

# 2

# CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

## DOSSIER

Políticas, territorios y desigualdades educativas: prácticas, sentidos y abordajes

## Coordinan

Emma Paula Penas y Sebastián Fuentes

Año I - Septiembre 2020 ISSN: 2683-989X



## EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**  
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Asociada**  
María Silvana Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**  
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Beatriz Celada, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**  
Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Laura Delgado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**  
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Cordinadorxs del Dossier**  
Ema Paula Penas, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Sebastián Fuentes, CONICET, FLACSO, Universidad Nacional de Tres de Febrero

# DOSSIER

## POLÍTICAS, TERRITORIOS Y DESIGUALDADES EDUCATIVAS: PRÁCTICAS, SENTIDOS Y ABORDAJES

COORDINAN: EMA PAULA PENAS Y SEBASTIÁN FUENTES

- **Gomez, S. M.**  
Migraciones internacionales en la región latinoamericana. Búsqueda de alternativas para el acceso a la educación de jóvenes que estudian en la Universidad Nacional de Córdoba  
*International migrations in the Latin American region. Search for alternative access to education for young people studying at the National University of Córdoba*
- **Villa, A.**  
Educación Formal Alternativa: jóvenes, adultxs y territorios  
*Alternative Formal Education: youth, adults and territories*
- **Penas, E. P.; Laurente, M. J.**  
Desafíos de investigar sobre políticas educativas y extractivismo: desde la alianza estatal empresarial hacia el giro ecoterritorial  
*Challenges of investigating educational policies and extractivism: from the state business alliance towards the ecoterritorial turn*
- **Fuentes, S.**  
El territorio y las desigualdades socioeducativas: políticas y prácticas en el campo de la educación superior  
*The territory and the social-educational inequalities: politics and practices in the field of higher education*

## EL TERRITORIO Y LAS DESIGUALDADES SOCIOEDUCATIVAS: POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*The territory and the social-educational inequalities: politics and practices in the field of higher education*

SEBASTIÁN FUENTES\*

Recibido  
25|05|20

Aceptado  
18|08|20

*Dossier*

### RESUMEN

El objetivo del artículo es analizar el territorio como una lente específica para ver la producción y apropiación social del conocimiento en sociedades que masifican y democratizan sus sistemas educativos. El artículo se basa en dos investigaciones cualitativas, una etnografía sobre la relación entre familias y jóvenes de sectores medios-altos y altos de Buenos Aires y universidades, y otra que explora la educación solidaria en las políticas y prácticas institucionales de extensión universitaria, en instituciones públicas y privadas de Buenos Aires. Se analiza la articulación entre políticas, territorio y desigualdades jerarquizando el espacio construido por las prácticas de los actores locales, sin descuidar una mirada global sobre las tendencias de las políticas públicas en las últimas tres décadas. El territorio es una modalidad contemporánea de la política educativa: las universidades definen su legitimidad como instituciones productoras de saberes y profesionales definiendo espacialidades específicas. Las universidades realizan su contribución al bien común en una referencia localizada, espacio social que otorga sentido y legitima sus acciones y finalidad. El peso del territorio en la política universitaria señala un nuevo lenguaje para nombrar un reposicionamiento de la institución universitaria en el campo político y un nuevo modo de construir perfiles profesionales.

**Palabras clave:** universidad, espacio, desigualdad, políticas, territorio, prácticas.

\* Doctor en Antropología Social, Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación y Licenciado y Profesor de Filosofía. Es investigador del CONICET con lugar de trabajo en el Área Educación de FLACSO, Argentina, donde integra el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad. Es docente-investigador de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Correo electrónico: [sebasfuentes3@gmail.com](mailto:sebasfuentes3@gmail.com)

## ABSTRACT

The objective of the article is to analyze the territory as a specific lens to see the production and social appropriation of knowledge in societies that massify and democratize their educational systems. The article is based on two qualitative studies, one ethnography about the relationship between families and young people from middle-high and high sectors of Buenos Aires and universities, and the other one that explores education of solidarity in institutional policies and practices of university extension, in public and private institutions of Buenos Aires. It analyzes the relationship between policies, territory and inequalities, prioritizing the space built by the practices of local actors, without neglecting a global view of the trends in public policies in the last two decades. Territory is a contemporary modality of educational policy: universities define their legitimacy as knowledge-producing and professional by defining specific spatialities. Universities make their contribution to the common good in a localized reference, a social space that gives meaning and legitimizes their actions and purposes. The weight of territory in university policy points to a new language for naming a repositioning of the university institution in the political field and a new way of building professional profiles.

**Key words:** university, space, inequality, politics, territory, practices.

## Introducción

Los estudios sobre políticas educativas y desigualdades han encontrado en los últimos años un fértil campo de discusión y análisis sobre lo territorial. Debido en parte a la transformación en el desarrollo de las políticas educativas, y en general, de los modos de abordaje de lo social desde los Estados (Ortiz y Pérez Rubio, 2013; Paura y Zibecchi, 2014), el territorio como categoría empleada por y en las políticas públicas fue adquiriendo mayor relevancia en el contexto de la complejidad del gobierno de lo social (Donzelot, 2007).

La intervención del Estado y su separación, delimitación y clasificación espacial no es novedosa. En el campo educativo, la producción de datos e información sigue una variable jurisdiccional/provincial, y aunque no emplee la categoría “territorio”, el espacio delimitado administrativamente ha sido un modo de organización de las desigualdades, producidas en función de clasificaciones y modos de delimitar las relaciones entre actores, recursos, regulaciones, etc. El gobierno de las poblaciones por medio del sistema educativo se realiza identificando particularidades, estableciendo mediciones que se traducen en datos, y delineando acciones y modificaciones (políticas) espacialmente organizadas. Vistas desde una perspectiva de la gubernamentalidad (Foucault, 2006; Castro-Gómez, 2010), las políticas ligan a los sujetos (individuales o colectivos) a un espacio construido por el mismo Estado, en una relación de poder que le da inteligibilidad a la relación, al Estado y a los sujetos.

Esa malla de inteligibilidad sobre el poder, el territorio y sus delimitaciones conformó a los Estados modernos (Abélès y Badaró, 2015). Si el territorio no es una cuestión novedosa en la conformación de las políticas públicas, ya que por medio de él los estados construyeron la materialidad del despliegue de un orden político de soberanía, sí lo es la jerarquía que la perspectiva local ha ganado tanto en la política pública como en la investigación a ella abocada desde fines del siglo XX. Las perspectivas territoriales, la construcción local de las políticas, las mesas locales de gestión, entre otros dispositivos, construyeron significantes que instalaron la legitimidad de miradas situadas por sobre perspectivas macroestructurales, miradas que criticaban visiones top-down de las políticas, o que reivindicaban la heterogeneidad de los actores estatales en el despliegue de las intervenciones. Si antes se consideraba una brecha insalvable, o como dicen Arcidiácono y Zibecchi “errores” o “efectos perversos” (2017, p. 19) entre lo previsto en el diseño de las políticas sociales y lo que sucede en el territorio, hoy podemos plantear que desde el punto de vista analítico el territorio no es simplemente la llegada de la política a sus sujetos o destinatarios, sino el lugar que resitúa la importancia de las

mediaciones y traducciones (Ball, Maguire y Brown, 2012) implicadas en todo proceso de políticas públicas.

La producción de conocimiento situada en la dimensión territorial desarrolló marcos de análisis para dar cuenta de procesos locales y de la relación de los actores sociales con y en lo espacial. Esto se produjo al emerger nuevos modos de conceptualizar lo nacional en el contexto de la globalización entendida como trama de flujos y producciones culturales cuya localización y espacio de circulación adquiriría nuevo orden y escala (Appadurai, 2001). El enfoque sobre lo territorial, además, situó la especificidad de procesos vinculados, por ejemplo a la complejidad de la vida urbana y las relaciones diferenciales y desiguales entre actores y los modos de hacer ciudad (Chaves, 2010; Chaves y Segura, 2015). En los últimos treinta años, al mismo tiempo que se conformaba una agenda global que situaba la necesidad de atender las necesidades locales de las comunidades y de lo local (Tiramonti, 2007), la producción de la teoría social, antropológica y política desplegaba una serie de conceptos que buscaron comprender las escalas del poder local y global. Las relaciones de poder ya no podían explicarse exclusivamente en los marcos tradicionales y en las fronteras y espacios (políticos, pero también epistemológicos) fijados en el modelo de los Estados-Nación.

Las tecnologías de gobierno de la población (Castro-Gómez, 2010) se han complejizado, así como las categorías estatales y las prácticas de los actores que construyen el espacio. Como vienen señalando distintas investigaciones (Grinberg, 2009; Giovine y Martignoni, 2014; Fuentes, 2017) el territorio organiza un campo de percepciones y relaciones de poder, o un entramado multiregulado (Giovine, 2012) de procesos de gobierno y de apropiación de los bienes educativos y culturales. Los estudios educativos abordaron el territorio en el marco de políticas de escolarización de las poblaciones (Grinberg, 2009), como escena y demanda que explica los procesos de descentralización (Rama y Ceballos, 2016), como espacio donde se articulan relaciones de poder y demandas específicas en lo socio-comunitario (Giovine y Martignoni, 2014). El territorio permite dar cuenta de las dinámicas de poder que intervienen en el desarrollo de las políticas educativas, así como de las demandas sociales específicas (Fuentes, en prensa) hacia los sistemas educativos. En esa relación se producen referencias, pertenencias y diferenciaciones anclados en un espacio delimitado por lógicas culturales, político administrativas, de infraestructura y de comunicación, entre otras.

El presente trabajo se propone relevar y discutir la articulación entre políticas, territorio y desigualdades desde un punto de vista que jerarquiza el espacio construido por los actores locales, sin por ello deslindarse de una mirada global sobre las tendencias de las políticas

públicas en las últimas tres décadas. El objetivo es analizar la potencia heurística del territorio como categoría socio-antropológica. Ésta permite dar cuenta de especificidades en la construcción, legitimación o cuestionamiento de las desigualdades educativas, analizando las demandas, ofertas y las articulaciones que se producen en las prácticas y políticas de la educación superior.

El artículo continúa con una breve presentación que dialoga con la investigación educativa sobre el territorio, para describir luego la estrategia metodológica de las dos investigaciones que realicé en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Luego presento un eje analítico centrado en la demanda de educación superior, y otro que focaliza en las políticas y prácticas de extensión universitaria. Finalmente desarrollo las conclusiones.

### **Miradas teóricas y aportes en la investigación argentina**

La consideración del territorio que propongo busca superar una mirada que lo ubica solo como un telón de fondo, para contribuir a una perspectiva de investigación que supere la unidad analítica escuela como si esa fuera, en términos de Geertz (2005) la aldea, o como si lo fuera, estrictamente, el barrio “marginal” o segregado en el que se realiza la investigación educativa. La reconstrucción del punto de vista del actor (Menéndez, 2006) o el foco puesto exclusivamente en las narrativas de un tipo de actor local (ej.: docentes; mujeres; etc.) impide comprender la relacionalidad de las estructuras de poder situadas, las tensiones y conflictividades cotidianas. Más que telón de fondo de un tipo de actor, entiendo las políticas de territorio como el entramado de poder que explica una relación, un orden de relaciones referido a un espacio percibido, de carácter “local”, global, regional, nacional, etc., y la articulación entre esas escalas. La investigación puede asumir esa perspectiva si incorpora este enfoque relacional, material-simbólico y situado sobre las relaciones de poder que siempre están espacializadas.

Estudiar en la aldea implica considerar al territorio como una política que no es exclusiva de los actores estatales –aunque en el campo general de la política pública la preeminencia del Estado constituya un eje ineludible- sino una producción de poder que condiciona segmentaciones y fragmentaciones, es decir, relaciones entre actores, prácticas y lugares delimitados. Si bien algunos trabajos han avanzado en la consideración sobre cómo algunos territorios segregados son asignados como deseables o abyectos (Grinberg, 2009), mi interés es comprender qué rol juega el territorio en el desarrollo de la política universitaria. Entiendo que el territorio organiza la relación entre actores, personas-instituciones en un campo de



significaciones que está tan en disputa (Menéndez, 2006), como lo está el acceso, la distribución y apropiación del bien educativo.

Desde las sociedades medievales, los saberes sociales se ordenan y clasifican en jerarquías, y las universidades son el resultado de una operación de jerarquización e institucionalización de determinados saberes considerados como superiores, en tensión con otras relaciones y campos de poder. Entiendo la política universitaria como el entramado de poder entre instituciones, regulaciones, Estados, organismos internacionales, empresas y demandas sociales relativas al acceso, la transferencia, la formación y la producción y distribución del conocimiento que en una sociedad se establece como superior.

Los estudios sobre territorio, políticas educativas y desigualdades toman la dimensión espacial de modos muy diversos, a veces en consonancia con los modos de clasificar propios de las mediciones estatales. Algunas investigaciones retoman esa construcción estatal del territorio pero complejizan el análisis, estudiando el interior de las jurisdicciones provinciales, o estableciendo comparaciones a niveles territoriales sobre la oferta y la demanda de educación, las desigualdades en el acceso o las brechas de oportunidades y las condiciones sociales de la escolarización (Steinberg, 2015; Dalle, Boniolo, Estévez Léston, y Carrascosa, 2018; Born, Montes y Cruzalegui, 2019; entre otros/as). En general combinan datos producidos por los ministerios de educación como por las estadísticas nacionales del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), y/o de otros organismos. Retoman con preguntas analíticas la producción estadística de los Estados y toman al territorio a partir de las circunscripciones que configuran límites para la organización de poblaciones, políticas (el sistema) y datos.

En otros trabajos el territorio es tomado como una dimensión organizativa de los contactos, redes y sociabilidades comunitarias que condicionan resultados escolares. El territorio/barrio/socialización vecinal tiene un efecto sobre los “logros educativos” (Suárez y Groisman, 2008), por lo cual es considerado una variable para explicar desigualdades. El territorio es ubicado como dimensión clave, una causa que permitiría dar cuenta de disparidades por concentración de poblaciones en un mismo espacio. Esta perspectiva se aproxima a los enfoques construidos de la segregación educativa, que identifican y separan organizaciones tales como barrios o escuelas, para ver agrupaciones y resultados de acuerdo a la distribución de la población en dichas unidades (Gasparini, Jaume, Serio y Vázquez, 2011).

Estos trabajos dan cuenta de las relaciones cambiantes entre residencia, socialización/sociabilidad e institución de escolarización. Los elementos que aúnan a esas variables son el capital o clima educativo de los hogares y una hipótesis general sobre la relación

entre procesos residenciales y laborales y su correspondencia con las desigualdades educativas (acceso, resultados, condiciones). En general, plantean que los logros educativos pueden territorializarse, que la conjunción entre residencia y escolarización tiene un efecto acumulativo/suma. Su contexto son las transformaciones sociales y urbanas que produjeron una segmentación o fragmentación territorial, con la consiguiente pérdida de espacios comunes de referencia y sociabilidad interclase, que distintas ciencias sociales vienen caracterizando en relación a las transformaciones urbanas desde los años 90 (Svampa, 2004; Prévôt-Schapira y Cattaneo Pineda, 2008, etc.).

En este punto convergen un conjunto de trabajos que sirvieron de punto de partida e interpelación, tanto para el desarrollo de políticas territoriales en el campo general de lo “social”, como para la conceptualización de las desigualdades socioeducativas mirando el territorio. Una sucesión de trabajos, provistos de herramientas teóricas distintas y resultados diferenciales (Svampa, 2001; Kessler, 2002; Tiramonti, 2004), coinciden en señalar el peso que las demandas locales y específicas entre grupos sociales y políticas públicas configuran en el espacio. Éste es entendido como el espacio en que se organizan las clases y como el espacio físico y sociocultural en que se configura la pertenencia, diferenciación y vida cotidiana de los grupos sociales en su relación con las instituciones educativas y las condiciones de escolarización en grandes urbes como Buenos Aires.

Con una mirada más anclada en una sociología de la cultura y la política las investigaciones caracterizaron la producción de circuitos educativos segmentados. Estas miradas cabalgaban sobre hipótesis similares a las de quienes tomaban los datos construidos a partir de las divisiones territoriales del Estado, pero se centraron en caracterizar las elecciones educativas de los grupos familiares en función de los espacios que construían y desplegaban. El territorio allí no era una categoría explícita, sin embargo, consideraron que el capital cultural con el que cuentan las familias y las instituciones educativas por las que optan (Fuentes, 2013), permitía identificar jerarquías que se corresponden con zonas más o menos valoradas, en términos de infraestructura, ubicación en la ciudad, historia o conectividad. Esta producción que va de los circuitos y segmentos a la caracterización de los fragmentos (Tiramonti, 2009) se reveló potente para comprender la producción de una desigualdad que no podía caracterizarse solo desde una dimensión o recorte (educación, territorio, salud, ingresos económicos, inserción en el mercado de trabajo, etc.). Desde esta perspectiva era necesario problematizar la elección de una escuela como si fuera una opción *hecha en el aire*. La producción de diferencias, que en definitiva se traduce en distinciones y depreciaciones (de instituciones, escuelas, barrios, etc.)

sería un aporte clave para entender un proceso de fragmentación del sistema cuya oferta se transformaba (en los 90) y/o se expandía (en los 2000) creando instituciones o políticas específicas para esa expansión/inclusión, partiendo de esos presupuestos: crear o atender poblaciones cada vez más segregadas o fragmentadas entre sí, en la conjunción territorio-grupo familiar-sociabilidad-institución educativa.

Retomando estos aportes, y el de una mirada analítica construida desde una antropología del lugar (Chaves y Segura, 2015), analizo el territorio como un espacio de interlocución, de comunicación de sentidos, ofertas y demandas, que reconoce diferenciaciones, pertenencias y organiza sentidos y legitimidades en la educación superior. Diferencio al territorio –como espacio construido por actores en sus prácticas y circulaciones, en los sentidos otorgados y disputados por ellos, en las percepciones que organizan, clasifican y lo valoran diferencial y desigualmente- del espacio, siendo éste una categoría trascendental al estilo kantiano, que se organiza en torno a la clasificación y los modos de la percepción sobre objetos, personas, instituciones y otro tipo de entidades. En este sentido, el territorio constituye una modalidad del espacio, articulado en referencias que otorga pertenencia a los sujetos y los objetos, ubicándose en lugares<sup>1</sup>.

## Metodología

El análisis se basa en dos investigaciones: la primera se enfocó en la construcción de las elecciones universitarias de estudiantes de sectores medios altos y altos del AMBA. Fue parte de una etnografía más amplia sobre la educación y sociabilidad de los sectores de elite en Buenos Aires, realizada entre 2011 y 2015, cuya unidad de análisis fueron la experiencia universitaria y de sociabilidad deportiva de jóvenes de estos sectores sociales y sus marcos familiares. Siguiendo la perspectiva de investigación etnográfica en torno a la relación entre educación y desigualdad (Rockwell, 2009), específicamente de la educación de las elites (Gessaghi, 2016) y las experiencias de los/as jóvenes (Chaves, 2010), la investigación involucró observaciones de espacios universitarios, eventos, prácticas solidarias por fuera de la universidad, prácticas deportivas, entre otras; e incluyó la realización de 50 entrevistas a

<sup>1</sup> El lugar designa, siguiendo a Chaves y Segura (2015) modos específicos del habitar y disputar una posición tanto espacial como social.

jóvenes, profesores, entrenadores, coordinadores de programas universitarios, familias, etc., y análisis documental de instituciones<sup>2</sup>.

La segunda constituye la primera fase de una investigación cualitativa interpretativa<sup>3</sup> que realizo desde 2016 sobre la educación solidaria de jóvenes en Buenos Aires. Analizo allí las prácticas solidarias de jóvenes universitarios/as en barrios y organizaciones en sectores de pobreza urbana, por medio de la realización de entrevistas a responsables de extensión universitaria de universidades públicas y privadas, el análisis de material documental (proyectos institucionales, programas, folletos e información institucional en la web)<sup>4</sup> y de prácticas extensionistas de estudiantes de una universidad privada (ya finalizado) y una universidad pública (en curso).

Ambas investigaciones fueron desplegadas bajo una hipótesis general sobre la construcción de las desigualdades socioeducativas y el territorio en la investigación educativa. En la segunda, el enfoque sobre el territorio permitió ver entre quiénes y cómo la universidad resuelve su vínculo con lo que los actores universitarios denominan la “sociedad”, en la convergencia entre políticas sociales y educativas. En la primera, situó un clivaje donde las universidades interpelan a estudiantes de determinados lugares de la ciudad, mientras que estos eligen las instituciones de acuerdo a dimensiones espaciales (cercanía-lejanía, infraestructura, etc.). Se problematizó el foco puesto sobre la oferta y/o la escolarización en instituciones ubicadas en sectores urbanos segregados (con abundancia de investigaciones), situándose, de modo relacional, en instituciones consideradas de elite entre sectores

<sup>2</sup> Los datos producidos fueron articulados reconstruyendo la perspectiva de los actores, por un lado, y las categorías y acumulaciones de los estudios antropológicos y sociológicos sobre la reproducción de las desigualdades educativas, dentro y fuera de las instituciones formales, por el otro. La triangulación entre el registro en diario de campo de prácticas sociales, discursos de entrevistas y de instituciones y organizaciones, y de material documental de las mismas, se realizó identificando los nudos temáticos que organizan la producción y reproducción de la posición social y de las relaciones de clase en los procesos formativos.

<sup>3</sup> Investigación que asume la reconstrucción del punto de vista nativo, y que incluye observaciones participantes y otras estrategias de permanencia en el campo. La preeminencia de las entrevistas hace que la decisión metodológica se centre en el análisis temático de las mismas, identificando sentidos, prácticas y reconstruyendo dispositivos –en la triangulación con registros de observaciones y material documental y de análisis de programas y políticas universitarias- que permiten dar cuenta de las prácticas y políticas que sostienen en la desigualdad a los actores (Fuentes, 2015) en y por medio de las prácticas formativas y solidarias.

<sup>4</sup> Se realizaron hasta el momento 20 entrevistas (4 responsables de extensión universitaria; 12 estudiantes y 4 docentes). La segunda investigación continúa realizándose entre jóvenes y profesionales que se han involucrado en prácticas solidarias/humanitarias, a los efectos de comprender trayectorias, prácticas y sentidos sobre la desigualdad social y las posiciones éticas y de ciudadanía.

privilegiados de las ciudades, objeto de estudio más reciente aunque ya con cierto desarrollo (Ziegler y Gessaghi, 2012). Realicé la articulación metodológica y analítica de ambas investigaciones considerando las unidades de análisis –centradas en las prácticas de estudiantes universitarias- y el relevamiento, caracterización y análisis de las políticas universitarias a nivel global y a nivel de establecimiento universitario, identificando en ambos trabajos de campo los núcleos temáticos de entrevistas y observaciones participantes relativas a la percepción, sentidos y prácticas relativos a la desigualdad social y al territorio/espacio.

El abordaje territorial desde el cual parto considera necesario reconstruir la trama que hace a la producción de una oferta educativa que supere el foco institucional. El problema allí no es el estudio de caso en una escuela, sino obviar la reconstrucción analítica de la oferta educativa en el territorio visto más allá de las lógicas estatales-jurisdiccionales y definido más ampliamente que los límites políticos-administrativos establecidos por los estados. Reconstruir la oferta educativa en un sitio determinado permite visibilizar toda la oferta en su complejidad, y sus dinámicas y diferencias propias.

### **Elecciones territorializadas, infraestructura y diversificación en la educación superior<sup>5</sup>**

En los últimos treinta años creció el número de universidades públicas y privadas en la región del AMBA. La ola de creación de universidades que aconteció entre 1989 y 1994 produjo un crecimiento significativo de instituciones. La Ley de Educación Superior de 1995 y sus regulaciones estabilizaron un sistema institucional que si bien siguió creciendo en ambos tipos de gestión, lo hizo a pasos más moderados en el caso del sector privado. Aconteció de esa manera al menos hasta el ciclo de creación de nuevas universidades nacionales que se dio entre 2005 y 2015, 6 de las cuales se localizaron en el conurbano bonaerense, reforzando la oferta de educación superior del inicio de los años 90.

En el proceso de creación de las universidades públicas del nuevo milenio hallamos una justificación general: el acercamiento de la universidad a los/as jóvenes provenientes de sectores medios bajos y bajos, sobre todo a la primera generación de estudiantes universitarios/as en sus grupos familiares. Las nuevas universidades se crearon en función de la cercanía geográfica y del despliegue de una institución pensada y organizada según oportunidades y necesidades “locales”, un perfil institucional que dialogara con los actores

<sup>5</sup> La educación superior en Argentina incluye también a los Institutos de Educación Superior no universitarios (docentes, técnicos). En este artículo me concentro en las Universidades.

económicos, culturales y políticos del lugar de emplazamiento<sup>6</sup>. El conjunto de universidades privadas también se territorializó, en el sentido de que incrementó su oferta en la región, posicionándose y dialogando con y esos mismos espacios. Las universidades privadas crecieron a partir de la creación de nuevas instituciones o la creación de sedes<sup>7</sup>. La creación de sedes y subsedes de universidades privadas en la región norte y oeste del AMBA se definió en torno a la búsqueda de un público de sectores medios profesionales y altos que se fueron ubicando en una infraestructura ya creada: los colegios secundarios privados en la región.

El emplazamiento en el territorio de las universidades nacionales asume un conjunto de situaciones leídas en sus procesos de creación y despliegue. El contexto es de una universidad cuestionada por sus formas de exclusión y por las dificultades que experimentan los/as estudiantes de sectores medios bajos y bajos en relación al acceso, permanencia y egreso de la misma. Consecuencia de lo anterior resulta una universidad cuya composición social no refleja la de la sociedad en sus diferencias y desigualdades, donde los sectores populares están subrepresentados.

El modo en que las universidades privadas se territorializan trabaja capitalizando el recurso espacial: en la investigación realizada, la creación de sedes en el AMBA responde a dos lógicas que se diferencian según clase social. Algunas universidades privadas crean sedes para acercarse a un público de sectores medios que puede pagar la cuota que requieren las instituciones, pero que para hacerlo debe insertarse en el mercado de trabajo, siendo estudiantes y trabajadores/as al mismo tiempo. El acercamiento entonces supone una cierta cuota de practicidad, en resolver la complejidad de la vida urbana de estos sectores sociales, y en una diferenciación más general con las grandes universidades públicas, vinculadas a su masividad, frente a la cual la universidad privada capitaliza un perfil aparentemente más acogedor para este perfil de estudiantes. La apuesta por la infraestructura, como se da por lo general en el marco de convenios con escuelas medias locales u otro tipo de instituciones, no supone una gran inversión por parte de las universidades ni una materialidad que se destaque.

<sup>6</sup> Este objetivo también se visibiliza en las justificaciones, proyectos de universidad y estatutos de las universidades públicas creadas en la década del 90. Una mayor inflexión discursiva en torno al territorio y su encuadre en el derecho a la educación superior son dos de los elementos que diferenciarían a las universidades creadas ya en el nuevo siglo.

<sup>7</sup> Entre ellas están la Universidad de San Isidro “Plácido Marín”, la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, y los Institutos Universitarios River Plate, YMCA, IDEA, APdeBA, Escuela Argentina de Negocios y de Medicina del Hospital Italiano. A diferencia de la creación de sedes de universidades pluridisciplinarias ya existentes como UAI, UCES, UCA, buena parte de estas nuevas instituciones son propias del campo de la salud, deportivo o de negocios.

Otras universidades que apuestan a un público de sectores medios-altos y altos realizan una inversión económica en la infraestructura, como un recurso que los/as estudiantes y sus familias aprecian. Como hemos remarcado en trabajos previos (Fuentes, 2017; Ziegler, Gessaghi y Fuentes, 2018), ofrecer un campus verde, instalaciones “modernas”<sup>8</sup> y con equipamiento tecnológico adecuado recrea las condiciones de infraestructura de las escuelas secundarias de donde provienen. Ofrecer un espacio “familiar” y “cercano” en términos simbólicos y geográficos –como relataban jóvenes de estos sectores sociales en las entrevistas, así como algunos/as madres y padres consultados/as- hace a la posibilidad de convocar a jóvenes de estos sectores sociales. Las universidades privadas realizan estudios de mercado, encuestas y grupos focales para “afinar” su conocimiento sobre las elecciones e intereses de sus posibles aspirantes. En el desarrollo de esas estrategias de mercado parecieran acomodarse de modos plásticos y ágiles a los requerimientos y necesidades de ese público: “no tener que viajar una hora y media” –planteaba el coordinador del área de admisiones de una universidad privada de origen católico- para llegar a la universidad es una de las dificultades halladas por las instituciones que les permite planificar la creación de sedes y subsedes.

Además de trayectorias escolares completas en el sector privado –que se explica por la creación y fragmentación del sistema que se incrementa en los años 90 (Ziegler y Fuentes, 2018)- hallamos las marcas de las transformaciones urbanas en la dinámica dada por las instituciones de origen y las de destino. La experiencia estético-espacial que los/as estudiantes experimentaron en sus escuelas de gestión privadas, la mayoría de las cuales cuenta y capitaliza su infraestructura escolar, en términos de edificios, equipamiento y espacios verdes, condiciona la elección de la universidad. La valoración de lo “material” e infraestructura que los/as estudiantes realizan sobre su escuela secundaria constituye también una clave para la ponderación que estudiantes y familias realizan al elegir y transitar la educación superior. Lo hacen apreciando el espacio material, pero construyendo al mismo tiempo circuitos educativos territorializados en la zona norte del AMBA (Fuentes, 2015).

En la etnografía que realicé entre estudiantes de sectores medios-altos y altos, los criterios de decisión sobre cómo se elige la universidad involucran aspectos espaciales. Uno de ellos es la cercanía geográfica: evitar los inconvenientes relacionados con el desplazamiento urbano, sus costos temporales que quitan “tiempo de estudio” y de sociabilidad en el club y en el barrio. Asimismo, estudiar en un lugar con parque, cómodo y “lindo” produce un “ambiente” que jóvenes de estos sectores identifican como propio. Uno de los impactos más fuertes que

<sup>8</sup> Entrecorillo apreciaciones y frases nativas.

algunos/as de ellos/as relataban en relación a las universidades públicas masivas como la UBA – si es que habían decidido estudiar en ella o la conocían por familiares y amigos- lo constituía la dimensión espacial: el desorden que percibían, los “pasillos llenos de carteles y papeles” y la dificultad en ubicarse en una institución donde no perciben signos de referencia ni de pertenencia.

Lo que denominé la espacialización de las elecciones educativas (Fuentes, 2017) permite comprender la relevancia de este tipo de criterios en el despliegue de la trayectoria educativa. Al crecer la competencia, el territorio aparece como un sutil campo donde se desarrolla la política universitaria, ya que los/as estudiantes eligen espacializando sus elecciones, mientras las universidades buscan “acercar” su propuesta condicionadas por un contexto de diversificación, pero también de fragmentación urbana y complejización de los desplazamientos y pertenencias territoriales.

La expansión y diversificación de la oferta universitaria implica el crecimiento de la competencia entre las mismas. Tanto las universidades públicas como las privadas compiten entre sí por una matrícula, aunque interpeleen de modos diferenciales a sus aspirantes, y se ubiquen en determinados espacios urbanos que integran esos modos de interpelación. Por ejemplo, la localización de la Universidad Austral en Pilar, primero como sede, y luego como la principal sede de esta universidad privada creada en 1991 refuerza el imaginario de exclusividad al que está asociado el distrito emblema del estilo de vida country en el AMBA (Svampa, 2001). Si tomamos otra institución ubicada en la región delimitada por la circulación de las familias de sectores privilegiados en la zona norte, como la Universidad Nacional de General Sarmiento, localizada en el partido de Malvinas Argentinas, se ve que aunque posea en sus inmediaciones barrios cerrados, su interpelación se dirige a jóvenes “primera generación” de estudiantes universitarios/as, que habitan en los barrios de sectores medios bajos y populares de los partidos de la región (San Miguel, Malvinas Argentinas, San Fernando, José C. Paz, etc.). Sin embargo, en la etnografía pude ver cómo algunos jóvenes provenientes de sectores medios altos y altos de esas inmediaciones elegían esta universidad, por una diversidad de motivos, uno de los cuales era su cercanía espacial, y otro el prestigio de sus docentes en una atribución de origen (“son de la UBA”) que refuerza los prestigios y distinciones institucionalizadas en el sistema en general y en el AMBA en particular. Las valoraciones se desplazan territorialmente entre instituciones.

La fragmentación urbana contribuye a que se produzcan especificaciones según clase social, pero al mismo tiempo no impide cierta mixtura, más aún cuando se cruza con políticas



de infraestructura universitaria que cuestionan algunos imaginarios. Algunos/as estudiantes de sectores medios-altos de la zona norte se sorprendían de la infraestructura y del “campus” de universidades públicas como la Nacional de San Martín, al punto de catalogarla como “parece una privada”. El imaginario espacial de la universidad pública masiva corroída por el escaso mantenimiento, producto de una expansión realizada en los años 90 sin el financiamiento necesario que acompañe el sostenimiento de su infraestructura, contribuyó a la asociación entre infraestructura planificada, ordenada, estéticamente “linda” y agradable e instituciones privadas. Las políticas de infraestructura universitaria y el desarrollo de campus llevados a cabo por algunas universidades del conurbano en el marco del crecimiento de la inversión en infraestructura universitaria que aconteció desde 2004, cuestionó esa asociación, deslocalizando la clase con el espacio material construido y percibido en la educación superior. Ya no solo las universidades privadas poseen campus, evocando el imaginario y la estética de los campus de las universidades norteamericanas; también las públicas lo hacen.

El proceso de valoración e integración de estudiantes de sectores medios-altos y altos a las universidades públicas del AMBA no debe verse solo como una apropiación de una política dirigida a los sectores medios bajos y bajos. También es una estrategia de diversificación en la composición social de la población que integra este tipo de instituciones, y tal vez una inflexión y oportunidad en la construcción de lo común y lo público en un sistema educativo atravesado por la fragmentación (Tiramonti, 2004). De modos diferenciales, el territorio concebido en la trama de una gran urbe, y las condiciones materiales de las instituciones, configuran asociaciones instaladas y en tensión en torno a cómo se concibe lo público, tanto en los procesos de diversificación institucional como desde la óptica de las elecciones estudiantiles.

### **La revisión de la extensión universitaria como territorialización**

La territorialización de la política educativa no es un fenómeno reciente. Aunque haya recibido otra caracterización, la apelación al lugar de emplazamiento de las instituciones educativas y la relación con su “contexto”, fue una de las claves de la descentralización educativa desarrollada en la década del 90, y del discurso que ubicaba a la escuela como institución que debía dar respuesta a las necesidades educativas locales. La “comunidad educativa” fue un significante que aglutinó buena parte del desarrollo y organización de los proyectos escolares desde aquellos años. La transferencia de los servicios educativos, sociales, de salud, a las instancias locales de gobierno seguía una lógica de traspaso de la responsabilidad sobre esos “servicios” a los actores locales, en un nuevo modo de gubernamentalidad donde el Estado se ubicaría en un rol

subsidiario, o de administración y provisión pero en sus niveles más bajos. El supuesto – compartido e instalado por todo el proceso de reforma del Estado- era que la cercanía de la política con lo “local” mejoraría la eficiencia y eficacia de la misma.

Con otros significantes, ya enmarcados en el territorio como categoría organizadora, pero siguiendo una línea de continuidad en la construcción de lo local como el espacio legítimo, el ciclo político kirchnerista que se inicia en la Argentina en 2003, empieza a organizar sus sentidos en función de esas expectativas. La idea de que la política social “baja” al territorio, siguió organizando la política social, añadiéndose algunos componentes que incluso buscaron complejizar, cuestionar o recontextualizar dichas impugnaciones y percepciones de “errores” (Arcidiácono y Zibecchi, 2017) en la planificación estatal. Es importante para el análisis comprender la dinámica de la cuestión social y las políticas respectivas porque allí se juegan provisiones de recursos o bienes públicos, y aspectos cruciales de la distribución y el modo en que se resuelven y procesan las disputas entre capital y trabajo y el rol del Estado (Ortiz y Pérez Rubio, 2013).

En diversas iniciativas desplegadas por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación desde 2004 se construyó un diagnóstico sobre las dificultades de que la política pública – recursos, programas, etc.- llegara de modo “efectivo” al territorio, en este caso, un territorio significado como sinónimo de pobreza. El modelo de “políticas sociales integrales en el territorio” denominado “políticas del bicentenario” organizó la construcción discursiva y el despliegue de dispositivos concretos de gobierno, legitimación y construcción local/territorial de las políticas sociales. El Programa “Familia Argentina” con sus distintos componentes –plan ahí; abordaje comunitario, etc.- fue un gran articulador general de esos procesos, que buscaron sortear lógicas de enfrentamiento político entre el Estado Nacional y las provincias (Ibid.), y jerarquizar enfoques comunitarios, la participación activa de los/as involucrados/as como sujetos de derecho en las políticas sociales, etc. Compartiendo el diagnóstico de que se trata de definiciones y orientaciones generales que luego se plasmaron entre la continuidad de la lógica asistencial previa y la de la participación y construcción de ciudadanía como novedad (Ortiz y Pérez Rubio, 2013), el territorio pasó a hegemonizar una suerte de orientación “correcta” en la política pública, un terreno discursivo legítimo para el despliegue de la política social y la construcción de ciudadanía.

El territorio fue concebido también como un espacio de gestión, una instancia de articulación política, mediación y traducción. La legitimidad territorial en la política se construyó como respuesta a una metáfora espacial vertical en el Estado, un intento de superar las críticas

a las nociones de la política gestada en el escritorio y en la ciudad capital, que “baja” de un espacio central imaginado, a un espacio percibido y localmente organizado, propio de los beneficiarios o sujetos de derecho (de acuerdo a la perspectiva de la política) y de las burocracias locales (Arcidiácono y Zibecchi, 2017). Este modo de territorialización sigue estando presente y organiza el desarrollo de la política educativa, combinada con una metáfora espacial de tipo horizontal, propia de la tradición extensionista de la universidad: el brazo que sale por fuera de la institución.

Durante los años de gestión de los gobiernos kirchneristas<sup>9</sup> se desarrollaron políticas de extensión en las universidades nacionales argentinas en las que se buscó construir nuevas articulaciones con lo que se denomina “territorio”, el “medio” o la “comunidad”. Diversas iniciativas de la Secretaría de Políticas Universitarias situaron la relevancia de la salida de la universidad y de este modo una cierta “bajada” el territorio, por medio de recursos y articulaciones entre estado nacional, universidades y organizaciones barriales o gobiernos municipales. En diversos programas se canalizaban también recursos para las organizaciones territoriales.

Las universidades nacionales desplegaron proyectos de “voluntariado universitario” – iniciados en 2006 por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación- y/o profundizaron proyectos de extensión en la comunidad, en los que los/as estudiantes y profesores/as se encontraron con saberes y prácticas, demandas y necesidades que constituyen modos de vinculación social (Mato, 2015). Se trata de un proceso que implica una interpretación de demandas sociales sobre la formación profesional y la producción de conocimiento (Fuentes, 2016) que los actores universitarios “leen” en cada contexto y situación.

En ese marco las instituciones universitarias fueron desarrollando nuevas acciones en su proceso de legitimación social, atendiendo de ese modo a las transformaciones sociales que convergían desde diversos campos de poder: por un lado el político, dado que el Estado Nacional canalizaba recursos y generaba programas de fortalecimiento que podían ser articulados por la Universidad para su llegada al “territorio”. Ese proceso se produjo en la confluencia de políticas y financiamientos *ad hoc* en un contexto de cambio de la orientación de las políticas sociales – en las que primaba los criterios “territoriales” o al menos de la necesidad de su abordaje (Arcidiácono y Zibecchi, 2017).

<sup>9</sup> En el período de gobierno de la coalición liderada por el Presidente Mauricio Macri, entre 2015 y 2019, el presupuesto universitario se redujo así como la jerarquización y financiamiento de proyectos de extensión universitaria.

Este desarrollo de la política buscó sortear, por un lado, algunas dificultades relacionadas con la implementación de las mismas, y tuvo como eje y condición de posibilidad la autonomía de las universidades en relación al Estado Nacional y a los niveles provinciales y locales. Esto quiere decir que la alianza entre universidades y políticas nacionales permitió construir una territorialidad y una “bajada” distinta de la política social, que en buena parte saltó la lógica jurisdiccional de la política estatal: así, algunos programas de capacitación laboral desarrollados en el ciclo político 2003-2015 no “bajaban” por medio de las provincias o municipios, sino por las universidades, creando una espacialidad “nacional” estatal paralela a la local o provincial. Al mismo tiempo, las organizaciones barriales, los movimientos sociales e indígenas, entre otros, fortalecieron alianzas con las mismas unidades académicas con las que estaban en relación desde hacía años, institucionalizando y/o capitalizando esos nuevos recursos y oportunidades. En las últimas dos décadas los procesos de expansión y masificación de la educación superior definieron un nuevo espacio en el que se producen particulares relaciones entre las universidades, estudiantes y otro tipo de instituciones, como empresas, movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil, y el Estado en sus diferentes niveles (Fuentes, 2016).

En una de las entrevistas realizadas, una profesora responsable de la extensión universitaria de una institución pública señalaba las posibilidades y las tensiones que acarrea esta inserción en el campo político: posibilitaba que los/as estudiantes conocieran de cerca diversas realidades sociales y pensarán su futura práctica profesional en relación a actores sociales subordinados (en hospitales psiquiátricos, organizaciones indígenas o barriales, fábricas recuperadas, entre otras). Pero al mismo tiempo, la relación con el Estado nacional abría nuevas preguntas y problemas en torno a la autonomía universitaria, dudas, conversaciones y debates que se generaban en los órganos de gobierno en relación al peligro de quedar asociada a un mero brazo ejecutor de políticas sociales y culturales.

En la tensión señalada, común en otras universidades públicas, convergen transformaciones y nuevos requerimientos propios del campo educativo vinculados al rol de los saberes superiores y de sus instituciones productoras, sus “utilidades” y usos sociales y su relación con el campo político. En el nuevo milenio, la extensión universitaria pasó a ser una clave de relevancia para la legitimación de una institución que debía construirse en relación a la heterogeneidad de los actores locales, en función de un territorio que quedaba así signado por la presencia de una casa de altos estudios.

En este sentido, en el trabajo de campo realizado emerge -aunque nunca siendo mayoritario ni hegemónico- un cierto prestigio para las prácticas de extensión durante la formación universitaria. Como señalé a propósito de un caso específico como es la formación de psicomotricistas en la universidad pública (Fuentes, 2018), la participación en proyectos de extensión habilita al conocimiento de una práctica profesional de modo artesanal y bajo una modalidad de aproximación, fortaleciendo el protagonismo de las/os estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje, de modos diferentes a lo que sucede en las aulas universitarias. Como relataban varias estudiantes, el involucramiento en proyectos de extensión permite la construcción de posiciones éticas en relación al conocimiento de una sociedad desigual y una cierta orientación valorativa sobre quiénes deben ser priorizados en la práctica profesional. Entonces el territorio se configura como un lugar donde los saberes y la relación con el saber (Fuentes, 2018) se ponen a prueba y se legitima en la trayectoria formativa.

A lo largo de la investigación realizada la extensión es significada como una “salida” de la universidad y sus actores al “territorio”, siendo éste el catalizador de la experiencia, no solo su telón de fondo. En la historicidad de las prácticas extensionistas el segundo término viene a designar un cambio de aquello que en décadas anteriores se nombraba como “barrio” o “villa”. El territorio opera como una categoría heurística que señala a un conjunto de instituciones y lugares dichos en relación a lo extra-áulico.

“Salir al territorio, a la comunidad” era una frase repetida, con distintas inflexiones entre responsables de extensión, profesores/as extensionistas, coordinadoras de voluntariados universitarios y algunos/as estudiantes con más oficio y trayectoria en esa práctica, en entrevistas y observaciones participantes. El territorio es imaginado como un espacio distinto al de la universidad, y la “salida” significada como un modo de enriquecer la formación de los/as estudiantes, y “aportar” a la sociedad, sobre todo a quienes no pueden acceder a la universidad: opera allí una condición de desigualdad que el término no designa directamente, pero que aparece en las entrevistas a los responsables de políticas de extensión. La extensión universitaria en el territorio es así una resolución de las problemáticas de acceso y permanencia.

En las universidades privadas ello también acontece con diferenciaciones según tradiciones religiosas o laicas, pero común a este tipo de gestión, ya que sus instituciones no fueron indemnes a aquel proceso de masificación que atravesó a todo el sistema universitario. Confluyen allí tendencias globales y nacionales, que se concretan en la escala territorial – designando ésta un lugar específico en la ciudad, nodos de relaciones de poder-. Entre las tendencias globales están aquellas que instalan la cuestión de la responsabilidad social

universitaria, las regulaciones en torno a la sustentabilidad y también los mandatos en relación a los mecanismos de rendición de cuentas, que operan como regulaciones: certificaciones y modos en que la universidad, con criterios provenientes del campo empresarial, se presenta a una determinada comunidad.

Entre las tendencias nacionales, está el modo en que universidades públicas y privadas procesan e incorporan esas expectativas, y las tradiciones institucionales que vinculan a las casas de altos estudios con determinados actores (empresas, asociaciones profesionales, organizaciones sociales, etc.), localizados en sus lugares de inserción y co-construyendo su propio territorio de intervención. También opera allí la presencia de programas de voluntariado, extensión y transferencia, que si bien se enfocaron en el sector de universidades públicas, instalaron una mirada legitimante sobre la extensión en el conjunto del sistema, resultando que buena parte de las universidades privadas cuentan con direcciones o secretarías de compromiso social universitario o responsabilidad social, y la jerarquizan en sus políticas de comunicación institucional. El territorio como espacio de intervención y actuación universitaria atravesó al conjunto del sistema.

## Conclusiones

El territorio produce nexos de relaciones que son cruciales para las instituciones educativas y para el gobierno de la población. La circulación global de saberes y conocimientos no deben hacer perder de vista que las instituciones también juegan su relevancia en un escenario localizado: si las universidades despliegan sus prestigios en redes internacionales, rankings y certificaciones de tipo empresarial, también lo hacen a partir de las vinculaciones que establecen con actores concretos en un espacio local delimitado, por medio de la enseñanza y de la extensión. En ambos procesos se visibiliza un orden de poder, un campo de gubernamentalidad donde las instituciones se hacen visibles y legítimas.

El territorio otorga racionalidad espacial a la acción de Estados y Universidades. El “territorio” y “lo territorial” son también términos nativos que se movilizan como malla de inteligibilidad en un momento en que la formación universitaria en abstracto es tan poco legítima como las políticas sociales elaboradas en un escritorio. El aporte social de una institución debe plasmarse en su contribución a un bien común delimitado espacialmente, y no al “conjunto” de la sociedad. El peso del territorio en la política universitaria señala un nuevo lenguaje para nombrar un reposicionamiento de la institución universitaria en el campo político

y un nuevo modo de construir perfiles profesionales, lugares de actuación social y relaciones con el conocimiento que permiten valorar la formación y los saberes profesionales en contextos situados y no en su (supuesta) universalidad. La impugnación a los saberes universales y su valor es un fenómeno global que se concreta localmente. En este sentido hay una especificidad de lo público y lo común que define a las políticas y prácticas universitarias contemporáneas: los aportes específicos a las comunidades y poblaciones delimitadas y referencias en un lugar.

Cabe interrogarse sobre los territorios de actuación de las universidades y de desarrollo de políticas sociales. El trabajo del Estado también parece estar reconfigurándose, pero no es hecho en solitario: incluso las universidades privadas realizan un arduo trabajo de resignificar su relevancia social interpelando a determinados actores en determinados espacios, en la conjunción entre espacio físico, espacio urbano, espacio de las clases sociales. Las universidades parecen desplegar una multi-territorialidad en su capacidad de insertarse en lugares que suelen ser los más socialmente desjerarquizadas. Constituyen modos referenciados espacialmente de actuar en la desigualdad, de construir lo común entre espacios físicos y sociales diferentes y desiguales, y de apuestas educativas y políticas que buscan articular esas distancias. Hay allí un juego de contrastes y antagonismos, y de producción de valor que queda por explorar.

## Referencias bibliográficas

- Abélès, M., y Badaró, M. (2015). *Los encantos del poder. Desafíos de la antropología política*. Siglo XXI.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Fondo de Cultura Económica.
- Arcidiácono, P., y Zibecchi, C. (2017). Presentación. En P. Arcidiácono y C. Zibecchi, *La trama de las políticas sociales. Estado, saberes y territorio* (pp. 15-27). Biblos.
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Born, D., Montes, N. y Cruzalegui, I., (2019). Índice de contexto social de la educación (ICSE) en Argentina: utilización de la información censal para la clasificación de territorios en base a una aproximación multidimensional a las condiciones de vida como marco para la planificación educativa. En L. Cuervo y M. Délano (Eds.) *Planificación multiescalar, regional y local*. Volumen I, Serie Seminarios y Conferencias (pp. 63-84). CEPAL [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44845/1/S1900472\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44845/1/S1900472_es.pdf)
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Pontificia Universidad Javeriana – Siglo del Hombre – Universidad Santo Tomás.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, Territorios y Complicidades*. Espacio Editorial.
- Chaves, M., y Segura, R. (2015). *Hacerse un lugar Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*. Biblos.
- Dalle, P., Boniolo, P., Estévez Léston, B., y Carrascosa, J. (2018). Desigualdad de oportunidades de graduación universitaria en Argentina (1975-2015): efectos del territorio, la clase social de origen y el nivel educativo familiar. *Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbana*, 3, 135-172.
- Donzelot, J. (2007). *La invención de lo social. Ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas*. Nueva Visión.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.



- Fuentes, S. (2013). Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 682-703. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200015>
- Fuentes, S. (2015). *Educación y Sociabilidad en las elites de Buenos Aires* [tesis de doctorado. Universidad Nacional de San Martín]
- Fuentes, S. (2016). La extensión universitaria en Buenos Aires: legitimidades y transformaciones recientes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(53), 234-267. <http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/article/view/215>
- Fuentes, S. (2017). Elegir la universidad privada en Buenos Aires: espacialización de la elección en contextos de diversificación. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 957-972. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710177123>
- Fuentes, S. (2018). *Experiencias «comunitarias» en la Universidad. Relaciones con el saber en la trayectoria de estudiantes de grado* [ponencia] VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Cipolletti, Argentina.
- Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M., y Vázquez, E. (2011). La Segregación entre escuelas públicas y privadas en Argentina. Reconstruyendo la evidencia. *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, 51(202/203), 189-219.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina: entre la herencia y el mérito*. Siglo XXI.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: Discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Giovine, R., y Martignoni, L. (2014). Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa. En M.A Corbalán (Ed.), *La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*. Biblos.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/12048>
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada: Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO-IIPE.

- Mato, D. (2015). Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajo, logros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1(20), 131-149.
- Menéndez, E. (2006). Desaparición, resignificación o nuevos desarrollos de los lazos y rituales sociales. *Relaciones. Estudios de Ciencia y Sociedad*, XXVII(107), 147-178.
- Ortiz, M. I., y Pérez Rubio, A. (2013). Problemas sociales y políticas sociales neo-desarrollistas: El programa Familia Argentina. *Revista de Estudios Regionales*, (9), 127-143.  
<http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/29319>
- Paura, V., y Zibecchi, C. (2014). Dinámicas institucionales, lógicas de los actores y territorio en el estudio de la política social. Veinte años de investigación en la Argentina. En L. Pautassi (Dir.) *Marginaciones sociales en el área metropolitana de Buenos Aires. Acceso a la justicia, capacidades estatales y movilización legal* (pp. 333-396). Biblos.
- Prévôt-Schapira, M.-F., y Cattaneo Pineda, R. (2008). Buenos Aires: La fragmentación en los intersticios de una sociedad polarizada. *EURE (Santiago)*, 34(103), 73-92.  
<https://doi.org/10.4067/S0250-71612008000300004>
- Rama, C., y Cevallos, M. (2016). Nuevas dinámicas de la regionalización universitaria en América Latina. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 99-134. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ndru>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Steinberg, C. (2015). Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa. En J. C. Tedesco (Ed.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI.
- Suárez, A., y Groisman, F. (2008). Segregación residencial y conquistas educativas en la Argentina. En L. De Queiroz Ribeiro y R. Kaztman (Eds.), *A cidade contra a escola. Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Letra Capital, FAPERJ.
- Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Biblos.
- Svampa, M. (2004). Fragmentación espacial y procesos de integración social hacia arriba: Socialización, sociabilidad y ciudadanía. *Espiral*, XI(31), 55-84.
- Tiramonti, G. (2004). *La Trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes de la escuela media*. Manantial.

- Tiramonti, G. (2007). Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1), 81-07
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (Eds.), *La escuela media en debate: Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial.
- Ziegler, S., y Gessaghi, V. (2012). Introducción. En S. Ziegler y V. Gessaghi (Eds.), *La formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia* (pp. 9-26). Manantial; FLACSO.
- Ziegler, S., Gessaghi, V., y Fuentes, S. (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires: diferenciación institucional para educar en privilegio. *Páginas de Educación*, 11(2), 40-60. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1627>
- Ziegler, S., y Fuentes, S. (2017, agosto). El miedo a salir al mundo: Los motivos de la elección de las instituciones privadas. *Le monde diplomatique*, (XIX), 12-13  
<http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/80214>

[confluenciadesaberesface@gmail.com](mailto:confluenciadesaberesface@gmail.com)