


## Atender a las conexiones de la gramática de la vulnerabilidad en el campo educativo

### Attending to the Connections of the Grammar of Vulnerability in the Educational Field

#### Sylvia Contreras-Salinas


Universidad Santiago de Chile, Chile


 <https://orcid.org/0000-0003-2297-2399>

 [sylvia.contreras.s@usach.cl](mailto:sylvia.contreras.s@usach.cl)

#### Mónica Ramírez-Pavelic


Universidad Santiago de Chile, Chile


 <http://orcid.org/0000-0003-2710-2982>

 [monica.ramirez.pa@usach.cl](mailto:monica.ramirez.pa@usach.cl)

#### Cristian Rozas Vidal

Universidad Santiago de Chile, Chile

 <https://orcid.org/0000-0003-0450-2465>

 [cristian.rozas@usach.cl](mailto:cristian.rozas@usach.cl)



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i40.817>

**Resumen:** Este artículo propone seguir pensando la vulnerabilidad como una gramática móvil, que se configura y reconfigura en la cotidianidad del campo educativo, particularmente en espacios tensionados por la lógica inclusión-exclusión, como los programas de reinserción escolar. En estos escenarios, la escolarización opera simultáneamente como dispositivo de clasificación y normalización, al nombrar sujetos ‘vulnerables’ y exigir resiliencia individual, y como un lugar donde emergen interrupciones: gestos menores, prácticas de cuidado y destellos de agencia que desafían las lecturas deficitarias dominantes de la vulnerabilidad. A partir de relatos de docentes de Historia que trabajan cotidianamente en estos programas, el artículo busca co-pensar la vulnerabilidad desde aquello que punza: una frase interrumpida, un silencio persistente, una inflexión que resiste ser capturada por el lenguaje técnico o administrativo. Desde un enfoque poscualitativo, se propone atender a lo cotidiano y a sus decires como umbrales analíticos que desestabilizan nuestras comprensiones habituales y habilitan modos plurales de pensar la vulnerabilidad. El texto se organiza en tres movimientos. En primer lugar, se interroga por qué el quehacer educativo cotidiano resulta clave para pensar la vulnerabilidad y sus entrelazamientos. En segundo lugar, se describe la gramática de la vulnerabilidad y algunos de sus pliegues en el campo educativo. Finalmente, se desarrolla un ejercicio de co-pensar que, a partir de lo que punza en los relatos docentes, invita a seguir comprendiendo la vulnerabilidad como una condición relacional, situada y plural en el acto educativo.

**Palabras clave:** vulnerabilidad, reinserción escolar, gubernamentalidad neoliberal, resiliencia, herida colonial.

**Abstract:** This article proposes to continue thinking about vulnerability as mobile grammar that is configured and reconfigured in the everyday life of the educational field, particularly in spaces tensioned by the logic of inclusion-exclusion, such as school reintegration programs. In these scenarios, schooling operates simultaneously as a device of classification and normalization —by naming subjects as ‘vulnerable’ and demanding individual resilience— and as a site where interruptions emerge: minor gestures, practices of care, and flashes of agency that challenge dominant deficit-based readings of vulnerability. Drawing on accounts by History teachers who work daily in these programs, the article seeks to co-think vulnerability from that which punctures: an interrupted phrase, a lingering silence, an inflection that resists being captured by technical or administrative language. From a post-qualitative approach, the article attends to the everyday and its utterances as analytical thresholds that destabilize our habitual understandings and enable plural ways of thinking vulnerability. The text is organized into three movements. First, it examines why everyday educational practice is key to thinking about vulnerability and its entanglements. Second, it describes the grammar of vulnerability and some of its folds within the educational field. Finally, it develops an exercise of co-thinking that, drawing on what punctures in teachers’ accounts, invites us to continue understanding vulnerability as a relational, situated, and plural condition within the educational act.

**Keywords:** vulnerability; school reintegration; neoliberal governmentality; resilience; colonial wound.

**Cómo citar:** Contreras-Salinas, S., Ramírez-Pavelic, M., y Rozas Vidal, C. (2025). Atender a las conexiones de la gramática de la vulnerabilidad en el campo educativo. *En-Claves del Pensamiento*, (40), 197-224. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i40.817>

### ¿Por qué mirar el quehacer educativo cotidiano al pensar en la vulnerabilidad?

En las últimas décadas, el vocabulario de la vulnerabilidad, la resiliencia y la agencia se ha consolidado como una gramática dominante en el campo educativo latinoamericano. No se trata solo de categorías descriptivas, sino de marcos regulativos que orientan cómo se nombra a los sujetos y ciertos grupos, cómo se interviene sobre ellos y qué futuros se consideran deseables o posibles para ellos. Esta gramática adquiere particular relevancia en contextos donde la gubernamentalidad neoliberal ha reconfigurado las formas de comprender el daño, responsabilizando a los propios sujetos de gestionar individualmente las desigualdades que los afectan. Este desplazamiento se sostiene en la ficción de un sujeto autónomo que, incluso cuando ha sido históricamente dañado, debe asumir la superación del daño como tarea personal.<sup>1</sup> Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad situacional deja de comprenderse como el efecto de condiciones estructurales y pasa a inscribirse como una marca individual —o atribuida

<sup>1</sup> Véase Chandler, David, y Julian Reid. *The Neoliberal Subject: Resilience, Adaptation and Vulnerability*. Londres: Rowman & Littlefield, 2016; Sonia Scott, “The neoliberal subject: Resilience, adaptation and vulnerability”. *Contemp Polit Theory* 17 (Sup. 2), (2018): 78-81. <https://doi.org/10.1057/s41296-017-0122-2>

a ciertos grupos—, mientras la agencia se redefine como un repertorio de capacidades internas que cada persona debe movilizar mediante la disciplina, el autocontrol y el esfuerzo personal.<sup>2</sup>

Esta situación obliga a revisar el carácter productivo de la gramática escolar, en la medida en que ninguna categoría resulta semánticamente impenetrable para el discurso pedagógico: nociones como vulnerabilidad, agencia o resiliencia son absorbidas y recontextualizadas dentro de un marco regulativo que modela la razón, la subjetividad y el saber. No se trata de un lenguaje neutro, sino de un dispositivo que produce límites, posiciones y disposiciones, generando aperturas o cierres según los intereses que gobiernan el campo. En este contexto, la pedagogía se constituye como un medio estructurante de límites, posiciones y prácticas desigualmente distribuidas, orientando quién puede hablar, qué historias son escuchadas, qué experiencias merecen legitimidad y cuáles se excluyen.<sup>3</sup> Es decir, el discurso pedagógico no solo describiría, por ejemplo, a los sujetos vulnerados, si no que participa activamente en configurarlos como tales, construyendo categorías para pensarlos, imaginar trayectorias posibles para ellos y formas reconocidas de agencia.

Esto adquiere una densidad particular en América Latina, donde la escolarización ha operado históricamente como dispositivo privilegiado de la colonialidad del poder y del saber. La escuela moderna funciona como aparato de producción de subjetividades orientado a suprimir alteridades y normalizar cuerpos y prácticas, ajustándolos a proyectos políticos, económicos y culturales ajenos a las realidades latinoamericanas.<sup>4</sup> En este contexto, la enseñanza de la Historia adquiere especial relevancia, en tanto los relatos nacionales que reproduce tienden a invisibilizar experiencias subalternas, naturalizan desigualdades y reproducen una colonialidad epistémica que sitúa el conocimiento moderno/occidental en la cúspide de la legitimidad, relegando otras epistemes al residuo o al folclor.<sup>5</sup>

Como resultado, las distintas maneras de saber, hacer, sentir y ser sobre la incertidumbre, la disrupción y los daños inter e intrapersonales (así como su entrelazamiento con las relaciones materiales, las narrativas hegemónicas, y sus implicaciones éticas) quedan sin ser abordadas en los contextos educativos. Sin embargo, es posible observar que esta misma

<sup>2</sup> Sigal Waiton, “Examining the Idea of the “Vulnerable Student” to Assess the Implications for Academic Freedom”, *Societies* 11, núm. 3 (2021): 88.

<sup>3</sup> Mario Díaz Villa, “¿Qué es eso que se llama pedagogía?”. *Pedagogía y Saberes* 50 (2019): 11-28.

<sup>4</sup> Catherine Walsh, “Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala”. *Entramados: educación y sociedad* núm. 1 (2014): 17-30.

<sup>5</sup> Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, comp. Edgardo Lander (Buenos Aires: CLACSO, 2000): 201-246.

institución que ha contribuido a perpetuar la colonialidad, contiene también grietas donde se vislumbran posibilidades de disputa. A pesar de su función histórica de normalización, hay quienes siguen atribuyendo a la escuela la capacidad de convertirse en espacio de descolonización.<sup>6</sup>

No obstante, esta doble condición sugiere un problema profundo: si la escuela participa en la producción de subjetividades coloniales, ¿cómo imaginar que desde su interior puedan desplegarse racionalidades otras?, ¿qué significa pensar que un dispositivo diseñado para gobernar y ordenar pueda transformarse en un espacio de fuga, grieta o insurgencia? Aun cuando habría que señalar que la viabilidad de transformar la escuela desde un enfoque decolonial permanece más como un horizonte discursivo de deseabilidad, que como una práctica pedagógica concreta. Creemos que la educación solo puede volverse descolonizadora, cuando se abre a reconocer la herida colonial y reivindica, en esta perspectiva, los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido violentados por la irrupción colonial.<sup>7</sup>

La escuela se convierte en un dispositivo central de esta racionalidad, no solo porque adopta mecanismos de mercado —competencia, evaluación permanente, clasificación, rendición de cuentas—, sino porque se orienta a producir un tipo particular de subjetividad: sujetos que internalizan la lógica empresarial, gestionan su vida como proyecto personal y transforman cada aspecto de su existencia en objeto de cálculo.<sup>8</sup> En esta maquinaria, el docente es configurado como figura bonsái, cuidadosamente podado por normativas, estándares y exigencias que limitan su capacidad de disputa, mientras el alumnado es interpelado como capital humano en permanente formación.<sup>9</sup>

Pensar la vulnerabilidad desde este prisma permite comprender cómo las instituciones educativas la han interpretado y tratado desde la lógica de la falta. Así, las niñas y juventudes expulsadas o desalojadas del sistema escolar son leídas como carentes de motivación, habilidades o agencia. La reescolarización dirigida a los denominados grupos vulnerables suele operar bajo una lógica compensatoria orientada a suplir carencias y activar capacidades

<sup>6</sup> Ricardo Sánchez y Rodolfo García, “Descolonización de la educación en Latinoamérica. Una revisión sistemática de las tendencias investigativas en la actualidad”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 28 (2023): 100.

<sup>7</sup> Cristhian Díaz, “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades”. *Tabula Rasa*, núm. 13 (2010): 220. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=39617525009>

<sup>8</sup> Christian Laval y Pierre Dardot, *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI* (Barcelona, Gedisa, 2015).

<sup>9</sup> Véase Fabian Acuña. “Governing teachers’ subjectivity in neoliberal times: The fabrication of the bonsai teacher”. *Journal of Education Policy*, 39, núm. 2 (2024): 171-190. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2144127>; Silvia Grinberg, “Governmentality and Pedagogical Apparatuses in Management Times”. *Journal of Education Policy* 30, núm. 1 (2015): 79-97.

individuales, enfatizando el fortalecimiento de la resiliencia, el desarrollo de competencias socioemocionales y la responsabilización. Por otra parte, la vulnerabilidad se privatiza y la agencia se moraliza, ambas, a pesar de sus fundamentos en la diversidad y la desigualdad, han promovido procesos asimiladores y homogenizantes.<sup>10</sup>

Las políticas de vulnerabilidad refuerzan así la ecuación según la cual no estar escolarizado equivale a ser *más vulnerable*, convirtiendo a la escuela en un espacio legítimo — y casi exclusivo— para *salir de esta condición*. Es decir, se advierte que enfrentar la exclusión requiere no solo acceso a escuelas públicas y gratuitas, sino entornos seguros, inclusivos, con docentes calificados y programas de “segunda oportunidad” incorporados a la arquitectura estructural de la justicia educativa,<sup>11</sup> además de caracterizar la exclusión escolar como fenómeno multidimensional y multicausal vinculado a la vulnerabilidad estructural, expresado en deserción y desescolarización y atravesado por ausentismo, rezago, experiencias escolares negativas, pobreza, segregación e inseguridad territorial.<sup>12</sup>

La exclusión aparece simultáneamente como efecto y como condición productora de vulnerabilidad, lo que exige políticas que aborden las condiciones sociales, escolares y territoriales que configuran trayectorias interrumpidas y que lejos de atender las desigualdades de origen socioeconómico, reproducen la desigual distribución de oportunidades para aprender,<sup>13</sup> perpetuando las lógicas que sitúan a algunos en una posición de privilegio y a otros en una subalterna, de opresión y dominio.<sup>14</sup> Dichas prácticas, no necesariamente se distancian de las lógicas de escolarización atravesadas por racionalidades neoliberales, por la meritocracia o por la colonialidad del ser y el saber. Ilustrativamente, los Programas de Protección Especializada en Reinserción Educativa (PDE) se configuran como espacios liminales:

<sup>10</sup> Véase, entre otros, Sylvia Schmelkes, “Hacia una visión más integral en la atención educativa de sectores en condiciones de vulnerabilidad”. *Perfiles educativos*, 34, núm. esp. (2012): 181-188; UNESCO, *Informe sobre educación inclusiva y equitativa*. (París: UNESCO, 2024); Carlos Araneda y Marta Infante “Disturbing able-bodiedness in ‘vulnerable’ schools: dis/orientations inside and through research-assemblages”, *Critical Studies in Education* 63, núm. 4 (2020): 419-435. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1837196>; María Eugenia Morales, “Vulnerabilidad, agencia y políticas educativas: una lectura crítica”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 15, núm. 1 (2021): 45-62.

<sup>11</sup> UNESCO, Informe sobre educación inclusiva y equitativa (2024), donde se plantea que enfrentar la exclusión educativa requiere no sólo acceso formal a la educación, sino la creación de entornos seguros, libres de discriminación y con docentes formados para responder a necesidades diversas, así como la implementación de programas de segunda oportunidad para quienes han interrumpido su escolarización.

<sup>12</sup> Ministerio de Educación de Chile, *Estrategia Nacional para la Prevención de la Deserción Escolar 2020–2022* (Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2020).

<sup>13</sup> José Joaquín Brunner y Francisco Ganga-Contreras, “Vulnerabilidad educacional en américa latina: Una aproximación desde la sociología de la educación con foco en la educación temprana”. *Opción* 33 núm. 84 (2017): 12-37.

<sup>14</sup> Gelabert Sales, “Vulnerabilidad, precarización e injusticias interseccionales: notas para una filosofía política feminista”. *Isegoría* 64 (2021), e02. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2021.64.02>

territorios intermedios donde convergen inclusión y exclusión, reparación y control, protección y disciplinamiento.<sup>15</sup>

Estos programas permiten observar con nitidez cómo los discursos sobre vulnerabilidad, riesgo y reparación se encarnan en prácticas cotidianas, a partir del modo en que se narran trayectorias interrumpidas, se describen historias de daño y se diseñan estrategias pedagógicas y socioeducativas personalizadas.

En un paisaje latinoamericano donde los discursos neoliberales y las derechas radicales avanzan, incluso entre quienes habitan los márgenes de la precariedad, se vuelve urgente examinar lo cotidiano, ya que es en la vida cotidiana donde persisten los *velos coloniales*, estructurando nuestra interpretación del mundo y operando en existencias atravesadas por precariedad material, exclusión y no reconocimiento.<sup>16</sup> Desde esta perspectiva, lo cotidiano no es un trasfondo neutro ni un simple escenario, sino un campo de fuerzas, un ensamblaje de afectos, temporalidades, objetos, cuerpos y discursos en continua producción. Por lo que es fundamental atender al quehacer educativo cotidiano y a cómo el discurso pedagógico a recontextualizado las gramáticas de la vulnerabilidad, conformando un entramado frágil e inestable donde se habilitan o interrumpen posibilidades.

En este espacio, la vulnerabilidad no se limita solo a los marcos conceptuales o normativos, sino que se performa. Es decir, se actualizan, desvían y reconfiguran los gestos, vínculos y materialidades que posibilitan modos concretos en que se nombra, se encarna y se viven las relaciones sociales. Particularmente, en este artículo nos centraremos en las asociaciones que construyen los docentes que enseñan Historia, Geografía y Formación Ciudadana, sobre vulnerabilidad, agencia y ciudadanía. Estos profesionales resultan clave para nosotros, porque su formación enfatiza la continuidad y el cambio, así como la significación histórica, las dimensiones éticas, el perspectivismo y la comprensión situada, así como la centralidad del pensamiento crítico. En este sentido, los docentes de Historia deberían estar

<sup>15</sup> Véase, entre otros, Ministerio de Educación de Chile, *Orientaciones técnicas para Programas de Protección Especializada en Reinserción Educativa (PDE)*. Santiago de Chile (2019); Paula Medina y Daniela Olivares, “Reinserción educativa y políticas de protección: tensiones entre cuidado, control e inclusión”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 16, núm. 2 (2022); María Nobile, *La exclusión educativa como experiencia social: trayectorias escolares y dispositivos de reinserción* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016); Carlos Sucre, “Programas de reinserción educativa y gubernamentalidad: entre la protección y el disciplinamiento”, *Revista Colombiana de Educación* 71 (2016): 123-145; Sylvia Contreras Salinas, “Reinserción y reingreso escolar: desafíos para una educación inclusiva”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 18, núm. esp. (2024): 17-21. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200017>.

<sup>16</sup> Sylvia Contreras-Salinas, Paloma Miranda-Arredondo & Mónica Ramírez-Pavelic, “Los tropos como figuraciones de los saberes: una forma de contribuir al pensamiento decolonial”. *Cinta De Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales* núm. 64 (2019): 68-81. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/52721>

especialmente preparados para analizar críticamente cómo se construye el conocimiento histórico y por qué ciertas narrativas se vuelven hegemónicas —incluidas aquellas que configuran representaciones de vulnerabilidad social— ya que esa comprensión posibilita desarticular discursos dominantes y abrir espacios para perspectivas subalternas y contra-narrativas en el aula.<sup>17</sup>

En consecuencia, los relatos docentes operan como un umbral que permite pensar la vulnerabilidad no como un estado previo, sino como acontecimiento relacional que emerge en lo cotidiano. Observar de cerca estas escenas sobre la vulnerabilidad, permitiría evidenciar por qué —en su carácter relacional, afectivo y situado— no siempre aparece como potencia, y por qué su problematización en el campo educativo es urgente para imaginar formas más justas de habitar lo común.

### **Gramática de la vulnerabilidad: ahondando en algunos pliegues del campo educativo**

La reflexión contemporánea sobre la vulnerabilidad ha experimentado un giro significativo en los últimos años, especialmente desde los aportes de las teorías relacionales, los feminismos y la filosofía política.<sup>18</sup> A partir de aquí, la vulnerabilidad deja de entenderse solo como fragilidad o carencia individual para ser reconocida como condición ontológica y relacional de la existencia, es decir, estamos siempre expuestos a otros, necesitados de otros, entramados en redes materiales, afectivas e históricas.

Algunas autoras han señalado que vulnerabilidad y agencia no son polos opuestos, sino dimensiones co-constitutivas.<sup>19</sup> En este sentido, la vulnerabilidad anuncia una exposición al poder siendo inevitable admitir que es una forma de actuación encarnada, lo que permite pensar en un proyecto político radical, ampliando el rango de interpretaciones que puede tener la agencia, en que los sujetos pueden recurrir a diferentes recursos recreados en respuesta a

<sup>17</sup> Véase Dayana Rodríguez, “El saber pedagógico de los docentes de Historia. Revisión en clave decolonial”. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires (2021); María Dolores Rodríguez Gómez, “Desarrollo Profesional Postcolonial del Docente: ‘giro decolonial’ en el diseño de la formación del cuerpo docente para su propia decolonialidad”, *Revista Española de Educación Comparada* núm. 44 (2023): 399-416. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.38158>

<sup>18</sup> Véanse autoras como Butler, Page, Mahomed, Braidotti o Cavarero, entre otras.

<sup>19</sup> Tiffany Page, “Sustaining Life: Rethinking Modes of Agency in Vulnerability”. *Australian Feminist Studies* 33, núm. 97 (2018): 281-298.

situaciones particulares de vulnerabilidad, lo que conlleva desde una perspectiva política, a concebir a todos los sujetos como activos, pero a la vez, objetos del actuar.<sup>20</sup>

En Latinoamérica, y en particular en Chile, la categoría de vulnerabilidad se convierte en condición sustantiva que fija identidades y define posibilidades educativas. Lo que inicialmente se planteaba como condición situacional y contextual se ha transformado en una categoría central de gobierno, objetivada a través de sistemas de focalización y clasificación que buscan identificar poblaciones prioritarias. En Chile, dispositivos como el SINAIE<sup>21</sup> y otros mecanismos análogos en Perú o Ecuador traducen desigualdades estructurales en marcadores individuales, fijando la vulnerabilidad como atributo del estudiante más que como efecto de condiciones sociales, institucionales o pedagógicas. El espacio educativo se configura, así, mediante operaciones técnicas que producen sujetos “vulnerables”, necesarios para la asignación de recursos y para justificar intervenciones centradas en el déficit.<sup>22</sup> En suma, persisten marcos interpretativos que penetran los discursos pedagógicos que define a los que llevan la marca de ‘vulnerables’ como sujetos ‘faltantes’, ‘incapaces’ o ‘no preparados’ para actuar social o políticamente.

En este repertorio, dicha gramática adquiere espesor si se la vincula con la conformación de la subjetividad neoliberal, puesto que el neoliberalismo no es solo un modelo económico, sino un régimen global de normatividad que busca producir un tipo particular de sujeto competitivo, empresarial, adaptable y permanentemente responsable de sí mismo. En este punto, el sistema educativo se reorganiza como espacio donde se inculca el principio de que cada sujeto es empresa de sí mismo. Así, los procesos de escolarización se convierten en un laboratorio privilegiado de subjetivación neoliberal, donde se entrenan cuerpos, emociones y comportamientos para reproducir el orden social existente, promoviendo una ética individualizante que desplaza las causas estructurales de la desigualdad hacia las capacidades personales. El éxito o fracaso escolar y social se leen como responsabilidad exclusiva del individuo, reforzando la moral del mérito y la idea de que cada uno *es dueño* de su destino.<sup>23</sup>

En conjunto, este proceso de subjetivación se vincula estrechamente con el discurso contemporáneo de la resiliencia, en tanto las lógicas neoliberales de gobierno privilegian la

<sup>20</sup> Sylvia Contreras Salinas, Claudia Calquín, Cristián Rozas y Valentina Buló, “Políticas de la Vulnerabilidad, Escolarización y Reinserción. Usos y Disputas”, *Universum (Talca. En línea)* 40, núm. 2, (diciembre de 2025): 615-3, doi:10.4067/S0718-23762025000200615.

<sup>21</sup> Para más información, véase <https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm/>.

<sup>22</sup> Contreras et al, “Políticas de la...”.

<sup>23</sup> Sigal Waiton, “Examining the Idea of the ‘Vulnerable Student’ to Assess the Implications for Academic Freedom”, *Societies* 11, núm. 3 (2021): 88.

preparación y adaptación individual frente a la adversidad. De este modo, situaciones de incertidumbre producidas estructuralmente son reinterpretadas como riesgos personales, trasladando las responsabilidades de protección y seguridad desde el ámbito colectivo hacia la autogestión y el autogobierno de cada sujeto. Mientras el neoliberalismo instala prácticas competitivas en todas las esferas de la vida, la resiliencia exhorta a ser flexibles, autónomos y emocionalmente competentes para sostenerse en un mundo que se presenta como inevitablemente inestable. De este modo, escuela neoliberal y resiliencia funcionan como dispositivos convergentes: la primera organiza el espacio bajo el signo del mérito, la competencia y la responsabilización individual, mientras la segunda provee el repertorio subjetivo necesario para que este orden sea aceptado como inevitable.<sup>24</sup>

Este marco, entra en tensión con los planteamientos críticos de Butler, quien sitúa la vulnerabilidad como condición relacional y política, inseparable de las redes materiales y afectivas que sostienen cualquier forma de acción;<sup>25</sup> y con los de Bracke, para quien la romantización de la resiliencia, en término de adaptarse a las condiciones cambiantes mediante el aprendizaje, la planificación o la reorganización constituye una *astucia* neoliberal destinada a colonizar la imaginación y despolitizar la precariedad.<sup>26</sup> Junto con esto, los aportes de teóricas feministas y perspectivas relacionales plantean la posibilidad de concebir la vulnerabilidad como condición situada, compartida, productiva y fundamento de la vida en común. En este sentido, la vulnerabilidad nombraría la apertura al mundo que nos permite sostener vínculos y participar en tramas colectivas que configuran nuestras posibilidades de actuar.<sup>27</sup> Sin embargo, estas aproximaciones se mantienen distantes de los usos cotidianos del término en el campo educativo y, rara vez movilizan procesos de desaprendizaje o descolonización del discurso de la resiliencia o de la asociación entre vulnerabilidad y carencia.

En particular, se observa un entramado de fuerzas donde discursos y prácticas neoliberales operan como tecnologías de gobierno<sup>28</sup> que regulan y producen subjetividades preferidas en la configuración de la docencia.<sup>29</sup> Visto así, la profesión docente ha sido

<sup>24</sup>Chandler y Reid, *The Neoliberal Subject*.

<sup>25</sup> Judith Butler, *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea* (Madrid: Traficantes de Sueños, 2017).

<sup>26</sup> Sara Bracke, “Bouncing Back: Vulnerability and Resistance in Times of Resilience”. *Resilience: International Policies, Practices and Discourses* 4, núm. 1 (2016): 52-67. <https://doi.org/10.1080/21693293.2015.1022994>.

<sup>27</sup> Moya Lloyd, “Embodying Resistance: Politics and the Mobilization of Vulnerability”, *Theory, Culture & Society* 41, núm. 1 (2024): 111-126. <https://doi.org/10.1177/02632764231178478>.

<sup>28</sup> Deborah Britzman, *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach* (2nd ed.) (New York: State University of New York Press, 2003).

<sup>29</sup> Michalinos Zembylas, “Rethinking the demands for ‘preferred’ teacher professional identities: Ethical and political implications”, *Teaching and Teacher Education* (2018). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.011>.

progresivamente intervenida por dispositivos que moldean al profesorado según los imperativos de la eficiencia, la responsabilización individual y la autosupervisión permanente.<sup>30</sup> Estas dinámicas forman parte de una red heterogénea de fuerzas que buscan producir docentes ajustados a las lógicas neoliberales.

El resultado es una experiencia de desprofesionalización, malestar y reducción de márgenes para construir subjetividades alternativas, en que el cambio y la innovación educativa constante se han convertido en imágenes obligatorias del quehacer escolar, enunciando que “las escuelas deben cambiar y los docentes deben convertirse en instrumentos de transformación; que más que enseñar, deben guiar los procesos de aprendizaje”.<sup>31</sup> Este mandato no solo prescribe prácticas; sino que inscribe modos de ser y de vivir la profesión.

Dicho lo anterior, y de acuerdo a lo indicado en el primer apartado, resulta relevante hacer un *zoom* sobre la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los procesos de escolarización, puesto que sobre este campo se deposita una exigencia adicional: la responsabilidad de preparar sujetos para el ejercicio de una ciudadanía activa en un contexto de participación democrática debilitada y de creciente desconfianza institucional.<sup>32</sup> La formación ciudadana en el currículo escolar se entiende como:

el proceso de estudio y aprendizaje de habilidades sociales y desarrollo de competencias como la tolerancia, la aceptación y la integración, vinculados directamente con los valores de la democracia, la igualdad, la libertad y el pluralismo, y que van en beneficio de la construcción de normas equitativas (derechos y deberes) para todos los sujetos que componen una sociedad.<sup>33</sup>

En este contexto, la formación ciudadana se tensiona por la coexistencia de múltiples concepciones que no responden a una definición única ni estable, sino a visiones de sociedad que enfatizan distintos valores, formas de pertenencia y modos de participación. Algunos modelos se anclan en una perspectiva política tradicional, centrada en derechos civiles, políticos y sociales asociados al Estado-nación; otros enfatizan pertenencia y reconocimiento; otros más, desde enfoques comunitaristas o republicanos, resaltan el diálogo, el bien común, la

<sup>30</sup> Vicente Sisto, “Moldeando el trabajo docente a fuerza de instrumentos. La estandarización como desarrollo profesional en Chile”. *Profesionalización docente: discursos, políticas y prácticas* (2024): 125-142.

<sup>31</sup> Grinberg, “Governmentality and Pedagogical...”.

<sup>32</sup> Gert Biesta, *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship* (Rotterdam: Sense Publishers, 2011).

<sup>33</sup> Paula Carvajal-Meza y María Alvarado-Urbina, “Educación ciudadana y formación democrática: habilidades sociales, valores y convivencia para la construcción de normas equitativas”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 16, núm. 2 (2022): 209-225.

participación y la construcción colectiva de acuerdos.<sup>34</sup> A todos estos se suman propuestas de ciudadanía global, críticas, enfoque de derechos, culturales y multilaterales, que reconocen pertenencias simultáneas y prácticas emancipadoras orientadas a cuestionar relaciones de dominación. En suma, pareciera que educar para la ciudadanía implica navegar entre dichas orientaciones y sus tensiones, y situar al profesorado en un lugar central, puesto que en él recaen expectativas de promover pensamiento social e histórico, formar ciudadanía crítica y, en algunos casos, convertirse en agente clave de transformación social.<sup>35</sup>

Asimismo, en el marco del proyecto decolonial, la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en América Latina es acusada de reproducir una colonialidad pedagógica que privilegia conocimientos contruidos desde una perspectiva eurocéntrica, basada en la superioridad cultural y la inferiorización de otros pueblos y saberes.<sup>36</sup> De allí que se le atribuya la tarea clave de desarrollar una postura crítica que permita revisar procesos históricos que han ocultado e invisibilizado epistemes otras, impulsar una emancipación decolonial del currículum y asumir un posicionamiento ético-político frente a los criterios de validez que la matriz curricular establece.<sup>37</sup> Esto pone en la enseñanza y en el docente la posibilidad (pero también la carga) de generar experiencias de aprendizaje que permitan identificar estructuras de poder, cuestionar fundamentos políticos y económicos del currículum, y articular saberes escolares con problemas contemporáneos y de la vida cotidiana, formando sujetos capaces de interpretar, cuestionar y transformar su entorno.

A partir de estas ideas, se vuelve evidente que la formación de docentes de Historia y Geografía deviene en una trama de tensiones que invitan a una reflexión crítica sobre las gramáticas de la vulnerabilidad, en particular en el contexto de la exclusión escolar. Estas tensiones se materializan en los Programas de Reinserción Educativa (PDE) en Chile, como parte del Programa 24 Horas, dispositivos intersectoriales orientados a niños, niñas y jóvenes (NNJ) de 10 a 17 años en situación de desescolarización o fragilidad educativa. Su propósito es

<sup>34</sup> Claudia Villarroel, María José Treviño, Paulina Carrasco y Cristián Bellei, “Concepciones de formación ciudadana en el sistema escolar chileno: tensiones, sentidos y orientaciones”. *Revista de Estudios Pedagógicos* 47, núm. 1 (2021): 149-168.

<sup>35</sup> Gabriela Añahual, Daniela Arangue y Miguel Jara, “Formar en ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales”, en *XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales de Enseñanza de la Historia* (Córdoba, Argentina, 2021).

<sup>36</sup> Marta Rodríguez-Cruz, “Colonialidad del saber y dominación epistemológica: Aportes etnográficos para un análisis de la educación intercultural bilingüe en Ecuador”. *Chungara, Revista de Antropología Chilena* 53, núm. 4 (2021): 705-719.

<sup>37</sup> Véase Adolfo Villarroel y Jaime Gamboa, “La educación para el desarrollo sostenible en la formación inicial docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: apuntes para un”, *Interciencia* 50, núm. 2 (2025): 107-113; Villarroel et al., “Concepciones de ciudadanía...”.

fortalecer, reconstruir y sostener trayectorias educativas mediante intervenciones socioeducativas intensivas, acompañamiento individualizado y articulación con escuelas y redes territoriales.<sup>38</sup>

La literatura muestra que estos programas operan como *puentes* hacia sistemas escolares que históricamente han reproducido exclusiones. No obstante, se sugiere que los PDE logran generar pertenencia, contención y vínculos significativos, pero también enfrentan tensiones estructurales, manifestadas a través de relaciones frágiles con las escuelas, burocracias, estigmas y lógicas de rendimiento que dificultan reinserciones sostenidas.<sup>39</sup>

En este sentido, la literatura muestra que experiencias adversas en la escuela —como maltrato, relaciones conflictivas o falta de apoyo— se asocian con actitudes negativas hacia la educación y la desconexión de estudiantes, así mismo, programas educativos y relacionales en contextos alternativos resaltan la importancia de relaciones respetuosas, apoyo emocional y vínculos de confianza con adultos como factores que favorecen el reenganche y la pertenencia escolar<sup>40</sup>.

Según Fonseca, la reescolarización se reconfigura desde prácticas cotidianas, destacando el gusto por *estar ahí*, el vínculo con otros y el interés por actividades artísticas o comunitarias, las que se vuelven motivaciones centrales, muy alejadas de las explicaciones deficitarias que los definen como vulnerables.<sup>41</sup>

En conjunto, estos elementos relevan que la vulnerabilidad, lejos de ser una categoría estable o transparente, opera como una gramática que atraviesa múltiples pliegues del campo educativo: regula la distribución de recursos, modela subjetividades docentes y estudiantiles,

<sup>38</sup> Ministerio de Educación de Chile, *Orientaciones técnicas para Programas de Protección Especializada en Reinserción Educativa (PDE)* (Santiago de Chile, Mineduc, 2019).

<sup>39</sup> Véase Claudia Fonseca, “(Re)inversiones de la reescolarización de los-las participantes de los programas de Reinserción Educativa (PDE)”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 18, núm. 2 (2024): 23-41. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200023>; Cristian Rozas, Sylvia Contreras y Constanza Herrera-Seda, “Trayectorias formativas, sociales y educativas de docentes en programas de reinserción escolar en Chile”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 18, núm. 2 (2024): 59-79. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782024000200059>; Paula Medina y Daniela Olivares, “Reinserción educativa y políticas de protección: tensiones entre cuidado, control e inclusión”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 16, núm. 2 (2022); María Nobile, *La exclusión educativa como experiencia social: trayectorias escolares y dispositivos de reinserción*, (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016); Carlos Sucre, “Programas de reinserción educativa y gubernamentalidad: entre la protección y el disciplinamiento”, *Revista Colombiana de Educación* núm. 71 (2016): 123-145; Oscar Espinoza, Luis Gonzalez y Noel McGinn, “Second Chance Schools: Background, Training and Current Instructional Practices of Teachers”, *International Journal of Comparative Education and Development* 24, núm. 1 (2022): 37-53. <https://doi.org/10.1108/IJCED-04-2021-0037>.

<sup>40</sup> Joane Banks y Emer Smyth, “We Respect Them, and They Respect Us”: The Value of Interpersonal Relationships in Enhancing Student Engagement”, *Education Sciences* 11, núm. 10 (2021): 634. <https://doi.org/10.3390/educsci11100634>

<sup>41</sup> Fonseca, “(Re)inversiones de la...”.

organiza expectativas sobre la ciudadanía y delimita qué formas de vida y aprendizaje se consideran posibles. La enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales muestra con particular nitidez estas tensiones, al situar a los docentes entre la exigencia de formar ciudadanos ajustados a marcos normativos y la necesidad ética de abrir espacios de crítica, reconocimiento y transformación. En este sentido, atender a la gramática de la vulnerabilidad implica reconocer no solo sus usos gubernamentales, sino también sus fisuras, sus contraefectos y sus potencias; implica observar cómo se encarna, cómo se negocia y cómo se resignifica en el quehacer escolar. Solo desde esa mirada situada es posible comprender de qué modo la vulnerabilidad se vuelve, a la vez, dispositivo de control y punto de partida para imaginar otras formas de lo común en la educación.

### **Co-pensando la gramática de la vulnerabilidad**

Hemos de reconocer que no ser los únicos autores de una investigación implica asumir que los ensamblajes que conforman el estudio: textos, afectos, dispositivos institucionales, políticas y discursos, participan activamente en la producción del pensamiento. En este sentido, en una investigación poscualitativa no buscamos representar el fenómeno, sino generar condiciones para que el pensamiento emerja, se desplace y nos lleven a rutas de escape que permita transformar tanto la teoría como los resultados.<sup>42</sup> Según este punto de vista, proponemos abordar las gramáticas de la vulnerabilidad en los pliegues del campo educativo, en/con/desde ciertos fragmentos que *resplandecen* y capturan la atención porque descolocan nuestros hábitos de pensamientos, abriendo posibilidades para pensar de otro modo.<sup>43</sup> Desde esta perspectiva, este apartado pretende atender a lo que algunos discursos hacen, cómo vibran con las gramáticas de la vulnerabilidad que atraviesan la cotidianeidad escolar, como activan pensamientos al conectarse y entrelazarse con la vida diaria y cómo se mantiene en movimiento su significado. Se trata de situar los relatos de docentes de Historia y Geografía que trabajan en programas de reinserción en el umbral, donde el sentido aún no se estabiliza.<sup>44</sup> Con base en estos

<sup>42</sup> Alecia Jackson y Lisa Mazzei. *Thinking with Theory in Qualitative Research*. (Londres: Routledge, 2012).

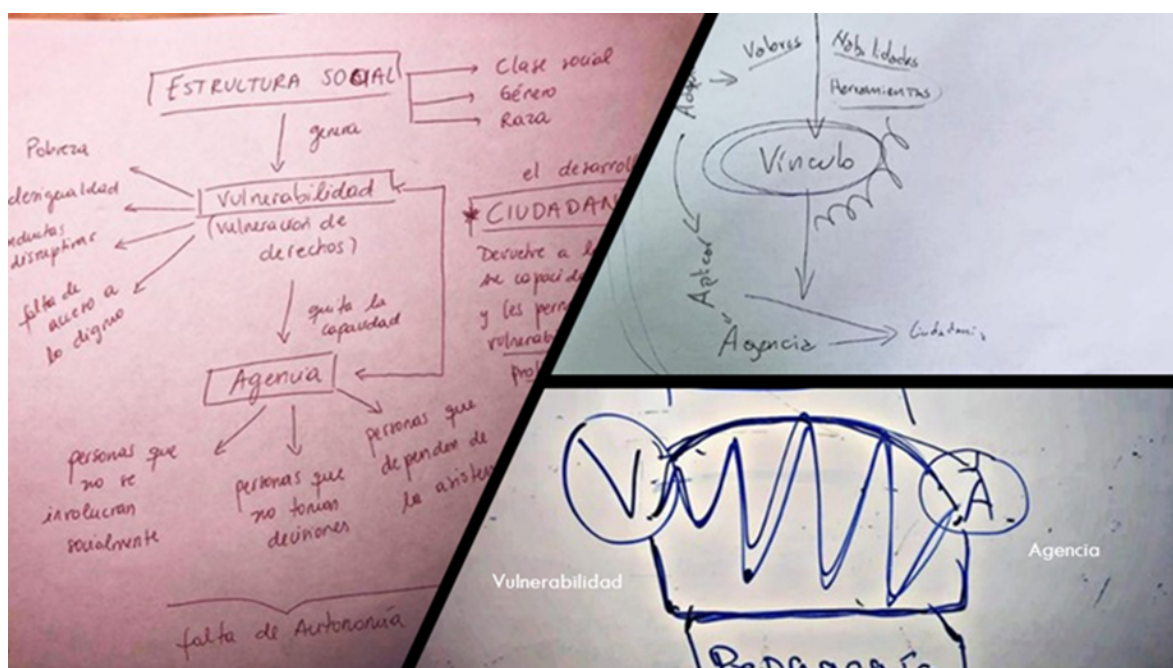
<sup>43</sup> Maggie MacLure, “The Wonder of Data”, *Cultural Studies: Critical Methodologies* 13, núm. 4 (2013): 228-232. <https://doi.org/10.1177/1532708613487863>.

<sup>44</sup> Este texto se inscribe en la investigación “Aproximación comprensiva a los vínculos entre políticas de la vulnerabilidad, escolarización y producción de la subjetividad”, financiada por ANID, Fondecyt Regular N.º 1230896. El estudio busca comprender los entrelazamientos entre políticas de vulnerabilidad, procesos de reinserción escolar y producción de subjetividades. En este marco, la investigación consideró tanto el trabajo

planteamientos, indagaremos en cómo los marcos teóricos-políticos configuran la vulnerabilidad como eje organizador de la escolarización neoliberal y cómo se incrustan en el discurso pedagógico.

De allí que el tono narrativo ensaye un gesto necesario: co-pensar la vulnerabilidad con las voces docentes, para examinar cómo los discursos coloniales, neoliberales y afectivos se sedimentan en la vida cotidiana hasta producir modos complejos de ser (sos)tenidos por otros.

Para interrumpir esa clausura conceptual no basta con describir la vulnerabilidad, sino que es necesario pensarla desde sus pliegues cotidianos. Ilustrativamente, la figura 1, elaborada por docentes, constituye un ejemplo elocuente de ello. Este diagrama muestra como resplandece la articulación entre ‘vulnerabilidad’, ‘agencia’, ‘ciudadanía’ y ‘pedagogía’ en una forma arbórea y jerarquizada de graficar. Constatándose cómo la colonialidad del saber continúa moldeando lo imaginable, al establecer una relación que se conecta, se separa y se jerarquiza como causa o efecto.



**Figura 1.** Docentes grafican la colonialidad del saber

desarrollado por el equipo investigador como trabajos de seminario de título de estudiantes de pedagogía vinculados al proyecto. Los fragmentos que se presentan corresponden a relatos de docentes de pedagogía en Historia que trabajan en Programas de Reingreso Escolar, producidos desde un enfoque etnográfico colaborativo y relacional. Los relatos provienen de entrevistas realizadas durante 2024-2025 en diversas experiencias territoriales de la Región Metropolitana en Chile. La construcción del material articuló distintos métodos, entre ellos entrevistas, talleres y cartografías, y se desarrolló bajo criterios de resguardo ético, con consentimiento informado y aprobación del Comité de Ética de la universidad del equipo de investigación, según consta en el Informe N.º 181/2023.

Desde esta constatación, el co-pensar permite leer estos materiales como umbral analítico, como lugares donde se abren discontinuidades y donde el pensamiento se ve obligado a desplazarse. Comprender la vulnerabilidad como apertura —como afectabilidad, relacionabilidad y responsabilidad— implica reconocer que toda subjetividad se encuentra ya siendo-sostenida-por-otros.<sup>45</sup> Este reconocimiento no es solo analítico, sino ético: quien escribe y quien lee este texto debe también dejarse sostener por la voz del otro para que el pensamiento pueda acontecer. Co-pensar, entonces, es entrar en esa trama relacional donde la vulnerabilidad aparece como condición constitutiva del pensamiento mismo. Es en ese territorio —entre los diagramas docentes, los relatos y las teorías que nos acompañan— donde comienzan a insinuarse otras formas de imaginar.

**Conectar vulnerabilidad capturada + violencia estructural + performatividad relacional + agencia dócil + herida-cicatriz colonial + pregunta que abre**

Cuando una profesora afirma que “en contextos más vulnerables uno tiene menos herramientas para participar en la sociedad”,<sup>46</sup> su frase no describe simplemente una situación, sino que reactiva una gramática donde la vulnerabilidad ya ha sido capturada por la gubernamentalidad neoliberal y traducida en una señal de insuficiencia. Como muestran diversos autores, esta captura es posible porque la noción hegemónica de agencia descansa sobre un sujeto moderno autónomo, racional y propietario de su acción; un ideal normativo que vuelve casi imposible comprender la agencia situada de quienes viven condiciones de subordinación.<sup>47</sup> Bajo este prisma, la vulnerabilidad aparece como aquello que impide actuar, y la agencia como un rasgo que algunos poseen y otros no.

Al co-pensar con mayor densidad esta afirmación de la docente, la agencia se releva desde cuatro corrientes:

<sup>45</sup> Ignacio Vieira. “En manos de otros: fenomenología de la vulnerabilidad”. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura* 200, núm. 812 (2024): 2809. <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2809>

<sup>46</sup> Las citas de los docentes de Historia se consignan de aquí en adelante entre comillas.

<sup>47</sup> Véase, entre otros, Page, “Sustaining Life: Rethinking...”; Lloyd, “Embodying Resistance: Politics; Martha Fineman”, “Vulnerability, dependency and the limits of liberal agency”, *Theory, Culture & Society*, 38, núm. 4 (2021): 89-107.

La primera como propiedad del sujeto, ya que separa sujeto y acción, puesto que solo “tienen agencia” quienes disponen de condiciones socioestructurales que les permiten actuar. Desde ahí que valga preguntarse si los vulnerables que “poseen” agencia reproducen la misma lógica que los despoja de ella, pues esta presupone sujetos que preexisten a la acción.

En la segunda, la agencia como propiedad del sujeto normado, del ciudadano racional y autónomo, la que opera como un dispositivo de exclusión. En este sentido, los niños, niñas y jóvenes en programas de reinserción no son reconocidos como agentes, porque no encajan en el molde del sujeto legítimo.

En la tercera corriente, la agencia se presenta como acción racional-estratégica al profundizar el problema. Esto ocurre incluso cuando los sujetos vulnerables actúan y su acción no es reconocida, porque no coincide con el registro que define qué cuenta como agencia, ya que, si el subalterno actúa como sujeto pleno, deja de ser subalterno; si actúa desde otro marco, su acción se vuelve inaudible.<sup>48</sup>

Finalmente, la cuarta corriente releva la agencia como acción transformadora o resistencia, dejando fuera un conjunto amplio de prácticas cotidianas que permiten sostener la vida en contextos opresivos. Para esta mirada, reproducir normas no es actuar, cuando precisamente en muchos escenarios vulnerables no existe posibilidad de transformar, pero sí de habitar y de crear pequeñas grietas.

Leída desde estas cuatro matrices, la frase de otra profesora —“lo contextual determina demasiado”— no es pasiva ni descriptiva, sino que muestra que las políticas educativas han fijado la vulnerabilidad como atributo individual. El ‘contexto’ adquiere un carácter determinante cuando es traducido en un marcador clasificatorio, a partir del cual tecnologías de focalización y discursos normativos producen la categoría de ‘grupo vulnerable’. Esta categoría no es un contenedor neutro, sino un efecto semiótico-material que produce sujetos carentes.

En otro registro, apreciamos la afirmación de un profesor: “Si esa gente está tratando de sobrevivir, no se puede pensar en una ciudadanía activa”, desplazando la discusión desde el plano moral a la materialidad. No obstante, lo que aparece como desinterés político podría ser en realidad una amputación previa, es decir, cuerpos atrapados en economías del daño, que les impiden desplegar energía para la acción, quedando prisioneros de la violencia estructural que captura el tiempo, la atención y la vida.<sup>49</sup> Entonces, sobrevivir no es una metáfora, sino una administración de las heridas. Y, sin embargo, este mismo diagnóstico suele ser reapropiado

<sup>48</sup> Gayatri Spivak, “¿Puede hablar el subalterno?”, *Revista colombiana de antropología* 39 (2003): 297-364.

<sup>49</sup> Slavoj Žižek, *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales* (Paidós, Buenos Aires, 2009).

por la subjetivación neoliberal, aduciendo que, si no participas, es tu responsabilidad; si no actúas, debes ser más resiliente.<sup>50</sup> En otras palabras, el sujeto es empujado a ser gestor de sí, incluso cuando las condiciones que lo hieren no son modificables por acción individual alguna.

Otro docente señala: “No son los sujetos, es la vulneración la que interrumpe la acción”. Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad no se reduce a una condición individual, sino que condensa daños inducidos y estructuralmente producidos, junto con modulaciones situadas — materiales, afectivas, ambientales— que hacen posible o imposible responder a dichos daños. Esta diversidad de trayectorias y experiencias, lejos de ser leída como una expresión legítima de heterogeneidad, suele ser neutralizada por discursos que individualizan el esfuerzo y naturalizan las desigualdades.

Estas narrativas desplazan la atención desde las condiciones institucionales hacia las capacidades personales, dificultando la emergencia de una comprensión colectiva del problema y limitando la posibilidad de cuestionar los marcos interpretativos dominantes. Las críticas feministas coinciden en señalar que la homogenización de las experiencias bajo categorías como riesgo o susceptibilidad, oculta las jerarquías coloniales, raciales y de género que definen quién queda expuesto y quién protegido.<sup>51</sup> Esto bloquearía la emergencia de contra-discursos, donde los considerados ‘vulnerables’ son representados como dependientes y los ‘no vulnerables’ como autosuficientes.<sup>52</sup>

Sin embargo, la escena docente no se agota en la captura. Entre estas cicatrices emerge otro tipo de acción. Un profesor lo formula así: “Defender una postura, contestar con argumentos, acompañar a alguien, participar en un sindicato”. No se trata de acciones heroicas, ni rupturas frontales del orden, sin embargo, configuran prácticas de sostenimiento mutuo. En ellas, la acción no aparece como propiedad de un sujeto autónomo, sino efecto de cuerpos que se sostienen unos a otros.<sup>53</sup> La agencia no se *tiene*, acontece en relación.<sup>54</sup>

Esta intuición se vuelve aún más compleja al considerar formas de agencia que no se expresan como resistencia abierta. En este registro, la docilidad no equivale a sumisión, sino a modos situados de actuar que se despliegan dentro de marcos normativos habitándolos,

<sup>50</sup> Chandler y Reid, *The Neoliberal Subject*.

<sup>51</sup> Saba Mahmood, “Teoría feminista y el agente social dócil: algunas reflexiones sobre el renacimiento islámico en Egipto”, *Papeles del CEIC*, núm. 1 (2019): 202, <https://doi.org/10.1387/pceic.20282>.

<sup>52</sup> Véase María Isabel Garrido Gómez, “Vulnerabilidad, grupos vulnerables e interseccionalidad,” *Revista Internacional de Pensamiento Político* 17, núm. 1 (2022): 307-322; Añahual et al., “Formar en ciudadanía(s)...”.

<sup>53</sup> Vieira, “En manos de...”.

<sup>54</sup> Judith Butler, *Resistencias: Repensar la vulnerabilidad y la repetición* (Buenos Aires: Paradiso Editores, 2018).

negociándolos, y en ocasiones, reorientándolos desde dentro.<sup>55</sup> Los relatos docentes encarnan esta forma de agencia: conectarse con un estudiante, sostener un diálogo, acompañar, insistir.

Y, sin embargo, como relata un profesor, “esa conexión puede desarmarse en otro escenario, cuando el joven no llega al encuentro colectivo”. Desde una lectura poscualitativa, esta situación no indica fracaso, sino difracción, puesto que la agencia no se traslada intacta entre situaciones. Cada configuración de objetos, afectos, tiempos y cuerpos modifica las condiciones de posibilidad del vínculo. La intermitencia no es ausencia de relación, sino su modo de existir en contextos precarios.

De esta fricción entre vulnerabilidad capturada, agencia relacional, violencia estructural, docilidad creativa y herida colonial, emergen preguntas que no buscan clausura: ¿Qué tipo de escenario se necesitaría para que la agencia no dependa de aprender a vivir con cicatrices? ¿Es posible imaginar un campo educativo donde la vulnerabilidad no sea tratada como déficit, donde la acción no sea mérito individual, donde la relación no sea un riesgo, donde lo común no nazca herido?

### **Conectar gesto mínimo + lo colectivo + pertenencia desgarrada + herida colonial + pregunta que abre**

Cuando los docentes narran que un joven pierde el recreo ayudando a una mujer mayor, que un grupo acompaña sin medir el tiempo, o que una estudiante descubre que tiene “los mismos problemas que sus compañeros”, estas escenas no son meramente anecdóticas, sino que hacen aparecer lo común. Se trata de interrupciones mínimas en las que la lógica neoliberal de la autosuficiencia —aquella que convierte la vulnerabilidad en condición individual— se fractura y deja ver que la acción política empieza en el vínculo. Aquí, lo común no aparece como un contenido ni como un ideal normativo, sino como una práctica que se produce y se sostiene en el hacer compartido.<sup>56</sup>

No obstante, hay algo más, algo que se juega en una escala más sutil. Muchas veces estas escenas se narran en encuentros personales entre el profesional y el o la joven, no en espacios colectivos de exposición mutua. En esos momentos no surgen declaraciones elaboradas, sino gestos mínimos, palabras breves o incluso un simple ‘no sé’. Estas

<sup>55</sup> Mahmood, “Teoría feminista y...”.

<sup>56</sup> Laval y Dardot, *Común. Ensayo sobre...*, 2015.

microapariciones expresan instantes en que alguien responde, se deja afectar o posibilita que el otro exista de otro modo. Lo común, entonces, se inaugura en la sensibilidad hacia aquello que apenas se asoma, en la espera del devenir acción colectiva.

Sin embargo, estos gestos emergen en un campo donde muchos estudiantes se sienten expulsados incluso de la posibilidad de pertenecer. Dicha expulsión no es solo emocional, sino ontológica.<sup>57</sup> Pareciera, que la colonialidad del ser produce sujetos cuya humanidad es puesta en duda, cuerpos que se sienten y son percibidos como *no siendo plenamente*, y esa herida — histórica, racializada, estructural— se condensa en la frase de un docente: “ellos no son parte de ese mundo”. Por eso, para los profesores, la formación ciudadana no comienza con instituciones políticas, sino con recuperar un sitio común: no sentir vergüenza por el territorio que se habita, reconocerse como parte de una trama que sostiene, que nombra, que devuelve un lugar.

En ese mismo movimiento, lo territorial deja de ser un simple escenario para volverse una matriz comunitaria donde el vínculo se materializa. Si allá vibra lo común en gestos mínimos y encuentros personales, aquí es necesario visibilizar la textura territorial como un hacer con otros. Cuando los docentes relatan que los jóvenes elaboran un proyecto para beneficio de la comunidad y solo después lo reconocen como ejercicio ciudadano, lo que emerge es una forma de ciudadanía retroactiva, donde la conciencia política no antecede a la acción, sin que se revela retrospectivamente, en la mirada que vuelve sobre lo ya hecho juntos. Esta lectura, propone que la agencia surge de modos de estar (en) relación con otros que sostienen la vida, más que desde las decisiones individuales e intencionales.<sup>58</sup>

Sin embargo, los mismos docentes nombran la fractura cuando mencionan “que si están tratando de sobrevivir, no se puede pensar en una ciudadanía activa”. En otras palabras, la sobrevivencia erosiona los lazos que sostienen lo común; consume tiempo, cuerpo, atención, mientras que la vulnerabilidad es siempre relacional, pero puede volverse diferencial, distribuida según líneas de precariedad histórica.<sup>59</sup> Y cuando esa precariedad es masiva, como en los espacios marcados por la herida colonial, lo común se deshace justo donde más se necesita.

<sup>57</sup> Nelson Maldonado-Torres, “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* 1, (2007): 127-167.

<sup>58</sup> Tiffany Page, “Sustaining Life: Rethinking...”.

<sup>59</sup> Butler, *Resistencias. Repensar la...*

He aquí la paradoja: lo relacional solo puede emerger en el vínculo, pero las condiciones que habitan los estudiantes —racismo estructural, pobreza territorializada, abandono estatal— alimentan una gramática que desarticula esos vínculos. Y desde esa fractura emergen las preguntas que no cierran: ¿cómo reconstruir lo común en un mundo que exige sobrevivir en solitario? ¿Cómo volver posible lo común cuando la herida colonial sigue organizando quién pertenece y quién no?

**Conectar precariedad vivida + ética docente + captura institucional + cuidado relacional + pregunta que abre**

Co-pensar el pliegue ético del profesorado no consiste en buscar la ética docente en principios abstractos, sino en leer cómo los relatos de vida hacen aparecer una ética situada, afectada, atravesada por precariedades múltiples. Desde una perspectiva posestructuralista, esta ética no emerge de un sujeto autónomo que aplica reglas morales, sino de un docente que se deja afectar, responde y se hace responsable dentro de un entramado de poder, discurso y materialidad que nunca controla por completo.<sup>60</sup> En este sentido, el trabajo educativo se entiende como un campo de incertidumbre y contradicción, atravesado por decisiones parciales, cortes y exclusiones que constituyen la práctica misma.<sup>61</sup>

Es en este terreno inestable donde la responsabilidad ética se vuelve inseparable de la sedimentación del daño en la vida cotidiana: una forma en que el dolor, lejos de irrumpir como un acontecimiento excepcional, se inscribe y se acumula en el tejido ordinario de la existencia.<sup>62</sup> Esto se ve reflejado en la frase de una profesora, quien señala que deseaba comprometerse más, pero “no tenía tiempo” porque debía criar a su hermana. Esto no remite únicamente a una biografía personal, sino que expone como la injusticia social consume la posibilidad misma de la reflexión, reorganizando el tiempo vital y suspendiendo el espacio para pensar en común. Aquí, la ética no llega después de la acción, sino que se instala como cicatriz, como una práctica que se inscribe en el cuerpo y la experiencia, en ese umbral donde la vida vivida se sostiene entre mundo y herida.

<sup>60</sup> Marianna Papastephanou, “Postmodern/Poststructuralist Ethics and Education”, *Ethics and Education* 4, núm. 1 (2009): 1-17.

<sup>61</sup> Britzman, *Practice Makes Practice...*

<sup>62</sup> Veena Das, “Sujetos del dolor, agentes de dignidad”, *Bogotá: Universidad Nacional de Colombia*, (2008): 409-436. <https://bfrrepositorio.unal.edu.co/server/api/core/bitstreams/b13f0005-9743-41eb-a822-6360ac1dbdbc/content>.

El docente que afirma haber escogido pedagogía porque nació y creció en El Castillo<sup>63</sup> representa la noción de compromiso como acto voluntario. Su frase nos remite a que los territorios no solo se relacionan con los recursos, sino que configuran quién es visto como plenamente humano, quién puede aspirar o quién se siente convocado a reparar. Su elección profesional no es una elección, sino una respuesta al mundo que lo formó, a las heridas de su comunidad. La ética aparece aquí como pertenencia encarnada, no como deber institucional.

Cuando otro docente sostiene que la ciudadanía se aprende “desde el hacer” y que el desafío es “acompañar sus historias”, su afirmación fisura esta captura. En ella la agencia aparece como un proceso relacional, sostenido en el acompañamiento entre cuerpos,<sup>64</sup> y la acción se vuelve posible en la medida en que existen soportes colectivos que amortiguan la vulnerabilidad estructural. Desde esta perspectiva, la emancipación no irrumpe como un gesto individual, sino que se produce cuando la escuela reconoce y trabaja con los mundos de vida de quienes la habitan.<sup>65</sup>

A ello se suma el relato de un docente expulsado de la escuela en su infancia, que descubre su vocación al apoyar a otros, visibilizando otra capa ética: en la escuela que hiere, surge también el impulso de cuidado. Aquí se activa lo que Chandler y Reid describen como la captura neoliberal del sujeto cuidador, donde la responsabilidad estructural se desplaza al que debe ‘adaptarse’, ‘sostener’, ‘hacerse cargo’ de aquello que las instituciones abandonan.<sup>66</sup> Lo que nace como gesto colectivo es apropiado por el sistema como mandato infinito, es decir, el docente se convierte en administrador moral de un daño que no produjo.

En este ensamblaje, una conexión hace aparecer la figura del ‘docente que repara’ como una ficción dañina, una traducción neoliberal que convierte la ética vivida en obligación moral. Sin embargo, otra conexión muestra algo distinto: lo ético es un estar-con, un sostener-se-en-común incluso en condiciones de precariedad, una forma de vida que emerge de historias de daño, pertenencia y cuidado mutuo, dejando abiertas las interrogantes: ¿cómo sostener una ética colectiva sin convertirla en carga individual? ¿Cómo cuidar sin quedar atrapado en la ficción neoliberal del docente que repara?

<sup>63</sup> Una población estigmatizada como vulnerable en la periferia de la capital de Chile

<sup>64</sup> Butler, *Resistencias. Repensar la...*

<sup>65</sup> Véase Lew Zipin, Sam Sellar, Marie Brennan y Trevor Gale, “Educar para futuros en regiones marginadas: un marco sociológico para repensar e investigar las aspiraciones”, *Educational Philosophy and Theory* 47, núm. 3 (2015): 231-235; Zembylas, “Rethinking the demands...”.

<sup>66</sup> Žižek, *Sobre la violencia...*

## Palabras de apertura

Lo que estas páginas han intentado, no es resolver el tema de la vulnerabilidad ni fijar su gramática, sino permanecer en el lugar aporético donde los conceptos y los relatos no cierran, donde algo interpela y obliga a seguir pensando. En el entre-medio, en el umbral, los gestos mínimos de la vida escolar comenzaron a resplandecer, no porque iluminen un sentido oculto, sino porque interrumpen nuestros hábitos interpretativos y nos exponen a posibilidades que no habíamos imaginado. Escuchar a los docentes decir que “cuando la vida está menos resuelta no se puede pensar en lo social”, que sobrevivir “devora el tiempo de pensar”, o que “uno debe merecer el reconocimiento”, abrió una grieta donde teoría y experiencia se tocaron.

En ese roce, también nosotros nos sentimos tocados por nuestras propias trayectorias moldeadas por el mérito, por el mandato de *salir adelante*, por la necesidad de alejarnos de aquello que fue nombrado como vulnerable para ser considerados valiosos. La colonialidad del ser dejó de ser marco analítico y se volvió superficie que nos devolvió una pregunta íntima: ¿cómo seguir pensando la vulnerabilidad relacional cuando nuestras propias biografías fueron formadas para sospechar de la dependencia, ocultar la herida y celebrar la autosuficiencia? Las nociones de lo común irrumpieron entonces no como recetas, sino como interrogación: ¿qué de lo común es posible, cuando aprender a distinguirse, a competir, a ascender, ha sido condición de supervivencia para tantos? ¿Cómo pensar la culpa de no haber contribuido a lo común, cuando nuestras propias vidas fueron moldeadas para obtener reconocimiento dentro de las formas de inteligibilidad que privilegia el mundo moderno?

Los docentes mostraron que incluso en mundos que cicatrizan, persisten gestos que sostienen, por ejemplo, acompañar, defender, ayudar, mantenerse con otros. Pero también, mostraron el desgaste de cargar solos con la tarea de reparar aquello que excede cualquier biografía. Por eso, más que conclusiones, queda una apertura: ¿cómo imaginar modos de relacionalidad que no repitan la exigencia de que los subordinados reparen las injusticias que no produjeron, ni reproduzcan el ideal colonial de la autosuficiencia como salvación? ¿Cómo imaginar configuraciones socio-materiales, afectivas, territoriales y epistémicas que lo posibiliten?

Pensar la vulnerabilidad desde estas claves no implica resolverla ni domesticarla, sino dejarse afectar por su capacidad de interrumpir las nociones modernas y neoliberales de autosuficiencia, abrir un espacio donde otras formas de subjetividad —menos ancladas en el mérito y más abiertas al sostenimiento mutuo— puedan empezar a insinuarse.

Tal vez esa sea la apertura final que este artículo puede ofrecer: seguir co-pensando la vulnerabilidad como dimensión constitutiva y constituyente del existir, permitiendo reorientar las preguntas hacia lo que la vulnerabilidad habilita, es decir, una afectabilidad que reconoce que existir es siempre ser alcanzados por otros; una relacionalidad que muestra que la subjetividad se forma en el entre y no en el aislamiento; y una responsabilidad entendida no como carga individual, sino como participación en la sostenibilidad de la vida compartida. Para ello, hemos de insistir en seguir pensando desde la fractura, desde las cicatrices que aún duelen, desde los resplandores que aparecen en lo cotidiano.

### **Financiamiento**

El presente trabajo fue financiado por el proyecto ANID/FONDECYT/Regular/N°1230896, “Aproximación comprensiva a los vínculos entre políticas de la vulnerabilidad, escolarización y producción de la subjetividad: análisis en torno a procesos de reinserción escolar”.

### **Agradecimientos**

Agradecemos a las y los docentes egresados de la Universidad de Santiago de Chile, Felipe Durán, Soledad Jaure, Jovanny Salazar y Pedro Cortés, quienes colaboraron en la producción situada del material empírico y en su organización inicial para el desarrollo de este trabajo. Asimismo, agradecemos a las y los docentes que compartieron generosamente sus relatos y experiencias en programas de reinserción escolar, pues sus voces nos permitieron pensar, problematizar y construir nuevas comprensiones sobre la vulnerabilidad, sus sentidos y sus efectos en las prácticas educativas.

## Bibliografía

- Acuña, Fabián. “Governing Teachers’ Subjectivity in Neoliberal Times: The Fabrication of the Bonsai Teacher”. *Journal of Education Policy* 39, núm. 2, (2024): 171-190. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2144127>.
- Añahual, Gabriela, Daniela Arangue y Miguel Jara. “Formar en ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales”. En *XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales de Enseñanza de la Historia*, Córdoba, Argentina, 2021.
- Araneda, Carlos, y Marta Infante. “Disturbing Able-Bodiedness in ‘Vulnerable’ Schools: Dis/Orientations inside and through Research-Assemblages”. *Critical Studies in Education* 63, núm. 4 (2020): 419-435. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1837196>.
- Banks, Joane, y Emer Smyth. *Educational Inequality and Disadvantage*. Londres: Routledge, 2015.
- Biesta, Gert. *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
- Braidotti, Rosi. *Feminismo posthumano*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2022.
- Bracke, Sarah. “Bouncing Back: Vulnerability and Resistance in Times of Resilience”. *Resilience: International Policies, Practices and Discourses* 4, núm. 1 (2016): 52-67. <https://doi.org/10.1080/21693293.2015.1022994>.
- Britzman, Deborah. *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. 2nd ed. New York: State University of New York Press, 2003.
- Brunner, José Joaquín, y Francisco Ganga-Contreras, Vulnerabilidad educacional en América latina: Una aproximación desde la sociología de la educación con foco en la educación temprana”. *Opcion* 33, núm. 84 (2017): 12-37.
- Butler, Judith. *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2017.
- Butler, Judith. *Resistencias: repensar la vulnerabilidad y repetición*. Ciudad de México: Paradiso Editores, 2018.
- Carvajal-Meza, Paula, y María Alvarado-Urbina. “Formación ciudadana y convivencia democrática en el sistema escolar chileno”. *Revista Electrónica Educare* 26, núm. 1 (2022): 211-230.

- Chandler, David, y Julian Reid. *The Neoliberal Subject: Resilience, Adaptation and Vulnerability*. Londres: Rowman & Littlefield, 2016.
- Cavarero, Adriana. “Inclinaciones desequilibradas”. *Papeles del CEIC* núm. 2, papel 211, (2019): 1-12. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.20878>
- Contreras Salinas, Sylvia, Claudia Calquín, Cristián Rozas y Valentina Buló, “Políticas De La Vulnerabilidad, Escolarización Y Reinserción. Usos Y Disputas”, *Universum (Talca. En línea)* 40, núm. 2, (diciembre de 2025): 615-3, doi:10.4067/S0718-23762025000200615.
- Contreras Salinas, Sylvia. “Reinserción y reingreso escolar: desafíos para una educación inclusiva”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 18, núm. E (2024): 17-21. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200017>.
- Contreras-Salinas, Sylvia, Paloma Miranda-Arredondo y Mónica Ramírez-Pavelic. “Los tropos como figuraciones de los saberes”. *Cinta de Moebio*, núm. 64 (2019): 68-81.
- Das, Veena. *Life and Words: Violence and the Descent into the Ordinary*. Berkeley: University of California Press, 2007.
- Díaz, Cristhian. “Hacia una pedagogía en clave decolonial”. *Tabula Rasa*, núm. 13 (2010): 219-233.
- Díaz Villa, Mario. *El discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio, 2001.
- Espinoza, Oscar, Luis Gonzalez y Noel McGinn. “Second Chance Schools: Background, Training and Current Instructional Practices of Teachers”. *International Journal of Comparative Education and Development* 24, núm. 1 (2022): 37-53. <https://doi.org/10.1108/IJCED-04-2021-0037>.
- Fineman, Martha Albertson. “Vulnerability, Dependency and the Limits of Liberal Agency”. *Theory, Culture & Society* 38, núm. 4 (2021): 89-107.
- Fonseca, Claudia. “Reescolarización, vínculos y motivación en programas de reinserción educativa”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 18, núm. 2 (2024): 75-94.
- Garrido Gómez, María Isabel. “Vulnerabilidad, grupos vulnerables e interseccionalidad”. *Revista Internacional de Pensamiento Político* 17, núm. 1 (2022): 307-322.
- Gelabert Sales. “Vulnerabilidad, precarización e injusticias interseccionales”. *Isegoría* 64 (2021): e02. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2021.64.02>.
- Grinberg, Silvia. “Governmentality and Pedagogical Apparatuses in Management Times”. *Journal of Education Policy* 30, núm. 1 (2015): 79-97.

- Jackson, Alecia y Lisa Mazzei. *Thinking with Theory in Qualitative Research*. Londres: Routledge, 2012.
- Laval, Christian, y Pierre Dardot. *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*, Barcelona, Gedisa, 2015.
- Lloyd, Moya. “Embodying Resistance: Politics and the Mobilization of Vulnerability”. *Theory, Culture & Society* 41, núm. 1 (2024): 111-126. <https://doi.org/10.1177/02632764231178478>.
- MacLure, Maggie. “The Wonder of Data”. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 13, núm. 4 (2013): 228–232.
- Mahmood, Saba. *Politics of Piety*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2019.
- Maldonado-Torres, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 1, (2007): 127-167.
- Medina Paula, y Daniela Olivares. “Reinserción educativa y políticas de protección: tensiones entre cuidado, control e inclusión”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 16, núm. 2 (2022).
- Ministerio de Educación de Chile. *Orientaciones técnicas para Programas de Protección Especializada en Reinserción Educativa (PDE)*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2019.
- Ministerio de Educación de Chile. *Estrategia Nacional para la Prevención de la Deserción Escolar 2020-2022*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2020.
- Morales, María Eugenia. “Vulnerabilidad, agencia y políticas educativas”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 15, núm. 1 (2021): 45-62.
- Nobile, María. *La exclusión educativa como experiencia social*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016.
- Page, Tiffany. “Sustaining Life: Rethinking Modes of Agency in Vulnerability”. *Australian Feminist Studies* 33, núm. 97 (2018): 281-298.
- Papastephanou, Marianna. “Postmodern/Poststructuralist Ethics and Education”. *Ethics and Education* 4, núm. 1 (2009): 1-17.
- Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En *La colonialidad del saber*, compilado por Edgardo Lander, 201-246. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

- Rodríguez, Dayana, “El saber pedagógico de los docentes de Historia: revisión en clave decolonial”. Ponencia presentada en las *XIV Jornadas de Sociología*, Universidad de Buenos Aires, 2021.
- Rodríguez-Cruz, Marta. “Colonialidad del saber y dominación epistemológica”. *Chungara* 53, núm. 4 (2021): 705-719.
- Rodríguez Gómez María Dolores. “Desarrollo Profesional Postcolonial del Docente: «giro decolonial» en el diseño de la formación del cuerpo docente para su propia decolonialidad”, *Revista Española de Educación Comparada* núm. 44 (2023): 399-416. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.38158>.
- Rozas, Cristian, Sylvia Contreras y Constanza Herrera-Seda. “Trayectorias formativas, sociales y educativas de docentes en programas de reinserción escolar en Chile”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18, núm. 2 (2024): 59-79.
- Sánchez, Ricardo, y Rodolfo García. “Descolonización de la educación en Latinoamérica. Una revisión sistemática de las tendencias investigativas en la actualidad”. *Utopía y Praxis Latinoamericana* núm. 28 (2023): 100.
- Schmelkes Sylvia. “Hacia una visión más integral en la atención educativa de sectores en condiciones de vulnerabilidad”. *Perfiles educativos*, 34, núm. spe (2012): 181-188
- Scott, Sonia. The Neoliberal Subject: Resilience, Adaptation and Vulnerability. *Contemp Polit Theory* 17 (sup. 2) (2018): 78.81. <https://doi.org/10.1057/s41296-017-0122-2>.
- Sisto, Vicente. “Moldeando el trabajo docente a fuerza de instrumentos”. En *Profesionalización docente*, editado por Héctor Monarca, 125-142. Madrid: Dykinson, 2024.
- Spivak, Gayatri. “¿Puede hablar el subalterno? *Revista colombiana de antropología* núm. 39 (2003): 297-364.
- Sucre, Carlos. “Programas de reinserción educativa y gubernamentalidad”. *Revista Colombiana de Educación* 71 (2016): 123-145.
- UNESCO. *Informe sobre educación inclusiva y equitativa*. París: UNESCO, 2024.
- Vieira, Ignacio. “En manos de otros: fenomenología de la vulnerabilidad”. *Arbor* 200, 812 (2024): 2809.
- Villarroel, Adolfo, y Jaime González Gamboa. “Education for Sustainable Development in Initial Teacher Education”. *Interciencia* 50, núm. 2 (2025): 107-113.
- Villarroel, Claudia, María José Treviño, Paulina Carrasco y Cristián Bellei. “Concepciones de ciudadanía en el currículum escolar chileno”. *Estudios Pedagógicos* 47, núm. 1 (2021): 115.134.

- Waiton, Sigal. “Examining the Idea of the ‘Vulnerable Student’”. *Societies* 11, núm. 3 (2021): 88.
- Walsh, Catherine. “Pedagogías decoloniales caminando y preguntando”. *Entramados*, núm. 1 (2014): 17-30.
- Zembylas, Michalinos. “Rethinking the Demands for ‘Preferred’ Teacher Professional Identities: Ethical and Political Implications”, *Teaching and Teacher Education* (2018). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.011>.
- Zipin, Lew, Sam Sellar, Marie Brennan y Trevor Gale. “Educar para futuros en regiones marginadas: un marco sociológico para repensar e investigar las aspiraciones”, *Educational Philosophy and Theory* 47, núm. 3 (2015): 231-235.
- Žižek, Slavoj. *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales* (Paidós, Buenos Aires, 2009).