

EL DISPOSITIVO DE LA VULNERABILIDAD SOCIAL Y EDUCATIVA: REPENSAR LAS LÓGICAS DE INCLUSIÓN ESCOLAR

CRUZ VADILLO RODOLFO

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2561-1559>

rodolfo.cruz@upaep.mx

Submitted June 5, 2022 - Accepted January 20, 2023

DOI: 10pts.15628/holos.2023.15144

RESUMEN

Se puede decir que los estudios sobre vulnerabilidad social y educativa son relativamente recientes, dichas propuestas intentan dar y construir explicaciones más cercanas a la comprensión del fenómeno de la pobreza-educación, que impliquen dilucidaciones complejas y multifactoriales superando las lógicas causalistas simples y reduccionistas que imperaban antaño. El propósito de este texto es reflexionar sobre la cualidad de dispositivo que tienen los discursos sobre vulnerabilidad social y

educativa, con la finalidad de identificar sus lógicas de funcionamiento y, con ello, las formas en que se hacen presentes, se comunican y se interceptan. Se parte del supuesto que el problema con el uso de la noción de vulnerabilidad social y educativa es que no solo sirve para designar un fenómeno e intentar explicarlo, además participa del mismo, al colocar, desde una racionalidad capacitista, la responsabilidad en el sujeto.

PALABRAS CLAVES: vulnerabilidad social y educativa, educación inclusiva, pobreza.

O DISPOSITIVO DA VULNERABILIDADE SOCIAL E EDUCATIVA: REPENSAR A LÓGICA DA INCLUSÃO ESCOLAR

RESUMO

Pode-se dizer que os estudos sobre a vulnerabilidade social e educacional são relativamente recentes; estas propostas tentam fornecer e construir explicações mais próximas da compreensão do fenômeno da pobreza-educação, envolvendo elucidações complexas e multifactoriais que vão além das simples lógicas causalistas e reduccionistas que prevaleceram no passado. O objectivo deste texto é reflectir sobre a qualidade de disposição dos discursos sobre a vulnerabilidade social e educacional, com o objectivo de identificar as suas lógicas

de funcionamento e, assim, as formas como estão presentes, comunicadas e interceptadas. Partimos do pressuposto de que o problema da utilização da noção de vulnerabilidade social e educativa é que ela não só serve para designar um fenómeno e tentar explicá-lo, mas também participa nele, colocando a responsabilidade sobre o assunto a partir de uma racionalidade facilitadora.

Palavras chave: vulnerabilidade social e educacional, educação inclusiva, pobreza.

1 INTRODUCCIÓN

Se puede decir que los estudios sobre vulnerabilidad social y educativa son relativamente recientes, dichos discursos han intentado construir explicaciones más cercanas a la comprensión del fenómeno de la pobreza- educación, que impliquen dilucidaciones complejas y multifactoriales, superando así las lógicas causalistas simples y reduccionistas que imperaban antaño (Valdés, 2021).

La línea de estudio, en general, puede ubicar su emergencia en América Latina en los años 90. Según González, (2009), un texto seminal es el de Moreno Crossley, 2008, donde el autor:

sostiene que hay una coincidencia general en considerar a la vulnerabilidad social como una condición de riesgo o indefensión, la susceptibilidad a sufrir algún tipo de daño o perjuicio, o de padecer la incertidumbre. A partir de allí, los autores tratados tienden a concentrarse en dos principales interpretaciones de la vulnerabilidad social: como fragilidad o como riesgo (Moreno Crossley, 2008, pp. 2-4).

La vulnerabilidad social, por un lado, tiene que ver con cierta atribución de [...] individuos, hogares y comunidades que están vinculados a procesos estructurales que configuran situaciones de fragilidad, precariedad, indefensión o incertidumbre” (González, 2009, p. 14). Lo cual representa una afectación de naturaleza dinámica sobre las posibilidades de desarrollo, movilidad e integración social. Aquí, el énfasis está puesto, desde una mirada más esencialista, en los propios sujetos que, al no contar con elementos de respuesta y afrontamiento a los riesgos que viven, no pueden más que sumergirse en la precariedad, sin que fácilmente puedan salir de dicha condición.

Por otro lado, está la idea o interpretación de la vulnerabilidad social como efecto del conjunto de factores de riesgo que circulan o se hacen presentes en la experiencia de vida de las personas. Esta idea “desplaza su atención de los atributos hacia el plano de la distribución de riesgos, que son consecuencia de procesos colectivos de toma de decisión y que se confrontan con las concepciones vigentes sobre la seguridad” (González, 2009, p. 15).

El centro de la explicación ya no es tanto lo que las personas poseen en cuanto a capitales para hacer frente a los riesgos, sino en la posible injusta distribución de éstos por vía de un contexto que no ha facilitado un ejercicio redistributivo, no solo de bienes materiales, sino de factores de riesgo.

En este marco, el fenómeno de la vulnerabilidad es complejo, pues implica una serie de recursos, interacciones, relaciones y ausencias que son difícilmente explicables y ubicables desde una sola disciplina, comprendidos de forma simple, mediante una sola disquisición plausible. Esta problemática trae el reto de analizar cómo el fenómeno de la vulnerabilidad social, en su complejidad, se desliza a la esfera escolar y se convierte en vulnerabilidad educativa.

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre la cualidad de dispositivo¹ que tienen los discursos sobre vulnerabilidad social y educativa, con la finalidad de identificar sus lógicas de

¹ “Lo que trato de determinar con este término es ante todo un conjunto absolutamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, estructuras arquitectónicas, decisiones regulativas, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, en breve: tanto lo dicho como lo no- dicho, estos son los elementos del dispositivo”. (Foucault, en Agamben, 2014, p. 7)

funcionamiento y, con ello, las formas en que se hacen presentes, se comunican e interceptan. Se parte del supuesto que el problema con el uso de la noción de vulnerabilidad social y educativa es que no solo sirve para designar un problema e intentar explicarlo, además participa de forma activa en su reproducción al colocar, desde una racionalidad capacitista, la responsabilidad en el sujeto.

2 PRIMERAS APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE VULNERABILIDAD

“La Real Academia de la Lengua Española define como vulnerable (del latín *vulnerabilis*) a quien “puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente” (en Lara 2005, p. 24). En este sentido, cuando un sujeto se encuentra en una determinada condición que facilita un daño, podemos decir que se halla en una situación en la que está enfrentando vulnerabilidad. Desde esta primera perspectiva, la vulnerabilidad es “un estado de riesgo al que se encuentran sujetas algunas personas en determinado momento” (Lara, 2005, p. 24).

Tenemos entonces, un recorrido conceptual que va desde esta visión esencialista, donde la responsabilidad parece estar en la persona que, debido a sus características deficitarias, no puede transformar su existencia y alcanzar mínimas y básicas cuestiones que le permitan una vida digna. Lo anterior la lleva a situarse en desventaja en el campo social, lo cual no es debido a unas reglas de juego que, de entrada, solo benefician a algunos en detrimento de otros, sino a la incapacidad de las mismas personas de no poder participar en el juego.

Por otra parte, la vulnerabilidad puede entenderse como “la capacidad individual o colectiva frente a una situación determinada” (Aguirre en Lara, p. 26). En este sentido, la vulnerabilidad responde a una relación, es decir, no solo implica una ausencia o falta de un sujeto que no ha hecho lo que le corresponde y que se encuentra en medio de ciertos discursos que lo estigmatizan, además hay un contexto que facilita dicha situación de vulnerabilidad (Ruiz, 2012).

Si bien es importante reconocer que la vulnerabilidad es fruto de dos elementos, uno formal que está relacionado con las leyes y normas que, a partir de no tomar en cuenta las situaciones y condiciones de las personas, han posibilitado la producción de inequidad (Ruiz, 2012), también apunta a cuestiones materiales, señalando que dicha vulnerabilidad está en la no existencia de recursos que faciliten a las personas poder salir de la situación.

En esta línea, una propuesta que ha cobrado importancia y centralidad en los últimos años es la realizada por de Sen (2020) y Nussbaum (2012) con su concepto de capacidad, donde el problema central del desarrollo (humano) tiene que ver con un contexto que no ha posibilitado el libre tránsito y emergencia de los funcionamientos de los sujetos, negando la capacidad (que se coloca en el contexto, sus relaciones y recursos) para el ejercicio de sus derechos. Aquí, la cuestión está en una exterioridad que no ha permitido el funcionamiento de los individuos, es decir, que no ha construido los andamios (capacidades) que faciliten el ejercicio democrático y de justicia.

Lo anterior es interesante, pues se aleja de las miradas esencialistas que colocan en el plano de los atributos personales o colectivos la causa de la presencia del fenómeno de la vulnerabilidad. Sin embargo, dicha propuesta tampoco logra explicar el por qué se da ese ejercicio desigual de las capacidades, y cuáles son los elementos que juegan para que determinados sujetos y colectivos estén mayormente en peligro de sufrir vulnerabilidad social.

En este marco, los discursos jurídico- normativos de la vulnerabilidad ayudan a aproximarse a esta cuestión. Por ejemplo, cuando explican que la vulnerabilidad social se hace presente gracias a una serie de prejuicios que devienen en discriminación de acuerdo con una serie de características personales o colectivas que son situadas como un estigma que desacredita a los sujetos. Ya sea por una cuestión de raza, creencia, preferencia sexual, origen étnico, etc. (Lara, 2005)

No obstante, aunque se señala discriminación y exclusión por causa de la existencia de ciertas identidades, lo cierto que es todavía no se revela el por qué, por ejemplo, una persona de origen indígena, una persona con discapacidad, o una mujer pobre puede entrar en una situación de vulnerabilidad o incluso, es estigmatizable.

Una explicación plausible la podemos encontrar en ciertas perspectivas que no manifiestan el problema desde los sujetos, como si ellos fueran responsables de su situación, sino en los cambios complejos que se dan en lo social. En esta línea están los trabajos que dan cuenta de que vivimos en una “sociedad de riesgo” (Beck, 1998). Aquí el autor destaca que una principal característica de la modernidad donde los límites del modelo han provocado cierta crisis que lleva aparejada un replanteamiento de la seguridad que estaba presente en la “modernidad simple”, donde se creía en una idea desarrollista del progreso, casi ilimitado. En esta era moderna actual, se da un agotamiento de los recursos y un cuestionamiento profundo sobre si es, mediante la racionalidad instrumental, que antaño había servido en las primeras etapas modernas, que se podrá salir de la crisis.

A grandes rasgos, Beck (1998) sostiene que la llegada de una nueva modernidad ha permitido poner atención en los riesgos que empiezan a circular de forma constante. En este sentido, la cuestión de la producción de vulnerabilidad puede entenderse a partir de un contexto que implica ya un riesgo de entrada, por lo que se requiere un ejercicio no solo de la distribución de recursos para hacer frente a la crisis, sino de los riesgos en sí. El capitalismo ha traído efectos no esperados y, con ello, ha instaurado otros riesgos a la vida de las personas, por tanto, es necesario iniciar un proceso en donde se dé responsablemente una redistribución de esos riesgos (Beck, 1998).

En un primer momento, la idea sostenida por el autor es potente en la medida que permite descentrar la cuestión de la vulnerabilidad sobre los sujetos, mostrando que es un contexto adverso, producto de ciertas lógicas y sistemas de razón, desde el cual ha sido posible la producción y emergencia de la vulnerabilidad social. No obstante, pareciera que la presencia/ausencia de vulnerabilidad es casi fruto del azar y de la figura del riesgo generalizado. Con lo anterior, Beck (1998) no logra explicar a profundidad la génesis de la misma, pues no es capaz de visibilizar el dispositivo que facilita que ciertas singularidades somáticas sean las que están más propensas a sufrir la debacle de esta nueva modernidad.

Algo similar sucede con la propuesta de Giddens (1995), cuando habla de una “sociedad postradicional”, donde destaca precisamente el problema con la llegada de la nueva modernidad y el desarrollo de una sociedad cosmopolita. Donde la “naturaleza cambiante” de lo social necesita una “política de vida” que haga frente a los efectos de la globalización y el capitalismo. Desde esta lógica, los procesos de vulnerabilidad nuevamente están colocados en la exterioridad, es decir, provienen de un contexto cambiante que, sin duda, es más cruel con algunos. Cabe señalar, que si bien se identifican nuevamente ciertos mecanismos favorece que ciertos grupos o sujetos

padezcan más que otros, las explicaciones caen en cierta idea de la existencia de una modernidad “natural- normal”, post-política² (Mouffe, 2011) que facilita la producción de vulnerabilidad, sin que se puedan identificar elementos precisos y concretos que, incluso antes de que un sujeto nazca, participan de forma activa en la producción de vulnerabilidad social.

Desde la propuesta de Giddens (1995), la cuestión tiene que apuntar a los riesgos que hoy por hoy son posibles en las sociedades contemporáneas y que facilitan la producción de vulnerabilidad. Sin embargo, aunque ya se ha mostrado que es el contexto el que juega para la producción de vulnerabilidad, lo cierto es que la respuesta a la salida de esta “situación” puede ser por vías diversas y, por ende, desde explicaciones y posicionamientos diferentes.

Otra propuesta explicativa la encontramos en Evans & Reid (2016) cuando mencionan que, el arte de vivir en peligro en nuestras sociedades actuales y, sobre todo, la salida de dichas situaciones está en el sujeto. Con la idea de resiliencia se sitúa nuevamente parte de la responsabilidad al sujeto.

La resiliencia es la capacidad de adaptarse y prosperar ante desafíos [...] cuando los pobres amplían de modo exitoso (y sustentable) empresas basadas en el ecosistema su resiliencia se puede incrementar en tres dimensiones: pueden aumentar la resiliencia económica (tener mayor capacidad para enfrentar riesgos económicos), ellos, y sus comunidades, pueden tener mayor resiliencia social (tener mayor capacidad de trabajar en conjunto para el beneficio mutuo), y el ecosistema en que viven puede tener una mayor resiliencia biológica (ser más productivo y estable). (Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas en Evans & Reid, 2016, p. 61)

Cuando se aborda el tema de la resiliencia, se acepta que vivimos en una sociedad de riesgo, que hay una injusta distribución de los riesgos y que esto facilita la producción de vulnerabilidad. Por tanto, es necesario que los sujetos devengan en sujetos resilientes, es decir, que sean capaces de hacer frente a las condicionantes y salir de su situación, nuevamente, por vía de ciertos activos que deben ser movilizados y puestos a trabajar por parte del sujeto (Ruiz, 2012). Sin embargo, como mencionan Evans & Reid (2016) “[...] la resiliencia es un término especializado para la intervención biopolítica que toma lo infinitamente posible para que se convierta en el punto estratégico de entrada para una conceptualización de amenazas a la vida de la biósfera concebida en un sentido amplio” (p. 57).

Dicha intervención, si bien procura la búsqueda de la igualdad y la evitación del sufrimiento, lo hace basado en cierta forma de racionalidad humana. En otras palabras, cuando se piensa en la solución de las situaciones de vulnerabilidad, una de las posibilidades recae en el sujeto, sin embargo, no refiere cualquier acción, forma de pensar o práctica, hay un énfasis en el camino a seguir, lo cual no permite una diversidad de direccionamientos e identidades colectivas, sino la presencia de una subjetividad racional determinada.

² Para la autora, la idea de lo post- político implica la inexistencia de enemigos y antagonismos sociales, lo que despolitiza las relaciones al invisibilizar las características ontopolíticas que algunos sujetos representan y las formas en que dicha condición permite el ejercicio de cierta violencia social y simbólica, legitimando, en algunas ocasiones, su exclusión.

Desde este marco, la idea de dispositivo puede ser potente y, la perspectiva teórica desde la cual se funda, muy útil para explicar lo que hasta ahora el discurso de la vulnerabilidad calla o no ha problematizado. Por ejemplo, en un primer momento, podemos apuntar que un problema está en la idea de sujeto racional que subyace, incluso, a la propia noción de vulnerabilidad, donde no solo juegan las capacidades del sujeto, sino la elección de la respuesta para obtener resultados deseables y la capacidad de cálculo y anticipación que juegan en dicho ejercicio.

En este sentido cabría interrogarnos sobre si ¿es posible que los propios discursos sobre vulnerabilidad en la medida que explican las condicionantes y establecen las formas de salida de las situaciones están sirviendo como dispositivo para legitimar ciertas formas de subjetividad frente a otras y, con ello, invisibilizar que por esa vía también es posible la producción de los prejuicios que intenta atacar? ¿Cómo esto se traduce al plano educativo?

3 EL PAPEL DEL DISCURSO DE LA VULNERABILIDAD EN LA EDUCACIÓN

El concepto de Vulnerabilidad Educativa hace referencia a aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase. Las barreras que pueden presentársele a los jóvenes en su paso por la educación formal pueden ser de diversa índole: emocionales, familiares, interpersonales, relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje o con el clima de la institución educativa en la que están inmersos; usualmente éstas condiciones vienen acompañadas de factores o fenómenos mucho más complejos o profundos y, en la mayoría de los casos, desembocan en fracaso escolar (Díaz & Pinto, 2017, p. 46).

En este marco, es posible aproximarse a una serie de reflexiones que permitan pensar la vulnerabilidad educativa no como algo que tiene que ver con los sujetos que la “portan” y que, debido a su incapacidad de respuesta de aprendizaje, se ven en esa situación, sino con un sistema escolar que es reflejo de las comunidades epistémicas amplias que permiten colocar las capacidades como formas naturales y deseables que permiten no estar o encontrarse en determinada zona de vulnerabilidad (Castel, 2000).

Aquí es interesante poder establecer las lógicas y formas en que es posible colocarse o ser colocado en una zona de vulnerabilidad (Castel, 2000), en este caso, educativa. En la escuela, de forma específica, asistimos nuevamente a la reproducción de la misma lógica presente en la vulnerabilidad social, sin embargo, en este espacio son visibles otros modelos, tecnologías y dispositivos que hacen plausible la producción de vulnerabilidad educativa. Tenemos, por un lado, cuestiones de orden normativo como lo son las reglas de certificación, acreditación y en general de evaluación que permiten la producción de rezagados, retrasados, fracasados, etc. (Perrenoud, 2008) por vía la norma homogénea desde la cual funciona el dispositivo escolar. Por otra parte, tenemos otro ejercicio o tecnología que ayuda desde una cuestión donde entra en juego la interioridad- exterioridad, con ello hacemos referencia a la función *psi*³ (Foucault, 2007).

³ Para Foucault (2007), la función psi implica la intervención de ciertas miradas disciplinarias que pasan por lo psiquiátrico, la psicológico, la psicopatológico, lo psicopedagógico y que posibilitan explicar las conductas y pensamientos de los sujetos a partir de su colocación en determinada posición.

El primero es cercano al modelo de resiliencia desde el cual es posible colocar en negatividad⁴ (Braidotti, 2002) a algunos estudiantes, pues se supondría una capacidad de respuesta frente a los retos que son presentados para dar cuenta de crisis y problemáticas educativas, es decir, mediante una serie de conflictos de orden cognitivo que inviten a la acción y muestren la capacidad de respuesta. Sin embargo, la función *psi* (Foucault, 2007), es diferente y permite otro ejercicio mostrando el dispositivo en todo su ejercicio de poder.

Cabe señalar que aunque sean visibles aspectos de la función *psi* en lo social, es en la escuela donde se presentan con mayor intensidad, es decir, la escuela sirve de matriz de veridicción (Foucault, 2007) de esas anormalidades que ya no solo son del orden de la respuesta y su capacidad, sino de la anomía y desviación de la respuesta que debe darse. Aquí ya no es juego cero, sino las rutas y caminos que deben seguirse como ideales, adecuados o, en otras palabras, funcionales.

Aunque la función *psi* puede pensarse como una cuestión netamente cognitiva, implica elementos afectivos y emocionales que deben estar presentes en la respuesta o capacidad de respuesta de todo sujeto. En este trabajo vamos retomar ambas tecnologías, (la de resiliencia y la función *psi*) para entender cómo funciona el dispositivo de la vulnerabilidad educativa.

Pasando la anterior discusión sobre el dispositivo de la escuela, vamos a ver que si uno de los medios es la educación para tender a la acción del sujeto, el problema y la trampa aparecen en el mismo dispositivo, pues si la escuela no solo excluye ciertas identidades, por vía la evaluación escolar y la legitimación de una forma normal y válida de ser y estar en el mundo, sino que las hace pasar como disfuncionales y las patologiza, sigue afirmando una exclusión primaria que favorece y legitima la propia exclusión social por vía la capacidad individual.

¿Cómo ha sido esto posible? creemos que tiene relación con las formas en que la atención a la diversidad se ha traducido en negatividad. Esto ha sido gracias a la producción de vulnerabilidad educativa por vía la instauración de una única forma de tener capacidad (Toboso y Guzmán, 2020). Aquí no se refiere, en sentido amplio de la vulnerabilidad educativa, como las formas en que ciertas exterioridades juegan para que el chico o chica no pueda acceder a la escuela, se habla de lo que pasa incluso cuando logran ingresar, pues no solo es superar el acceso, sino las barreras que un derecho al aprendizaje imponen cuando se tiene una idea homogénea de lo que debe ser un estudiante ideal en la escuela (inteligente, emocionalmente estable, obediente, resiliente, proactivo, funcional, etc.).

Este tipo de vulnerabilidad educativa se produce en el ingreso a la escuela gracias a una serie de prácticas que sostenidas en determinadas tecnologías⁵ posibilitan la construcción de un dispositivo que produce vulnerabilidad por vía mecanismos como el abandono escolar, la reprobación, el rezago, la sobre-edad, el bajo rendimiento, etc.

Hay variadas formas en que esto ha sido posible, por ejemplo, una de ellas tiene que ver con los procesos de individuación escolar, por vía de la necesidad como forma ontológica y el

⁴ La lógica negatividad- positividad implica un ejercicio en donde ciertas cualidades, formas de ser y estar en el mundo han sido colocadas como las incorrectas, poco deseables, anormales, frente a otras (positividad) que sí lo son.

⁵ Aunque Foucault no hizo una referencia precisa entre dispositivo y tecnología, en este trabajo entendemos la tecnología como parte y componente de los dispositivos, es decir, una serie de principios y estructuras que permiten la aplicación de ciertas pautas de acción y pensamiento por vía el acto educativo.

“caso” como medio metodológico. Cuando se determina y nombra a un estudiante con necesidad “educativa”, se le ha colocado en un estatus ontológico de falta y una posición epistémica⁶ (Broncano, 2020) negativa, lo anterior se reafirma con una metodología que refuerza la individuación como lo es el caso (Olivo, 2013), donde se señalan las particularidades pero además las grandes diferencias que se presenta y que lo hacen un “caso único”.

Es decir, cuando se identifica una especie de anomia en lo escolar, un estudiante que no lleva el mismo ritmo que los demás, que no aprende como los demás, que se comporta diferente a los demás, la función *psi* hace aparecer las primeras sospechas de un riesgo. Posteriormente, cuando se ha identificado, se le nombra y caracteriza (posición epistémica) y, con ello, se le diferencia. Después, se objetiviza y se convierte en un caso de intervención. Una vez individualizado el problema, es fácil clasificar al estudiante como en riesgo de aprendizaje y, a partir de ahí, establecer toda una serie de intervenciones que, mal manejadas, terminarán afirmando lo que ya es casi un hecho. Aunque se logren identificar los elementos de orden contextual, las experiencias de vida que llevan a ser lo que se es a un determinado sujeto, la acción o plan siempre estará en los activos que puede movilizar para poder “aprender” en lo escolar y no así, en las transformaciones profundas que deben darse. De no tener deseo y capacidad de movilizarlos, su estatus epistémico será el de un estudiante “vulnerable”.

En este sentido, en la medida que el caso se presenta reafirmando posición y estatus, es el riesgo el que aparece. No obstante, si bien cualquier sujeto puede catalogarse en riesgo, lo cierto es que no se presenta este fenómeno igual en cualquier singularidad somática y espacio geográfico, pues el problema está atravesado por la matriz tiempo- espacio. Es decir, el riesgo no solo implica las condiciones individuales de lo que el sujeto puede o no puede hacer, se articula con un contexto, una serie de ideas genéticas, unas posiciones sociales y económicas que hacen que su intensidad pueda fluctuar.

El dispositivo de la vulnerabilidad educativa, a diferencia de las formas antiguas de exclusión y segregación, funcionará ya no como forma de separar lo normal de lo anormal, es decir, ya no en el sentido de intentar excluir lo anormal de la escuela, más bien va a permitir el cálculo de riesgo de esa anormalidad, esto por vía de la educación. Ahora que ya no se puede pensar en que es legítimo excluir y separar, el mecanismo cambia y una forma de gestión de esa anormalidad va a ser la vulnerabilidad, donde la idea se funda en el cálculo de lo que puede ser riesgoso, puede representar peligrosidad, haciendo que lo que antes se consideraba anormal intente asimilarse para dejar lo inasimilable legítimamente fuera por vía lo aceptable. Constituyendo así ese juego de las normalidades y la nueva norma que será lo que permitirá la dinámica inclusión- exclusión.

4 CONCLUSIONES

En México, la educación inclusiva es una propuesta que intenta hacer frente a la vulnerabilidad educativa, partiendo del supuesto que la educación es un derecho y que todos los estudiantes deben estar en los mismos espacios y aprender. No obstante, sin una revolución

⁶ Para Broncano (2020), la posición epistémica tiene relación con una posición social en la cual los sujetos somos colocados, sin embargo, la primera está planteada desde la lógica de conocimiento que permite constituir sujetos inteligentes, sabios, de los que no lo son debido al campo en el que se encuentran.

escolar, sin que exista un desmontaje del dispositivo, lo que se realice por vía la inclusión, puede favorecer nuevas formas de exclusión.

Por ejemplo, en México, la educación inclusiva no funciona o hace funcionar a la escuela como tradicionalmente se pensaba, permite otros mecanismos para que la circulación de las subjetividades pueda ser posible. Pero, como es imposible incluirlo todo, se basa en el dispositivo de la vulnerabilidad para marcar los márgenes entre lo permitido y lo no permitido, entre lo aceptable y lo inaceptable.

No obstante, contrario a lo que se puede pensar, retomar a lo escolar y la escuela en su funcionamiento puede llevarnos por un camino ya conocido, que tiene que ver con las formas en que se enseña y organiza. Pensar la vulnerabilidad como dispositivo de lo educativo implica una mirada a un exterior, es decir, no la descripción de su funcionalidad, sino las racionalidades que son posible visualizar a partir de las relaciones que constituye con esa exterioridad.

Una educación inclusiva “crítica” (transformadora de lo escolar) puede ser el medio para evitar la reproducción de la vulnerabilidad educativa, por vía de la propia educación, para ello se hace imperante cuestionar los discursos sobre lo humano que siguen reafirmando lo igual por sobre lo diferente.

5 REFERENCIAS

- Agamben, G. (2014). ¿Qué es un dispositivo? Adriana Hidalgo Editora
- Beck, U. (1998). La Sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Paidós
- Braidotti, R. (2002). Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir. Akal
- Broncano, F. (2020). Conocimiento expropiado. Epistemología política en una democracia radical. AKAL
- Castel, R. (2000). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.) La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. [pp.55-86]. Gedisa
- Díaz, C. & Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio crítico. Praxis educativa, 21(1), pp. 46-54
- Evans, B. & Reid, J. (2016). Una vida en resiliencia. El arte de vivir en peligro. Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (2007) El poder psiquiátrico. Fondo de Cultura Económica
- Giddens, A. (1995). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Ediciones Península
- González, L. (2009). Orientaciones de lectura sobre vulnerabilidad social. En Leandro González (Comp.), Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social (pp. 13-30), Editorial Copiar
- Lara, D. (2005). Grupos en Situación de Vulnerabilidad. CNDH

- Nussbaum, M. (2012), Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano. Paidós
- Olivo, M. (2013). Los niños vulnerables. Una perspectiva crítica. Gedisa
- Perrenoud, Ph. (2008), La construcción del éxito y del fracaso escolar. Morata
- Ruiz, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía UNAM, 77, pp. 63-74
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. Gaceta ecológica, 55, pp.14- 20.
- Toboso, M. & Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Proscuto. Política y sociedad, 47 (1), pp. 67-83
- Valdés, M. (2021). Vulnerabilidad social, genealogía del concepto. Gazeta de Antropología, 37(1), pp. 1-12

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

CRUZ VADILLO, R. (2023). EL DISPOSITIVO DE LA VULNERABILIDAD SOCIAL Y EDUCATIVA: REPENSAR LAS LÓGICAS DE INCLUSIÓN ESCOLAR. HOLOS, 2(39). Recuperado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15144>

SOBRE O AUTOR

R. CRUZ VADILLO

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

E-mail: rodolfo.cruz@upaep.mx

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-2561-1559>

Editora Responsable: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Árbitros Ad Hoc: Olívia Morais de Medeiros Neta e José Mateus do Nascimento



Submitted June 5, 2022

Accepted January 20, 2023

Published April 1, 2023

