

# Políticas neoliberales en los márgenes urbanos

*Neoliberal policies at the urban margins*

ALEJANDRA LUNEKE REYES, MARTA INFANTE JARAS, ALEJANDRA RASSE FIGUEROA,  
CECILIA RAMÍREZ VENEGAS, ISABEL UGALDE SALAS Y MARTÍN NAVARRO IBÁÑEZ

Recibido: 12 de julio de 2022

Aceptado: 16 de agosto de 2023

**Resumen:** En los márgenes urbanos, la precariedad material y la segregación espacial moldean la vida de los más pobres. Algunos estudios destacan el rol que ha tenido el Estado neoliberal en su producción. En esta investigación, mediante un estudio cualitativo realizado en la periferia de Santiago de Chile, se indaga en las narrativas y las prácticas que configuran las políticas neoliberales en el campo de la vivienda y la educación. Los resultados muestran que las políticas públicas movilizan prácticas territoriales formales e informales que, de manera ambivalente, gestionan asistencialmente la pobreza al mismo tiempo que buscan producir sujetos responsables de su desarrollo y bienestar.

**Palabras clave:** políticas neoliberales, márgenes urbanos, segregación espacial, vivienda, educación, Chile.

**Abstract:** At the urban margins, material precariousness and spatial segregation shape the lives of the poorest. Some studies highlight the role of the neoliberal state in producing these problems. This qualitative investigation carried out in the outskirts of Santiago de Chile analyzes the narratives and practices that shape neoliberal policies in the field of housing and education. The results show that public policies mobilize formal and informal territorial practices that, in an ambivalent way, manage poverty through an assistance-based approach and at the same time seek to produce subjects responsible for their own development and well-being.

**Keywords:** neoliberal policies, urban margins, spatial segregation, housing, education, Chile.

**E**n las últimas décadas, la concentración de los pobres en las periferias urbanas se asocia a altos niveles de exclusión social y segregación espacial. Diversos estudios muestran que los llamados márgenes urbanos son territorios en los cuales existen altos niveles de homogeneidad social y acceso precario a servicios de salud, educación, seguridad, malas condiciones de habitabilidad y orden urbano (Wacquant, 2009, 2014). También se trata de territorios afectados por altos niveles de violencia y delincuencia, donde persiste el narcotráfico (Auyero, Bourgois y Shepper Hughes, 2015). En América Latina se han consolidado extensas áreas insularizadas y se ha relegado a los más pobres a vivir en ellas (Auyero, 2012). La segregación espacial moldea la vida cotidiana y genera efectos negativos en sus habitantes. Se ha demostrado que vivir segregados disminuye el acceso a oportunidades laborales (Cutler y Glaeser, 1997), afecta negativamente distintas dimensiones de la salud (Kling, Liebman y Katz, 2007), disminuye la asociatividad en las comunidades y aumenta las conductas de riesgo (Sampson, 2012). En términos educacionales, se constata que las personas de grupos más pobres que crecen en barrios marginados alcanzan menores logros educacionales que personas equivalentes que crecen en comunidades más heterogéneas (Garner y Raudenbush, 1991; Sanhueza y Larrañaga, 2007).

Si bien la pobreza no determina la violencia, como señalan Javier Auyero y María Fernanda Berti (2015), es innegable que hoy ambas se refuerzan mutuamente. Su presencia aumenta el sentimiento del deterioro de la calidad de vida, propicia el abandono de espacios públicos, aumenta la desconfianza interpersonal, deteriora los vínculos sociales y debilita el tejido social (Ruiz, 2012; Lunecke, 2016). Los territorios se constituyen como espacios que evitar, en los cuales las y los jóvenes suelen ser los principales destinatarios del estigma social (Wacquant, 2001).

Tras la concentración de la pobreza en estos territorios en el margen, se encuentran las decisiones políticas implementadas bajo políticas públicas neoliberales (Povinelli, 2011, Fassin, 2015). Estas políticas son movilizadas por una racionalidad que cruza distintos campos de la acción pública y se han convertido en una forma de gobierno que atraviesa las subjetividades, las tácticas de la vida cotidiana y las relaciones que moldean el vínculo del Estado con las comunidades en los territorios (Gago, 2015). El rol de estas políticas públicas es servir de dispositivos que hacen posible la raciona-

lidad de sociedades de mercado y que implican la transferencia de tareas que eran propias del Estado a entidades no estatales y a los sujetos. Como destacan James Ferguson y Akhil Gupta (2002), se trata de una modalidad que crea mecanismos que promueven el “hágalo usted mismo” y fomentan la “responsabilización” de los sujetos sobre la trayectoria de sus propias vidas. También esta modalidad se orienta a dotar a las comunidades de la capacidad de hacerse cargo de sus propios barrios y condiciones de vida.

Este artículo dialoga con estas teorías y busca contribuir al debate (hasta ahora menos explorado) relevando la dimensión de vida cotidiana y situada que tienen los procesos de producción de las políticas públicas en los territorios. Así, y desde una perspectiva que releva la dimensión cotidiana de la acción pública, la hipótesis que guía el análisis se refiere a la coexistencia de dos racionalidades que, de manera ambivalente, se refuerzan y articulan permanentemente, configurando la respuesta del Estado neoliberal en los márgenes urbanos.

Para ello, se analiza un caso paradigmático, el chileno, cuyo Estado desde fines de la década de los años setenta sufrió transformaciones radicales y se configuró desde la racionalidad neoliberal. En Chile, dos de los campos más fuertemente atravesados por esta racionalidad estatal son la vivienda y la educación. En ambos —a través de una lógica de Estado subsidiario y mediante distintos mecanismos— las políticas públicas desplegadas en los territorios remiten a la construcción de sujetos responsables de su trayectoria de vida, de sus barrios y de las condiciones de vida en que habitan.

## **LAS POLÍTICAS DE VOUCHER Y LA SUBSIDIAREIDAD EN LA PROVISIÓN DE LA VIVIENDA Y LA EDUCACIÓN EN CHILE**

En Chile, las políticas de *voucher* se han implementado desde la dictadura militar de Augusto Pinochet, periodo en el cual las reformas estructurales definieron, constitucionalmente, la lógica subsidiaria del Estado propiciando la participación de los privados y de los mismos individuos en la producción de los bienes públicos (Garreton, 2017). Si bien desde 1990 los gobiernos democráticos han aplicado fórmulas para corregir las consecuencias del modelo subsidiario, sus bases y fundamentos ideológicos permanecen hasta hoy.

En materia de vivienda, desde 1980 la política se ha operacionalizado en la entrega de un subsidio estatal (sistema de *voucher*) a las familias más pobres de la población. El Estado, a través de una evaluación socioeconómica del hogar y la capacidad de ahorro del postulante, asigna o no el beneficio. Con el *voucher* más sus ahorros, cada familia compra su vivienda en el mercado habitacional privado. En sus inicios, el sistema incorporaba además un componente de crédito, que luego fue eliminado para el caso de las familias del primer quintil de ingresos, producto de las dificultades que éstas enfrentaban para poder pagar su deuda. En este modelo, la responsabilidad en la obtención del subsidio y la búsqueda de la vivienda se traspasa a las familias, y la responsabilidad por la provisión de unidades económicas y el desarrollo de equipamiento y servicios urbanos se traspasa a los agentes privados. Si bien entre 1990 y 2000 esta política permitió responder de manera cuantitativa al déficit de vivienda y propició que más de un millón de unidades fuesen construidas (Ducci, 2000), desde mediados de los años 2000 ha sido cuestionada por la alta segregación espacial, mala calidad habitacional y urbana de las viviendas, y las desigualdades territoriales que ha producido (Rodríguez y Sugrañes, 2004; Sabatini y Brain, 2008). Hoy, y con el objetivo de revertir las malas condiciones habitacionales de dichas viviendas y de la precariedad urbana de los entornos donde están ubicadas, se implementa una política de regeneración urbana de estos condominios sociales (Plan de Regeneración de Condominios Sociales, Programa de Regeneración de Conjuntos Habitacionales de Viviendas Sociales), que a través de mecanismos de participación ciudadana busca que las comunidades se organicen para gestionar los planes y programas definidos por el Estado para el mejoramiento de las viviendas y de sus barrios.

En el ámbito de educación se desarrolló una transformación del modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar que descentralizó la administración de las escuelas desde el nivel central a los municipios, e involucró a los privados en la gestión de las escuelas. Para ello, se introdujo un sistema de *vouchers* por estudiante asistido, que permitía el financiamiento público de proveedores de educación privados. El modelo utilizó incentivos de mercado para estimular el surgimiento de este tipo de proveedores, para que compitieran con los de administración pública, bajo el supuesto que la competencia por matrícula mejoraría la calidad de la oferta. Esta “gran reforma educativa neoliberal” (Cox, 2018) modificó el

sistema de contrato y dependencia de las y los profesores, pauperizando la carrera docente. La reforma educacional ha implicado profundas brechas de calidad: la investigación muestra que las escuelas de las zonas más pobres de la ciudad han quedado rezagadas en términos de desempeño y rendimiento, y han generado segregación escolar en términos socioeconómicos (Bellei, 2013). Actuando en conjunto, la segregación residencial y la segregación escolar han llevado a la segregación de la oferta educativa en la ciudad, y a importantes desigualdades en calidad y resultados. Si bien el capital cultural de las familias es un factor central en los resultados del estudiantado, el nivel socioeconómico del territorio y sus condiciones de segregación también contribuyen de forma significativa en la producción de las desigualdades entre estudiantes (Flores, 2008).

### **LA DIMENSIÓN DE VIDA COTIDIANA DE LA ACCIÓN PÚBLICA**

Si bien los estudios referidos atribuyen estas problemáticas al diseño neoliberal de las políticas, un aspecto menos abordado se refiere a la manera en que éstas se especifican, despliegan y actúan a través de distintos agentes y prácticas en los territorios. En este sentido, perspectivas que han abordado la dimensión práctica que tienen las políticas públicas destacan que el Estado no es una entidad reificada, no es unitaria ni homogénea, sino que se configura mediante lo que los agentes públicos hacen en conjunto con los sujetos a los que asisten y bajo múltiples factores que afectan las políticas públicas (Das y Poole, 2004). Así, el Estado implica el conjunto de relaciones que se establecen entre hábitos, rutinas, decisiones, nociones y respuestas materiales y no materiales que se movilizan. Éste se produce contingentemente y emerge en dichas relaciones (Fassin, 2015). Bajo este enfoque, el Estado se presenta de manera más cercana, íntima y social, es más que una burocracia, una normativa y un reglamento. Se trata de un ensamblaje de relaciones sociales, afectivas, políticas, valóricas, materiales y éticas que, en el gobierno de la pobreza y la precariedad, son movilizadas por racionalidades políticas y valóricas que se ponen en juego de manera simultánea. Desde este enfoque, las políticas públicas se constituyen, a su vez, a partir de estas prácticas que movilizan relaciones sociales, afectivas, políticas, normativas, valóricas, materiales y éticas (Freeman, 2017).

Bajo el neoliberalismo, el Estado se despliega en estas relaciones y prácticas, las que emergen entre la sobredeterminación de la acción pública definida desde arriba y la indeterminación de los agentes. El macropoder de la ley y de los decisores de política pública y el micropoder de los agentes sociales muchas veces refuerzan estos procesos, otras veces los rechazan, los reorientan o los flexibilizan (Dubois, 2020). Se trata de procesos y relaciones poco estabilizadas que se configuran en las interacciones, en los encuentros interindividuales, y que terminan definiendo la acción pública.

Asimismo, estudios recientes muestran que, en contextos de precariedad urbana, la acción pública moviliza prácticas cotidianas de múltiples agentes que buscan gestionar la vulnerabilidad de los más pobres de la ciudad a partir de las ideas que manejan, las formas en que se relacionan socialmente con sus públicos y las emociones que se movilizan (Rojas, 2019).

Siguiendo a Pierre Demeulenaure (2011), nuestro interés es desentrañar los mecanismos y los elementos mediante los cuales se produce la gestión de la vulnerabilidad en el marco de políticas neoliberales en los márgenes urbanos. Nuestra principal hipótesis se refiere a la ambivalente naturaleza que adquiere la gestión pública de la vulnerabilidad social, la que se configura entre la responsabilización que mandata la racionalidad neoliberal y el asistencialismo social que emerge en las prácticas informales y discretionales que movilizan los ejecutores en los territorios. El artículo indaga específicamente en lo que las políticas públicas hacen realmente, cómo operan y las implicaciones que ello tiene en la estructuración desigual del orden social.

## **METODOLOGÍA**

Para lograr estos objetivos, se realizó un estudio de caso cualitativo, con foco en la actuación de una escuela particular subvencionada y un equipo del programa de regeneración urbano habitacional en un mismo territorio, caracterizado por sus altos niveles de segregación residencial y deterioro urbano.

El territorio en estudio queda localizado en el corazón de un amplio sector homogéneo de vivienda social desarrollada mayoritariamente entre 1985 y 2000. Se trata de más de 160 000 unidades de vivienda de entre 31 y 44 metros cuadrados, en una zona que, en su origen, carecía de

todo equipamiento e infraestructura urbana, distaba alrededor de 90 minutos en transporte público del centro de la ciudad, y 45 minutos del subcentro urbano más cercano. Con el paso de los años, el sector ha recibido dos centros de salud pública, una decena de escuelas particulares subvencionadas, jardines infantiles y comercios. Sin embargo, sigue presentando profundas problemáticas asociadas a los procesos de violencia urbana y estigmatización territorial que se gestaron en sus primeros años de existencia.

La escuela estudiada es particular subvencionada gratuita. Esto significa que recibe un subsidio del Estado por cada estudiante y que las familias tienen acceso a la matrícula de forma gratuita. Comprende niveles desde kínder a octavo básico, considerando dos cursos por nivel, pero sin conseguir llenar la matrícula, en un contexto de sobreoferta de educación subvencionada en el sector (hay otros 18 establecimientos educacionales particulares subvencionados y dos públicos, gran parte de los cuales no consiguen completar su matrícula). La gestiona un privado sin fines de lucro, que sostiene además una amplia red de escuelas de este tipo en diversos sectores de la ciudad.

El equipo de regeneración urbano habitacional en el territorio consta de tres profesionales sociales, encargados de conseguir la articulación de un proyecto participativo de regeneración en dos de los conjuntos habitacionales más grandes del sector. Para esto, deben promover la organización comunitaria, desarrollar colaborativamente con el equipo de arquitectura el plan maestro de regeneración, y trabajar en conjunto con otros servicios públicos del sector que pueden verse afectados por el proceso de rediseño. Todos los profesionales llevaban al menos dos años trabajando en el programa en el momento de la entrevista.

En este marco se desarrolló un muestreo intencionado, basado en criterios de diversidad y saturación en el interior de cuatro grupos: profesionales de la escuela, profesionales del programa de regeneración, profesionales del gobierno local en el territorio, y residentes del sector. En total, se aplicó una entrevista semiestructurada a 26 personas entre mayo de 2020 y enero de 2021. Todas las entrevistas fueron precedidas por un proceso de consentimiento informado, visado por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Todo el material fue transscrito de forma literal y trabajado con base en códigos abiertos emergentes.

Asimismo, se revisaron documentos y políticas internas de la escuela, documentos del Ministerio de Educación relativos a convivencia e integración escolar, y documentos y decretos del Ministerio de Vivienda y Urbanismo que sostienen el programa de regeneración urbano habitacional.

El proceso de análisis se realizó en paralelo al trabajo de terreno, en reuniones quincenales de interpretación con participación del equipo de investigadoras y ayudantes. De esta forma, se fueron ajustando las pautas y las decisiones muestrales de acuerdo con los hallazgos emergentes y la búsqueda de saturación de las categorías conceptuales.

## **RESULTADOS**

A continuación, se presentan dos casos específicos que consideran la descripción de política pública, el análisis de prácticas cotidianas, sentidos y significados que estas movilizan y producen en los márgenes urbanos. El primer caso se refiere al Programa de Regeneración de Conjuntos Habitacionales de Viviendas Sociales y su principal mecanismo de despliegue territorial: el modelo de convivencia y participación ciudadana. El segundo aborda el currículum escolar en tanto política educacional de nivel nacional y sus mecanismos de despliegue e implementación en las escuelas. Ambos casos son analizados en el mismo territorio, caracterizado por altos niveles de segregación territorial y condiciones de marginalidad urbana.

### **CASO 1: LA POLÍTICA DE REGENERACIÓN URBANA**

En Chile, los procesos de regeneración urbana son abordados por el Programa de Regeneración Urbana de Conjuntos Habitacionales de Viviendas Sociales, que tiene como foco principal el rediseño de viviendas y espacios públicos de un conjunto que ha sido catalogado por la política pública como deteriorado e/o irrecuperable (artículo 1 DS18). El programa tiene como mandato hacerse cargo del déficit cualitativo en materia de vivienda, mejorando las condiciones de habitabilidad de viviendas sociales construidas y de las condiciones urbanas de los barrios donde están localizados los conjuntos. Este problema se origina en la construcción masiva de soluciones habitacionales de escasa calidad material, emplazadas en entornos urbanos deteriorados y lejanos al centro de la ciudad en la década de los

años noventa (Rodríguez y Sugrañes, 2004; Bustos, 2020). La regeneración urbana busca revertir estos problemas mediante la oferta de distintas opciones residenciales a los habitantes (Cedeus, 2020) para reparar las malas condiciones de hábitat urbano en los territorios relegados. Para ello, la intervención en estos conjuntos se basa en un plan maestro desarrollado de forma participativa, lo que implica hacer un trabajo previo de vinculación con los vecinos, y de promoción de la organización vecinal (si no la hay).

También, para cumplir con los objetivos trazados, el programa plantea una perspectiva integral y propone coordinar sus iniciativas con otros agentes estatales territoriales para el desarrollo de infraestructura y de las obras a través de una Mesa Territorial. El programa considera tres fases: 1) diagnóstico; 2) elaboración del Plan Maestro y 3) implementación y cierre. Un ciclo de implementación alcanza hasta siete años desde que se inicia el programa en cada sector; sin embargo, a la luz de la experiencia se estima que los procesos en cada caso son mucho más extensos (Chateau *et al.*, 2019).

El modelo de intervención en la fase del Plan Maestro implica un plan de gestión habitacional, un plan de gestión urbana y un plan de gestión social, que se desarrollan en dos ejes de trabajo: 1) la ejecución de obras de infraestructura física y 2) la gestión social. Por ello, en cada equipo territorial hay técnicos urbanos y técnicos sociales. Los técnicos urbanos (arquitectos, planificadores y geógrafos) están encargados del diseño y la ejecución de obras del Plan Maestro y la articulación con otros agentes estatales; los técnicos sociales (asistentes sociales y psicólogos) están a cargo de la dimensión de Participación Ciudadana del programa, definida como un pilar central de la iniciativa (Bustos y Castrillo, 2020), al mismo tiempo que gestionan toda la información de cada vivienda y de los residentes para asignar una solución habitacional definitiva. Tanto la recuperación de las viviendas como el diseño del entorno barrial consideran la participación de quienes habitan en cada territorio como pilar de gestión del programa.

### ***La participación ciudadana y los sujetos ad hoc***

En las villas de Bajos de Mena la regeneración urbana se ha sostenido mediante el Modelo de Convivencia y Participación Ciudadana, elaborado por el equipo técnico social (Moller, 2020). Este modelo organiza a los

residentes por bloques de edificios y designa un delegado o delegada por cada uno, los que a su vez son coordinados por una directiva. En la vida cotidiana es esta estructura la que canaliza la información, el registro de las familias, la gestión de certificados orientados al acceso a la nueva vivienda, el catastro social de las familias. Este trabajo se hace a través de reuniones permanentes con dirigentes y delegadas, en asambleas con vecinos y/o vía WhatsApp. Este modelo de trabajo es considerado como “una metodología de información y de participación vecinal que apunta al desarrollo social en la comunidad”. Como explica una funcionaria del equipo:

El modelo se orienta a generar un Plan de Desarrollo comunitario para que la gente se conozca, se informe y participe en el programa. Porque muchas veces acá la gente ni se saludaba y por tanto fue necesario ir uno a uno presentándonos e informando sobre el programa. Las delegadas articulan esto.

Fotografía 1  
Las villas



Fuente: Realizada por los autores.

Para los funcionarios públicos y para las delegadas de pasaje con las cuales ellos trabajan, uno de los principales éxitos de esta estrategia ha sido establecer canales claros de información. Las delegadas por block tienen como rol informar a las familias los procesos y actividades de la implementación, así como recoger dudas, demandas y necesidades de las y los vecinos y gestionar las preferencias residenciales. Todo ello, en un marco claro de lo que es y de lo que hace el programa y el alcance de sus objetivos, lo que las delegadas y dirigentes tienen asumido. Así lo destaca una dirigente antigua respecto a su rol:

Yo me enfoco en las viviendas, porque hay mucha gente que vive en un solo departamento de 40 metros cuadrados... Eso creo que más que la drogadicción o el narcotráfico o la delincuencia, creo que hay que enfocarnos en la vivienda, qué podemos hacer, qué vamos a hacer, vamos a sacar a la persona que supuestamente trafica, pero el espacio de mi hijo va a ser el mismo, ¿me entiende?, porque no puedo tener otro espacio, si no tenemos espacio, no hay un espacio o un área verde y decir: "Voy a sacar a mi hija para que ande en patines", aquí no tengo, no tengo dónde, ¿me entiende? Creo que eso estamos enfocado todos acá en la villa, todos mis delegados están enfocados en eso, en la vivienda, en la calidad de nuestras viviendas.

En este sentido, el programa orienta la participación ciudadana y delimita su oferta pública a los problemas físico-urbanos, y existe una baja integralidad como respuesta pública a problemas complejos en territorios precarizados (Bustos y Castrillo, 2020; Fuentes *et al.*, 2021). La respuesta de regeneración urbana, si bien se plantea como una estrategia integral, queda adscrita a una sola dimensión del problema, lo que implica que residentes de las villas —pese a la presencia del programa— se sientan abandonados por el Estado (Rasse y Lin, 2020).

Para el programa es central que los residentes participen activamente en la fase de diagnóstico y en el diseño del Plan Maestro de manera consultiva, bajo una estructura de participación que queda formalizada en la ley de copropiedad (ley 19.537) y/o en la ley de juntas de vecinos y organizaciones comunitarias (ley 19.418; DS18). Si antes de la pandemia la participación ciudadana quedaba delimitada a coordinar la respuesta pública en relación con la elaboración del Plan Maestro, en tiempos de emergencia

sanitaria su rol se trasladó a la coordinación de ayuda social a las familias de cada block. Las mismas delegadas se organizaron para ayudar en sus bloques de departamentos:

Las más jóvenes, que podíamos salir, ayudamos a las más mayores, les enseñamos a usar WhatsApp o simplemente les comunicamos la información mandando imágenes o videos porque hartos vecinos no saben leer.

Pero, por otra parte, este espacio también permitió a los funcionarios públicos permanecer presentes en el territorio, aunque no estaban trabajando en terreno y muchas actividades vinculadas al Plan Maestro quedaron suspendidas por meses. En tiempos de confinamiento, los funcionarios públicos estuvieron volcados a gestionar ayuda social, comida y otros recursos para asistir a las familias yendo más allá de sus propios mandatos y funciones. El trabajo se hizo con las delegadas y permitió al equipo mantener articulada la estructura de participación, preservando el gerenciamiento comunitario y su capacidad de gestionar la vulnerabilidad agudizada por la pandemia.

En este espacio interaccional se configura un sujeto ciudadano que está pensado desde arriba y en función del interés del programa, que lo concibe como un público informante y gestor, esto es, un *sujeto ad hoc* a los objetivos del programa.

### ***Prácticas discrecionales y asistir la vulnerabilidad***

La presencia de los funcionarios públicos y la ayuda social que movilizaron para enfrentar la profunda crisis que produjo la pandemia no sólo permitieron reforzar su participación en el territorio, sino también resistir la vulnerabilidad desde vínculos de afectación y ayuda mutua a través de prácticas que quedaron a discreción de los funcionarios públicos.

Las coordinaciones y la gestión comunitaria del Programa han sido posibles en tanto el modelo de convivencia y participación ciudadana moviliza un sistema de relaciones personales entre delegadas y los funcionarios públicos que están cargadas de amistad y afecto.

Por un lado, delegadas y dirigentes evalúan positivamente el trabajo que hace el equipo a cargo, sienten que se reconoce su labor y se les valora por lo que colaboran en casi todas las actividades que requiere el programa.

Como una de ellas señala: “Hay que devolverles la mano a los chiquillos del Serviu, porque ellos se portan muy bien con nosotras, siempre nos ayudan”. Para el equipo, mucho de lo que hace tiene que ver con ayudar en lo que se pueda a las delegadas y los vecinos; como señalan los mismos funcionarios, “se trata de estar para ellas porque son personas que viven en mucha vulnerabilidad social y económica desde que se hicieron estas villas”. Esta ayuda y este vínculo se han construido a lo largo del tiempo y movilizan muchas prácticas que van mucho más allá de lo que su rol manda. Como destaca un funcionario del equipo técnico entrevistado:

Ya, desde la interna como equipo, claro, se observa mucho, porque en realidad si nos acotáramos o nos acotásemos solos a lo que nos corresponde, no estaríamos haciendo nada con esos actores, sería sólo ejecución [...] Yo creo que eso ha cambiado y no por un tema de política pública, sino por voluntades, lamentablemente. Por eso te digo que se lleva mucho por voluntades pero, por ejemplo, en estos territorios, no sé, tú que te vinculas al área del enfoque de género, por ejemplo, en el caso de los chiquillos cuando se vincularon con el Centro de la Mujer o desde la Oficina del Adulto Mayor, qué sé yo, y todas esas son pegas que en realidad en estricto rigor no nos corresponden ya.

Estas relaciones se articulan desde subjetividades particulares que, como destaca Didier Fassin (2015), son subjetividades morales que arrancan de una idea de precariedad y vulnerabilidad que se plasma en la dimensión de la vida cotidiana. En estas afectaciones se movilizan ideas sobre el sí mismo, el otro en el contexto de vulnerabilidad en que se habita. Emergen en este sistema de relaciones *una ética de la reciprocidad y la ayuda mutua y una ética de la responsabilidad pública* que es propia de quienes trabajan en contextos de vulnerabilidad en los cuales la asistencia social es un instrumento clave para mitigar el sufrimiento social (Rojas, 2019).

Ambas éticas han permitido articular un set de prácticas de colaboración y coordinación entre agentes públicos y dirigentes que adaptan la política formal a cada contexto de manera discrecional e informal. Como destacan los mismos funcionarios, muchas veces deben tomar decisiones que van más allá de lo que se estipula, o al menos ellos lo interpretan de manera personal porque los instrumentos formales no son suficientes para responder a las necesidades del contexto. Un ejemplo que enfatizan los entrevistados

se refiere a las asignaciones de departamentos transitorios a quienes se quedan sin casa debido a las demoliciones; el equipo les da la opción de elegir el lugar según las características de la familia. Incluso, como señala una delegada, en determinadas ocasiones la familia pide cambiarse al darse cuenta de los inconvenientes del nuevo departamento, y ellos han accedido.

En muchas ocasiones, los funcionarios públicos gestionan con la municipalidad ayudas o cupos en programas sociales para vecinas o delegadas cuando se lo piden, y/o han articulado una mesa barrial, que es una mesa en la cual participan agentes públicos (como la oficina de protección de infancia, las escuelas, bomberos, entre otros) con miras a gestionar ayudas de distinta índole más allá del ámbito de la vivienda y los espacios públicos. Pese al alcance limitado y de pequeña escala de esta gestión, el equipo de agentes públicos en Bajos de Mena ha buscado poner en práctica el concepto de integralidad que plantea el programa, pero que no se cumple desde el nivel central. Estas prácticas, como señala Vincent Dubois (2020), dan cuenta de un set de relaciones que no siempre están institucionalizadas; muchas veces se trata de relaciones poco estabilizadas y de interacciones, de encuentros interindividuales en los cuales quienes encarnan y hacen el Estado co-construyen sus roles.

El caso de regeneración urbana de las villas en Bajos de Mena muestra múltiples prácticas de solidaridad con las delegadas, lo que se hizo evidente en los meses de confinamiento por la pandemia. En dicho periodo, el equipo coordinó capacitaciones con el ministerio público para que las delegadas supieran informar sobre cómo denunciar casos de vulneración de derechos de niños y de violencia contra la mujer; se entregó información municipal sobre las ayudas sociales del gobierno; se hicieron campañas de cuidado sanitario; se actualizaron los registros sociales de los hogares para facilitar entregas de bonos estatales. Llevaron regalos para el Día del Niño, llevaron comida, organizaron un huerto vecinal con las delegadas para acceso a verduras y frutas, hicieron campañas de ayuda para juntar comida para cocinas comunitarias, gestionaron la escuela para comedor comunitario, colaboraron en la entrega de guías escolares, entre muchas otras actividades. También se coordinaron con otros agentes del Estado para canalizar la asistencia social y gobernar la profunda precariedad social y económica que produjo la emergencia sanitaria. Este caso muestra muchas de las prácticas que son movilizadas de manera discrecional por los funcionarios públicos

(Lipsky, 1980) y que permiten generar una suerte de mínimos de bienestar social basados en la solidaridad y en la promoción de economía local y la autogestión que no son asegurados por el Estado neoliberal.

### ***El control social como gobierno de los pobres***

La acción pública (Dubois, 2020) se configura en estas articulaciones que, sostenidas ética y afectivamente de manera cotidiana, van definiendo una relación entre el Estado y la ciudadanía que hace posible que los sujetos cumplan su rol de cogestores del programa en el territorio. En este proceso, la regeneración urbana niega la naturaleza política y compleja que tiene el territorio y el acceso a la vivienda en tanto campo de disputa y reconocimiento de los distintos intereses que movilizan a los actores sociales. La forma en que se plantea la participación ciudadana en la política de regeneración urbana estandariza la función y la forma de involucramiento de quienes residen en las villas, a través del nombramiento de delegadas por blocks, quienes están a cargo de recoger la información diagnóstica (de condiciones habitacionales y sociales) y ayudar a los equipos a obtenerla. Esta función, que es central para el diagnóstico que luego se articula en el Plan Maestro, no reconoce la multiplicidad de intereses particulares o colectivos que pueden estar en juego y se reconoce a los sujetos y comunidades como cogestores del Estado. En este sentido, el programa moviliza a la comunidad residente en función de sus objetivos definidos *a priori* (antes de instalarse en el territorio); la participación ciudadana queda configurada como una tecnología política de control y no como un espacio de incidencia o deliberación. Este tipo de institucionalización implica que la ciudadanía queda con escasos márgenes de reivindicación si es que la oferta programática no se adecua a sus intereses y demandas reales. Así, la disputa política que implica la interacción entre el Estado y los sujetos ciudadanos queda fuera del modelo, así como también se desconoce una idea de territorio que lo conciba como la base de la estructuración de sujetos políticos colectivos y/o como un recurso para la integración social y la identidad colectiva (Rofman, 2016).

Lo anterior ocurre al mismo tiempo que la larga presencia del programa en cada sector y los vínculos sociales señalados hacen posible el gobierno de la vulnerabilidad al mismo tiempo que el control de los habitantes por

parte del Estado. En Bajos de Mena, y como destacan Alejandra Rasse y Tai Lin (2020), estas intervenciones han ayudado no sólo a generar una alta visibilidad dentro del barrio de quienes lo habitan, de sus rutinas y dinámicas familiares (las delegadas y los funcionarios públicos tienen acceso a información de todas las familias del conjunto de viviendas), sino que también han visibilizado las problemáticas del territorio en la escala nacional, configurando procesos de estigmatización y control social sobre ellos.

Bajos de Mena es un caso conocido en Chile como territorio insularizado y en condiciones de relegamiento urbano. Las políticas y los programas urbanos que se han desplegado adquieren una naturaleza reparatoria en el abordaje de estos territorios debido a la negligencia estatal que dio origen a las villas. En esta acción de reparar emerge la textura asistencial de la acción pública (Schild, 2013), al mismo tiempo que queda en evidencia el control social que se ejerce sobre los pobres en la ciudad.

## **CASO 2: LA POLÍTICA EDUCACIONAL EN CHILE: EL CURRÍCULUM ESCOLAR**

El currículum escolar, en tanto política pública, es una de las más relevantes del sistema educativo chileno, ya que su diseño y su evaluación tienen efectos en la vida cotidiana de la escuela (Cox, 2018). Particularmente, Chile ha desarrollado un currículum nacional que ordena los aprendizajes de la totalidad del estudiantado en una trayectoria educativa común (Mineduc, 2021). Este recorrido surge de una selección cultural de aquellos conocimientos y habilidades que son definidas como significativas para la construcción de la sociedad (*Ibid.*). Así, la política curricular establece un repertorio cultural que determina la sociedad que se quiere desarrollar a través de la educación y, específicamente, la construcción de sujeto que se espera participe de ésta.

Siguiendo a Tomás Da Silva (1999), el currículum se refiere a prácticas de poder y subjetivación en la educación escolar. Propósitos y contenidos son producidos en la experiencia escolar para su transmisión cultural a través de la prescripción de objetivos y contenidos (Cox, 2018). De este modo, la relación entre el currículum, la escuela y el territorio implica procesos políticos de regulación y control. Así, por ejemplo, la norma de buen estudiante o ciudadano es producida como un elemento que está en

la base de los objetivos y contenidos curriculares, y que determina los mecanismos de control necesarios para acercar a cada estudiante a esta norma preestablecida.

Desde otra perspectiva, la selección de estos aspectos comunes de aprendizaje en las bases curriculares chilenas tendría la intencionalidad de desarrollar una mayor justicia social y educacional (Castillo y Salgado, 2018). Sin embargo, esta selección se ve tensionada por un aumento en la heterogeneidad de sujetos que en la actualidad participan del espacio educacional (López *et al.*, 2018). El ingreso al sistema educacional de estudiantes con necesidades educativas especiales, el aumento de estudiantes migrantes y las políticas de inclusión han intensificado el acceso de sujetos que tradicionalmente estaban fuera de la escuela (Infante, 2017), lo que pone en tensión al sistema y lo presiona para que flexibilice su funcionamiento y estructura. Así, en la actualidad surgen acciones y políticas concretas como la contextualización curricular y el decreto 83 (Mineduc, 2021, 2015). La primera se entiende como una “acción que realizan los docentes, que implica la materialización del currículum prescrito o de las orientaciones curriculares oficiales” (Espinoza, 2005: 25), tomando decisiones sobre los aprendizajes delimitados en el currículum. La segunda corresponde a una política que introduce la posibilidad de adaptar el currículum a las necesidades del estudiantado, utilizando adecuaciones y el diseño universal de aprendizaje (Mineduc, 2015).

### ***La escuela entre sus muros***

La política curricular y los espacios escolares y sociales se afectan mutuamente. El entretejido de estas relaciones se puede visibilizar claramente a través de las prácticas que se producen en la escuela en estudio en Bajos de Mena. Los discursos elaborados por la dirección muestran a la escuela como un espacio afectado por estar inserto en un territorio en los márgenes urbanos y del cual es necesario protegerse y proteger a los niños. La escuela es señalada, en las narrativas de profesores y directivos, como un espacio cerrado/protegido del barrio en el cual se localiza. Como muestra la fotografía 2, esta clausura se expresa físicamente en los muros que separan/protegen la escuela de su entorno urbano inmediato.

Fotografía 2  
Muro perimetral del establecimiento educacional



Fuente: Realizada por los autores.

Desde el mismo diagnóstico, la dirección moviliza prácticas sociales bajo la idea de una escuela cerrada a algunas familias y apoderados de su estudiantado. Las características familiares del estudiantado no condicen con la idea de sujeto apoderado que es adecuado/correcto (el apoderado-norma) respecto a la relación que este debería establecer con el espacio escolar.

[...] por ejemplo, hay mamás que te cuentan prácticamente hasta la intimidad con el marido, entonces, esas distancias ellos no las... no las ven, ¿te fijas? Entonces, hay una situación cultural muy fuerte ahí. Y además... la violencia, la situación de violencia era muy fuerte en la escuela, o sea, no dentro de la escuela, sino que con estos apoderados. Entonces, yo empecé a decir: "No,

aquí vamos a tener que comenzar a cerrar un poco la escuela”, porque nosotros no podemos exponer a los niños, cualquier niño, a estas situaciones...

En esta narración podemos observar cómo se especifica la participación de las y los apoderados o la ausencia de estos en la escuela. Si se espera que los y las estudiantes aprendan e incorporen los elementos principales del currículum, en este espacio escolar es necesario dejar fuera a estos apoderados; sólo de este modo los y las estudiantes podrán sobreponerse a su delimitada (anteriormente) vulnerabilidad escolar y territorial. El control y la subjetivación de las y los apoderados se posiciona como una estrategia requerida por la escuela para que los y las estudiantes puedan llegar a constituirse en ciudadanos o ciudadanas a través del dominio de habilidades que les permitan lograr los contenidos expresados en el currículum nacional (pensado para ciudadanos capaces de sus propias trayectorias, situando esto último por sobre las y los participantes de la escuela).

### ***Estudiantes vulnerables y el apadrinamiento escolar***

Al excluir a las y los apoderados del espacio escolar, el estudiantado se encuentra en una situación de vulnerabilidad familiar. Más aún, la configuración de este estudiante carente de apoyo familiar —adulto capacitado— requiere entonces de una práctica que, movilizada por los mismos docentes y funcionarios de la escuela, compensa este déficit. Surge así, en las prácticas informales de la escuela, la figura del apadrinamiento. Al respecto, docentes de la escuela declaran:

[...] ese apadrinamiento supone que uno lo tiene que acompañar durante todo este primer semestre, en todo lo pedagógico, emocional, es tu ahijado, entonces, este niño que es mi ahijado yo loescojo... En todas las actividades que hay yo voy con mi ahijado.

En estas narraciones se observa cómo “padrinos y madrinas” van entretejiendo relaciones con “ahijados y ahijadas”, generando prácticas informales, de carácter asistencialista y procesos de dependencia y afectos. De este modo, las interacciones están cargadas de un sentimiento de compasión y cariño por parte de los funcionarios públicos de la escuela.

La existencia de un o una estudiante capaz dependerá de que supere/compense su vulnerabilidad mediante el acompañamiento y apoyo de docentes y profesionales de la escuela. Así, el discurso de la vulnerabilidad es (re)producido a través de las prácticas de apadrinamiento, tal como destaca una profesora:

[...] entonces, este lazo, la idea es que yo me preocupe por todo lo que a ella le pasa... Es una actividad muy, muy bonita, que ya es parte de la escuela y los niños, bueno, y este boca a boca, que cuando se acerca la fecha es como... se ofrecen: "Tía, ¿usted quiere ser mi madrina?", todos los niños quieren que tú los apadrines.

El apadrinamiento se sustenta en una racionalidad regulatoria de la vida escolar dirigida a la detección, segregación, intervención y corrección de grupos específicos de estudiantes que encarnan diferencias entendidas como problemáticas en el espacio escolar (Infante, Matus y Vizcarra, 2011; Matus y Rojas, 2015). Dichas diferencias se producen a través de los discursos sobre la vulnerabilidad que, junto con la precariedad económica, caracterizan las relaciones familiares como deficitarias. Como destaca una entrevistada: "Muchos de mis estudiantes también van al colegio por la alimentación, por el desayuno, por el almuerzo".

### ***El control social y la adaptación curricular en pandemia***

Junto a la producción de prácticas de gestión de la vulnerabilidad como mecanismo escolar regulatorio para las y los apoderados y estudiantes, desde la dirección de la escuela se promueve un control gerencial del currículum para que este pueda lograr sus objetivos, especialmente en tiempos de pandemia. En el sistema educacional neoliberal chileno se valora la capacitación docente en el dominio y uso del currículum como un dispositivo de control de subjetividades, que permite el manejo de mecanismos de control del riesgo y la vulnerabilidad social (Ruffinelli, 2016).

Lo que pasa es que cuando uno ve el currículum... Son habilidades, está formado por habilidades cognitivas que deben ser desarrolladas y todo ser humano lo tiene, independientemente de si está pastoreando o si está con una

máquina [...] todo el día en una ciudad súper moderna, ¿te fijas? Entonces, el currículum no es el que tiene el problema, el problema es el que tiene el profesor, ya, porque uno no puede enseñar lo que no tiene, ya.

Aquí, una directiva de la escuela indica que el docente debe utilizar el currículum como dispositivo que permita al estudiante el desarrollo cognitivo y la gestión tanto de su entorno como de sí mismo, y es la norma que configura todas las relaciones escolares. Lo anterior es mantenido e intensificado en periodo de pandemia. Al respecto, el encargado de convivencia escolar de la escuela indica:

De alguna manera, en pandemia el rol cambia, pero no cambia *per se* o para siempre, sino que cambia en términos de la circunstancia. Tenemos que abocarnos a hacer un ejercicio de mantención en lo curricular, de que no se pierdan algunos contenidos, que se mantengan.

De este modo, frente a las tensiones entre las experiencias cotidianas del estudiantado, sus familias y docentes en pandemia, se elaboran prácticas que intentan la normalización del estudiantado, docentes y apoderados, en lugar de posicionar el currículum como un mecanismo de producción de prácticas sociales y educacionales inclusivas (Espinoza, Guzmán y Riquelme, 2018). Como señala la directora:

Ya, mira yo tengo casi el cien por ciento de mis apoderados que no quiere que los niños vuelvan al colegio este año...Lo que nosotros vamos a hacer, como hay flexibilidad curricular, vamos a dar solamente lenguaje y matemáticas y a hacer clases presenciales sólo de lenguaje y matemáticas en tres horarios.

El gobierno de Chile ha establecido ciertos lineamientos que apuntan a flexibilizar la bajada de estas bases curriculares en pandemia. Publicaciones nacionales e internacionales destacan que, como producto de la paralización de las clases presenciales, se está produciendo un aumento en la desigualdad educacional y social; los y las estudiantes provenientes de territorios denominados vulnerables son los más afectados (Mineduc, 2021). Frente a esta problemática, el Ministerio de Educación de Chile indica la importancia

que tiene el decreto 83/2015 para elaborar adecuaciones curriculares de acuerdo con el contexto, reforzando la priorización del currículum nacional:

Como primera respuesta a los problemas emergentes que implica la paralización de clases presenciales, y la consecuente reducción de semanas lectivas, se pone a disposición del Sistema Educativo un currículum que prioriza los objetivos de cada una de las asignaturas y sectores de enseñanza del currículum vigente, compartiendo sus principios, estructura y objetivos de aprendizaje (Mineduc, 2020: 6).

Las directrices establecidas para el plan de retorno a la escuela en el contexto de pandemia utilizan esta priorización ministerial (Mineduc, 2020). Al respecto, es interesante destacar que las prácticas producidas entre escuela y territorios, intensificadas por la pandemia, no sólo determinan con mayor fuerza aquellos contenidos (lenguaje y matemática) que son legitimados educacional y socialmente como relevantes para la formación de agentes sociales productivos, sino quiénes son las y los agentes con derecho a voz en el espacio educacional, estableciendo dispositivos de control de los otros bajo una lógica de gerenciamiento (Grinberg, 2006): apoderados y apoderadas sin voz ni participación en la educación formal de sus representados y representadas, intensificación de contenidos culturales relevantes y la construcción de subjetividades (sujetos-estudiantes-norma) que sean capaces de gestionar su entorno social y de autogestionarse.

### **DISCUSIÓN FINAL**

Durante varias décadas, el Estado chileno ha desarrollado una serie de políticas que intentan abordar la segregación y la desigualdad en distintos espacios sociales y territorios. Desde esta aproximación, la acción de las políticas públicas en vivienda, barrio y escuela, las condiciones socioeconómicas, culturales y territoriales de las familias, y la situación sanitaria, entre otras, se articulan en prácticas cotidianas que reorganizan el componente estructural de las experiencias de segregación social.

Los dos casos analizados muestran cómo en la relación entre Estado/comunidad/marginalidad urbana/escuela surgen nexos formales e informales que generan nuevos órdenes (Feely, 2019). Al respecto, los relatos desple-

gados reportan la experiencia cotidiana del Estado en espacios vulnerables y marginales desde las prácticas territoriales y educacionales derivadas de políticas públicas neoliberales.

De acuerdo con Shelley Tremain (2015), los territorios y los sujetos que no coinciden con lo que se espera, debido a la racionalidad que subyace a las políticas públicas, son sometidos a intervenciones remediales para promover sus capacidades. En este caso, podemos ver cómo las políticas de regeneración urbana y las políticas educativas generan instrumentos de (auto)gestión para habilitar-capacitar a los sujetos y los territorios que habitan, al mismo tiempo que, de manera ambivalente, movilizan prácticas asistenciales de manera informal. La creación de estructuras de ayuda social y colaboración entre los técnicos de regeneración urbana y las delegadas, así como la flexibilización curricular en la escuela, son ejemplos de materialización de la política que continuamente produce microprácticas de asistencialismo social.

En el ámbito urbano, las familias son involucradas en la gestión de su bienestar, aunque éste queda definido dentro de los contornos del programa de regeneración físico-urbana. La falta de integralidad de la política pública que muestra este caso coincide con lo señalado por Mónica Bustos (2020), quien destaca la limitada respuesta del Estado a la precariedad habitacional en contextos de vulnerabilidad socioterritorial. Esta respuesta, movilizada a través de subsidios económicos y materiales que la comunidad debe (auto)gestionar para subsistir, explica por qué, pese a la presencia del Estado en los territorios, se siguen sosteniendo áreas de exclusión y vulnerabilidad. Pero también los hallazgos muestran que estas políticas posicionan ideas normativas de ser sujeto (buen vecino, buen ciudadano, etcétera) que niegan la naturaleza política de los territorios en tanto espacios de disputas y de construcción de identidades políticas divergentes.

Desde la otra vereda, en el ámbito escolar, los resultados de la investigación coinciden con lo que Marco Bonilla y Silvia Grinberg (2019) señalan sobre el funcionamiento de estrategias gubernamentales tanto en comunidades barriales como en escuelas de Buenos Aires. Ellos muestran la gestión cotidiana que sus directivos o profesores hacen del “ilegalismo popular”, esto es, el gobierno cotidiano de adolescentes y jóvenes entendidos como delincuentes o provenientes de familias negligentes. Aquí, las entrevistas a docentes evidencian que la escuela se aísla respecto a familias,

apoderados y apoderadas considerados no meritorios, y en contrapartida gestiona un apoyo asistencial al estudiantado —ahora sin apoyo familiar— bajo la forma de apadrinamiento. Esto además convive con una pedagogía que responsabiliza a la o el estudiante de su desempeño académico y, por lo tanto, de su futuro laboral. También se confirma el análisis que hace Miriam Abramovay (2012) en territorios segregados, respecto al cierre de la escuela sobre sí misma, la que no facilita el intercambio entre sus miembros. La investigación realizada constata esta clausura perimetral semiótica que incluso se hizo material durante la pandemia. Las y los docentes y las autoridades escolares son incitados a autogestionar la tarea pedagógica a través de guías y clases *online* que son posibles sólo si las y los docentes y las familias gestionan la materialidad necesaria (por ejemplo, espacio físico, computadoras, celulares, entre otros). Más aún, se refuerza la norma sobre el aprendizaje de calidad en cuanto al énfasis curricular de las habilidades lógico-matemáticas y lingüísticas sin atender a otras necesidades de las y los menores y/o de sus familias.

Ambas políticas públicas son posibles por la articulación de sentidos, definiciones y prácticas que se ponen en juego y que amplían el radio de la acción pública formal. Los resultados muestran que la mantención del orden territorial desigual de la política estatal en los territorios es posible, precisamente, por las relaciones de ayuda y asistencia que se establecen de manera cotidiana y práctica entre los burócratas y sus públicos. En este sentido, la situación pandémica ha dejado en evidencia la precariedad social que produce la lógica del gerenciamiento de la vida cotidiana (Grinberg, 2009), al mismo tiempo que ha producido nuevas prácticas y relaciones entre los territorios y sus participantes que tensionan ideas sobre la construcción de alteridad en territorios de vulnerabilidad. Las relaciones entre las y los miembros de la escuela, el equipo de regeneración urbana y las familias que habitan este territorio, en tiempos de pandemia, se transforman. Se da paso a lo que Carolina Rojas (2019) define como ética de apoyo colectivo y de responsabilidad pública, la que despliega el dispositivo asistencial como un mecanismo que ayuda a disminuir el daño social que él mismo produce. En este sentido, la acción pública, cargada de ética y afectación, repara —aunque prosaicamente— el sufrimiento que producen las economías del abandono (Povinelli, 2011), si bien no cambia la forma desigual en que está estructurado el orden social.

En la actualidad, queda la incertidumbre de si la inercia de la pospandemia re establecerá las relaciones entre territorios, Estado y la escuela. Dado esto, nuestra propuesta implica una invitación a atender los sistemas bajo los cuales se producen los territorios, las subjetividades vulnerables y sus efectos. El carácter performativo de las políticas públicas en educación y en regeneración urbana debe ser problematizado en futuras investigaciones y estudiado de manera relacional. El foco sugerido significa asumir que la educación de un sujeto no ocurre de manera segmentada en la escuela, en la casa o en el territorio, sino en el entrecruzamiento de estos tres espacios.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abramovay, Miriam (2012). *Conversando sobre violencia y convivencia en las escuelas*. Brasil: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Auyero, Javier (2012). *Patients of the State. The Politics of Waiting in Argentina*. Duke: Duke University Press.
- Auyero, Javier, y María Fernanda Berti (2015). *In Harm's Way: The Dynamics of Urban Violence*. Princeton: Princeton University Press.
- Auyero, Javier, Phillip Bourgois y Nancy Shepper Hughes (2015). *Violence at the Urban Margins*. Nueva York: Oxford University Press.
- Bellei, Cristián (2013). “El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena”. *Estudios Pedagógicos* 39 (1): 325-345.
- Bonilla, Marco, y Silvia Grinberg (2019). “La escuela: entre la contingencia y la aporía. Ilegalismos populares y pobreza urbana”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 24 (80): 197-221.
- Bustos, Mónica (2020). “Trayectoria, evolución y configuración de la regeneración urbana en Chile: del higienismo a la equidad territorial”. *Revista 180* 46: 75-90.
- Bustos, Mónica, y María Castrillo (2020). “Luces y sombras de la regeneración urbana: perspectivas cruzadas desde Latinoamérica y Europa”. *Revista INVI* 35 (100): 1-19.
- Castillo, Viviana, y Mónica Salgado (2018). “Un desarrollo curricular inclusivo: justicia social y diferencias frente a la idea del mínimo cultural común”. En *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*, coordinado por Alejandra Arratia y Luis Ossandón, 221-246. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Centro de Desarrollo Urbano Sustentable (Cedeus) (2020). “Diseño urbano como herramienta para reducir la percepción de inseguridad”. Disponible en <<https://www.cedeus.cl/diseno-urbano-como-herramienta-para-reducir-la-percepcion-de-seguridad/>> [consulta: 10 de agosto de 2023].

- Chateau, Francisco, Cristian Schmitt, Alejandra Rasse y Paula Martínez (2019). “Consideraciones para programar la regeneración de condominios sociales en altura. Estudio comparado de tres casos en Chile”. *Revista INV1* 35 (100): 143-173.
- Cox, Cristian (2018). “Curriculum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza”. En *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*, coordinado por Alejandra Arratia y Luis Ossandón, 119-154. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Cutler, David, y Edward Glaeser (1997). “Are ghettos good or bad?”. *The Quarterly Journal of Economics* 112 (3): 827-872.
- Da Silva, Tomás (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte: Autentica.
- Das, Veena, y Deborah Poole (2004). “Anthropology in the margins of the state”. *Polar: Political and Legal Anthropology Review* 30 (1): 140-144.
- Demeulenaere, Pierre (2011). *Analytical Sociology and Social Mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubois, Vincent (2020). *Sujetos en la burocracia. Relación administrativa y tratamiento de la pobreza*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ducci, María Elena (2000). “Santiago: territorios, anhelos y temores. Efectos sociales y espaciales de la expansión urbana”. *Revista EURE* 26 (79): 5-24.
- Espinoza, Olga (2005). “La construcción del sujeto y del conocimiento en la acción educativa en el contexto de un currículum por competencias”. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana* 36 (1): 124-134.
- Espinoza, Olga, Angélica Guzmán y Sergio Riquelme (2018). “Currículum nacional y oportunidades de desarrollo curricular local: proyecto curricular, programas de estudio y plan de formación ciudadana”. En *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*, coordinado por Alejandra Arratia y Luis Ossandón, 299-336. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Fassin, Didier (2015). *At the Heart of the State. The Moral World of the Institutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Feeley, Michael (2019). “Assemblage analysis: An experimental new-materialist method for analyzing narrative data”. *Qualitative Research*: 1-20.
- Ferguson, James, y Akhil Gupta (2002). “Spatializing states: Toward an ethnography of neoliberal governmentality”. *American Ethnologist* 29 (4): 981-1002.
- Flores, Carolina (2008). “Residential segregation and the geography of opportunities: A spatial analysis of heterogeneity and spillovers in education”. Tesis de Doctorado en Políticas Públicas. Austin: Universidad de Texas.
- Freeman, Richard (2017). “Care, policy, knowledge: Translating between worlds”. *The Sociological Review Monographs* 65 (2): 193-200.
- Fuentes, Luis, Alejandra Rasse, Waldo Bustamante, Clemente Larraín y Adonay Perozzi (2021). “Regenerando barrios. Aprendizajes de experiencias nacionales e interna-

- cionales para una política de regeneración urbana en Chile”. En *Propuestas para Chile. Concurso de Políticas Públicas 2020*, coordinado por Centro de Políticas Públicas, 107-144. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gago, Verónica (2015). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Garner, Catherine, y Stephen Raudenbush (1991). “Neighborhood effects on educational attainment: A multilevel analysis”. *Sociology of Education* 64 (4): 251-262.
- Garreton, Matias (2017). “City profile: Actually existing neoliberalism in Greater Santiago”. *Cities* 65: 32-50.
- Grinberg, Silvia (2006). “Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento”. *Revista Argentina de Sociología* 4 (6): 67-87.
- Grinberg, Silvia (2009). “Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección”. *Archivos de Ciencias de la Educación* 3 (3): 81-98.
- Grinberg, Silvia (2019). “Self-made school and the everyday making in Buenos Aires slums”. *British Journal of Sociology of Education* 40 (4): 560-577.
- Infante, Marta (2017). “Experiencias creativas en el uso del medio audiovisual y las trayectorias del sujeto”. *Literatura y Lingüística* 35: 235-250.
- Infante, Marta, Claudia Matus y Ruby Vizcarra (2011). “Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas”. *Universum (Talca)* 26 (2): 143-163.
- Kling, Jeffrey, Jeffrey B. Liebman y Lawrence F. Katz (2007). “Experimental analysis of neighborhood effects”. *Econométrica* 75 (1): 83-119.
- Lipsky, Michael (1980). *Street-level Bureaucracy Dilemmas of the Individual in Public Services*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- López, Verónica, Pablo González, Dominique Manghi, Paula Ascorra, Juan Oyanedel, Silvia Redón, Francisco Leal y Mauricio Salgado (2018). “Políticas de inclusión educativa en Chile: tres nudos críticos”. *Educational Policy and Analysis Archives* 26 (157): 1-24.
- Lunecke, Alejandra (2016). “Inseguridad ciudadana y diferenciación social en el nivel micro barrial: el caso del sector Santo Tomás, Santiago de Chile”. *Revista EURE* 42 (125): 109-129.
- Matus, Claudia, y Carolina Rojas (2015). “Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar”. *Docencia* 56: 47-56.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2015). “Diversificación de la enseñanza. Decreto No. 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica”. Disponible en <<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>> [consulta: 10 de agosto de 2023].

- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2020). “Orientaciones Mineduc Covid-19”. Disponible en <[https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-145355\\_archivo\\_01.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-145355_archivo_01.pdf)> [consulta: 10 de agosto de 2023].
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2021). “Curriculum nacional: priorización curricular”. Disponible en <<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Curriculum-transitorio/178042:Priorizacion-Curricular>> [consulta: 10 de agosto de 2023].
- Moller, Alonso (2020). “Estado y comunidad: el rol del planificador urbano en los mecanismos de mediación territorial del programa de regeneración urbana de Villa Marta Brunet”. Tesis para optar al grado de Magister en Desarrollo Urbano. Santiago de Chile: Instituto de Estudios Urbanos, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Povinelli, Elizabeth (2011). *Economies of Abandonment Social Belonging and Endurance in Late Liberalism*. Duke: Duke University Press.
- Rasse, Alejandra, y Tai Lin (2020). “La cotidianidad de la periferia popular: entre el olvido y la constante intervención”. *Psicoperspectivas* 19 (3).
- Rodríguez, Alfredo, y Ana Sugrañes (2004). “El problema de vivienda de los ‘con techo’”. *Revista EURE* 30 (91): 53-65.
- Rofman, Adriana (comp.). (2016). *Participación, políticas públicas y territorio. Aportes para la construcción de una perspectiva integral*. Buenos Aires: Universidad Nacional General de Sarmiento.
- Rojas, Carolina (2019). *Ayudar a los pobres: etnografía del Estado social y prácticas de asistencia*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Ruffinelli, Andrea (2016). “Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización”. *Estudios Pedagógicos* 42 (4): 261-279.
- Ruiz, Juan Carlos (2012). “Violencias en la periferia de Santiago. La población José María Caro”. *Revista INV* 74 (26): 249-285.
- Sabatini, Francisco, e Isabel Brain (2008). “La segregación, los guetos y la integración social urbana: mitos y claves”. *Revista EURE* 24 (103): 5-26.
- Sampson, Robert J. (2012). “Moving and the neighborhood glass ceiling”. *Science* 337: 1464-1465.
- Sanhueza, Claudia, y Óscar Larrañaga (2007). “Residential segregation effects on poor’s opportunities in Chile”. Disponible en <<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/144350>>.
- Schild, Verónica (2013). “Care and punishment in Latin America: The gendered neoliberalization of the Chilean State”. En *Neoliberalism Interrupted: Social Change and Contested Governance in Contemporary Latin America*, coordinado por Mark Goodale y Nancy Postero, 195-224. Stanford: Stanford University Press.
- Tremain, Shelley (2015). *Foucault and the Government of Disability*. Chicago: University of Michigan Press.

- Wacquant, Loïc (2001). *Parias urbanos: marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Wacquant, Loïc (2009). *Punishing The Poor. The Neoliberal Government of Social Insecurity*. Duke: Duke University Press.
- Wacquant, Loïc (2014). “Marginality, ethnicity and penalty in the neo-liberal city: An analytic cartography”. *Ethnic and Racial Studies* 37: 1687-1711.
- 

**Alejandra Luneke Reyes**

Doctora en Sociología por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Departamento de Sociología, Universidad Alberto Hurtado. Temas de especialización: violencia e inseguridad urbana, violencia policial, políticas de seguridad urbana, desarrollo urbano. ORCID: 0000-0002-6580-4582.

**Marta Infante Jara**

Doctora en Educación Especial por la University of Missouri-Columbia. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Temas de especialización: diversidad e inclusión en educación, desigualdades en educación, nuevos materialismos. ORCID: 0000-0003-0295-1478.

**Alejandra Rasse Figueroa**

Doctora en Arquitectura y Estudios Urbanos por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Temas de especialización: políticas públicas de vivienda, barrio y ciudad, desarrollo territorial, integración y cohesión social urbana, pobreza urbana. ORCID: 000-0003-0625-8021.

**Cecilia Ramírez Venegas**

Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Temas de especialización: deserción e invisibilidad en el sistema educacional, exclusión y segregación de la educación, patrimonio, memoria y educación, historia y política educacional. ORCID: 0000-0003-3290-2466.

**Isabel Ugalde Salas**

Socióloga por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. Temas de especialización: educación, metodologías participativas, derechos humanos. ORCID: 0000-0002-5682-5357.

**Martín Navarro Ibáñez**

Psicólogo educacional por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Temas de especialización: educación de adultos, psicología de la enseñanza y aprendizaje, metodologías cualitativas de investigación. ORCID: 0000-0002-5682-5357.

Este artículo se basa en una investigación realizada por las autoras en el marco del trabajo del Instituto Milenio VioDemos (ICS2019\_025) y del Centro de Desarrollo Urbano Sustentable ( proyecto ANID FONDAP 1522A0002).

