- Cavarero, A. (2019). Inclinationes desequilibradas. *Papeles del CEIC*, 2019(2), papel 211, 1-12.
<http://dx.doi.org/10.1387/pceic.20878>
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (2019). *Caracterización cuantitativa de trayectorias escolares en jóvenes con algún grado de exclusión educacional*.
https://www.ciae.uchile.cl/uploads/noticias/1524/00_1552671019.pdf
- Cornejo, R. (2005). El experimento educativo chileno 20 años después: ¿mejora la calidad de la educación con el mercado y la competencia? *Revista Pluma y Pínel*, 186, 19-25.
- Cortés, C. (2020). Recorridos y aproximaciones hacia agencias desde la vulnerabilidad, los afectos y el cuidado. *Etnografías Contemporáneas*, 6(10), 68-101.
<https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/522>

- Crestani, V. & Rocha, K. (2018). Risco, vulnerabilidade e o confinamento da infância pobre. *Psicologia & Sociedade*, 30, 1-11. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30i77502>
- Dadvand, B. (2021). Alternative Education, Youth and Vulnerability: a Quest for Genuine Re-engagement or a Reification of 'the Normal'? *JAYS*, 4, 345-361. <https://doi.org/10.1007/s43151-021-00055-3>
- Daher, M., Jaramillo, A. & Rosati, A. (2018). Agentes de intervención en programas psicosociales: Tipos de apoyo y efectos según nivel de vulnerabilidad. *Psicoperspectivas*, 17(1), 116-131. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-996>
- Díaz, C. & Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Dussaillant, F. (2017). *Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública* (Documento N° 18). Análisis, Centro de Políticas Públicas, Facultad de Gobierno, Universidad del Desarrollo. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13740.16004>
- Ecclestone, K. (2017). Changing the Subject of Education? A Critical Evaluation of 'Vulnerability Creep' and its Implications. *Social Policy and Society*, 16(3), 443-456. <https://doi.org/10.1017/S1474746417000082>
- Espinoza, O., González, L. & Loyola, J. (2021). Factores determinantes de la deserción escolar y expectativas de estudiantes que asisten a escuelas alternativas. *Educación y Educadores*, 24(1), 113-134. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.6>
- Ferrarese, E. (2016). Vulnerability: A Concept with Which to Undo the World As It Is? *Critical Horizons*, 17(2), 149-159. <https://doi.org/10.1080/14409917.2016.1153885>
- Fineman, M. (2008). The Vulnerable Subject: Anchoring Equality in the Human Condition. *Yale Journal of Law & Feminism*, 20(1), 8-40. <https://ssrn.com/abstract=1131407>
- Gilson, E. (2021). The Problems and Potentials of Vulnerability. En V. Browne, J. Danelly y D. Rosenow (Eds.). *Vulnerability and the Politics of Care: Transdisciplinary Dialogues* (pp. 85-107). Oxford University Press. <https://doi.org/10.5871/bacad/9780197266830.003.0006>
- Gilson, E. (2024). Toward a pluralist approach to vulnerability: A contribution to an interdisciplinary dialogue on vulnerability. *Human Studies*, 47, 261-273. <https://doi.org/10.1007/s10746-024-09735-4>
- Gómez, Á., Vázquez, A., López-Rodríguez, L., Talaifar, S., Martínez, M., Buhrmester, M. & Swann, W. (2019). Why people abandon groups: Degrading relational vs collective ties uniquely impacts identity fusion and identification. *Journal of Experimental Social Psychology*, 85, Artículo 103853. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2019.103853>
- Guerrero, P. (2017). Equidade, Justiça e Reconhecimento no Trabalho de Professores das Escolas Vulneráveis Chilenas. *Trabalho (En)Cena*, 2(2), 98-113. <https://doi.org/10.20873/2526-1487V2N2P98>
- Junta Nacional de Auxilio y Becas (16 de agosto 2024). *¿Qué entendemos por Vulnerabilidad?*. <https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm/>

- Ladson-Billings, G., Paris, D., Alim, H. & Nasir, N. (2024). The Past, Present, and Future of Culturally Sustaining Pedagogies: An Invitation to Teachers, Researchers, and Communities. *Harvard Educational Review*, 94(4), 469-490. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-94.4.469>
- Ligueño S., Palacios, D. & Sandoval, J. (2018). Discursos de la vulnerabilidad bajo el gerenciamiento educativo: Análisis Ley de subvención escolar preferencial chilena. *Revista de Investigación Psicológica*, (19), 207-222. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322018000100014&lng=es&tlng=es
- Lloyd, M. (2024). Embodying Resistance: Politics and the Mobilization of Vulnerability. *Theory, Culture & Society*, 41(1), 111-126. <https://doi.org/10.1177/02632764231178478>
- Luna, F. (2019). Identifying and evaluating layers of vulnerability– a way forward. *Developing World Bioethics*, 19(2), 86-95. <https://doi.org/10.1111/dewb.12206>
- Madero, C. & Mingo, V. (2024). Identidad profesional docente en escuelas de segunda oportunidad en Chile. *Pensamiento Educativo*, 61(1), 1-12. <https://doi.org/10.7764/PEL.61.1.2024.2>
- Mahmood, S. (2019). Teoría feminista y el agente social dócil: algunas reflexiones sobre el renacimiento islámico en Egipto. *Papeles De Identidad. Contar La investigación De Frontera*, 2019(1), papel 202. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.20282>
- Mäkelä, K., Ikävalko, E. & Brunila, K. (2021). Shaping the Selves of “At Risk” Youth in Debt and Poverty in the Context of Economic Vulnerability. *JAYS*, 4, 363-380. <https://doi.org/10.1007/s43151-021-00053-5>
- Marino, E. & Faas, A. (2020). Is Vulnerability an Outdated Concept? After Subjects and Spaces. *Annals of Anthropological Practice*, 44, 33-46. <https://doi.org/10.1111/napa.12132>
- Martínez, M. (2019). Una (breve y no muy sistemática) aproximación a la noción de agencia desde la vulnerabilidad. *Papeles De Identidad. Contar La investigación De Frontera*, 2019(1), presentación. <https://doi.org/10.1387/pceic.20616>
- Neut, P., Rivera, P. & Miño, R. (2019). El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 151-168. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100151>
- Nobile, M. (2016). Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 26(2), 187-210. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852016000200003&lng=es&tlng=es
- Page, T. (2018). Sustaining Life: Rethinking Modes of Agency in Vulnerability. *Australian Feminist Studies*, 33(97), 281-298. <https://doi.org/10.1080/08164649.2018.1547629>
- Peña, M. & Toledo, C. (2017). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 496-518. <https://doi.org/10.1590/198053143752>

- Pizarro, T. (2022). Vulnerabilidad social en educación. Consideraciones críticas. En J. Ángulo y C. Bernal (Eds.). *Las pruebas estandarizadas en educación ¿De qué estamos hablando?* (pp. 151–180). Dykinson, S. L. <https://doi.org/10.2307/jj.1866696.11>
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Morata.
- Ramos, C. (2016). *La producción de la pobreza como objeto de gobierno*. Universidad Alberto Hurtado.
- Rebughini, P. (2019). A vulnerable generation? Youth agency facing work precariousness. *Papeles del CEIC*, 2019(1), papel 203, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.19332>
- Reiss, L., Kozhevnikov, A. & Muhr, S. (2021). Between vulnerability and resistance: How a woman copes with dramatic implications of COVID-19 in Russia. *Gender, Work and Organization*, 28(Suppl. 2), 574-586. <https://doi.org/10.1111/gwao.12695>
- Riberi, V., González, E. & Rojas, C. (2020). An Ethnography of Vulnerability: A New Materialist Approach to the Apparatus of Measurement, the Algorithm. *Anthropology & Education*, 52(1), 82-105. <https://doi.org/10.1111/aeq.12359>
- Rigo, D., Squillari, R., Caraballo, M. & Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Ciencia y Educación*, 5(2), 81-92. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp81-92>
- Rueda, E. (2021). Competencias para realizar una labor socioeducativa de calidad con menores: especial atención a la empatía. *Educación Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77, 101-123. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/210547/Art.%205.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Scott, S. (2018). The neoliberal subject: Resilience, adaptation and vulnerability. *Contemporary Political Theory*, 17(Suppl. 2), 78–81. <https://doi.org/10.1057/s41296-017-0122-2>
- Siqueira, K. & Lino, M. (2013). Assistência Social e biopoder: produzindo “vulnerabilidades”, prevenindo “riscos” e normalizando as formas de viver. *Mnemosine*, 9(2). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41526>
- Spini, D. & Widmer, E. (2023). Introduction: Inhabiting Vulnerability Throughout the Life Course. En D. Spini y E. Widmer (Eds.) *Withstanding Vulnerability throughout Adult Life* (pp. 1-13). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-19-4567-0_1
- Stetsenko, A. (2019). Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts With Relational Agency and Implications for Education. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148>
- Sucre, F. (2016). *Reinserción escolar para jóvenes vulnerables en América Latina*. Inter-American Dialogue. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/11/Nota-tecnica-Jovenes-vulnerables-FINAL.pdf>
- Vázquez, R. (2020). La Interseccionalidad como Herramienta de Análisis del Fracaso Escolar y del Abandono Educativo: Claves para la Equidad. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 267–283. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.013>

- Von Meding, J. (2021). Reframing vulnerability as a condition of potential. *The Arrow Journal*, 8(1), 48-54. <https://arrow-journal.org/reframing-vulnerability-as-a-condition-of-potential/>
- Waiton, S. (2019). The vulnerable subject. *Societies*, 9(3), 66. <https://doi.org/10.3390/soc9030066>
- Waiton, S. (2021). Examining the Idea of the ‘Vulnerable Student’ to Assess the Implications for Academic Freedom. *Societies*, 11(3), 88. <https://doi.org/10.3390/soc11030088>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Abya-Yala.