

# Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio\*

Marta Infante\*\*

Claudia Matus\*\*\*

Abraham Paulsen\*\*\*\*

Alejandro Salazar\*\*\*\*\*

Ruby Vizcarra\*\*\*\*\*

## Resumen

En este artículo exploramos la producción, reproducción y circulación de los discursos de vulnerabilidad escolar a través de las narrativas de estudiantes en escuelas chilenas. Nuestro planteamiento se sustenta en la idea de que "la vulnerabilidad" no existe anticipadamente a su sistema de producción y regulación. Más bien, nuestra teorización apunta a que los sujetos escolares, definidos como vulnerables, "emergen" a través del esquema regulatorio de la vulnerabilidad. La vulnerabilidad se instala como un sistema de razonamiento, como una verdad que produce sujetos, crea jerarquías y produce un conocimiento específico acerca de las prácticas y significados escolares. En esta investigación usamos narrativas visuales (fotografías) que han sido registradas por los/as estudiantes participantes del estudio. Los análisis son realizados usando conceptos de espacio vulnerable, territorialización y performatividad/performance. En nuestras conclusiones indicamos algunas orientaciones para las políticas públicas relacionadas con la vulnerabilidad.

**Palabras clave:** Vulnerabilidad, espacio vulnerable, territorialización, performatividad/performance

# Narrating School Vulnerability: performativity, space, and territory.

## Abstract

In this article we explore the production, reproduction, and circulation of discourses about school vulnerability through students' narratives in Chile. Our purpose is to show that "vulnerability" does exist prior to its regulatory and production system. Moreover, our analysis are oriented to show that those school subjects named as vulnerable "emerge"

---

\* Este artículo forma parte del Proyecto Interdisciplinario N°3111-033-81 VRI-PUC "Re-territorialización de la vulnerabilidad en Chile desde una perspectiva interdisciplinaria"; y del Proyecto FONDECYT N°1100399 "Visibilización de las construcciones discursivas de la inclusión y la exclusión: un camino hacia políticas y prácticas inclusivas"

\*\* Ph.D. en Educación Especial. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. minfantj@uc.cl

\*\*\* Ph.D En Educación. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. cmatusc@uc.cl

\*\*\*\* Doctor (c) en Territorio, Medioambiente y Sociedad. Facultad de Historia Geografía y Ciencia Política, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. apaulsen@uc.cl

\*\*\*\*\* Doctor en Ciencias Sociales. Facultad de Historia Geografía y Ciencia Política, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. asalazab@uc.cl

\*\*\*\*\* Doctor en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. rvizcarr@uc.cl.

El orden de presentación de los autores es alfabético.

through the regulatory system of vulnerability. Thus, vulnerability is created as a system of reasoning, as a truth producing subjects, it creates hierarchies and it produces a specific knowledge about school practices and meanings. We use visual narratives created by students participating in the study, and we use concepts such as, performativity/performance, territorialization, and vulnerable space for the analyses. To conclude we provide some orientations for future public policies related to issues of vulnerability.

**Keywords:** Vulnerability, vulnerable space, territorialization, performativity/performance.

Recibido: 04-04-2012

Aceptado: 20-12-2012

## Introducción

En este artículo exploramos la producción, reproducción y circulación de los discursos de vulnerabilidad escolar a través de las narrativas de estudiantes en escuelas chilenas. Nuestro planteamiento se sustenta en la idea de que "la vulnerabilidad" no existe anticipadamente a su sistema de producción y regulación. Más bien, nuestra teorización apunta a que los sujetos escolares, definidos como vulnerables, "emergen" a través del esquema regulatorio de la vulnerabilidad. La vulnerabilidad se instala como un sistema de razonamiento, como una verdad que produce sujetos, crea jerarquías y produce un conocimiento específico acerca de las prácticas y significados escolares. Dicho de otra manera, este sistema de razonar a los sujetos, se reproduce a través de mecanismos de regulación del sujeto (Foucault, 2005) bien concretos, como por ejemplo los instrumentos que se utilizan para fabricar el índice de vulnerabilidad en las escuelas y es, a través de estos mecanismos, que se construye y legitima la vulnerabilidad. Por lo tanto, no es que exista un aparato *per se*, que se pueda indicar como 'vulnerabilidad', y esto es porque no existe una distinción clara y definida entre lo que es producido y lo que es regulado como tal. En otras palabras, no somos simplemente cuerpos esperando ser guiados, sino que somos agentes que movilizan ese poder. Como ejemplo, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, en su Encuesta para Primer Año Básico genera información de "temas centrales para la construcción de la línea base [para la construcción de la vulnerabilidad]" (s/i, 1). Para esto, se requieren datos de distinta índole que van desde datos de identificación del centro educacional hasta información sobre "las características del estado de salud, del desarrollo, de la crianza de los niños y niñas, junto a datos que permiten caracterizar los aspectos centrales del entorno familiar, físico y emocional en el que se desenvuelven. Complementariamente aborda las expectativas de

progreso y resultados, de la familia sobre su hijo o hija." (s/i, 1). Es a través de este tipo de instrumentos (más otras prácticas, signos, códigos, etc.) que se formaliza y legitima el sistema de razonar la vulnerabilidad.

Una serie de estudios (Davies, 2006; Gregson & Rose, 2000; Rasmussen, 2004, 2001, 2004; Youdell, 2006a, 2006b; Weems, 2010) han dado cuenta de la relevancia de la producción de estudiantes construidos como "en riesgo" a partir de categorías de raza, género, sexualidad, etnia, nacionalidad, discapacidad, etc. y cómo éstas construcciones afectan las prácticas escolares. Nos parece de sugerente relevancia el continuo crecimiento del trabajo teórico orientado a generar nuevos bordes académicos para avanzar en el entendimiento y problematización de la construcción de subjetividades en el contexto escolar y cómo, desde aquí, poder sugerir prácticas y políticas que orienten el trabajo pedagógico contemporáneo.

En este artículo problematizamos la construcción de verdad alrededor del concepto de vulnerabilidad a través de las narrativas y registros fotográficos de sujetos escolares que han sido imaginados y nombrados como "vulnerables". Esto requiere del constante cuestionamiento del aparato regulador que los construye. Por ello presentamos las narraciones y fotografías de los/as estudiantes como los efectos específicos de aquello que se busca producir y regular. Dicho de otra manera, las formas de poder que producen a los sujetos escolares vulnerables están saturadas con esta producción, las formas de poder en cuestión no preceden a la constitución de los sujetos vulnerables, sino que son parte constitutiva de ellos/as. De hecho, es este elemento de la producción del sujeto que hace inteligible las mismas nociones de regulación de éstos/as, a diferencia de hablar de la construcción de vulnerabilidad simplemente en términos de reglas que un grupo privilegiado impone sobre otro para ser nombrado.

Asimismo, es parte de nuestros supuestos el proponer que la relación del sujeto con el espacio no es pasiva. Como Elizabeth Grosz (1995) plantea "el espacio no es simplemente un receptáculo vacío, independiente de sus contenidos; más bien, las formas en las que el espacio es percibido y representado depende de los diferentes objetos que se posicionan "dentro" de él, y más particularmente, los tipos de relaciones que el sujeto tiene con estos objetos" (92, nuestra traducción). Esto sugiere que nada acerca del espacio habitado puede ser teorizado sin poner atención en aquellos "objetos" que forman parte del mismo. En el caso concreto de este artículo, cuando hablamos de "objetos" que pueblan el espacio

escolar vulnerable, nos referimos a aquellas definiciones que hacen posible la construcción de "lo vulnerable", tales como susceptibilidad física, emocional, económica, ambiental, social y cultural de los sujetos. La escuela, por lo tanto, se constituye en una tecnología, a través de la cual se materializa la correspondencia entre identidades esencializadas (los vulnerables) y los espacios que se habitan.

Por lo tanto, dentro de esta lógica nuestras preguntas apuntan a entender como los sujetos, nombrados como vulnerables, reflejan o no aquellas características espaciales que los imaginan y piensan como sujetos vulnerables. Uno de nuestros supuestos indica que la escuela actúa como el punto de saturación de, por un lado, aquellas políticas que nombran y vigilan los estudiantes vulnerables y por otro, de las subjetividades que performan estas formas de ser nombrados/as. Nuestras preguntas orientadoras son: ¿De qué manera los/as estudiantes que han sido nombrados como "vulnerables," narran los espacios que habitan? ¿Cómo a través de estas narraciones de los espacios, los sujetos confirman (o no) los discursos de vulnerabilidad a través de los cuáles han sido constituidos como tales?

A través de nuestro análisis queremos dar cuenta de las relaciones ambivalentes entre las narraciones de los/as estudiantes con la escuela, como espacio que reproduce discursos homogeneizantes sobre la subjetividad, y aquellos discursos y políticas que buscan hacer inteligibles a los sujetos. Nuestro marco teórico se enfoca en los conceptos de performatividad, espacio vulnerable y territorio para considerar los discursos de vulnerabilidad como una de las prácticas que contribuyen a la alienación de los/las estudiantes de las estructuras sociales y culturales. Como Rasmussen y Harwood (2003) sostienen, "la subjetividad no existe de una manera unificada, pero ocurre a través de prácticas específicas de subjetivación, prácticas que funcionan a través de juegos de verdad y relaciones de poder" (27, nuestra traducción).

Para dar cuenta de cómo los sujetos performan la vulnerabilidad hemos dividido este artículo en cuatro secciones relacionadas entre sí. Primero, entregamos el marco metodológico para la creación de nuestro objeto de estudio y para poder dar cuenta de la construcción de la "vulnerabilidad" en las políticas educativas en Chile. Luego, presentamos una discusión acerca de la construcción del concepto de vulnerabilidad utilizado en el ámbito escolar. A continuación, presentamos los análisis

desde las narrativas de los/as estudiantes presentadas a través de fotografías que ellos/as mismos/as tomaron en el marco del proyecto con el objetivo de problematizar cómo ellos/as están implicados en la negociación de verdades acerca de ellos/as mismos/as y de los/as otros/as en la construcción de los discursos de "vulnerabilidad". Para esto se problematizan los conceptos de espacio vulnerable, territorio y performatividad/performance en el ámbito escolar. Finalmente, entregamos algunas consideraciones de cómo estos conceptos pueden informar las políticas públicas y prácticas pedagógicas en el contexto escolar.

## Metodología

### Diseño

El diseño metodológico utilizado considera una mirada cualitativa a las formas en que los estudiantes nombrados como vulnerables narran los espacios que habitan y de qué manera estas narraciones se acercan o alejan de los discursos de vulnerabilidad a través de los que los sujetos son construidos como tales. Se utilizan narrativas visuales (registros fotográficos) y narrativas orales entendidas como efectos de lo que los discursos de vulnerabilidad intentan producir y regular.

La visibilización de esta producción discursiva de la vulnerabilidad a través del uso de narrativas visuales se ve facilitada por el supuesto de que las imágenes constituyen significados "...que están entretejidos en continuidades del movimiento diario, percibiendo y elaborando significado" (Pink, 2011, 4). De este modo, todos los elementos del espacio que están relacionados con la elaboración de estas narrativas afectan la construcción de la imagen y del espacio entendido como un evento que está en constante movimiento (Massey, 2009). En este estudio las formas que tienen los/as estudiantes de narrar los espacios que habitan son vistas como formas subjetivas y multidimensionales de narrar sus experiencias.

Considerando lo anterior, la investigación propone en su metodología el uso de registros fotográficos por parte de los/as estudiantes y conversaciones sobre esos registros como sus unidades de análisis, con el propósito de que den cuenta de sus experiencias en el espacio. En este sentido las fotografías y las conversaciones sobre éstas son consideradas

cómo narrativas que muestran como se intersecta el espacio con las subjetividades que se (re)construyen y circulan en una organización escolar.

## Participantes

Se seleccionaron tres escuelas municipales (dos de la comuna de Independencia y una de Santiago Centro) que cuentan con un alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), y se solicitó a sus directores en conjunto con profesores a cargo (jefatura) de octavo año básico que escogieran a 5 de sus estudiantes. El criterio utilizado responde a dos aspectos: capacidad de comunicación de los estudiantes para facilitar el proceso de registros fotográficos y heterogeneidad del grupo en cuanto a género, nacionalidad y capacidad/discapacidad relacionada con su aprendizaje escolar. De este modo, la muestra final está constituida por 15 estudiantes.

## Procedimientos

Con el propósito de obtener los registros fotográficos de los estudiantes, se diseñaron dos talleres para cada escuela. El primero realizado en forma grupal, tuvo por objetivo orientar a los/las estudiantes en relación al contenido y herramientas técnicas para el registro fotográfico. Específicamente, esta actividad contó con cinco objetivos específicos: a) Desarrollar técnicas fotográficas básicas que les permitieran a los/las estudiantes realizar registros fotográficos (uso de la cámara, perspectiva, iluminación, balance, contraste y otras técnicas); b) Explorar y reflexionar sobre los temas a considerar en el registro, explorar cómo estos influyen sus propias vidas y cómo ellos/ellas pueden registrar fotografías que revelen sus propias experiencias con estas temáticas (ej. relaciones significativas, lugares, subjetividades/identidades, el "yo" como cuerpo-higiene-placer-sexualidad-género); c) Proporcionar una libreta (bitácora escrita) para que realicen notas sobre los registros producidos. Aquí los estudiantes tuvieron la posibilidad de escribir o bosquejar fotografías posibles en relación a sus ideas; d) Reflexionar sobre los aspectos éticos que implican fotografiar a otras personas, y e) Establecer plazos en el registro.

En relación a este último punto, se le entrega una cámara a cada estudiante por un período de siete días en que podrán hacer un registro libre de sus experiencias a partir de los temas conversados en el taller. Luego de ese plazo, se recogen las cámaras para sistematizar la información.

Posteriormente (aproximadamente unas tres semanas después de la primera recogida de información), se realiza el segundo taller con los estudiantes. Este taller se realizó de manera individual con cada uno/una de los/las estudiantes. Su propósito es profundizar en la información recopilada a partir del primer taller de trabajo con ellos. En particular, se busca intencionar una mayor densidad en las formas que los estudiantes narran a través de sus registros fotográficos los espacios de vulnerabilidad. Para esto, se plantean cuatro objetivos específicos: a) Explorar y reflexionar sobre sus experiencias al narrarse a través de los registros fotográficos; b) Contextualizar de forma no estructurada las fotografías, narrando sus historias y experiencias (y utilizando sus bitácoras escritas de apoyo); c) Seleccionar cinco fotografías que mejor representen sus experiencias en el espacio nombrado como vulnerable (escuela, familia, entre otros) y reflexionar sobre ellas con el propósito de que sean puntos de partida para profundizar en el segundo proceso de registro fotográfico; d) Establecer plazos en el registro.

Finalmente, al cabo de siete días, se recogen las cámaras y se hace una pequeña entrevista (conversación) con cada uno/una de los/las estudiantes donde se dialoga sobre las fotografías registradas en el segundo periodo. Aquí, el estudiante selecciona cinco fotografías que representan mejor sus experiencias en el espacio nombrado como vulnerable (escuela, familia, entre otros) y narran las razones de esto.

### Análisis de la información

Se realiza un análisis crítico de las narraciones (registros fotográficos y conversaciones sobre éstos) de manera que permita visibilizar los mecanismos y estrategias que hacen que los sujetos (re)produzcan, refuercen y movilicen nociones de espacios vulnerables. Los cinco investigadores conjuntamente participan en este análisis, elaborando una ficha individual de trabajo por niño/niña<sup>2</sup> que sistematiza los registros realizados y las narraciones orales de estos producidas por los/las niños/niñas. En particular, se realizan seis pasos en la elaboración de cada una de estas fichas: a) Se observan en detalle cada una de las fotografías, tanto seleccionadas como no por parte de los/las estudiantes, considerando aquellos sujetos, acciones y objetos presentes, además de las narraciones

---

2 Para proteger la identidad de los y las participantes, los nombres han sido cambiados. En el mismo sentido, tampoco se hace mención a los establecimientos educacionales.

orales producidas en el segundo taller, b) A partir del proceso de observación, se levantan aquellas temáticas presentes en las narraciones que evidencian mayor densidad en la información proporcionada por los/las estudiantes, y c) Se realiza un análisis crítico de las temáticas, considerando el marco teórico desarrollado y los objetivos del estudio.

## Marco para el análisis

### Vulnerabilidad

En el campo social la "Vulnerabilidad" ha sido empleada como una categoría que se legitima fundamentalmente en el plano discursivo, y que hace mención a la fragilidad en distintos ámbitos de la vida de un ser social. En este ámbito se asocia a los posibles riesgos que puede correr un individuo o grupo de individuos frente a una situación de crisis, a la falta de capacidad para afrontarla y a las consecuencias que se puedan producir a causa de ellas.

En este sentido, todos seríamos vulnerables, dependiendo de las circunstancias sociales, económicas, políticas, pero también de las condicionantes personales; presentándose distintos tipos de vulnerabilidad.

El uso del concepto de vulnerabilidad en estudios de desarrollo ha permitido comprender la complejidad del fenómeno, ampliando su comprensión y no circunscribiéndola a pobreza. De este modo, como señala Pérez de Armiño (2005),

se ha convertido en un fértil instrumento de estudio de la realidad social, de disección de sus causas profundas, de análisis multidimensional que atiende no sólo a lo económico, como puede hacer la pobreza (al menos en un visión clásica), sino también a los vínculos sociales, el peso político, el entorno físico y medioambiental o las relaciones de género, entre otros factores. Como dice Bohle (1993: 17), mientras que la pobreza se puede cuantificar en términos económicos absolutos, "la vulnerabilidad es un concepto relacional y social", que depende de las contradicciones y conflictos sociales. (Online)

Comprender que la vulnerabilidad tiene relación con contradicciones sociales, permite entender, por una parte, que existen factores de orden más estructural en su origen, que no radican en los sujetos, y que la asistencialidad promovida por la institución, que se limita a satisfacer las



necesidades básicas para la supervivencia, no incide en los factores que causan la vulnerabilidad; y por otra parte, que este concepto pasa a ser central en las políticas públicas de desarrollo humano.

La aplicación de esta categoría en el área educacional en nuestro país, se vincula inicial y fundamentalmente a los individuos ubicados en sectores socioeconómicos deprivados. Tres son las agencias estatales encargadas de administrar esta categorización: MINEDUC, JUNAEB y MIDEPLAN.

Específicamente, se define vulnerabilidad como "Condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades" (JUNAEB, 2005, p. 14). De este modo, una mayor vulnerabilidad implica mayor riesgo.

La vulnerabilidad escolar se mide a través del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), el que permite focalizar las políticas gubernamentales. Este índice se calcula mediante la estimación del porcentaje ponderado de aquellas necesidades consideradas como riesgosas, como por ejemplo: necesidad médica, déficit del peso para la edad, pobreza, entre otras.

De este modo la existencia de desigualdades sociales, como conflicto social estructural, queda naturalizada -en el ámbito escolar- en la desigualdad de las posibilidades de escolaridad asociadas al nivel socioeconómico.

Según Cornejo (2005), "este concepto tradicionalmente vinculado exclusivamente a la condición socioeconómica, progresivamente se posiciona para dar cuenta de procesos colectivos e individuales de acumulación de daños" (p. 19). De este modo, la desigualdad que tiene un origen social pasa a ser considerada una "condición" de los individuos o grupo de ellos, oscureciendo el origen más estructural de la desigualdad en los discursos.

En el ámbito nacional, el empleo de este índice permite focalizar las políticas gubernamentales. En un primer momento centrado en las carencias de los/as estudiantes la utilización de este índice permite a las agencias realizar intervenciones preferentemente de carácter asistencial.

En un segundo momento, y, siguiendo la lógica de prevención de riesgos, se crea el Índice de Bienestar (IBI)<sup>3</sup> como el otro extremo de un continuo Vulnerabilidad/Bienestar. Según JUNAE (2005), la medición del Bienestar permitiría dar cuenta de la interacción de factores de riesgo y protectores en contextos sociales específicos. De este modo, las políticas podrían focalizarse en intervenciones preventivas que permitan anticiparse a la acumulación de daño y por tanto a la materialización de la crisis.

El desarrollo del continuo vulnerabilidad-bienestar en el contexto educativo chileno muestra cómo se instalan y circulan discursos sobre desigualdad que aluden a problemas de "carencia" o "fragilidad" que es necesario abordar explícitamente para el desarrollo del bienestar social. A través de estos discursos se invisibilizan las relaciones de poder y su desigual distribución en la sociedad, haciendo emerger al "sujeto vulnerable". Siguiendo a Youdell (2006), "Cuando nombramos a otro, no describimos esa persona, sino que contribuimos a su construcción en términos del nombre que hemos usado" (75). De este modo, el nombrar a los sujetos, enmarcándolos en categorías para ser enunciados, implica entender que no hay sujeto fuera del discurso.

A continuación presentamos los análisis de las narrativas visuales y textos entregados por los/as estudiantes participantes del proyecto.

## Análisis de narrativas

### Espacio vulnerable:

#### La Vulnerabilidad como productora de espacios de excepción

Uno de los aspectos que distingue a las instituciones contemporáneas y a los espacios a ellas asociados es la situación de divergencia entre los objetivos que se plantean (y que justifican su existencia) y lo que realmente opera en ellas, tanto en lo que concierne a la funcionalidad como a la estructura que genera y la sustenta. La escuela es un espacio cerrado, por ende, se organiza en función de ciertos criterios y elementos que la separan (nunca completamente) del mundo exterior, dado que hay una comunidad "escolar" separada de otras comunidades, en la que se espera un tipo de comportamiento específico en aquellos en ella

---

3 Aunque el Índice de Bienestar no ha sido implementado, interesa resaltar aquí cómo se construye el concepto a nivel de política.

contenidos, (el que se relaciona generalmente con políticas públicas y objetivos educativo - sociales generales); un comportamiento efectivo (que deseablemente no debería separarse tanto de lo que se espera), una programación de rutinas y comportamientos que unifican al conjunto de las vidas cotidianas durante una parte del día, la exigencia a la observancia de un único reglamento y la producción de mecanismos que promueven la distancia entre estudiantes (gobernados) e institución educativa (gobernantes) (Castel, Donzelot, Foucault, de Gaudemar, Grignon, & Muel, 1991).

La existencia de una comunidad escolar le otorga sentido a la fragmentación derivada del concepto de vulnerabilidad, por cuanto es en la escuela en donde se aglutinan las políticas públicas que crean a sujetos vulnerables desde los que se constituye espacialidad y espacio. Ahora bien, espacio es un concepto polisémico y multidisciplinario que tradicionalmente ha reclamado la geografía como su objeto de estudio, pero en la actualidad es abordado por un conjunto de ciencias, disciplinas y especialistas que engloban su trabajo en un área definida como "teoría social" (Soja, 1989). En virtud de sus características, el análisis espacial requiere precisar la escala de análisis y la naturaleza del espacio que se va a estudiar; en lo que concierne a nuestra investigación definiremos espacios de vulnerabilidad como aquellas segmentariedades o áreas urbanas o rurales que surgen y se dinamizan como continentes de sujetos que son nombrados como vulnerables y que cambian a lo largo de la historia. Estos espacios se constituyen de dimensiones históricas, geográficas, estéticas e identitarias (Lefebvre, 1974) que producen un sustrato - continente - estructura subyacente a las dinámicas sociales con las que interactúa promoviendo la geografización y territorialización de sujetos y las formas que lo explican (además de constituirlos). Además, los espacios son en sí mismos, entidades en riesgo que a su vez amenazan, ya que contienen sujetos que manifiestan carencias por las que requieren algún tipo de protección y apoyo para cumplir determinados estándares (biosociales, por ejemplo), y, representan amenazas para otros grupos sociales por lo que deben ser normalizados, organizados ya sea desde el Estado o mediante la beneficencia, lo cual termina constituyéndolos desde fuera, desde los otros.

Los avances de la geografía y de la psicología moderna permiten discutir y desmentir la respuesta tradicional acerca de dónde se encuentran los sujetos, estructurada en coordenadas físicas o civiles.

La respuesta hoy tiende a ser más compleja y pone en tela de juicio la imagen de un espacio continente de homogeneidades donde el criterio que definía el estar dentro o fuera, pertenecer o no pertenecer, radicaba en el cumplimiento de estándares o características que posicionaban a los objetos y sujetos entre iguales. "Sólo los cuerpos de los muertos pueden localizarse sin ambigüedad" (Sloterdijk, 2009, p. 85) en una ciudad en donde sucede permanentemente la "multiplicidad de movilidad" (Ascher, 2001).

En ninguna de las fotografías analizadas en el presente estudio, ni en los testimonios de los sujetos, aparecen datos que nos permitan identificar diferencias sustanciales con el resto de los individuos de su edad, que nos permitan concluir que están asumiendo una condición que pueda ser homologada a la vulnerabilidad con la cual han sido visibilizados por instituciones y actores sociales. Lo anterior, nos permite incorporar otra característica de los espacios vulnerables, que son colonizados simbólicamente (Berque, 2009, Gil García, 2003) y resignificados en función de los valores culturales de cada época (Santos, 2000).

Los sujetos permanentemente se nos escapan de aquellos espacios institucionales que configuramos para contenerlos. Victoria recurre a categorías dentro - fuera para mostrarnos la complejidad de su existencia y la relatividad de los problemas que experimenta en la escuela. En la escuela se da un juego permanente entre lo que acontece dentro y aquello que sucede fuera. Victoria (ver anexo foto n°1) se autodiferencia de los demás por sus ojos; a su juicio, en ellos radica su distinción de los demás, también en unas manchas que disimula con crema. La mayor parte de lo que la estudiante plantea en esa imagen no tiene que ver con los roles que le exige la escuela; salvo que la institución es un espacio en donde la molestaban por su aspecto (o molestan, pero ya no le interesa). La fisonomía es, según nos testimonia Victoria, un elemento de distinción que puede afianzar o inhibir la personalidad o la identidad. La afianza si se cumplen ciertos cánones del mundo exterior a la escuela, o si el sujeto es capaz de resistir la presión del grupo en materia de la diferencia, y la inhibe si ese sujeto, por el contrario, cae bajo la influencia o dominación de otro u otros, produciéndose alienación.

En el testimonio de Victoria podemos apreciar los modos como la experiencia personal, la imaginación, el aprendizaje y memoria configuran tanto su imagen como su idea del mundo constreñido en la

escuela; allí están quienes enjuician su aspecto y ella determina que ya no le importa lo que dicen; afuera encuentra a otros que tienen sus mismos ojos; dentro, los demás son diferentes y aparentemente la segregan o excluyen.

En la foto n°2, Victoria nos muestra a su hermana mayor, en funciones de secretaria en su espacio de trabajo; define a su hermana como "secretaria, me gustó como trabaja, antes iba yo al trabajo a verla, ya no voy porque está lejos"; cada sujeto tiene una idea única e irrepetible acerca del propio mundo y del mundo de los otros que define o parafrasea cuando se identifica o alude a los demás, y que expresa en parámetros económico - sociales y/ o culturales, y/o educativos y/o lingüísticos. Define a su hermana en términos de su ocupación, que vive en una pieza, separada de ella y que recompensa a sus hermanos (los hermanos le compraban cosas cuando se portaba bien, "ahora me porto mal"). El mundo de Victoria no se diferencia de los mundos de otros que no comparten su condición económico - social. Ella, organiza la realidad en función de afectos y pensamientos y en virtud de la información que tiene para actuar de una manera o de otra. El ideal es portarse bien, pero ella se porta mal. Asocia este tipo de comportamiento a que "estoy cambiando. Hago travesuras, no hago caso a mi papá, mamá"... "Yo me doy cuenta... pasa por las amistades... antes me juntaba con mi curso y son rebeldes... yo hago lo mismo... me alejé, me estoy alejando de ellas, no me gusta su manera de ser, van a carretear, a mí no me criaron así... a mí no me dejan salir a carretear... es malo como se comportan... en la calle gritan, pelean, en las fiestas con cualquier chico y a mí no me acostumbraron así". El mundo de sus amigos, el mundo de la escuela se diferencia de la casa, su hermana, en cambio, sigue trabajando, aparentemente estar fuera de la casa no ha modificado el rol que le corresponde en la familia.

La categoría de vulnerabilidad, como ya se dijo, intenta definir institucionalmente a los cuerpos que la escuela contiene, haciéndolos merecedores de una generalización que promueve determinadas políticas públicas y genera acciones tendientes a minimizar las diferencias. En cambio Victoria, como todos los sujetos, despliega una topología plagada de autolocalizaciones por lugares que se diferencian radicalmente de otros que comparten su cualidad de "sujeto vulnerable". Las velocidades de desplazamiento, así como también las trayectorias que dibuja, dependen

de los ritmos vitales de una vida que no tiene punto de comparación con otras que se recogieron en esta experiencia.

Todo lo que vemos y decimos de cómo vemos el mundo y de cómo otros lo ven está influido por nuestros sentimientos y emociones; del mismo modo, las imágenes que contienen vestigios de nuestro pasado experimentan una especie de tratamiento donde son permeadas por lo que otrora sentimos o en el momento. "El pasado está en todas partes. A nuestro alrededor encontramos formas que, al igual que nosotros y nuestros pensamientos, tienen antecedentes más o menos reconocibles. Reliquias, historias y recuerdos cubren la experiencia humana" (Lowenthal, 1998, 5). En el lenguaje de Victoria el pasado está presente en las evocaciones que realiza en la foto n° 3 con respecto a su hermana y su prima, ambas se encuentran embarazadas y ella quiere "la foto de recuerdo" dado que aparece su prima hermana con la cual "nos criamos desde chicas juntas", que además vive con su abuelita, la que es "peruana, vive con ella". Con respecto a su prima, agrega que "yo iba para allá... vivíamos juntas, dormíamos, jugábamos". Como la mayoría de los sujetos, la estudiante declara el cambio, lo que antes hacía y ahora no (lo mismo hace cuando se refiere a que "antes me portaba bien", pero no alude a las causas que lo provocan. Su vida sigue un derrotero asociado a factores socio - históricos de escalas diversas (individual/local, urbano/individual-familiar, regional/familiar) que no se especifican en la vulnerabilidad y tampoco ésta (la condición de vulnerabilidad) los precisa. Para el caso de la estudiante, afirmar que existen sujetos "vulnerables" es otorgarle a una condición homogeneizante elaborada desde fuera por una racionalidad monista, un rol regulador de conductas que no tiene o que no se visualiza en lo que ella relata acerca de sí misma y de sus acciones. Y, si no existen "sujetos vulnerables" tampoco hay espacios continentes que los aglutinen y menos espacios creados desde dicha situación de vulnerabilidad. Por ejemplo, el embarazo de "la hermana chica" no es relatado desde un discurso de la privación, riesgo o peligro, sino como un evento más en la historia familiar de la estudiante.

Analizando otras imágenes y experiencias recogidas, nos referiremos a la foto n° 4, Boris relaciona las actividades con zonas. Asocia espacios con hechos concretos. Por ejemplo, la madrugada es la micro, el colegio con educación. La madrugada es esfuerzo y el colegio superación. El patio, en la foto n° 5, es un lugar de encuentro con su amiga, de la cual se separará próximamente. En esto, no hay en sus consideraciones atisbos

de una lucha descarnada por sobrevivir, salvo la próxima lejanía de su amiga, así, no advertimos peligros que lo estén asechando y que por ende, lo hagan "vulnerable", poseyendo una percepción positiva acerca del valor de la educación y de las potencialidades que le puede ofrecer la escuela para que el esfuerzo diario tenga resultados. Se asocia a los individuos vulnerables el "descuelgue motivacional", entendido como una experiencia en donde los sujetos comienzan a preguntarse "qué hacen en el colegio", se sienten extraños en la institución educativa y sienten que las demandas del colegio los superan. Así como Boris, otro estudiante (Daniel), la misma Victoria, no manifiestan en sus relatos tal experiencia.

El futuro de estos individuos no es algo inaccesible, pueden imaginarlo y reconocen herramientas para, desde la proactividad, modificarlo. Aun cuando está fuera del alcance físico, pueden imaginarlo, la expectativa se encuentra presente. Esa condición de esperanza, en lugar de apatía influye en las decisiones vitales que adoptan en un mundo urbano que siendo espacio de multiplicidades aglomera a los individuos bajo diversas formas, en relaciones con el entorno que pueden ser entendidas como topofílicas o topofóbicas (Tuan, 2007), que a su vez están reguladas por subjetividades, totalizaciones<sup>4</sup>, unificaciones<sup>5</sup>. Todos estos se entienden como "procesos que se producen y aparecen en las multiplicidades" (Deleuze & Guattari, 2004), los que "no suponen ninguna unidad, no entran en ninguna totalidad y tampoco remiten a un sujeto" (Deleuze & Guattari, 2004, p. 46). Por lo tanto, no apreciamos en los relatos recogidos en esta investigación una espacialidad que diferencie o distinga a los sujetos entrevistados como vulnerables; tampoco se distingue una concepción de espacio continente común a los sujetos, sino que más bien, actúan como protagonistas, constructores de espacialidad, sin trayectorias o lógicas de performatividad que los unifiquen en una taxonomía común.

## Territorialización

La escuela en la actualidad emerge como un espacio territorializado donde los variados sujetos que la habitan son condenados a una cierta

4 Entendidas como desglose y no suma de las relaciones entre las subjetividades y las fuentes sociales de poder que performan a los individuos.

5 Por ejemplo, las logradadas mediante estructuras discursivas homogeneizadoras.

impermeabilidad a través de estereotipos de limpieza y normatividad. La construcción de identidades estáticas como por ejemplo, 'el buen estudiante', 'la inmigrante', 'el vulnerable', circula por donde se imprime la simbología de estos grupos de sujetos y por donde suceden sus rituales, expandiendo así áreas de identidad común y apropiación territorial. Territorio aquí es análogo a apropiación y a subjetivación y, siguiendo a Deleuze (1988), "...el territorio no vale más que en relación con un movimiento mediante el cual se sale del mismo. (...) no hay territorio sin un vector de salida del territorio, y no hay salida del territorio, desterritorialización, sin que al mismo tiempo se dé un esfuerzo para reterritorializarse en otro lugar, en otra cosa" (1988, p. 6-7). Ejemplo de esto puede visualizarse cuando un estudiante inmigrante que ingresa a una escuela en Chile elabora relaciones con las otras subjetividades que circulan en ese territorio, demarcado por franjas de identidad común y apropiaciones territoriales construidas en prácticas y rituales de lo que se establece debe ser un estudiante de una escuela en Chile, por los mismos sujetos y por los entramados discursivos que circulan a un nivel más macro. Este estudiante experimenta la reestructuración de un territorio (interior de su subjetividad) que ha sufrido la desterritorialización. El estudiante debe arraigar la cultura con la cual se está relacionando (estudiantes nacidos en Chile, prácticas, rituales, etc.), hacerla parte de sus hábitos más triviales, en un espacio que se construya como cotidiano.

Los registros fotográficos y la argumentación de los participantes en el estudio permiten ver las particularidades de los procesos de reterritorialización. Un estudiante inmigrante (Vicente), por ejemplo, al mostrar imágenes prototípicas de rituales comunes en las escuelas como una celebración del 18 de septiembre con bailes y vestimentas folklorizadas, evidencia la escuela como un espacio que contiene los signos y códigos a través de los cuales se construye la idea de nación. Indica que "...Ese es el baile que están bailando mis compañeros del séptimo. Es para ver cómo mis compañeros bailan, cómo se celebra en Chile" (ver foto n° 6). Aquí se observa cómo la construcción de la nación aparece como algo detenido en el tiempo, que debe ser recitado, mostrado y transmitido. Al respecto, Soguk (1999) indica que "los migrantes, especialmente los refugiados, son disruptivos de la territorialidad estatal mientras que al mismo tiempo son instrumentales a la territorialización del estado-nación moderno y del complejo ciudadano (p. 209-10). De esta forma, en la instrumentalización de las subjetividades se enfatizan



algunos argumentos del nacionalismo como por ejemplo, la necesidad de que emerja y se refuerce una identidad nacional o sentido de pertenencia que se posicione por sobre cualquier otra posibilidad de identidad política. Otro estudiante inmigrante (Juan) selecciona una fotografía muy similar a la anterior donde se observa a compañeros bailando cueca y plantea que "[es]...un recuerdo del mes de la chilenidad" (ver foto n° 7). Ambos estudiantes comienzan a participar y a reproducir estas prácticas que son coherentes con una idea de nación pre-elaborada, donde los sujetos son construidos de manera estática y cerrada. De esta forma, deben vivenciar un proceso de desterritorialización donde se producen efectos de movimiento en sus subjetividades; los territorios, aquí entendidos como ellos mismos, se abren en líneas de fuga y salen de sí mismos. La no expresión de vínculos materiales/institucionales con sus países de origen expresa lo anterior. Los procesos de desterritorialización y reterritorialización son experimentados como procesos acontecidos en culturas que se hibridizan. Más aún, en estos nuevos territorios (las subjetividades de estos sujetos) construidos, toda desterritorialización va acompañada de una reterritorialización, ya que los sujetos deben arraigar y recomponer sus propias subjetividades a partir de y en esa cultura legitimada, que implica tener cierta pertenencia a una escuela chilena (participar de prácticas folklóricas para el aniversario de la independencia de Chile).

Retomando la idea de la escuela como espacio territorializado, uno de los estudiantes (Abel) selecciona la fotografía de un grafiti dibujado en la pared exterior de la escuela. El dibujo denota una marcación de territorios donde el límite de la escuela es representado por esta simbología que indica una intención por aislarla de cualquier transgresión. El estudiante expresa que "los que miran de afuera esto piensan que adentro en la escuela hay puros callamperos" (ver foto anexo n° 8). En este caso, se conserva la idea de un territorio que ensambla significados modernos en cuanto a las subjetividades que lo habitan. La idea de escuela como espacio seguro que contiene sujetos con características pre-determinadas aparece como postulado. El estudiante narra el significado de los sujetos que están en este contenedor por oposición. Así, aquellos que transgreden esos moldes construidos no pertenecen ni forman parte de ese territorio. Los procesos de desterritorialización y reterritorialización emergen más claramente a partir de esta producción estética. El grafiti "...corresponde a un mensaje o conjunto de mensajes, filtrados por la marginalidad,

el anonimato y la espontaneidad, y que en el expresar aquello que comunican violan una prohibición para el respectivo territorio social dentro del cual se manifiesta" (Silva, 1986, 28). Aquí, los límites de la escuela son traspasados y el territorio es abierto a nuevas prácticas que permiten una reconfiguración de este, una reterritorialización. Se transgrede y reinventa, se desterritorializa lo establecido, la escuela y la abre a nuevas posibilidades de ser. La desterritorialización implica que "...la expresión debe quebrar las formas, animar rupturas y nuevos brotes. Cuando una forma se quiebra, una/uno debe reconstruir el contenido que necesariamente será parte de una ruptura en el orden de las cosas" (Deleuze & Guattari, 1986, 28). En este caso, la idea de la escuela como un espacio de pulcritud que contiene subjetividades 'infantiles' en desarrollo que deben ser y comportarse como 'buenos estudiantes' se escinde a través de la expresión grafitera. De este modo, el territorio - escuela que es naturalizado a través de una estratificación de desempeños que determinan las subjetividades de quienes habitan ese espacio, se transgrede, se rompe, dando paso a nuevos agenciamientos. Conjuntamente, toda desterritorialización es acompañada por procesos de reterritorialización. En el caso de Abel, la reterritorialización mostrada por sus narrativas es relativa, puesto que bloquea esas líneas de fuga (desterritorializaciones representadas por el grafiti). Este proceso es representado a través de la repercusión que tiene en el estudiante en relación a su reflexión de esta expresión y los significados que hace circular sobre la escuela. Así, la comprensión de la escuela es vuelta a codificar de modo totalizador, deteniendo procesos de hibridez y devenir de subjetividades en ese espacio.

## Performatividad/Performance

La información generada a partir de las fotos tomadas y narradas por los/as estudiantes participantes del estudio expresan, representan formas de vincularse con la escuela y nos remiten a dos construcciones teóricas relevantes: performatividad, performance. Los conceptos de performatividad y performance nos ayudan, por un lado, a comprender las maneras en que los/as estudiantes imaginan la correspondencia entre los espacios y las subjetividades que habitan. Por otro, estos conceptos nos orientan a entender las complejidades de las experiencias de estos/as jóvenes participantes en tanto, son producidos como sujetos a través de los discursos institucionales, desde la biología, desde la psicología, desde los discursos de vulnerabilidad, etc.

En el caso de performance, este concepto remite a pensar cómo los estudiantes expresan ciertas acciones y cómo éstas son leídas por los/as profesores/as como descriptores de su comportamiento, como un tipo de "actuación" inscrita dentro de una temporalidad definida por discursos ya sea desde la psicología desarrollista, biología u otros. Esto sería lo más obvio, en el caso de Daniel. En este caso, estas acciones, representaciones y usos de su cuerpo, de la estética, quedan vinculados a caracterizaciones de la adolescencia, entendida en su forma tradicional, como un tiempo de formación de la identidad y de "búsqueda". Como Rassmussen y Harwood (2003) señalan, "Paradójicamente, el discurso de 'la formación de identidad' puede situar al/la joven como un 'performador', un sujeto unitario que performa ciertos comportamientos y acciones. Estas interconexiones de la adolescencia con acciones específicas están basadas en la intencionalidad (o no) de la persona para *hacer* ese comportamiento. De esta manera, hay una necesidad implícita de considerar *quien* es la persona detrás de esta performance" (27, traducción nuestra).

En el caso de Daniel nos parece interesante su postura de contarse desde un estar "dentro" y un estar "fuera" (ver fotos n° 9 y n° 10). La idea de que Daniel use las imágenes para narrarse desde un afuera y un adentro también refleja aquellas imaginaciones del espacio y las consecuentes correspondencias con identidades. Por ejemplo, él plantea que la escuela es su vida (ver texto foto 9). Es interesante plantear cómo la escuela sigue constituyéndose como una institución que produce formas de relacionarse con el futuro (ver foto 10). Daniel plantea la contradicción de sentirse "entre" espacios, "entre" identidades. Él define este espacio como "una guerra. . . que la vivo a diario con lo moderno y lo antiguo" (foto n° 10). Si ponemos atención al cuerpo de Daniel, y agregamos la forma que tiene de representarse en relación al espacio, necesariamente nos remitimos a la idea de que el espacio se constituye a través de las relaciones entre los sujetos que los imaginan, aquello que llamamos espacio y viceversa. En algunos momentos leímos esto como una resistencia a ser contado como parte de, como un cuerpo que corresponde a una institucionalidad que lo define como un sujeto a priori. Sin embargo, al avanzar en los análisis y mirando la construcción que hace de su cuerpo (ver foto n° 11) y aunque pareciera a simple vista como uno de los estudiantes que fácilmente podría ser construido como el "raro" o el que sale de la norma, nos encontramos con que él responde a una de las racionalidades dominantes para constituirse como sujeto.

Por ejemplo, Daniel se define como "un poco rebelado a la sociedad" (foto 8). También añade, "el peinado [lo] encuentran raro y es chocante para la sociedad" (foto 8). Si bien es cierto, a través del uso que hace de su cuerpo y las representaciones que busca instalar, claramente podría ser situado en la temporalidad que dicta la psicología para definir a "los jóvenes". Daniel, reinstala la idea de transición en los discursos desarrollistas de la psicología. En vez de ver esta performance como algo "que pasa", es fácilmente puesta en las racionalidades científicas que definen estadios, momentos del desarrollo del adolescente, en donde una serie de supuestos y actos remediales pueden surgir. Esta forma de razonar al "joven," de hacerlo inteligible, ordena "sucesos" para crear una forma unitaria, no problemática de entender la relación de estos cuerpos con la escuela. Dentro de las investigaciones realizadas sobre juventud en Chile, éstas tienden a concentrarse en las representaciones de tribus urbanas, lo que posiciona a los/as jóvenes como adoptadores de modas, esencializando los usos políticos que se hacen del cuerpo. En este caso, la comodificación de la cultura ha sido extensamente trabajada, orientando el trabajo teórico a la idea de cómo elementos específicos de la cultura juvenil (como raza, etnicidad, género y sexualidad) están altamente mediados a través de la cultura industrial (Hall, 1997). De otra manera, siempre usamos la edad para juzgar, "cuando alguien debiera caminar o hablar, que se le permita manejar, beber alcohol, votar, casarse, retirarse del trabajo, o mirar ciertas películas" (Woo, 2012, p. 111). Y en el caso de la juventud y cómo ha sido construida, operando en constante relación con la temporalidad, esto parece más crítico. Es más, aun cuando se sabe que la edad ha sido construida con fines administrativos, se cree que el "evaluar a alguien de acuerdo a su edad es científico, natural e incluso moral" (Woo, 2012, p. 111).

Por otro lado, la idea de performatividad en el sentido Butleriano nos remite a repensar la idea de sujeto consciente haciendo elecciones sobre cómo "actuar". Rasmussen y Hardwood (2003) indican que performatividad es asociada con la teoría de actos del habla de John L. Austin, que indica que performatividad es "aquella práctica discursiva que actúa o produce aquello que nombra" (Rasmussen & Hardwood, 2003, p. 28). Esta forma de entender aquello que los sujetos "actúan" nos ayuda a entender aquellas prácticas que contribuyen a la alienación de los/as estudiantes de las estructuras de la educación regular. La

discusión de performatividad vinculado con las narrativas de Daniel y Victoria nos permiten renovar la conversación acerca del sujeto y cómo es formado. Más que ellos, conscientemente, decidiendo quiénes son y cómo actúan, son los mecanismos de verdad, poder y del sujeto que hacen posible la creación de ellos mismos. Por lo tanto, nuestra mirada apunta a esclarecer aquellos discursos que permiten que los sujetos participantes del proyecto nos induzcan a aquellas fuerzas que dictan quiénes pueden ser, cómo pueden nombrarse, y qué es inteligible como identidad en el contexto educativo. Estas tres fuentes, verdad, poder y subjetividad (self), y las interrelaciones entre las tres establecen las orientaciones para entender cómo el sujeto es creado. No es que "el sujeto sea imaginado como el objeto cuyo reconocimiento es inducido por los mecanismos de verdad, poder y subjetividad" (Rasmussen & Hardwood, 2003, p. 26); esto nos haría pensar que los sujetos tienen una suerte de agencia en definir sus orientaciones. Más bien, el concepto de performatividad nos ayuda a indagar en cuáles son las fuerzas que están definiendo las posibilidades de imaginarse de los sujetos.

Por ejemplo en el caso de Victoria (ver fotos n° 1 y 2), que usa recursos que tienen que ver con ideas normativas del cuerpo femenino, nos ayuda a explicar cómo ella usa estos discursos disponibles para poder narrarse. Por ejemplo, ella busca su propia aprobación a través de discursos normativos que tienen que ver con la estética; ella comenta, "antes yo no me encontraba bonita, yo creo que tenía mi autoestima baja, el año pasado me decían fea" (foto n° 1). Al contrario, si utilizamos el concepto de performance tendríamos que entender su forma de narrarse solo como una esencialización de su cuerpo. Más aún; en la foto n° 12, aparece una especie de verdad a la presunción de cómo ella busca acercarse a una estética estandarizada. Al pensarse con otros colores, borrar aquello que la interrumpe, le permite pensarse en otra relación con su cuerpo, con una inteligibilidad que prometen los discursos normalizantes de la estética femenina.

Es a través de esta relación ambivalente con la escuela que nosotras/os concebimos ideas de performatividad y performance para entender cómo estos/as estudiantes participantes del estudio se mueven entre discursos, lenguajes, signos, códigos que los definen como vulnerables, y cuáles son los significados de esto.

## Consideraciones finales

A partir de los análisis realizados en este estudio, nos interesa enfatizar cómo las políticas educativas debieran problematizar la correspondencia entre subjetividades producidas discursivamente y aquellos espacios creados para ser habitados. En este caso, los discursos de vulnerabilidad suponen espacios vulnerables (en este caso las escuelas participantes) y que deben ser habitados por identidades igualmente vulnerables (los/as estudiantes entrevistados). Esto es particularmente complejo, porque las construcciones normativas sobre las cuales las identidades y espacios vulnerables son creados, perpetúan clasificaciones que a su vez, generan todo un sistema de regulación, monitoreo y evaluación de estas relaciones. Por lo tanto, esto se constituye en una producción acrítica constante de categorías definitorias para ser vividas.

En este caso, el uso de los conceptos de performatividad y performance nos ayudan a entender las políticas como performativas. Esto quiere decir que producen aquello que nombran, por lo tanto, no es que la vulnerabilidad exista previa a los sujetos sino que solo cobra existencia en la medida que estos son producidos como verdades: "los sujetos vulnerables existen" para los diseñadores de políticas.

Desde otra perspectiva, un aspecto que aparece como relevante en el análisis de las narrativas de los sujetos es la posibilidad que tiene la escuela y los mismos sujetos de desterritorializarse. El crear espacios que sean abiertos y suaves, en oposición a los espacios cerrados y estáticos que definen lo que es una escuela y las subjetividades que la habitan, aparece como una forma de abandono al determinismo presente en nuestro sistema educacional (escuelas y sujetos vulnerables).

La consideración de la escuela como un territorio construido en y a través de dispositivos de control espacial nos permite visualizarla de manera menos rígida y estructurada. Esto permitiría la generación de flujos trazados por sujetos y colectivos que romperían y transformarían las estratificaciones estáticas de la escuela. Así, por ejemplo, la imagen de la escuela pública chilena como contenedora de sujetos vulnerables puede ser cuestionada y abandonada, por un espacio en continuo devenir de multiplicidades y heterogeneidades.

En el caso de los espacios vulnerables, pueden ser estudiados para ser comprendidos por las acciones que promueven en los individuos y en

las sociedades más que por sus características; de hecho, no son espacios de exclusión, ya que se pretende integrar a los cuerpos contenidos con el fin de normalizarlos; tampoco son espacios de resistencia, dado que los sujetos que los constituyen están en algún modo integrados a las dinámicas del capitalismo contemporáneo (van a recitales, tocan guitarra, tienen acceso a la tecnología, valoran la educación como puerta para las oportunidades, etc.), sino que más bien son espacios de excepción, por lo cual institucional o socialmente, se les pretende colonizar simbólicamente.

## Referencias

- Ascher, F. (2001). *Les nouveaux principes de l'urbanisme. La fin des villes n'est pas à l'ordre du jour*. París: L'aube.
- Berque, A. (2009). *El pensamiento paisajero*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Castel, R., J. Donzelot, M. Foucault, J.P.de Gaudemar, C. Grignon y F. Muel. (1991). *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta.
- Cornejo, R. (2005). El experimento educativo chileno 20 años después: ¿Mejora la calidad de la Educación con el Mercado y la Competencia? *Revista Pluma y Pincel* 186: 19-25.
- Davies, Bronwyn, (2006). Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education* 27: 425-438.
- Deleuze, G. y F. Guattari (1988). *A Thousand Plateaux. Capitalism and Schizophrenia* [1980], translated by Brian Massumi. London: Athlone.
- Deleuze, G. y F. Guattari (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. y F. Guattari (1986). *Kafka: Toward a minor literatura*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Gil García, F. (2003). Manejos espaciales, construcción de paisajes y legitimación territorial: En torno al concepto de monumento. *Complutum* 14: 19-38.
- Gregson, Nicky y R. Gillian (2000). Taking Butler elsewhere: performativities, spatialities and subjectivities.

*Environment and Planning D: Society and Space* 18: 433-452.

Grosz, Elizabeth (1995). *Space, time, and perversion*. New York and London: Routledge.

Hall, Stuart (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage.

JUNAEB (2005). *SINAE Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Online. Recuperado el 12 de diciembre 2010. Disponible en: <[http://www.junaeb.cl/prontus\\_junaeb/site/artic/20091013/pags/20091013154429.html](http://www.junaeb.cl/prontus_junaeb/site/artic/20091013/pags/20091013154429.html)>

Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Papers Revista de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona* 3: 219-229.

Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.

Massey, D. (2005). *For Space*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pérez de Armiño, K. (2005). Vulnerabilidad. En *Diccionario de Acción Comunitaria y Cooperación al Desarrollo*. Online. Recuperado el 7 de septiembre 2011. Disponible en: <<http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrat/228>>

Pink, S. (2011). Sensory digital photography: re-thinking 'moving' and the image. *Visual Studies* 26: 4-13.

Rassmusen, Mary Louise (2001). Queering Schools and Dangerous Knowledges: some new directions in sexualities, pedagogies and schooling. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 22: 263-272.

\_\_\_\_\_. (2004). 'That's so Gay': A study of the deployment of signifiers of sexual and gender identity in secondary school setting in Australia and the United States. *Social Semiotics* 14: 289-308.



- \_\_\_\_\_. (2010). Wounded Identities, Sex and Pleasure: "Doing it" at school. *NOT! Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 2: 445-458.
- Rasmussen, Mary Lou y Valerie Hardwood (2003). Performativity, Youth and Injurious Speech. *Teaching Education* 14: 25-36.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Barcelona: Ariel.
- Silva, A. (1986). *Una ciudad imaginada: Graffiti y expresión urbana*. Bogotá: U.N.
- Sloterdijk, P. (2009). *Esferas I. Burbujas. Microesferología*. Madrid: Siruela.
- Soguk, N. (1999). *States and strangers: refugees and displacements of statecraft*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Soja, E. (1989). *Postmodern geographies: the reassertion of space in critical social theory*. London: Verso.
- Tuan, Y. F. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, valores y actitudes sobre el entorno*. Madrid: Melusina.
- Youdell, D. (2006a). Subjectivation and Performative Politics: Butler Thinking Althusser and Foucault. Intelligibility, Agency and the Raced-Nationed-Religioned Subjects of Education. *British Journal of Sociology of Education* 27: 511-528.
- \_\_\_\_\_. (2006b). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities*. Netherlands: Springer.
- Weems, L. (2010). From "Home" to "Camp": Theorizing the Space of Safety. *Studies in Philosophy and Education* 29: 557-568.
- Woo, Yen Yen (2012). Age. In Nancy Lesko and Susan Talburt (Eds.). *Keywords in Youth Studies. Tracing Affects, Movements, Knowledges*. New York: Routledge.

## Anexo: fotos



► Foto N°1



Foto N°2 ◀



► Foto N°3

Foto N°4 ◀





► Foto N°5

Foto N°6 ◀



► Foto N°7



► Foto N°8

Foto N°9 ◀



► Foto N°10

Foto N°11 ◀



► Foto N°12