

**Dinámica de expansión territorial y creación de Escuelas Medias en el Campo Escolar de la ciudad de Tandil. Un aporte al debate sobre el derecho a la educación**

**Dynamics of territorial expansion and creation of Middle Schools in the School Campus of the city of Tandil. A contribution to the debate on the right to education**

Marcela Leivas<sup>1</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/yrzhgim2f>

**Resumen**

En este artículo se presentan resultados de un trabajo de investigación que busca caracterizar al Campo Escolar (CE) de la ciudad de Tandil. Para ello, a partir de poner en diálogo la dimensión espacial y temporal que lo atraviesa, se indica la existencia de distanciamientos territoriales e institucionales. Se recupera como unidad de análisis a la totalidad Escuelas Medias de la ciudad. Para caracterizar su dimensión espacial se ubicó territorialmente a cada EM cruzando esta información con la tipología habitacional que establece la existencia de seis conglomerados. Para dar cuenta de la dimensión temporal, se realizó una periodización que asocia los procesos coyunturales que atraviesa el país con los momentos de creación de cada EM. Como resultado del análisis relacional de ambas dimensiones, pudieron identificarse dinámicas territoriales e históricas que, según la hipótesis de trabajo, responde a estrategias que los grupos sociales despliegan para mantener o aumentar su capital escolar, produciendo fronteras que implican el despliegue en un mismo territorio de diferentes y desiguales proyectos de socialización para la juventud.

**Palabras clave:** escuelas medias; campo escolar; territorio; periodización; estrategias de reproducción social

**Abstract**

This article presents the results of a research work that seeks to characterize the School Campus (CE) of the city of Tandil. To do so, by putting into dialogue the spatial and temporal dimension that runs through it, the existence of territorial and institutional distances is indicated. The totality of the Middle Schools of the city is recovered as a unit of analysis. To characterize its spatial dimension, each MS was located territorially by crossing this information with the housing typology that establishes the existence of six conglomerates. To account for the temporal dimension, a periodization was carried out that associates the conjunctural processes that the country is going through with the moments of creation of each MS. As a result of the relational analysis of both dimensions, territorial and

historical dynamics were identified that, according to the working hypothesis, respond to strategies that social groups deploy to maintain or increase their educational capital, producing borders that imply the deployment in the same territory of different and unequal socialization projects for youth.

**Key words:** middle schools; school campus; territory; periodization; social reproduction strategies

*Recepción: 17/09/2024*

*Evaluación: 21/10/2024*

*Aceptación: 17/10/2024*

### **Presentación**

En este artículo se presentan resultados de un trabajo de investigación que busca caracterizar el Campo Escolar (CE) de la ciudad de Tandil. Para ello, a partir de poner en diálogo la dimensión espacial y temporal que lo atraviesa, se indica la existencia de una distribución desigual del capital escolar puesto en juego.

Se recuperan como unidad de análisis a las instituciones que brindan actualmente educación secundaria en la ciudad de Tandil. Es decir, a sus 31 Escuelas Medias (EM). Para caracterizar su dimensión espacial se ubicó territorialmente a cada EM, cruzando la información con la tipología habitacional realizada por Alejandro Migueltoarena y Santiago Linares (2018). Para dar cuenta de la dimensión temporal, se realizó una periodización que asocia los procesos coyunturales que atraviesa el país con los momentos de creación de cada EM.

Como resultado del análisis relacional de estas dos dimensiones, pudieron identificarse dinámicas territoriales e históricas que, según la hipótesis de trabajo, responderían a “estrategias” que los grupos sociales despliegan para mantener o aumentar su “capital escolar”.

Para dar cuenta de este recorrido investigativo, en un primer apartado se presentan los principios teórico-metodológicos desde donde se interpretará la información construida, en un segundo momento se indican los resultados obtenidos del análisis de cada dimensión, en un tercer momento se presentan los resultados del análisis relacional de ambas dimensiones y en un cuarto apartado se explicitan una serie de conclusiones que en base a los hallazgos apuntan a problematizar las políticas educativas y la existencia de procesos de socialización diferenciados que efectivizan el derecho a la educación.

### **1. Principios teórico-metodológicos**

Este ejercicio investigativo tiene como soporte teórico y metodológico al enfoque Estructural-Genético de Pierre Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 2005). Desde allí, se entiende que caracterizar el CE de la ciudad de Tandil, implica presentar “un caso en el universo infinito de las configuraciones posibles” (Bourdieu, 2008, p. 25). Pues, supone la expresión en la particularidad de una dinámica invariante, de una estructura accesible al conocimiento a partir de la visibilización de los

procesos de construcción de aquellos principios y mecanismos de reproducción que la componen.

Desde esta perspectiva, la sociedad es considerada un “espacio” en el cual se despliegan “posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas a las otras, definidas las unas en relación con las otras, por relaciones de proximidad, de vecindad, o de alejamiento y también por relaciones de orden como debajo, encima y entre” (p. 30). Así, el “espacio social” puede compararse con un espacio geográfico en el interior del cual se recortan las regiones en función de las propiedades que los grupos sociales o las instituciones tienen o no en común, pues “las distancias espaciales-sobre el papel- coinciden con las distancias sociales” (Bourdieu, 1996, p. 130)

Ocupar una posición en el espacio, predispone a los agentes sociales a estar más próximos o más alejados entre sí, y por tanto a parecerse o a diferenciarse en la apropiación de las disposiciones que configuran su posición (habitus), generando las condiciones para la formación de grupos sociales más o menos homogéneos. Este agrupamiento depende de la estructura de distribución de los diferentes tipos de capitales escasos (Bourdieu, 2008).

El Sistema Educativo (SE) contribuye a la perpetuación de la estructura social a través de la distribución desigual del capital cultural en su expresión institucionalizada. Es decir, del “capital escolar” –títulos escolares- (Bourdieu, 1979).

Para conocer las dinámicas a partir de las cuales se lleva a cabo el proceso de distribución desigual de este capital escolar escaso, será necesario según el autor conocer cómo opera la relación entre *las estrategias familiares* y la *lógica específica de la institución escolar* (Bourdieu, 2008).

Las *estrategias familiares*, representan a las “estrategias de reproducción social”, aquellas prácticas a través de las cuales los agentes o grupos sociales, tienden “de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu, 1988, p. 122).

Dentro de ellas, Bourdieu (2011) identifica a las *estrategias educativas*. Las define como “estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales (...) que tienden ante todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo” (p. 36), y que tienen una importancia creciente para comprender la perpetuación de nuestras sociedades, así como también las modificaciones que se propician. Según el autor, citando el fenómeno francés, las contradicciones propias que operan en el espacio escolar darán importantes indicios sobre “los nuevos movimientos sociales que han aparecido” (Bourdieu, 1988, p. 121).

En relación a la *lógica específica de la institución escolar o del sistema educativo*, el autor propone una imagen: el demon de Maxwel (Bourdieu, 1988).

Allí,

“las partículas en movimiento más o menos calientes, es decir, mas o menos rápidas, que llegan ante él, hace una selección, enviando las más rápidas a un recipiente en el que la temperatura se eleva, y las más lentas a otro recipiente, en el que la temperatura es baja” (p. 110)

De esta manera el “demon” permite mantener la diferencia, el orden necesario para no destruirse. La institución educativa, generaría una dinámica similar de diferenciación necesaria para ejercer el “acto de clasificación escolar” y el “acto de ordenación” (Bourdieu, 1988. P, 111), quizás también para no destruirse o desaparecer.

Finalmente, se recupera aquí un abordaje genético del CE. El requiere “que (se) encuentre en cada estado de la estructura a la vez el producto de las luchas anteriores” (Bourdieu, 1987. P, 51). El desafío es “tomar por objeto de estudio el trabajo social de construcción de ese objeto preconstruido” (Bourdieu y Waqquant, 2005, p. 319).

Para dar cuenta de la génesis que da origen a la distribución del capital cultural en las escuelas secundarias de la ciudad de Tandil, se propone un ejercicio que acerque elementos empíricos a la caracterización de la correlación de fuerzas que tracciona hacia el fortalecimiento y/o creación de determinado ordenamiento de principios en momentos bisagra de la historia política educativa de la ciudad, la provincia y el país. Es decir, sobre la relación entre los cambios producidos en el campo escolar local y los cambios externos que determinaron transformaciones decisivas en la relación de las familias con la escuela.

Así, a continuación se presentan las dos dimensiones del CE local que se pretenden poner en relación: la ocupación del espacio territorial con los períodos históricos en que se crea cada institución. Para, a partir de allí, encontrar indicios sobre la génesis de las estructuras que dan origen a la geografía de un espacio de EM que presenta regiones dónde los procesos de apropiación del capital cultural son diferenciados.

## **2. Variaciones de las dos dimensiones abordadas: emplazamiento territorial y dinámica de creación de cada EM.**

Con el fin de acercarnos a conocer la génesis de la geografía que presenta el CE local, se consideró estratégico poner en juego dos dimensiones: una que presente el *territorio*, la ubicación de cada EM en relación a las condiciones habitacionales que se despliegan en la ciudad, y otra que indique la génesis, la *temporalidad*, en relación a los años de creación de cada unidad educativa.

### **a) Emplazamiento territorial**

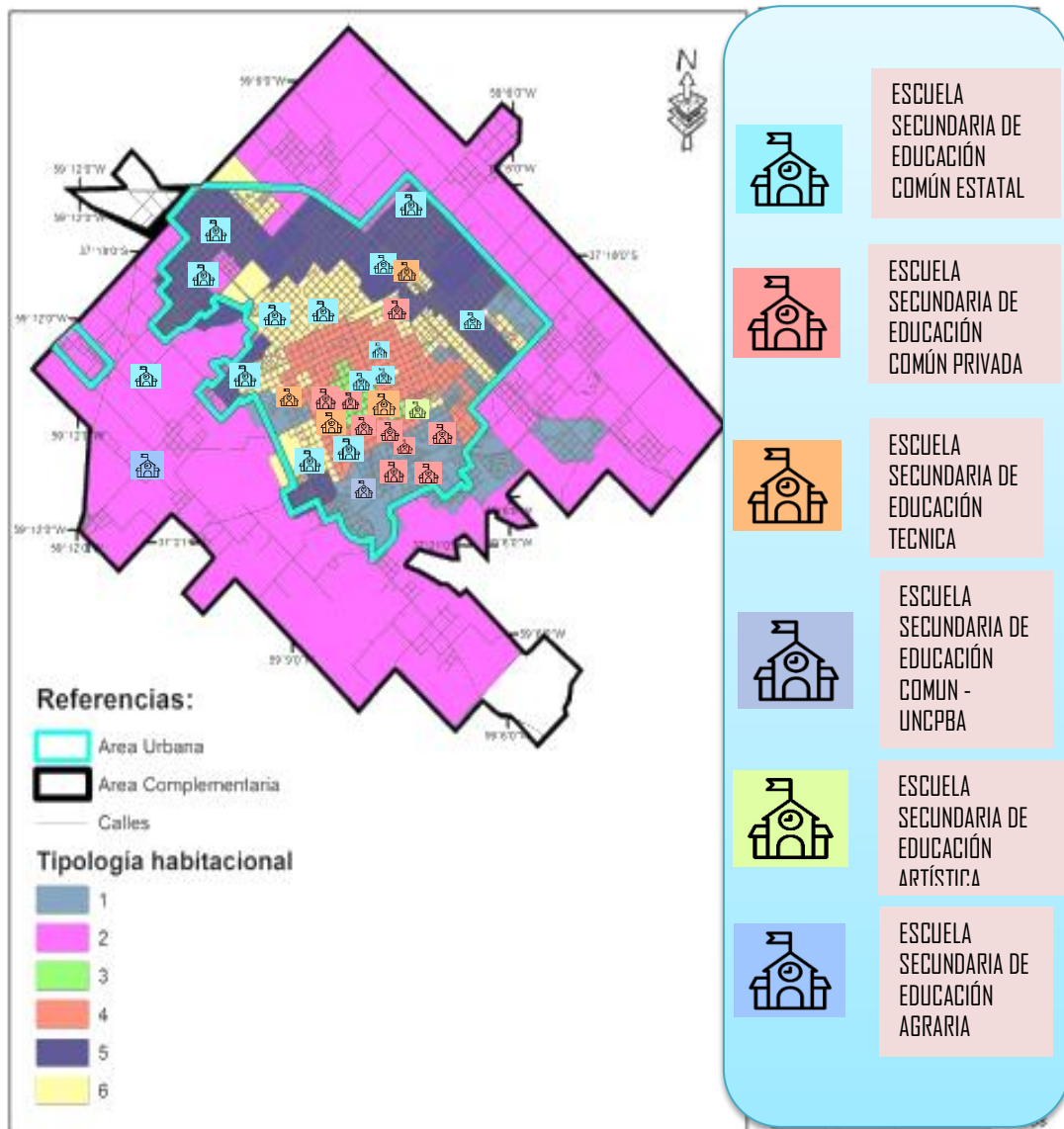
Para caracterizar la dimensión espacial del CE local, se recupera la concepción de *territorio*, entendiendo que implica observar al espacio desde las relaciones de poder (Haesbaert, 2012). Supone considerar que el espacio es un recurso del poder frente a la necesidad de controlar los procesos sociales. La toma de decisión sobre

lo que acontece en el espacio, la política, es la forma de organización del territorio (Fernandes, 2009, p. 5).

La configuración espacial de la ciudad de Tandil también es un territorio. Sus emplazamientos expresan ordenamiento propuestos por las relaciones de poder, es decir, expresa la distribución desigual de las condiciones materiales necesarias para habitarlo. Para Alejandro Migueltoarena y Santiago Linares (2018), en la ciudad pueden observarse seis (6) conglomerados<sup>2</sup>, grupos homogéneos de unidades espaciales que se expresan en una tipología habitacional<sup>3</sup> que van desde los más altos indicadores a los más bajos.

Para este trabajo se recupera el mapa de tipologías habitacional propuesto por los autores y se ubican allí a las 31 EM diferenciadas según gestión pública o privada, escuelas de educación común, técnica o artística, y si pertenecen a jurisdicción nacional como es el caso de una (1) EM a la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Este cruce de información territorial puede observarse en el siguiente mapa.

**Mapa 1: Tipología habitacional (2010) y emplazamiento de EM de la ciudad de Tandil.**



Fuente: Elaboración propia recuperando: Linares y Migueltoarena, según Censo Nacional de Población y Hogares, 2010. INDEC y DGCyE Mapa escolar.

Puede observarse en este ejercicio la distribución de instituciones por todas los conglomerados de la ciudad, aunque se identifica una regionalización en donde las escuelas de gestión privada se concentran fundamentalmente en número 1, 2, y 3, y las de gestión estatal se despliegan por el conglomerado 4, 5 y 6.

### b) Dinámica de creación de cada EM

Dada la inseparabilidad entre espacio y tiempo, el análisis del territorio implica un abordaje de lo simultáneo y también de lo sucesivo (Haesbanert, 2012). De la cartografía tal cual y como se presenta, pero también de la génesis de las luchas históricas que desencadenaron en el ordenamiento territorial que finalmente acontece.

Para presentar los sucesos históricos que devinieron en la configuración del CE local, se propone un ejercicio que recupera los momentos de creación de cada EM y se los pone en relación con los diferentes proyectos económicos, políticos y educativos que se han expresado en el país. Resultado de este ejercicio fue la elaboración de una periodización que indica la existencia de siete (7) momentos.

Se entiende que las instituciones son construcciones que resultan del parcelamiento histórico del terreno social, y que en el momento de su creación establecen un “contrato”, una relación contractual que las coloca como portadoras de un mandato social, y al Estado como el responsable de movilizar sus recursos necesarios para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato (Frigerio y otras, 1994).

Ahora bien, en particular las dinámicas de creación de cada unidad educativa refieren a particularidades propias del momento histórico en que han sido creadas. En el caso que se aborda aquí, los momentos de creación de cada EM coinciden con los procesos económicos, políticos y educativos que caracterizan a las diferentes coyunturas que ha atravesado el país.

El *primer período* va desde 1896 a 1916, refiere a la creación de las primeras cuatro (4) escuelas que brindaron educación media en la ciudad, específicamente para la formación de la poca población que podría continuar sus estudios, magisterio o trabajar vinculado al sector agrario.

En el *segundo período* de 1946 a 1953, se crearon cinco (5) EM dos escuelas técnicas y tres de educación común, en el marco del primer período de masificación del nivel pos segunda guerra mundial, momento de creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) en 1946, y de búsqueda de un tramo curricular común en las escuelas medias que habilitara la articulación y orientación del nivel (Paviglianiti, 1998).

El *tercer período* va desde 1964 a 1974, momento en que se crean tres (3) escuelas secundarias. En un contexto político desarrollista, y dada la política educativa desplegada en el anterior período donde se extendió la educación a sectores excluidos, comenzó a sentirse la presión por la ampliación de la enseñanza media y superior. Durante los gobiernos dictatoriales de Onganía, Levingston y Lannuse, hubo una política fundamentalmente represiva, a pesar de ello se crean en la ciudad dos escuelas secundarias una común y otra técnica. Las demandas en educación serán planteadas con fuerza en el corto gobierno de Cámpora (Puiggrós, 2003), contexto en que se funda la primer y única escuela artística de la ciudad.

Durante el *cuarto período*, que va desde 1986 a 1997 se crean seis (6) instituciones que hoy brindan educación secundaria, una técnica y cinco escuelas de gestión privada. Se asiste a un contexto de recuperación democrática, que habilita la segunda expansión cuantitativa del nivel, dado que se eliminan los exámenes de ingreso al nivel y crece exponencialmente la matrícula, que convivirá con la instalación progresiva de políticas neoliberales expresadas en educación a través de las leyes 24.049 de transferencia de establecimientos educativos de la nación a

las provincias y la ley 24.195 Federal de Educación que supone un proceso de transformación del nivel al crearse la EGB 3 obligatoria y el Polimodal, y ampliación de las posibilidades de creación de escuelas además de a la Iglesia Católica a las sociedades, asociaciones, fundaciones, empresas y personas de existencia visible (Art. 36, Ley 24.195/94).

El *quinto período* identificado va desde 2003 al 2014, período neodesarrollista (Piva, 2015), cuando se crean once (11) instituciones, seis (6) de ellas emplazadas en espacios sub-urbanos. Es un contexto de recuperación institucional luego del estallido del 2001 (Hagman, 2014), momento de sanción de la Ley de financiamiento educativo 26.075/05 que aumenta el presupuesto al 6% del PBI en 2010 -cumplida recién en 2015 pero que una vez alcanzada no logrará sostenerse-. En el mismo período, se sancionó la Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional del 2005 que intentaba recomponer la ruptura que la LFE había causado sobre la educación técnica, y la Ley Nacional de Educación N° 26.206 del 2006 que buscó superar algunos de los límites que la LFE en sus aspectos ideológicos y estructurales proponía, entre ellos ampliar la obligatoriedad del nivel a todos sus ciclos.

Luego, en el *sexto y séptimo período* se crean dos (2) unidades educativas. Respectivamente, una institución de gestión privada que coincide con la nueva experiencia neoliberal que se vivirá en la Argentina entre 2016-2019, y la otra en 2023 en contexto de pos-pandemia.

De la periodización anterior, puede adelantarse que los primeros cinco períodos expresan densidad en la definición de estrategias políticas, legislativas, en la creación de instituciones, y en la intención de colocar un sentido de la educación y del Sistema Educativo en relación al crecimiento que aspiran del país.

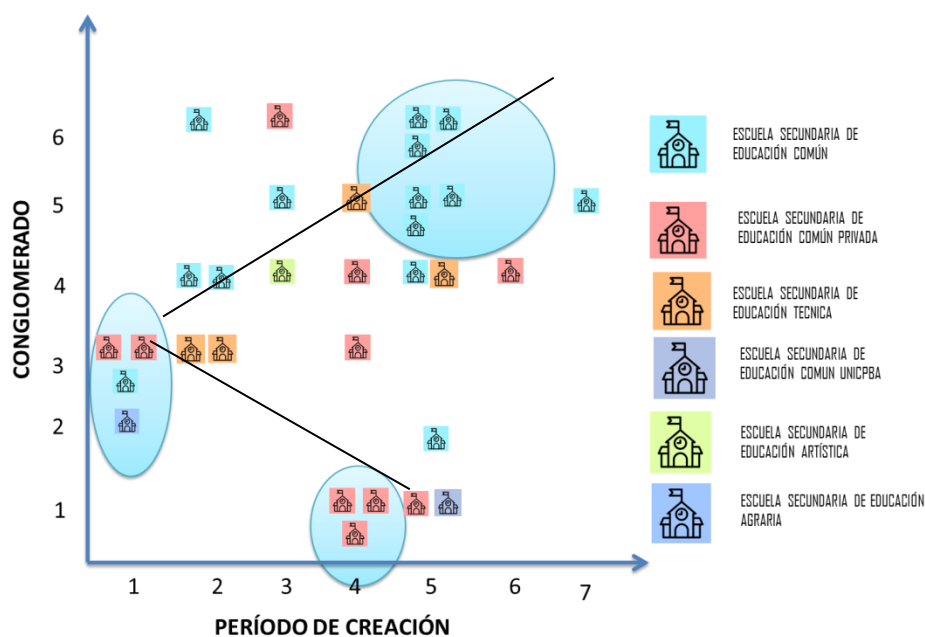
Los últimos dos, son mas bien “momentos” donde quizás sí hay una búsqueda de sentidos sobre la EM, pero no se identifican cambios normativos y/o institucionales que modifiquen las reglas de juego del campo.

### **3. Análisis relacional de la dimensión espacial y temporal.**

Para relacionar ambas dimensiones se ubicaron los datos en un diagrama de dispersión. A partir de vincular el conglomerado (y) y el período en que fueron creadas las EM (x), se han ubicado las 31 instituciones diferenciadas según sean de gestión estatal o privada, de educación técnica, artística o estén vinculadas a la Universidad Nacional del Centro, tal como se presentan en el siguiente gráfico.

**Gráfico 1: Conglomerado que habita y periodo de creación de cada Escuela Media de la ciudad de Tandil.**





Fuente: Elaboración propia

En el gráfico se indican con círculos celestes aquellos espacios del diagrama donde la relación entre las dimensiones se expresa con mayor intensidad. Por un lado, las escuelas que han sido creadas en el primer período y que se ubican todas en los conglomerados 2 y 3 correspondientes a la zona céntrica de la ciudad. Por otro lado, el agrupamiento que se observa en el período 4 donde tres escuelas de gestión privada son las primeras en ocupar el conglomerado 1, y un último círculo en el quinto período donde se registra una importante creación de escuelas de gestión estatal en los conglomerados 5 y 6.

#### 4. Conclusiones

Este ejercicio resulta un aporte a la caracterización de las dinámicas de funcionamiento del CE en la ciudad de Tandil. Coloca al menos tres hallazgos que aportan a caracterizar su expresión particular, indicando ejes de indagación para la investigación, y estableciendo horizontes para el debate político que aspire a reducir las desigualdades en la distribución de éste capital escaso ampliando las posibilidades de acceso al derecho a la educación.

En principio, mencionar que se fundamenta aquí la existencia de una serie de estrategias que desde la creación de las primeras EM han desplegado los grupos sociales en diálogo con el reconocimiento del Estado, para mantener o aumentar su capital cultural.

Se identifican con claridad al menos cuatro momentos en los que dichas estrategias se desplegaron a través de la creación de EM en determinados territorios de la ciudad. El primero, en el primer período donde se crean las primeras cuatro (4) EM en el centro de la ciudad; el segundo, en el segundo período, donde luego de treinta años se crean cinco (5) EM todas de gestión estatal y dos técnicas; el

tercero, en la década de 1990 donde se crean cinco (5) EM todas de gestión privada y ocupando un territorio donde no había instituciones educativas como es el conglomerado 1; y el cuarto, en el quinto período donde se crean once (11) EM la gran mayoría en los conglomerados con peores indicadores.

Por el territorio y el momento histórico en que se crean estas EM puede decirse que dichas estrategias no representan a los mismos grupos sociales. Aunque habría que profundizar en conocer las características de los actores que formaron parte de estos procesos, las élites, los sectores económicos y trabajadores han hecho, en diferentes momentos de la historia, un uso estratégico de las EM. Es decir, han considerado que a través de la educación secundaria podían mantener o aumentar su capital cultural. El resultado de este “diálogo” entre el Estado y las estrategias desplegadas por los grupos sociales ha sido diferente. Algunas refieren a la creación de EM gestionadas por el propio Estado y otras no, en algunos casos las instituciones se ubican en los territorios con mejores indicadores, en otros no.

Al respecto, sería productivo establecer con mayor análisis empírico, las implicancias en la configuración de disposiciones, de principios de diferenciación, en uno y otro caso, para indicar en cuánto estas gestiones diferenciadas implican una desigualdad en la distribución del Capital Escolar.

Luego, que durante los primeros cinco períodos se observa una tendencia a la creación de instituciones y expansión territorialmente de la oferta de educación secundaria. Ahora bien, esta dinámica de creación tiende a polarizarse territorial e históricamente. Territorialmente, porque con el devenir de los años se han creado escuelas en los conglomerados con mejor y con peores indicadores. Históricamente, porque las creadas en los mejores conglomerados se crean con mayor intensidad en el período neoliberal de la década de 1990, y las segundas en el contexto neodesarrollista del 2003.

Así, la dinámica de creación de cada EM ha implicado una forma de ordenamiento y re-ordenamiento del territorio local, lo que ha supuesto la vivencia de procesos de reterritorialización y desterritorialización (Haesbanert, 2012) donde se van conformando espacios de socialización diferenciados, pero homogenizados territorialmente. Al respecto, podría profundizarse el análisis de dichos procesos de desterritorialización. Es decir, si habilitar la institucionalización de la educación secundaria en nuevos territorios implicó para los grupos sociales que participaron de las nuevas EM algún desplazamiento espacial, y de ser así que configuraciones subjetivas produjo.

Finalmente, mencionar que en los últimos períodos (6 y 7), la creación de EM no parece ser una opción para las estrategias de reproducción de los grupos sociales. Lo cual, habilita preguntas sobre cambios en el uso que realizan del sistema de enseñanza, ¿se debe a que las EM ya no son consideradas estratégicas por los grupos sociales?, o a que ¿la estructura institucional existente permite absorber las demandas capital cultural por lo cual no es necesario que haya nuevas EM?

En investigaciones precedentes donde se han analizado las prácticas de estudiantes pertenecientes a EM de la ciudad, se indicó la existencia de procesos de *segregación* vinculados a regularidades en la cercanía existente entre escuelas urbanas (sean públicas o privadas) y la distancia que mantienen con las escuelas estatales emplazadas en ámbitos sub-urbanos.

En este ejercicio se grafican en el papel distancias que existen en la realidad. Se identifican *regiones*, líneas divisorias, límites territoriales e institucionales sobre los que habrá que seguir produciendo información, pero que grafican una contradicción inherente, la producción y reproducción de principios de diferenciación que distancia a grupos sociales que habitan el mismo territorio.

Frente a ello, será necesario que las estrategias sociales de los grupos más desfavorecidos demanden al Estado una EM que amplíe sus posibilidades de inversión en un mercado cada vez más competitivo. Y que desde el Estado se propongan acercamientos entre estas regiones, planificar posibles porosidades que permitan el diálogo entre procesos de socialización.

### **Referencias Bibliográficas**

- Bourdieu P. y Waquant L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1979) *Los tres estados del capital cultural*. En, *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, Mexico. 5, 11-17.
- Bourdieu, P. (1988) *La distinción*. Criterios y bases sociales del gusto. Taurus.
- Bourdieu, P. (1996) *Cosas Dichas* Barcelona. Gediza.
- Bourdieu, P. (2008) *Escuela y Espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Fernandes, B. M. (2009) Territorios, teoría y política. En: Calderón, Georgina y Efraín León (Coord.). *Descubriendo la espacialidad social en América Latina*. Colección “Cómo pensar la geografía”. Itaca. México. 3.
- Frigerio G., Poggi, M., Tiramonti G. (1994) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel Educación, Serie Flacso.
- Haesbaert R. (2012) Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y Representaciones sociales*. UNAM, Mexico, 8 (15).
- Hagman, I (2014) *La Argentina kirchnerista en tres etapas. Una mirada crítica desde la izquierda popular*. Cuadernos de Cambio.
- LEY 24.195 LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN. 1993
- LEY Nº 26.206. LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN. 2006. MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS
- Migueltoarena, A., y Linares, S. (2018). Mercado del suelo urbano y producción del espacio residencial en la ciudad de Tandil, Argentina. *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*, 12 (23). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cvu12-23.msup>
- Pavligianiti, N. (1998) *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa.
- Piva, A. (2015) *Economía y política en la Argentina kirchnerista*. Batalla de Ideas.
- Puiggrós, A. (2003) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.

## Notas

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora Asistente del CONICET, con lugar de trabajo en el Programa de investigación y estudio sobre Política y Sociedad (PROIEPS) perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Ayudante diplomada ordinaria para la materia Sociología de la Educación I y II en la misma universidad. [marcelaleivas81@gmail.com](mailto:marcelaleivas81@gmail.com)

<sup>2</sup> Metodológicamente, los autores realizaron un análisis de *cluster* jerárquico que permitió determinar el número de grupos apropiados a formar con base en las variables en cuestión. Esto es posible gracias a la representación gráfica de un árbol jerárquico denominado “dendograma”, que indica secuencialmente las uniones de unidades espaciales y grupos. El algoritmo de agrupamiento seleccionado para realizar este análisis fue el método de mínima varianza o Ward (1963), el cual busca que la variabilidad dentro de cada grupo sea la menor posible al disminuir la suma de los cuadrados al interior (p. 12)

<sup>3</sup> El conglomerado 1 puede identificarse con aquellos espacios residenciales donde predominaría la Renta de Monopolio de Segregación. Los barrios que lo constituyen se ubican en su mayoría en el sur del ejido urbano (Barrio Golf, El Cerrito, Dique y el Country de las Sierras), aunque también aparece el barrio Calvario (al oeste) y la zona de la Sociedad Rural (al este). Son espacios que se apropian de las amenidades que brindan los paisajes serranos y valorizan el entorno natural, aunque en algunas ocasiones esto implica que la provisión de servicios sea más deficiente debido a las dificultades que el terreno ofrece para realizar el tendido. Los altos precios de los lotes determinan los sectores sociales que tendrán la oportunidad de residir allí. Presenta muy buenos indicadores en cuanto la calidad de la infraestructura y los materiales de los cuales están construidas las viviendas. Las condiciones socioeconómicas de la población son altamente satisfactorias, posee el mayor porcentaje de propietarios y el menor índice de desocupación (74,01% y 2,74%, respectivamente). El segundo conglomerado corresponde a las áreas periféricas del ejido urbano, las cuales se caracterizan por ser muy heterogéneas. Las aptitudes que los terrenos presentan para la construcción varían considerablemente, en especial en aquellos lugares constituidos por faldeos serranos, con importantes pendientes y dificultades para el tendido de los servicios a causa de los suelos rocosos. De igual manera, presenta el mayor porcentaje de viviendas en construcción (4,47%), las condiciones socioeconómicas de la población resultan variadas y cuenta con la menor cobertura de servicios. El conglomerado 3 se ubica en una zona reducida del centro de la ciudad y su rasgo característico es que la mayoría de las viviendas que lo componen son departamentos (72,95%), y posee el porcentaje más elevado de inquilinos (43,23%). Los indicadores relacionados a los servicios, a la infraestructura y los materiales de las viviendas son, en general, óptimos. Cuenta con el menor índice de hacinamiento y de hogares con necesidades básicas insatisfechas (0,67%), contiene el menor porcentaje de personas que nunca asistieron a la escuela (0,43%) y el mayor porcentaje de personas con estudios universitarios (43,55%). Los precios de las viviendas resultan los más elevados de la ciudad y, en términos relativos, posee la mayor proporción de viviendas destinadas al comercio. En este sentido, podría considerarse que el mercado de la vivienda privilegiada y la Renta Diferencial del Comercio se alternan en los diferentes terrenos que componen la zona céntrica. El conglomerado 4 comprende un anillo que bordea al centro de la ciudad y está compuesto por un mixto de casas y departamentos (61,17% y 38,46%, respectivamente). El porcentaje de propietarios se eleva, en comparación con el conglomerado 3. Asimismo, se visualizan muy buenos indicadores en lo que respecta a infraestructura, servicios, calidad de los materiales de las viviendas e índices socioeconómicos. Por el contrario, el conglomerado 5 presenta los peores indicadores en infraestructura, materiales de las viviendas, hacinamiento, necesidades básicas insatisfechas, educación y desocupación. Por ejemplo, sólo el 41,74% de las viviendas poseen gas a red, y el 9,55% de los hogares tienen alguna necesidad básica insatisfecha. Comprende los barrios de menores recursos que ocupan las periferias oeste, norte y este: Barrio Tunitas, Villa Laza, Movediza, San Juan, Villa Aguirre y Villa Gaucho. Finalmente, el conglomerado 6 ocupa una zona de transición entre el conglomerado 4 y 5, y presenta niveles promedios en la mayor parte de los indicadores utilizados. Se extiende por barrios que tradicionalmente constituyeron la residencia de los sectores obreros, como el barrio Metalúrgico y Villa Italia. En períodos anteriores, un gran número de industrias se radicaba en

estos lugares, aunque en las últimas décadas, algunas se trasladaron a zonas periféricas como consecuencia del crecimiento urbano. Otras aún permanecen allí, generando un uso mixto residencial e industrial.