



***Reunión de Expertos sobre Población y Pobreza  
en América Latina y el Caribe***

**14 y 15 de Noviembre 2006, Santiago, Chile**

Organizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CELADE-División de Población, con el auspicio del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA)

***Segregación Residencial en Montevideo: Desafíos para la  
Equidad Educativa***

Ruben Kaztman y Alejandro Retamoso

# Segregación Residencial en Montevideo: Desafíos para la Equidad Educativa<sup>1</sup>

Ruben Kaztman y Alejandro Retamoso

## 1. Introducción

Hasta la década de los sesenta Montevideo pudo concebirse como una unidad territorial integrada, consolidada y compacta, con barrios y zonas definidos por una identidad funcional y común, congruente con la centralidad de un mundo del trabajo que se estructuraba en torno al empleo estatal y la industria (Kaztman, Filgueira y Errandonea, 2005). Ese perfil se acentuó durante la hegemonía del modelo de sustitución de importaciones y se fue desdibujando con el colapso de ese modelo, y con los profundos cambios en el mercado de trabajo y en la morfología social de la ciudad que acompañaron dicho colapso.

Las opciones de vivienda fueron afectadas por la declinación de la demanda de empleo en la industria y en el Estado, así como por el debilitamiento general de los vínculos de las personas con el mercado de trabajo. Incapaces de encontrar avales para los contratos de arrendamiento o de cubrir el costo de los alquileres en las áreas centrales de la ciudad, muchos trabajadores de bajas calificaciones fueron forzados a buscar vivienda en vecindarios pobres y/o en asentamientos irregulares en las zonas periféricas. La homogeneidad en la composición de los barrios pobres creció, y pasó a ser uno de los rasgos de la nueva morfología social de la ciudad que planteaba desafíos inéditos a su gobernabilidad.

El documento tiene tres partes. En la primera se caracteriza la naturaleza de las transformaciones antes resumidas. En la segunda, se examinan las medidas que utilizaron las autoridades educativas para enfrentar los desafíos que planteaban aquellas transformaciones a sus intentos por disociar los logros de aprendizaje de los orígenes sociales. En la última parte, se presentan algunas consideraciones sobre diseños alternativos que se abren a las políticas sociales para mantener y fortalecer el papel de la educación como ruta principal para la integración de las nuevas generaciones sobre bases de equidad. Intentaremos cubrir los dos primeros objetivos a través del análisis de las tendencias recientes en las formas de distribución de estratos socioeducativos en el territorio de Montevideo y de la relación entre la composición social de los vecindarios y la provisión de servicios educativos. Pero antes de entrar a la consideración de estos temas es conveniente hacer un breve repaso de los cambios en el perfil sociodemográfico de la ciudad.

## 2. Cambios en la Morfología Social de la Ciudad en las Últimas Décadas

Uruguay se divide en 19 departamentos. El de Montevideo, que comprende la capital, es físicamente el más pequeño, y limita con otros dos, Canelones y San José. Entre 1985 y 1996, mientras Montevideo crecía al 2,3 por mil, esos departamentos exhibieron tasas anuales que alcanzaron al 18,5 y 6,9 por mil, respectivamente. Estas diferencias se acentuaron en el período 1996-2004. En ese lapso Montevideo tuvo un crecimiento negativo de -1.5 por mil mientras que Canelones y San José mostraron tasas del 11.5 y 8.0 por mil, respectivamente.

---

<sup>1</sup> Esta es una versión condensada y modificada del artículo "RESIDENTIAL SEGREGATION IN MONTEVIDEO: Challenges to educational equality" que forma parte de un libro coordinado por Bryan Roberts y Robert Wilson y que se encuentra en prensa en la Universidad de Texas, Austin.

Gran parte del crecimiento poblacional de estos dos departamentos se debió a la emigración desde Montevideo<sup>2</sup>, que en el período 1991-1996 mostró una tasa de migración neta acumulativa de -11.74%<sup>3</sup>. El bajo crecimiento de Montevideo entre 1985 y 1996, y su crecimiento negativo entre 1996 y el 2004, fue contrarrestado entonces por el fenómeno de la metropolización<sup>4</sup>, que se extendió a parte de los departamentos citados. A lo largo de las cuatro últimas décadas, la periferia de la ciudad residente en esos departamentos pasó de un 10 a un 20% aproximadamente del total del Gran Montevideo<sup>5</sup>.

El proceso de conurbación dentro del departamento de Montevideo fue muy distinto, en particular por lo que significó en términos de infraestructura y por el carácter de las ocupaciones de los terrenos. En efecto, gran parte de los desplazamientos de población se dirigieron hacia nuevos fraccionamientos urbanos en áreas rurales o a zonas urbanas de baja densidad poblacional. Sobre esas tierras, ocupadas al margen del marco legal, se produjo una rápida expansión de los llamados “asentamientos irregulares”.

De este modo, cuando se toman en conjunto los dos movimientos señalados, se encuentra que la aparente “quietud” que surge de las tasas globales de crecimiento intercensal del Gran Montevideo oculta desplazamientos poblacionales importantes y formas distintas de utilización del espacio urbano.

### *2.1. Características de Barrios Expulsores y Receptores de Población*

El cuadro 1 provee una síntesis de la magnitud y dirección de los desplazamientos de población antes señalados, así como de algunos rasgos centrales de la composición social de los barrios que perdieron o ganaron población. Como se puede observar, los barrios que crecieron en población en el último período intercensal se caracterizan por mayores proporciones de niños y adolescentes, de hogares pobres, de viviendas en asentamientos irregulares, y de personas económicamente activas con bajas calificaciones. La información apuntala la imagen que en los barrios receptores se ha producido un aumento de la concentración de hogares jóvenes, con escasos recursos humanos y con problemas de vivienda y de pobreza.

---

<sup>2</sup> El 14% de la población de Canelones en el año 1996 no era residente del departamento cinco años antes de la fecha del censo, y el 73% de éstos provenía de Montevideo (Retamoso, 1999).

<sup>3</sup> No hay estimaciones con fechas más cercanas.

<sup>4</sup> Nos referimos a lo mismo cuando hablamos de área metropolitana, Gran Montevideo o conurbación de Montevideo.

<sup>5</sup> Al menos en uno de los casos, Canelones, la infraestructura balnearia disponible operó como polo de atracción para estratos medios y estratos medios bajos de la población.

**Cuadro 1. Barrios de Montevideo según variación de población (en %) entre 1996 y 2004 y características de su composición (en %) en el 2004**

Características de la población de Montevideo.	Tipo de barrios según variación intercensal de sus poblaciones			Total
	Expulsores	Estables	Receptores	
Variación intercensal 1996-2004 (%) *	-09.8	-01.1	19.1	-0.15
Variación intercensal 0-17 años (%) *	-16.6	-09.9	17.0	-06.1
Población 0-17 años *	22.4	22.8	34.0	25.2
Población 25-59 años con estudios hasta primaria 2004 **	17.8	18.7	40.2	22.4
Población pobre 2004 **	22.1	21.9	52.4	28.1
Población indigente 2004 **	01.9	02.3	08.3	03.4
Pobl. en asentamiento irregular 2004 *	02.2	05.3	31.6	10.1
Población 0-17 años en asentamiento irregular en el total población 0-17. *	04.4	10.1	39.2	17.0

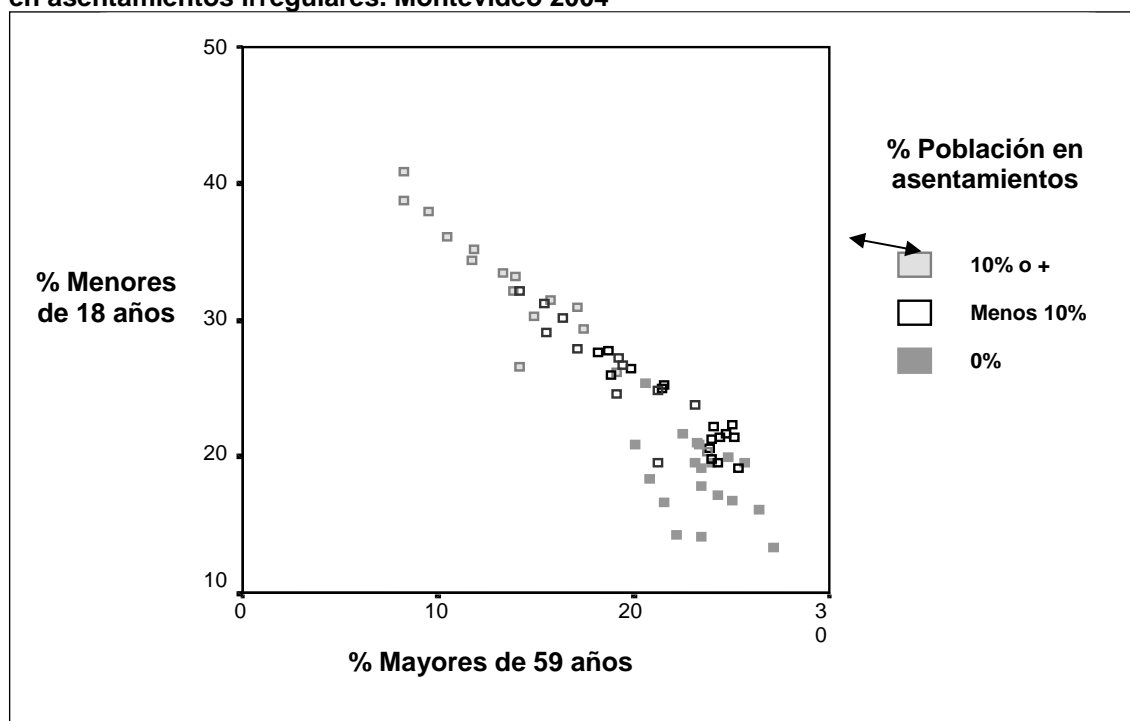
**Fuentes:** \*Censos de población de 1996 y 2004. \*\*Encuesta Continua de Hogares. Elaboración propia en base al INE.

**Nota:** Clasificación de Barrios según las tasas de variación intercensal 1996-2004: Barrios expulsores, menor a -5%; Barrios estables entre -5% y +5%; Barrios receptores: mayor a +5%.

Las ciudades pueden sufrir transformaciones significativas en la composición social de sus barrios por muchas razones: por movilidad social, movimientos migratorios o por crecimiento vegetativo diferencial de los estratos que los componen. A diferencia de otras ciudades de América Latina (y de otros períodos de la historia misma de la ciudad), los datos anteriores sugieren que los factores más importantes en los cambios recientes en la segregación espacial de Montevideo no resultan de procesos de movilidad ascendente, sino más bien de desplazamientos masivos de hogares pobres hacia zonas periféricas de la ciudad y al crecimiento vegetativo de esos mismos hogares. Sin duda, un rasgo central de esos procesos ha sido la ocupación de tierras y la conformación de asentamientos irregulares. Más del 10% de la población de la ciudad reside actualmente en asentamientos, y esa población constituye casi el 80% de los residentes en asentamientos en todo el país.

Una característica notoria de los barrios con fuerte presencia de asentamientos irregulares es la fuerte proporción de niños y de hogares en las primeras etapas de desarrollo familiar (Ver diagrama 1). Ninguno de los barrios en los que se registran asentamientos irregulares muestra más de un 20 % de personas con 60 años y más. Consecuentemente, cuando se toman los 62 barrios de Montevideo, la correlación  $r$  de Pearson entre el porcentaje de población en asentamientos y el porcentaje de niños y adolescentes es positiva y estadísticamente significativa al 1% (.767), mientras que es igualmente significativa, pero negativa, con el porcentaje de personas de 60 años y más (-.792). Estos resultados llevan la marca de los procesos de infantilización de la pobreza y reflejan el progresivo desbalance intergeneracional que ha caracterizado a la sociedad montevideana.

**Diagrama 1. Barrios según indicadores de su estructura etárea y porcentajes de población en asentamientos irregulares. Montevideo 2004**



Fuente: Censo de Población y Vivienda del 2004.

### 3. Segregación Residencial en Montevideo

Las transformaciones en la morfología social de la ciudad son parte de los importantes procesos de segregación residencial que ocurrieron en la ciudad en los últimos 20 años.

#### 3.1. Indicadores Utilizados para Analizar la Segregación Espacial

La segregación espacial será examinada sobre la base de indicadores educativos. Esta elección tiene un fuerte apoyo sustantivo en la creciente significación del conocimiento en las nuevas formas de producción y, por ende, en la determinación de los diferenciales en los salarios y en las protecciones sociales a las que tienen acceso trabajadores con distintos niveles de calificación (CEPAL, 2001-02; Kaztman, 2002).

Para analizar los cambios en la segregación espacial en Montevideo hemos seleccionado dos indicadores educacionales. Uno de carácter absoluto, el porcentaje de personas de 25 a 59 años que no sobrepasaron los estudios primarios, y una de carácter relativo, el porcentaje en el mismo grupo de edad cuyos logros educativos se encuentran por debajo de la media departamental<sup>6</sup>. Seleccionamos el grupo de 25 a 59 años por considerar que la gran mayoría de las personas en este tramo son económicamente activas y emancipadas de sus familias de origen, siendo alta la probabilidad de que se trate de jefes o cónyuges de sus propios núcleos familiares. De este modo, la información sobre la distribución espacial de los calificados y no calificados en este grupo de edad nos da pistas no sólo sobre el mayor o menor aislamiento físico entre los adultos de estas

<sup>6</sup> En Uruguay el ciclo primario abarca 6 grados de enseñanza y comienza a los 6 años de edad.

categorías educativas, sino también sobre condiciones que favorecen dicho aislamiento entre niños y adolescentes de las familias de esos adultos.

### 3.2. *La Escala Geográfica*

El estudio se concentra en los 62 barrios que componen el departamento de Montevideo. En algunos casos puntuales se trabajará con el segmento censal<sup>7</sup>.

Esta solución está lejos de ser la más satisfactoria. En rigor, la significación de diferentes niveles de agregación territorial está estrechamente relacionada con el fenómeno que queremos explicar, de modo que no resulta útil debatir sobre el nivel de agregación más apropiado para un análisis sin tener claridad sobre el objeto del análisis. Basta con reconocer, por ejemplo, que los límites territoriales que resultan significativos para un niño, no lo serán para un adolescente o para un adulto, lo que señala la importancia de considerar las etapas del ciclo de vida como uno de los criterios para definir la adecuación analítica de distintas escalas de agregación geográfica.

Otro problema relacionado con la definición del nivel de escala apropiado es que para muchos propósitos analíticos la relevancia de las características del contexto para la formación de hábitos, expectativas y comportamientos está mediatizada por el nivel de susceptibilidad de los actores a las influencias del medio circundante. Parece razonable sostener que esa susceptibilidad es directamente proporcional a la importancia relativa del entorno como fuente de capital social. Congruente con esta línea de razonamiento, cabría esperar que los contenidos mentales de las personas con inserciones estables en el mercado de trabajo y/o con alta participación institucional en sindicatos, iglesias, partidos políticos, asociaciones deportivas, etc., respondan mucho más a los patrones normativos y valorativos de esas instituciones que a los que predominan en sus vecindarios. Y que suceda lo inverso con aquellos con trayectorias laborales inestables y con escasa o nula participación institucional, los que serían más susceptibles a la influencia de las fuerzas que actúan en el entorno de sus lugares de residencia.

Cuando nuestro interés se centra en el nivel de bienestar de los residentes, nos importarán los límites geográficos que establecen parámetros relevantes para las condiciones de vida que la gente comparte. Una zona inundable, por ejemplo, define límites donde ocurren calamidades que afectan a todos sus residentes. Lo mismo puede decirse de fronteras que circunscriben problemas compartidos de infraestructura barrial, de oportunidades locales de empleo, de niveles de inseguridad, de insuficiencia de transporte o de servicios, y aun de las imágenes que se forman actores que controlan fuentes de recursos importantes para el bienestar de los residentes (por ejemplo, el estigma que aplican algunos empleadores a los que habitan en tal o cual vecindario). En todos los casos, el investigador debe formular una definición operacional de la escala geográfica a utilizar en base a un juicio sobre las ventajas y desventajas de distintos límites que tome en cuenta tanto los propósitos analíticos de su estudio como las características de los datos disponibles.

En el caso de Montevideo, lo primero a señalar en relación a la escala es que tanto los barrios como los segmentos censales han mostrado ser contextos relevantes para interpretar comportamientos de sus residentes. Son varios los estudios sobre la ciudad que corroboran la importancia de atributos de esas unidades para predecir situaciones sociales y comportamientos

---

<sup>7</sup> El Segmento Censal forma parte de la división geo-estadística de relevamiento. El orden jerárquico se compone del Departamento —Sección Censal— Segmento Censal y Zona (en áreas urbanas coincide con la manzana). En promedio, los segmentos en áreas urbanizadas abarcan aproximadamente unas diez manzanas.

de riesgo asociados al endurecimiento de la pobreza y de los mecanismos de su reproducción intergeneracional (Kaztman, R., 1999; Kaztman, R. y Retamoso, A., 2005; Cervini, M. y Gallo M. 2001; Macadar, D., Calvo, J. J., Pellegrino, A., Vigorito, A. 2002).

### 3.3. Las Medidas de Segregación<sup>8</sup>

El cuadro 2 muestra los resultados obtenidos con el índice de disimilitud de Duncan para los dos indicadores educativos seleccionados<sup>9</sup>. Lo que se observa es una creciente disimilitud en la población de los barrios de la ciudad cuando éstos se caracterizan por uno u otro indicador. Así, para alcanzar una distribución igualitaria de la población de baja educación entre los barrios se requeriría, para el período 2002-2004, distribuir alrededor del 40% de la población del departamento.

**Cuadro 2. Índice de disimilitud de Duncan. 62 barrios de Montevideo 1986-2004**

Porcentajes de personas de 25 a 59 años.	1986-1988	1995-1997	2002-2004	variación porcentual 2002-04 / 1986-88
Con estudios bajo la media	31,7	37,0	41,5	30.9
Hasta primaria completa	30,5	34,1	37,3	22.1

**Fuente:** elaboración propia en base a datos de la ECH del INE.

El cuadro 3 muestra la evolución de la segregación residencial en base a un análisis de varianza. La varianza total se descompone en dos partes: entre barrios y dentro de cada barrio. El indicador muestra el porcentaje de la varianza total de los años de estudio de la población residente en los 62 barrios de Montevideo que es explicada por las diferencias entre las medias de los barrios. A mayor peso de la varianza entre subunidades en la varianza total, mayor homogeneidad intra unidades y mayor heterogeneidad entre unidades. De la lectura de los datos se desprende una tendencia creciente a que la población menos y más calificada se localice en barrios distintos, aumentando de este modo la homogeneidad en la composición socioeducativa dentro los barrios y la heterogeneidad entre barrios.

<sup>8</sup> La literatura especializada ha producido una multiplicidad de índices para medir la segregación residencial. Cada uno de ellos destaca diferentes aspectos del fenómeno, tales como la uniformidad en la forma en que los grupos se distribuyen en el territorio (índice de disimilaridad, de segregación residencial sobre análisis de varianza, entropía, Gini, etc), el grado de exposición potencial a otros grupos dentro de la misma unidad territorial (índice de interacción o de aislamiento), el nivel de concentración de un grupo en determinadas partes de las ciudades, o el nivel de proximidad entre unidades territoriales donde residen categorías de población con características similares (índice absoluto o relativo de clustering, índice de proximidad espacial, e indicadores de autocorrelación espacial tales como el Moran I). Sin entrar en los detalles de esas medidas, se puede afirmar que la aptitud de cada una debe evaluarse en función de al menos dos criterios: las características de las categorías sociales cuya segregación en el espacio se quiere captar y su ajuste a los propósitos analíticos que orientan la indagación.

<sup>9</sup> El índice varía entre 0 y 100. Los valores próximos a 0 indican que la distribución de la población con determinado atributo en las subunidades es similar a la que existe en el aglomerado superior. Los valores próximos a 100 señalan situaciones de máxima segregación, donde en las subunidades no hay mezcla de poblaciones con distintos valores en el atributo que se examina

**Cuadro 3. Índice de Segregación Residencial (ISR): porcentaje de la varianza total explicada por la varianza entre barrios. 62 barrios de Montevideo. 1986-2004**

Indicador	1986-1988	1995-1997	2002-2004	variación porcentual 2002-04 / 1986-88
Promedio años de estudio población de 25 a 59 años	17,5	22,6	26,7	52,6

Fuente: elaboración propia en base a datos de la ECH del INE.

Para complementar el análisis anterior, en el cuadro 4 se presenta el índice de interacción. Este indicador mide el grado en que los miembros de un grupo X están expuestos al grupo Y en las diferentes subunidades territoriales, o sea, la probabilidad que un individuo comparta su localización con otro con un nivel educativo diferente<sup>10</sup>.

**Cuadro 4. Índice de interacción entre personas de 25 a 59 años con educación bajo y sobre la media departamental. Barrios de Montevideo**

Indicador en porcentaje de personas	1986-1988	1995-1997	2002-2004	variación 2002-04/1986-88
25 a 59 años con estudios menores a la media.	0,42	0,42	0,38	-10.5 %

Fuente: elaboración propia en base a datos de la ECH del INE.

Aunque el descenso de la interacción entre personas con baja y alta calificación en los barrios de Montevideo es consonante con el aumento en la homogeneidad en la composición social de los barrios antes señalada, las cifras llaman la atención por que la debilidad del descenso del índice no parece reflejar, como lo hacen otros indicadores, ni la severidad de los procesos de segregación residencial en la ciudad, ni el ritmo de crecimiento que mostraron los asentamientos irregulares en el período considerado. Una posible interpretación es que las credenciales educativas requeridas para los trabajos estables y protegidos crecieron con más rapidez que lo que lo hizo la media de educación en Montevideo<sup>11</sup>, de modo que el umbral educativo a partir del cual se produce una segmentación del mercado de trabajo fue distanciándose de la media de la población. Bajo esas circunstancias, la interacción entre personas por debajo y por encima de la media educativa de la población urbana dejó de reflejar, o lo hizo más débilmente, las oportunidades de interacción entre pobres y no pobres. Ello ocurre así especialmente en los barrios receptores de población, constituidos en una alta proporción por personas jóvenes, los que por su media de edad exhiben logros educativos significativamente más altos que los que caracterizan a la generación anterior de su misma condición socioeconómica.

En cuanto a los índices que miden la contiguidad espacial de unidades geográficas utilizamos el Moran I local (o LISA, Local Indicator of Spatial Association). Este índice mide la autocorrelación de las subunidades geográficas en el ámbito local, lo que permite detectar patrones locales de este agrupamiento y correlación entre subunidades vecinas<sup>12</sup>. Su análisis

<sup>10</sup> Su interpretación indica por ejemplo, que si su valor es 0.2, en promedio en una unidad donde reside un miembro del grupo X, dos individuos de cada diez son del grupo Y. En consecuencia en las situaciones más segregativas tomará valores pequeños (Martori y Hoberg, 2004).

<sup>11</sup> Ello se refleja, entre otras cosas, en los altos niveles de calificación formal (educación media completa o más) exigidos para el desempeño de tareas relativamente simples, como las que demandan algunos empleos en supermercados o en estaciones de servicio (Kaztman, R., 1997).

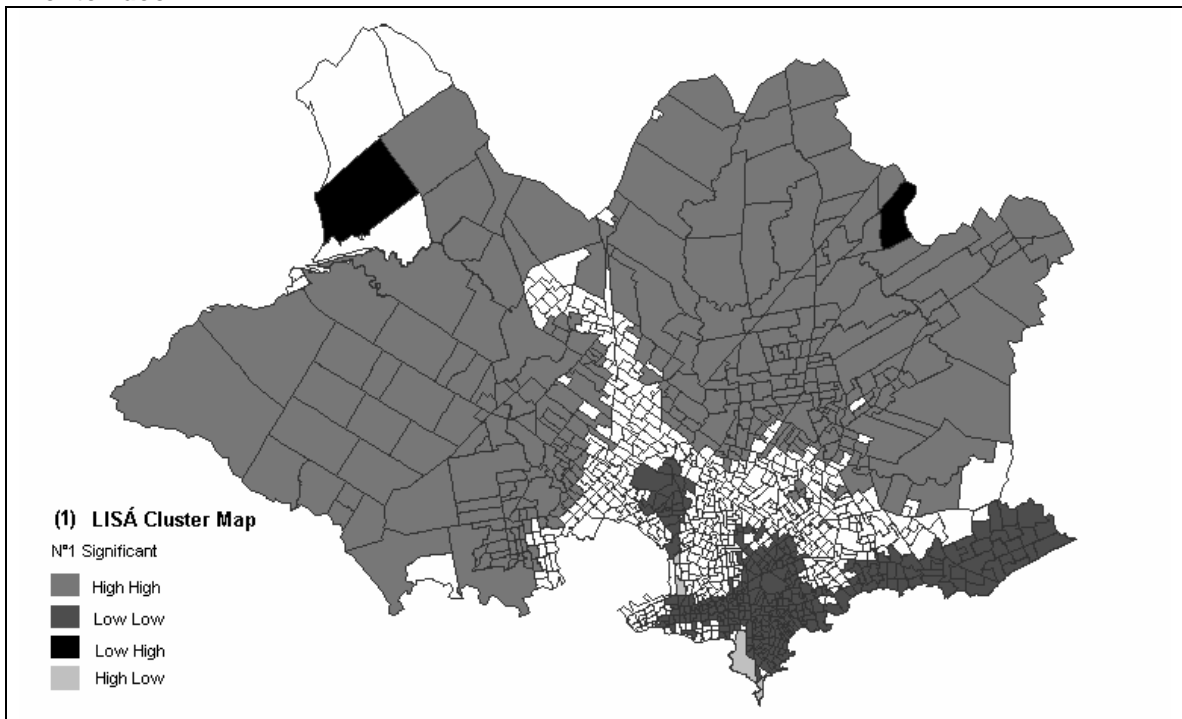
<sup>12</sup> Esta estadística muestra cinco tipos de subunidades geográficas:

- Con valores altos para una variable, cercadas por otras subunidades también de valores altos. (Alto - Alto). En Geoda Color Rojo.
- Con valores altos que son vecinas de otras con valores bajos. (Alto – Bajo).
- Con valores bajos que son vecinas de otras con valores altos. (Bajo – Alto).



muestra que en el período 1986-2004 se produjo una ampliación de la mancha territorial que ocupan los barrios con composiciones socioeducativas similares. Parece razonable asumir que si la homogeneidad de la composición social de los barrios tiene efectos significativos sobre la situación y los contenidos mentales de sus residentes, dichos efectos serán más acentuados cuanto más amplia la mancha territorial con esa composición social.

**Mapa 1. Índice Lisa para el porcentaje de personas de 25 a 59 años con estudios menores a la media del departamento. Censo de Población, 1996. Segmentos censales de Montevideo**



**Fuente:** elaboración propia en base a GEODA con datos de CPV 96 del INE y mapas de la IMM.

Como se puede observar en el mapa 2, que utiliza como escala geográfica el segmento censal, la aplicación del Moran local muestra autocorrelación espacial entre los vecindarios con bajos logros educativos que se localizan en la periferia del departamento, así como una concentración geográfica de residentes con alto nivel de educación en las zonas centrales y sudeste del departamento. Según cálculos de los autores, entre 1986-88 y el 2002-04, la variación en el índice fue muy leve (.76 a .78).

Este conjunto de indicadores muestra que en las últimas dos décadas se ha acentuado la desigualdad en la distribución de las personas de escasas calificaciones en el territorio de la ciudad, que ha aumentado la homogeneidad en la composición social de los barrios donde residen, y que sus oportunidades de interacción con personas de más altas calificaciones se han reducido. También muestra, para el año 1996, una nítida separación de las manchas geográficas que corresponden a barrios contiguos con composiciones sociales homogéneas.

- 
- d. Con valores bajos cercadas por otras de similares valores (Bajo – Bajo). En Geoda color Azul.
  - e. Que no comparten ninguna de las anteriores agrupaciones y son señaladas como subunidades no significativas en el indicador (En Geoda Color Blanco).

## 4. Segregación Residencial y Servicios Educativos en Montevideo

### 4.1. *Antecedentes de la Situación Educativa*

La educación pública jugó un papel central en los mecanismos que condujeron a que la sociedad uruguaya se distinguiera en la región por su alto nivel de integración social. A ese carácter integrador contribuyó la calidad de la enseñanza pública, pero también el hecho que ésta congregaba en las mismas aulas a escolares de distintos orígenes sociales. Esto fue particularmente así con las escuelas primarias, donde estudiantes de origen humilde tenían la oportunidad de interactuar cara a cara con sus pares provenientes de hogares con mayores ventajas. A través de la construcción cotidiana de códigos comunes y de vínculos de solidaridad y afecto que se consolidaban en esos encuentros informales, muchos escolares fueron incorporando sus primeras experiencias de formar parte de una misma sociedad. Ese potencial integrador de la escuela primaria pública fue socavado por al menos tres fenómenos: la reducción del gasto público en educación, la segmentación de la enseñanza y la infantilización de la pobreza.

Para entender la reducción del gasto en educación con respecto al resto del gasto público debemos tener en cuenta que el largo estancamiento económico que experimentó el país a partir de la década del sesenta se planteó en una sociedad que ya estaba atribulada por la carga financiera que implicaba el mantenimiento de sus jubilados y pensionados. Éstos, que gozaban de la cobertura más alta de la región, mostraron una mayor capacidad que otras categorías sociales para retener sus niveles ingreso pese a los vaivenes de la economía. Bajo tales circunstancias, un presupuesto fiscal ya exiguo fue crecientemente apremiado por las cargas previsionales, así como por el pago de los intereses de la deuda que acumulaba un país que gastaba más de lo que producía.

La consecuente agudización del desbalance generacional del gasto público ocurrió en un momento crítico para el sistema educativo. Habiendo completado la cobertura de la población en edad escolar, las autoridades del sector enfrentaban el desafío de mejorar la calidad de la enseñanza, y de desarrollar en las nuevas generaciones las capacidades básicas para insertarse en un mundo caracterizado por la ampliación de las fronteras de competitividad, al ritmo que imponía la creciente aceleración de los avances de la ciencia y la tecnología.

Esta situación sufrió modificaciones a partir del retorno a la democracia en 1985. En efecto, el examen de la proporción del producto interno bruto dedicado a la educación muestra una tendencia ascendente entre 1985 y 1989. Luego se produce un estancamiento hasta la mitad de la década de los noventa, para incrementarse nuevamente en 1995, cuando el sistema educativo comienza a profundizar sus reformas. De todos modos, aun en el mejor año (2.72% en el 2002), Uruguay siempre se mantuvo significativamente por debajo de los porcentajes dedicados en promedio por los países de la OECD (alrededor del 4.7%), o de países en la región, como México, que ya en 1994 dedicaba el 4.5% de su PBI a la educación<sup>13</sup>. Esta situación motivó a padres de estratos medios y altos a buscar en la educación privada un mayor ajuste entre la enseñanza disponible y los conocimientos que exigían los nuevos tiempos.

A partir de mediados del ochenta se registró un aumento sustancial de la cantidad de niños en las escuelas privadas en Montevideo. Entre 1984 y 1994, dicho aumento fue de cerca del 50%. Al inicio del período, uno de cada dos niños en edad escolar de los estratos altos de ingreso, y uno de cada cinco de los estratos medios, asistían a establecimientos privados. Diez años después, las

---

<sup>13</sup> ANEP, 2005, El Gasto Educativo en Cifras, Serie Estadísticas Educativas No.5, Abril 2005, Montevideo, Uruguay.

relaciones eran de 3 de cada cuatro en los estratos altos y de más de 2 de cada 5 en los estratos medios<sup>14</sup>. Con posterioridad esa proporción se mantuvo en los estratos altos pero se redujo en los medios, una proporción de cuyos padres, más vulnerables a las crisis económicas que se sucedieron desde el final del siglo pasado, volvieron a las escuelas públicas y gratuitas<sup>15</sup>. Como resultado se registró un descenso en la proporción de niños de ese estrato en las escuelas privadas del 41.8% al 37.9% entre 1994 y 2004.

Los cambios en la segmentación educativa no fueron determinados solamente por la privatización de la enseñanza. Dada la estrecha asociación entre la composición social de los barrios y la composición social de las escuelas públicas, la tradicional función integradora de éstas se fue desvaneciendo a medida que avanzaba la segregación espacial en la ciudad. El efecto de arrastre de la segregación residencial sobre la segmentación escolar se puede visualizar en el mapa 3, donde se distinguen los barrios según el porcentaje de niños matriculados en escuelas de contexto sociocultural desfavorable<sup>16</sup>. En síntesis, la combinación de las tendencias a la privatización de la enseñanza y a la diferenciación de las escuelas públicas según su localización espacial contribuyeron a elevar la segmentación educativa en la ciudad, reduciendo de ese modo las probabilidades de interacción, bajo condiciones de igualdad, de niños provenientes de hogares de escasos recursos con sus pares de hogares más afluentes.

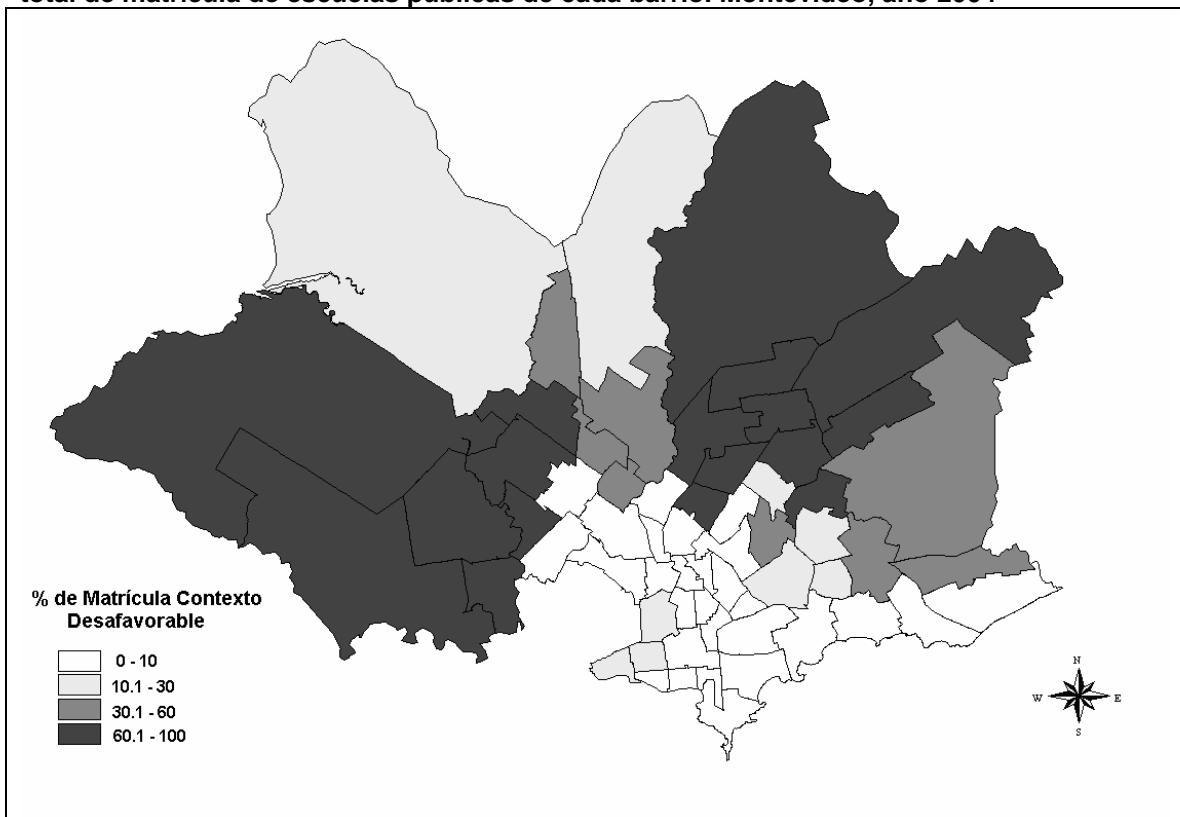
---

<sup>14</sup> Los estratos altos de ingreso per cápita de los hogares corresponden a los tres deciles superiores de ingresos. Los estratos medios, a los cuatro deciles que le siguen.

<sup>15</sup> Aunque esta es la hipótesis más plausible no hay que descartar que con el impulso del sistema público en educación inicial se haya producido un “efecto arrastre”, es decir, que los niños que comienzan a asistir desde edades tempranas a escuelas públicas, luego continúan en ellas, cuestión que años atrás no ocurría por la escasa oferta pública en inicial (ver capítulo siguiente). Tampoco habría que descartar una apuesta al sector público por parte de sectores medios de la población atraídos por los avances reflejados en los primeros resultados de la Reforma Educativa. Aún así, ninguno de estos dos argumentos va en detrimento de la agudización de la segmentación educativa.

<sup>16</sup> Esta denominación, utilizada por las autoridades educativas para identificar distintos tipos de escuelas, indica en realidad la composición social de las escuelas, pues descansa en un índice que combina la educación de la madre de los escolares con el nivel de confort de la vivienda donde habitan.

**Mapa 2. Porcentaje de matrícula en escuelas de contexto sociocultural desfavorable en el total de matrícula de escuelas públicas de cada barrio. Montevideo, año 2004**



**Fuente:** elaboración propia en base a datos del Monitor Educativo de Educación Primaria (ANEP/CODICEN – CEP) y mapas de la IMM

En tercer lugar, a los diagnósticos que presentaban la situación recién reseñada se sumó, como contracara del desbalance generacional, la infantilización de la pobreza (PNUD 1999), que también señalaba un desplazamiento progresivo del peso de la reproducción social y biológica de la población hacia los hogares de menores recursos (Kaztman, R. y Filgueira F, 2001).

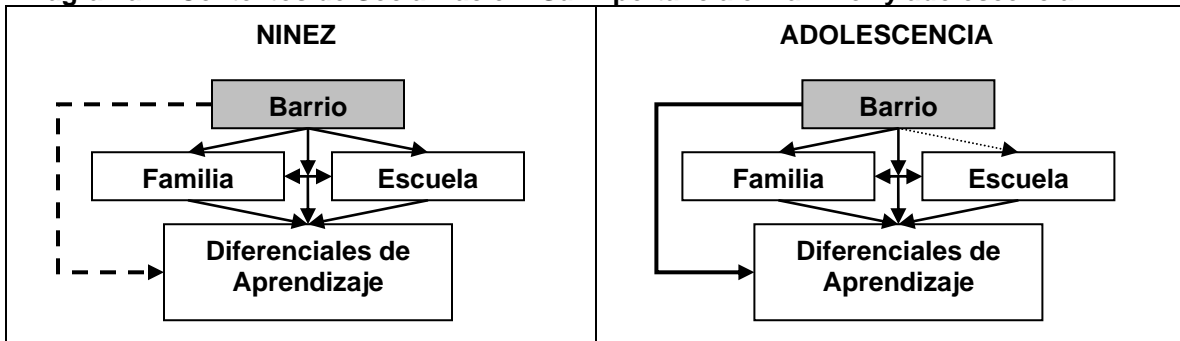
El Estado no fue indiferente a los problemas recién planteados. Las reformas educativas que empiezan a ensayarse desde inicios de los noventa procuran enfrentar estas nuevas estructuras de riesgo. Para ello se diseñan distintas estrategias que apuntan a disociar los logros educativos de los niños de sus crecientemente deterioradas condiciones de origen. Pero antes de examinar las respuestas del sistema educativo a las nuevas estructuras de riesgo es conveniente detenernos un poco más en las posibles implicaciones de la segregación residencial sobre la población en edad escolar.

#### *4.2. Efectos Contextuales de Escuelas y de Barrios sobre los Rendimientos Escolares*

Familias, escuelas y barrios son contextos socializadores que inciden en la formación de actitudes, expectativas y comportamientos de los niños. La significación de cada uno de estos contextos es diferente según las edades. El Diagrama 2 intenta reflejar esas variaciones en la significación relativa de los contextos a través del grosor relativo de las flechas que unen cada uno de ellos con diferenciales en los aprendizajes.

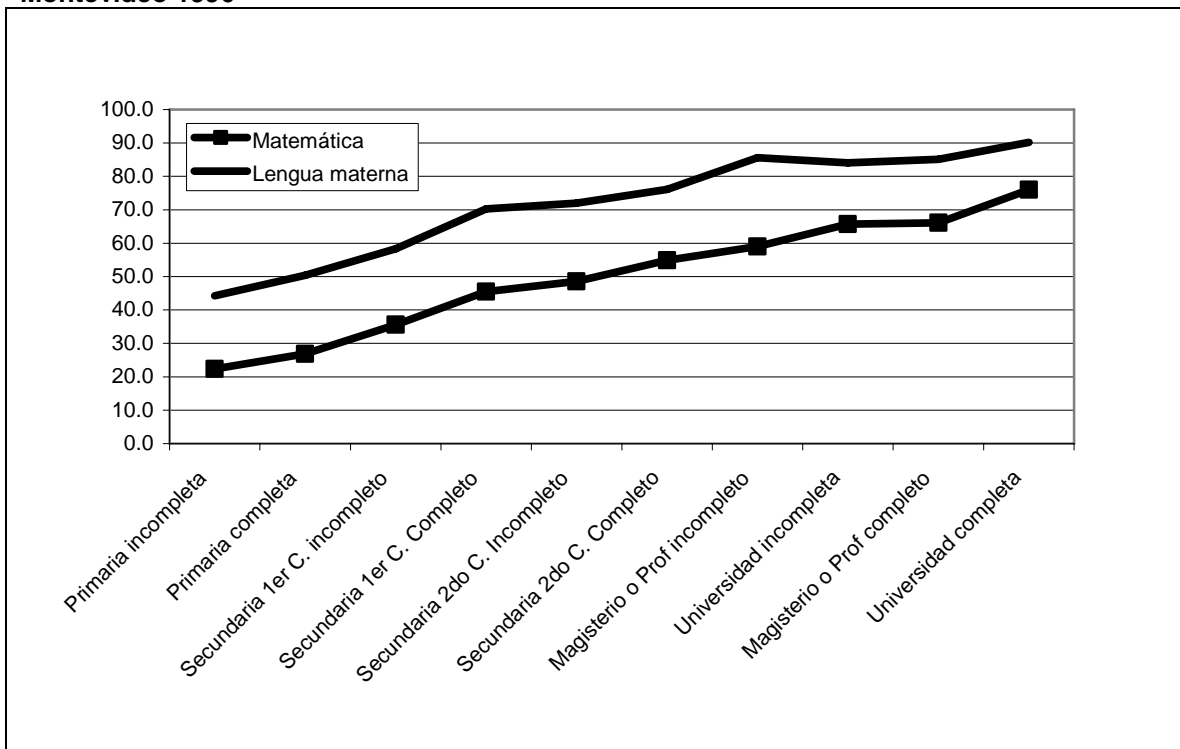
¿Qué sabemos acerca de la verosimilitud de las hipótesis implicadas en cada una de esas flechas en el caso de Montevideo?

**Diagrama 2. Contextos de Socialización: Su importancia en la niñez y adolescencia**



Los estudios realizados en el país arrojan alguna luz sobre el interrogante anterior. Sabemos bastante acerca de la importancia que tienen las configuraciones de activos de las familias y las capacidades para transmitirlos a los hijos con respecto a sus logros educativos (IPES/IIN, 2001). Tanto a nivel nacional como internacional son muchos los estudios que corroboran una fuerte asociación de tales logros con los recursos humanos y físicos del hogar. El gráfico 1 que vincula el nivel educativo de las madres con los resultados de pruebas de aprendizajes en lengua y matemática entre alumnos de 6° año de primaria, da una idea de la fuerza de estas relaciones.

**Gráfico 1. Suficiencia en Matemática y Lengua Materna según nivel educativo de la madre. Montevideo 1996**



Fuente: Elaboración propia en base a cifras del Censo de evaluación de aprendizajes de sextos años de educación primaria. UMRE-ANEP

También son varios los estudios que corroboran un impacto significativo de la composición social de las escuelas sobre los rendimientos de los alumnos, controlando por características de sus hogares (ANEP-CODICEN, 2005B; ANEP-UMRE, 1996; ANEP, 1997). Lo mismo sucede con los estudios realizados en Montevideo sobre los efectos de la composición social de los barrios sobre situaciones y comportamientos de riesgo de niños y adolescentes. (Kaztman, 1997; 1999; Kaztman y Filgueira, 2001). Trabajos llevados a cabo en otras grandes ciudades latinoamericanas, como Ciudad de México, San Pablo y Santiago de Chile, arriban a conclusiones similares (Solís, P., 2006; Torres, H. Ferreira, M. y Gomes S., 2004; Sabatini, F., Cáceres G., y Cerda, J., 2002)<sup>17</sup> Pese a la convergencia de estos resultados, es conveniente tomar al menos dos recaudos, particularmente cuando dichos resultados se examinan para orientar el diseño e implementación de políticas sociales. En primer lugar, como sucede con la gran mayoría de los estudios que vinculan contextos a comportamientos, es muy difícil tener certeza acerca del carácter no espúreo de los resultados. Estos podrían estar reflejando la incidencia de aspectos no observables de las familias que envían a sus niños a determinadas escuelas o que se localizan en determinados barrios. Por ejemplo, se puede argumentar que entre padres con niveles similarmente bajos de educación e ingresos, aquellos con mayores “motivaciones de logro” seguramente serán más tenaces en sus esfuerzos por obtener un lugar para sus hijos en escuelas de composición social heterogénea. En tales casos, los mejores desempeños en el área educativa podrían atribuirse a las mayores motivaciones de logro de los padres más que a la composición social de las escuelas o vecindarios.

El segundo recaudo se refiere también a un problema metodológico cuya consideración parece necesaria cuando se desea vincular los resultados de los estudios a la elaboración de políticas. Todas las investigaciones antes mencionadas son estudios sincrónicos, esto es, estudios que comparan, en un mismo momento del tiempo, los desempeños escolares de niños con características socioeconómicas similares que residen en barrios (o que asisten a escuelas) con distinta composición social. Si los controles se realizan correctamente, parece razonable concluir que las variaciones en la composición social de los contextos es uno de los factores que explican las diferencias en los resultados académicos. Pero aun aceptando esta conclusión, de ella no se deriva de manera automática que el cambio de escuela y/o barrio homogéneamente pobre a otro más heterogéneo vaya a producir el efecto positivo deseado.

La razón principal para dudar que ello suceda es el reconocimiento que los efectos acumulados de una exposición prolongada a situaciones de exclusión social pueden neutralizar las eventuales virtudes de la interacción con desiguales. Los niños pobres que pasan por esa experiencia suelen presentar más inseguridades emocionales, menor desarrollo de destrezas sociales y de habilidades cognitivas. La exclusión social prolongada puede generar en las familias y en los niños imágenes propias devaluadas, bajas expectativas con respecto a logros educativos y a las

---

<sup>17</sup> Más allá de sus familias y escuelas, los barrios constituyen para los niños pobres el siguiente agregado humano relevante como ámbito de interacción y de exposición a comportamientos que puede influenciar las actitudes y las expectativas de los niños por vías diversas. Los grupos de pares lo harán a través de mecanismos similares a los que se activan en la escuela y que serán mencionados en las consideraciones finales. La influencia de los adultos puede tomar rutas distintas. Pueden servir o no como modelos de rol, esto es, como ejemplos exitosos en el uso de ciertos medios para alcanzar fines deseables. Pueden operar o no como actores relevantes para definir y apuntalar los patrones normativos que regulan las relaciones entre vecinos y establecen el tono y el nivel de la sociabilidad entre ellos. Pueden actuar como promotores de la imagen positiva o negativa que despierta el barrio en el resto de la ciudad, imágenes que pueden afectar la formación de las identidades infantiles y sus sentimientos de autoestima, pero que por sus efectos sobre los demandantes de empleo también pueden incidir sobre sus oportunidades futuras de inserción laboral. Asimismo, los adultos del barrio pueden modificar de algún modo las oportunidades de vida de los niños a través de su mayor o menor eficacia como constructores o promotores de instituciones locales.

posibilidades que tales logros impliquen una modificación significativa de sus condiciones futuras de vida, así como escasas capacidades para estructurar aspiraciones y diferir gratificaciones. También pueden generar resentimientos hacia una sociedad que los excluye y que se maneja con códigos distintos a los suyos. La vida en guetos o semi guetos urbanos deja también sus marcas en las formas de convivencia, en el carácter más o menos inmediato en que las frustraciones dan lugar a la violencia, en la confianza hacia otros y en particular hacia cualquier forma de autoridad.

El control de los “sesgos de selección” y de los efectos de la exposición prolongada a situación de exclusión social sólo es posible a través de refinados (y costosos) métodos experimentales. Mientras éstos no se lleven a cabo, lo adecuado de la interpretación de los resultados de los estudios sobre efectos contextuales y de su aplicabilidad al diseño de políticas dependerá del cuidado con que los investigadores se aproximen a los controles propios de las situaciones experimentales, pero también a la razonabilidad y consistencia teórica de los argumentos que utilicen.

Los autores de este documento han hecho un intento en este sentido buscando aislar los efectos de las familias, escuelas y los barrios sobre los puntajes en el aprendizaje de lengua y matemáticas en el último año de la escuela primaria. Para ello utilizaron un modelo jerárquico lineal (HLM) a tres niveles, instrumento estadístico útil para lidiar con los efectos directos e indirectos entre unidades anidadas. (Kaztman y Retamoso, 2006).- Las conclusiones de dicho trabajo se pueden sintetizar en los siguientes tres puntos:

- i. Con respecto al efecto neto sobre los aprendizajes, el aumento de una unidad en el nivel socioeconómico del vecindario es mayor que el de aumentos similares en los niveles socioeconómicos de las escuelas y las familias. Esa relación se mantiene cuando se controlan otras características de las escuelas y de los niños que pueden incidir en su aprendizaje.
- ii. Manteniendo los controles anteriores, en los barrios en los que predominan ocupaciones de alto status se verifica un efecto adicional positivo en la pendiente formada por el nivel socioeconómico de los alumnos y sus puntajes en las pruebas de aprendizaje.
- iii. Con los mismos controles, cuanto más extensa la mancha geográfica de barrios con bajo capital educativo promedio, menor el efecto positivo del nivel socioeconómico sobre los puntajes en las pruebas de aprendizaje.

En síntesis, estos resultados corroboran la existencia de efectos significativos de la composición social del barrio sobre el aprendizaje de los niños.

#### *4.3. Desafíos que Plantean los Procesos de Segregación Residencial en Montevideo a las Políticas Educativas a Nivel Primario*

En los acápites anteriores se describieron los niveles y los patrones de la segregación residencial en el departamento. En los barrios que recibieron población se observó una rápida ampliación del número de asentamientos irregulares; un alto peso relativo de familias en etapas tempranas de su ciclo de vida; un nivel relativamente bajo en los años de estudios medios de sus miembros adultos; una baja proporción de personas con trayectorias laborales estructuradas e identidades construidas alrededor del trabajo<sup>18</sup>. Otros trabajos han mostrado que, a diferencia de los procesos

---

<sup>18</sup> Sobre la relación entre los procesos de segregación residencial y las características de la inserción en el mercado de trabajo ver un trabajo anterior de los mismos autores (Kaztman, R., Retamoso, A., 2005)

migratorios del pasado, en dichos barrios se asentó una mayoría de residentes que provienen de otras partes de la ciudad más que del interior del país, y que forman parte de un fenómeno que tiene más de expulsión que de movimiento voluntario. Estos cambios en el escenario urbano plantearon importantes desafíos al sistema educativo en su conjunto y en particular a la educación primaria. Entre otras cosas, los datos muestran con nitidez que muchos niños se habían desplazado de zonas que disponían, a zonas que carecían, de equipamientos y estructuras ajustadas a las necesidades de enseñanza de la población escolar que residía en el entorno. Tal reconocimiento llevó a que buena parte de los esfuerzos se concentraran en problemas de infraestructura.

Paralelamente, los resultados de los estudios acerca de los efectos de la composición social de las escuelas y de los barrios sobre los logros en aprendizajes revelaban que los retos más importantes no estaban en las necesidades edilicias sino en los problemas que emergían de las nuevas condiciones en que se socializaban los niños. Los cambios en los vecindarios y en las familias iban produciendo modificaciones profundas en el perfil de los escolares, y esos nuevos perfiles planteaban a las autoridades educativas complejos problemas en el diseño de los programas, en la formación de recursos humanos idóneos, y especialmente en la organización de las prácticas de enseñanza, cuyos destinatarios mostraban ahora contornos marcadamente distintos a los de la población que la escuela atendía en el pasado.

Resulta difícil captar el grado de complejidad de esos desafíos si no se parte reconociendo al menos dos cosas. La primera es que el peso de la reproducción social de la población no recae en una sola institución, sino más bien en una estructura donde se articulan las acciones del sistema educativo con las de las familias y con lo que pasa en los entornos comunitarios inmediatos a los niños. La segunda, que buena parte del éxito de la enseñanza institucionalizada depende del modo más o menos armonioso con que se ensamblan los esfuerzos e influencias de esas tres esferas de comportamientos.

Desde esa perspectiva se hacen más notorios los impedimentos que encuentran las familias que se concentran en áreas geográficas de gran densidad de carencias para sumarse al esfuerzo de las escuelas: muchos niños, escasos recursos en capital humano, fragilidad de sus vínculos con el mercado laboral, bajas expectativas de movilidad social y fuertes carencias en infraestructura habitacional. También se tornan más relevantes los efectos del vecindario sobre la situación y el comportamiento de sus residentes, lo que genera interrogantes de cuales son las vías a través de las cuales los estados de desorden que suelen aquejar a esos barrios inciden en la socialización de los escolares. Nos referimos, por ejemplo, a la inestabilidad de los patrones de convivencia comunal, a la baja calidad de las instituciones vecinales, o a la escasez de pares o de adultos que puedan operar como modelos de hábitos, comportamientos y expectativas funcionales a buenos logros educativos. En suma, cuando familias y vecindarios fallan en proveer los soportes adecuados, al sistema educativo le resulta más difícil desplegar una función que le es propia y que resulta clave en los procesos de integración de las sociedades sobre bases de equidad, a saber, su aptitud para disociar los logros educativos de esos niños de sus condiciones de origen.

Examinemos ahora algunas de las respuestas que articuló el sistema educativo uruguayo para enfrentar los desafíos que planteaban estos cambios al logro de una sociedad integrada sobre bases de equidad.



- *Las respuestas del sistema educativo*

A nivel de las escuelas primarias, el sistema educativo uruguayo ha respondido a los muchos diagnósticos que señalaban el agravamiento de la situación social de la población escolar a través de una serie de medidas cuyo diseño y aplicación se fortaleció a partir de 1995. En este apartado nos vamos a referir a tres de esas medidas: las escuelas especiales, la ampliación de la cobertura de la educación inicial y el fortalecimiento de los comedores escolares.

a. *Las Escuelas Especiales*<sup>19</sup>

Como mencionamos anteriormente, en la década de los noventa se amplía la oferta de educación pública a nivel primario. De un modelo tradicional, que solo distinguía entre escuelas urbanas y rurales, se pasa a un modelo basado en una diversidad de opciones que procura atender, a través de formatos pedagógicos alternativos y de modelos compensatorios, la heterogeneidad cada vez más evidente en las situaciones de la infancia. El diseño de políticas educativas se enfoca hacia los sectores más vulnerables a través de dos ofertas específicas: las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico (CSCC) y las escuelas de Tiempo Completo (TC).

Las escuelas de TC comenzaron a funcionar a inicios de la década del 90 con la transformación de escuelas comunes existentes en los contextos geográficos más pobres. En sus primeras etapas, su aporte principal consistió únicamente en la extensión del horario escolar. Es recién en el año 1995 que comienza a instrumentarse en ellas un proyecto pedagógico e institucional específico. Además de los aspectos innovadores de la propuesta pedagógica, la iniciativa aceleró la transformación de escuelas comunes a esta modalidad, implementó la construcción de nuevas aulas y asignó compensaciones salariales a sus maestros. En la decisión sobre su localización se pulieron los criterios básicos tanto para la selección de escuelas con niveles socio-económicos bajos como para la identificación de las áreas geográficas que mostraban un crecimiento alto de su poblacional infantil<sup>20</sup>.

Las escuelas llamadas de “contexto sociocultural crítico” también se insertan en los contextos más pobres, pero a diferencia de las TC, son de turno simple, no presentan una propuesta pedagógica específica, y se apoyan más bien en medidas compensatorias básicas que buscan atraer a los docentes más experimentados otorgándoles un plus salarial<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> Nos referimos a las Escuelas de CSCC y de TC. Vale esta aclaración en la medida que la educación primaria llama escuelas especiales a aquellas que atienden niños con discapacidades.

<sup>20</sup> Una descripción más detallada de los tipos de escuelas puede consultarse en Monitor Educativo de Educación Primaria. Tipos de escuela, contexto sociocultural escolar y resultados educativos. Segunda comunicación de resultados, ANEP- Proyecto MECAEP. Montevideo, Julio de 2004. También se puede consultar Clavijo, Francia y Retamoso. Las escuelas de Tiempo Completo: una manera de entender la enseñanza y el aprendizaje. Proyecto Hemisférico “Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. MEC – ANEP, Montevideo, 2005.

<sup>21</sup> A fines del año 2005, la ANEP, conjuntamente con el Ministerio de Desarrollo Social, implementaron un nuevo programa llamado “Maestros Comunitarios”. Este programa se orienta a las escuelas de tiempo simple y contexto crítico, y consiste en un cuerpo de maestros que trabajan en forma personalizada, fuera del horario escolar, con el fin de brindar apoyo pedagógico a niños de bajo rendimiento educativo y mejorar la interrelación entre sus familias, la escuela y la comunidad. La intervención se realiza con visitas a los hogares y a través de un trabajo conjunto con las familias en sus viviendas y en las escuelas. Si bien es todavía muy temprano para evaluar sus resultados, es claro que el programa de “maestros comunitarios” es una importante pieza adicional a los programas que buscan reducir las brechas en los aprendizajes (CEP-MIDES, 2006).

El cuadro 6 muestra los cambios en el peso relativo y distintas categorías de escuelas entre 1995 y el 2004. Las cifras señalan un leve crecimiento de las escuelas de contexto sociocultural crítico y un crecimiento mucho más marcado, aunque sobre una base numérica mucho menor, de las de tiempo completo.

**Cuadro 5. Porcentaje de matrícula de 1º a 6º grado y variación porcentual según categoría de escuela. 1995 y 2004. Montevideo**

Categoría de escuela	1995	2004	% variación
Urbana Común 1/	76,5	71,1	-4,4
CSCC	21,4	22,3	7,1
TC	2,1	6,6	217,4
Total	100	100	2,8

Fuente: elaboración propia en base Monitor Educativo de Educación Primaria de ANEP/CODICEN – CEP.

1/ Incluye escuelas de Práctica.

El cuadro 7 muestra que tanto en 1995 como en el 2004, la distribución de las escuelas se ajustó al objetivo de focalización, en la medida que la mayoría de los establecimientos especialmente diseñados para ampliar las oportunidades de aprendizaje de los niños con mayores desventajas se localizaron en los contextos escolares y barriales más desfavorables. Más aún, a lo largo del período la proporción de las escuelas especiales (CSCC más TC) crece en los contextos en los que debería esperarse tal crecimiento de acuerdo a los objetivos de la política. El fuerte aumento que se registró en los barrios de composición social alta posiblemente refleje el hecho que el número de escuelas públicas en esos barrios es significativamente menor al de los otros barrios (por ejemplo, es prácticamente la mitad de los que existen en los barrios bajos). Además, no debería descartarse la hipótesis de que algunos barrios de composición social alta contengan en su interior áreas pequeñas homogéneamente pobres, y que la escuela pública, que por lo general recluta en espacios menores a un barrio, capte solamente niños de esas áreas.

**Cuadro 6. Porcentaje de escuelas especiales (CSCC y TC) según composición socioeducativa del barrio y contexto sociocultural de la escuela, en el total de escuelas públicas en cada casillero. Montevideo 1995 - 2004**

Contexto sociocultural de las escuelas *	Composición Socioeducativa del Barrio (terciles de educación del trienio 2002-04)							
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTAL	
	1995	2004	1995	2004	1995	2004	1995	2004
Desfavorable	53.8	54.6	36.0	54.2	33.4	80.0	48.6	55.6
Medio	07.7	18.8	03.1	09.4	06.3	33.3	4.9	16.7
Favorable	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	02.5	0.0	1.3
TOTAL	46.3	47.7	10.6	18.0	4.4	15.8	22.2	30.0

Fuente: elaboración propia en base a ECH del INE y Monitor Educativo de Educación Primaria del ANEP/CODICEN– CEP.

\* La variable "contexto sociocultural de las escuelas" clasifica al total de escuelas del país según un índice que combina el nivel educativo de las madres de los niños que asisten a cada escuela con elementos de confort de sus hogares. El índice clasifica las escuelas en cinco categorías de contextos muy favorables a contextos muy desfavorables. Por detalles ver, Monitor Educativo de Primaria. 2da. Comunicación de resultados: Tipos de escuelas, contexto socio-cultural escolar y resultados educativos. ANEP/CODICEN – CEP, Junio de 2004.

A su vez, el Cuadro 8 muestra la concentración de la matrícula de las escuelas especiales en los establecimientos escolares cuya composición socioeducativa es la más desfavorable. Como cabría esperar en base a las cifras anteriores, los autores también encontraron que la matrícula en esas escuelas era mayor en los barrios receptores (44.9%) que en los expulsos (15.7%).

**Cuadro 7. Porcentaje de matrícula de 1º a 6º grado en escuelas especiales por contexto sociocultural de las escuelas\*. Montevideo, año 2004**

Tipo de escuelas	Muy favorable	Favorable	Medio	Desfavorable	Muy Desfavorable	Total
Especiales **	0,0	02,6	10.5	38.6	70.3	28.9

**Fuente:** elaboración propia en base a ECH del INE y Monitor Educativo de Educación Primaria del ANEP/CODICEN – CEP.

\* La variable “contexto sociocultural de las escuelas” clasifica al total de escuelas del país según un índice que combina el nivel educativo de las madres de los niños que asisten a cada escuela con elementos de confort de sus hogares. El índice clasifica las escuelas en cinco categorías contextos muy favorables a contextos muy desfavorables. Por detalles ver, Monitor Educativo de Primaria.ANEP.

\*\* Incluye escuelas CSCC y TC. .

### *b. La Educación Inicial*

Otra de las iniciativas importantes dirigidas a debilitar los eslabones de los mecanismos de la reproducción intergeneracional de la pobreza y la exclusión social, y que tomó fuerte impulso a partir de 1995, fue la ampliación de la matrícula en educación inicial<sup>22</sup>.

La evidencia acumulada en la última década sobre el fenómeno de la educación inicial en Uruguay permite señalar al menos tres regularidades. La primera indica una clara expansión de la cobertura para las edades de 4 y 5 años. La segunda, muestra los efectos positivos de la asistencia a la educación inicial sobre la reducción de la repetición en los primeros años de primaria. La tercera señala que la expansión de la cobertura benefició principalmente a los niños de los estratos de menores recursos. En su conjunto, las tres tendencias denotan un avance claro de la equidad social como resultado de transformaciones en el sistema público de educación pre-escolar (ANEP-CODICEN 2002)

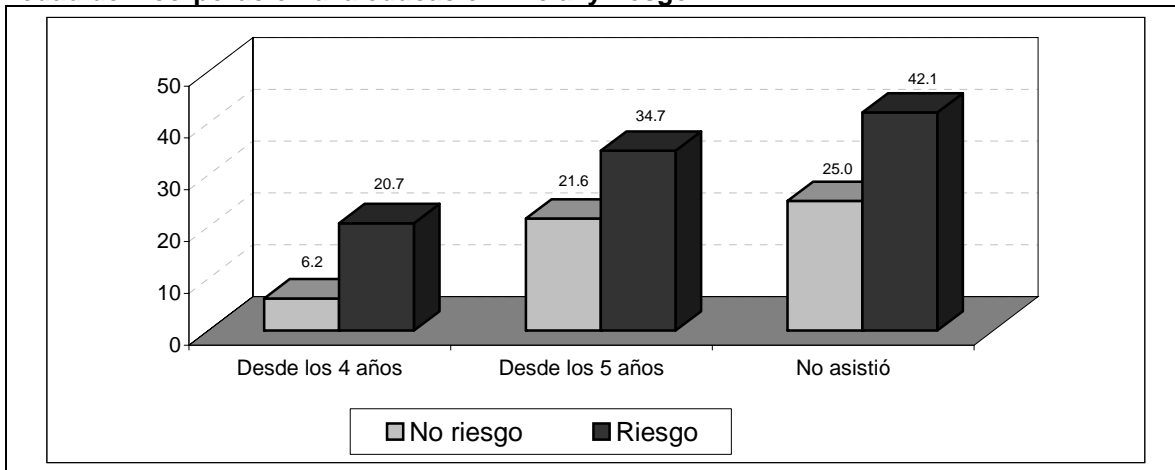
Con respecto a la cobertura, a partir de 1991 el sector público lideró un crecimiento significativo en la asistencia a la educación inicial entre los niños de 4 y 5 años en Montevideo. Con respecto al total de niños de esa edad, la asistencia de los de 4 años creció de 23% a 51% mientras que en las escuelas privadas se producía un descenso del 40% al 28%. Algo similar ocurrió con los niños de 5 años, cuya asistencia se incrementó del 42 al 73% en el ámbito público y se redujo del 38% al 21% en el privado. Como resultado de estas tendencias, en el 2004 más de 9 de cada 10 niños de 5 años, y más de 7 de cada 10 niños de 4 años, asistían a establecimientos pre escolares en la educación pública o privada.

Los resultados de estudios realizados por Gerencia de Investigación y Evaluación de ANEP corroboran la importancia de estos avances para el logro de los aprendizajes a lo largo del ciclo escolar (ANEP-CODICEN, 2005 B). El gráfico 1 revela la asociación entre los años de asistencia al preescolar y la repetición en primer año de primaria en niños que provienen de hogares con distintos niveles de riesgo (medidos a través de la educación materna). Los resultados muestran que los niveles de repetición de los niños en situación de riesgo que no asistieron al preescolar

<sup>22</sup> En noviembre de 1998 se promulgó la Ley 17.015 que establece la obligatoriedad de la Educación Inicial para todos los niños de 5 años de edad. Dicha ley estipulaba un plazo de 4 años como máximo para que la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) generara las condiciones necesarias para hacerla efectiva. La medida pretendía, entre otros aspectos, fomentar las habilidades cognitivas y destrezas propias de la edad del niño, favorecer su maduración senso-motora, su crecimiento afectivo, promover los procesos de socialización y coadyuvar a la prevención de los efectos negativos para su normal desarrollo originados en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar o de contextos de riesgo.

duplican a los de aquellos que lo hicieron desde los 4 años, al tiempo que se equiparan los niveles de estos últimos con aquellos niños que no presentan riesgo pero que asistieron desde los 5 años.

**Gráfico 2. Repetición en primer año para alumnos de segundos años en el 2001, según edad de incorporación a la educación inicial y riesgo**



Fuente: Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa de ANEP.

Finalmente, en cuanto al impacto de estos avances sobre la equidad, el cuadro 9 muestra, por un lado, el fuerte impulso que proporcionó el sector público a la educación inicial en los barrios cuya composición social revelaba mayores desventajas y, por otro, la significativa reducción que ello produjo en las brechas de asistencia al preescolar entre niños pertenecientes a barrios diferentes en su composición social. Cuando el mismo análisis se realiza identificando el nivel socioeconómico de los hogares de los preescolares se encuentra que los niños provenientes de los hogares más carenciados prácticamente duplicaron sus tasas de asistencia en el período (ANEP-Universidad Católica, 2003).

**Cuadro 8. Porcentaje de asistencia a la educación pública en niños de 4 y 5 años de edad por nivel educativo de los barrios. Montevideo, 1995 y 2004**

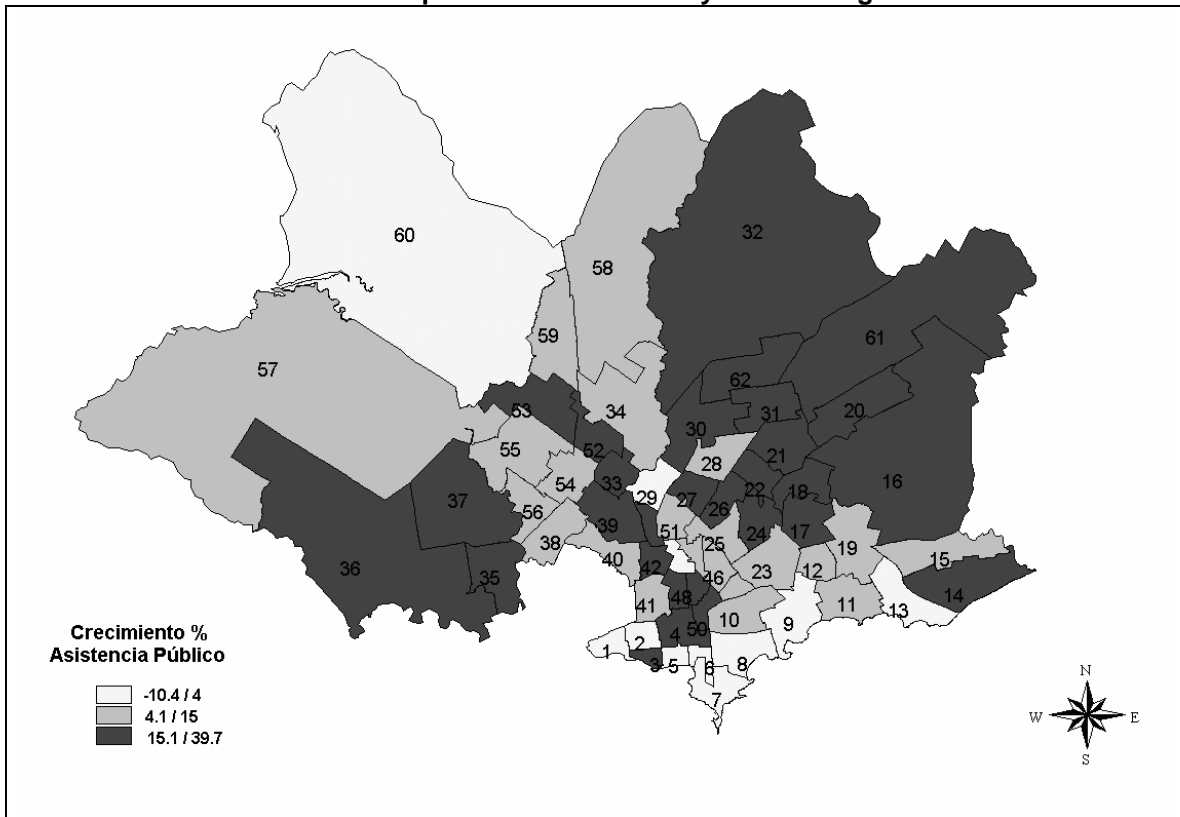
Asistencia a educación inicial pública	Nivel educativo de los barrios (terciles del promedio de años de estudios de la población de 25 a 59 años 2002-04)			
	Bajos	Medios	Altos	Total
1995	40,9	41,8	32,6	38,4
2004	69,6	66,3	44,0	62,3
% de variación 1995-2004	70,2	58,8	34,9	62,3
<b>Asistencia a educación inicial pública más privada.</b>				
1995	56,8	74,3	83,0	70,3
2004	80,5	88,4	93,8	90,2

Fuente: elaboración propia en base a ECH del INE.

Tres factores parecen ser los más relevantes para explicar estos logros. En primer lugar, la expansión notable de la oferta pública de educación preescolar. Segundo, un aumento del conocimiento y de la sensibilidad de los padres con respecto a la importancia de la educación inicial para el desempeño posterior de sus hijos en la escuela primaria. Y tercero, la indudable ampliación de las funciones de protección, cuidado y alimentación asumidas por la educación inicial en respuesta a necesidades hondamente sentidas por las familias urbanas más pobres.

En el mapa 4 se puede observar, a través de los cambios registrados entre 1995 y el 2004, en que barrios se concentró la iniciativa pública en educación inicial<sup>23</sup>. Todo señala un esfuerzo de focalización acorde con el objetivo de reducir la brecha entre niños pobres y no pobres en este nivel de aprestamiento escolar.

**Mapa 3. Porcentaje de aumento de la asistencia de niños entre 3 y 6 años a establecimientos de educación pública entre 1995-97 y 2002-04 según barrios. Montevideo**



Fuente: elaboración propia en base a ECH del INE e IMM.

#### 4.4. Comedores Escolares

En el marco de las nuevas características que asumía la pobreza en Montevideo el problema de la alimentación de los niños comenzó a plantearse con intensidad creciente, tanto en la sociedad como en las escuelas. Las evidencias de subalimentación entre los alumnos produjeron reacciones rápidas en las autoridades educativas, las que reforzaron los programas de alimentación escolar ya existentes e incorporaron otras nuevas modalidades, sumándose de este modo, fundamentalmente a través de los Comedores Escolares y el sistema de “Copa de Leche”, a las redes de protección social que desplegó el Estado ante el agravamiento de las carencias de la población. La reacción de la educación primaria pública no obedecía solo a razones humanitarias. También reflejaba un reconocimiento del impacto de la nutrición sobre las capacidades de aprendizaje de los niños.

<sup>23</sup> El hecho de tomar la población entre 3 y 6 años, en vez de la población de 4 y 5 años, se debe a que, por limitaciones en el tamaño de la muestra de la encuesta de hogares, el número de casos en este último grupo de edad resultaba insuficiente para caracterizar la situación de algunos barrios.

Las políticas alimentarias que se implementan desde el sistema educativo tienen un fuerte respaldo financiero en el llamado “Impuesto de Primaria”. Este tributo, cuya asignación se destina directamente a la enseñanza, fue aprobado en 1986, pero su instrumentación se da a partir de 1990<sup>24</sup>. Su destino cubre una diversidad de áreas (transporte, equipamientos reparaciones, etc.) pero la mayor parte de los fondos recaudados se dirigen a la alimentación escolar. Cabe señalar, que de acuerdo a una encuesta realizada por el INE en el 2004, el sistema de alimentación escolar constituye la red de alimentación gratuita más extendida en el país.

Los cuadros 10 y 11 presentan un estado de situación en el 2004. De ellos se desprende que los comedores se han localizado en las escuelas ubicadas en los barrios con mayores desventajas y con composición social más desfavorable. Y que la proporción de alumnos que concurren a almorzar a esos comedores está en relación directa al nivel de desventajas que acusa la composición social de los barrios y de las escolares.

**Cuadro 9. Porcentaje de escuelas primarias con comedores escolares y de niños que almuerzan en ellos, según composición socioeducativa del barrio. Montevideo, año 2004**

Existencia de comedor escolar y % de niños que concurren	Composición socioeducativa del barrio (terciles de educación del trienio 2002-04)			
	Bajos	Medios	Altos	Total
Tiene	88,1	58,9	27,1	65,3
Concurre:				
Hasta el 49% de alumnos	13,9	24,7	2,1	14,9
El 50% a 74% de alumnos	42,6	17,8	10,4	27,5
El 75% y más de alumnos	31,7	16,4	14,6	23,0

**Fuente:** elaboración propia en base a ECH del INE y Monitor Educativo de Educación Primaria del ANEP/CODICEN – CEP.

**Cuadro 10. Porcentaje de escuelas primarias con comedores escolares y de niños que almuerzan en ellos según contexto sociocultural de las escuelas. Montevideo, año 2004**

Existencia de comedor escolar y % de niños que concurren	Contexto sociocultural de las escuelas			
	Desfavorables	Medio	Favorables	Total
Tiene	90,9	56,6	25,4	65,3
Concurre:				
Hasta el 49% de alumnos	13,6	17,0	15,3	14,9
El 50% a 74% de alumnos	38,2	26,4	8,5	27,5
El 75% y más de alumnos	39,1	13,2	1,7	23,0

**Fuente:** elaboración propia en base Monitor Educativo de Educación Primaria del ANEP/CODICEN – CEP.

En definitiva, la extendida red de comedores escolares operó como otro de los pilares del sistema público de enseñanza, en particular en aquellos barrios que por su composición social presentaban más necesidades alimenticias. De este modo, la escuela aumentó su participación en un ámbito que anteriormente se restringía casi con exclusividad a las familias.

<sup>24</sup> Ley N° 15.809 (art. 636), Ley de Presupuesto Nacional de Recursos y Gastos de abril de 1986. El impuesto grava las propiedades inmuebles urbanas, suburbanas y rurales de todo el país en base a los valores reales que surgen de la Dirección de Catastro Nacional.

## **5. Consideraciones Finales: La Elección de Medidas para Enfrentar el Impacto de la Segregación Residencial sobre los Logros de Aprendizaje de la Niñez Pobre**

En las dos últimas décadas la ciudad de Montevideo experimentó una aceleración importante en su segregación residencial. Si bien hubo varios factores responsables por esa aceleración, el principal fue un continuo deterioro de los niveles de ingresos y de protección social de los trabajadores menos calificados. Bajo tales circunstancias, muchos jóvenes con escasos recursos humanos y pocas oportunidades de acceso a ocupaciones protegidas fueron expulsados de las áreas centrales de la ciudad hacia las áreas periféricas. Como resultado, aumentó la proporción de hogares pobres en las primeras etapas del ciclo de vida familiar localizados en las áreas periféricas.

El aumento de la homogeneidad en la composición social de esos barrios indujo cambios similares entre los usuarios de muchas de las prestaciones que tienen base territorial, como la escuela primaria, los centros de atención de salud, el transporte y los servicios de esparcimiento. De este modo, a los problemas que ya les planteaba la debilidad de sus vínculos con el mercado laboral, a los residentes en los barrios más pobres de Montevideo se les agregaron los problemas derivados de un creciente aislamiento con respecto a los principales circuitos sociales de la sociedad. Esas características modificaron el perfil de los hogares, de las escuelas y de los vecindarios, los tres contextos más significativos para la socialización de los niños.

Los hogares pobres encontraron más problemas que en el pasado para satisfacer las necesidades básicas de sus miembros. Quizás afectados por la debilidad de sus lazos con el mercado, por sus declinantes esperanzas de movilidad social, o por su creciente aislamiento de las clases medias, estos hogares mostraron una fuerte tendencia hacia la constitución de arreglos familiares inestables y a la monoparentalidad, lo que implicó una elevación importante en la proporción de niños que convivían con solo uno de sus padres biológicos. En consecuencia, se redujo el “pool” de recursos familiares para la socialización –especialmente la disponibilidad de tiempo de los adultos- y los padres encontraron mayores dificultades para controlar a sus hijos, para apoyarlos en sus tareas escolares y, en general, para complementar los esfuerzos de las escuelas en el proceso de enseñanza.

A su vez, las escuelas se encontraron ante crecientes dificultades para transmitir y generar habilidades de aprendizaje en grupos de niños homogéneamente pobres. Muchos maestros y autoridades escolares en áreas de fuerte concentración de pobreza se vieron desbordados por el nivel de insatisfacción de necesidades básicas de sus estudiantes, por el débil apoyo que recibían de sus familias, y por un déficit notorio en el desarrollo cognitivo y en el manejo de destrezas sociales básicas que los niños traían a las aulas.

Los nuevos barrios pobres urbanos tendieron a socavar, antes que a potenciar, las posibles virtudes de la socialización vecinal. La inestabilidad de los patrones de la vida comunitaria, la escasez y baja calidad de las instituciones locales, y la carencia de adultos que puedan funcionar como modelos de rol y que puedan ejercer eficientes controles sociales informales sobre el comportamiento de los niños, contribuyeron a reducir la fuerza socializadora del vecindario, o, al menos, a desviarla del paradigma convencional que define a la educación como el camino principal para la movilidad social y la realización personal.

De la argumentación anterior se desprende que el tipo de cambios que experimenta cada uno de estos importantes agentes de socialización –familia, escuela y vecindario- activan mecanismos

que no benefician los desempeños educativos de los niños. En su pasado de ciudad integrada, el ensamble armonioso que se dio en Montevideo entre estas tres esferas, cada una complementando y reforzando a las otras, facilitó el funcionamiento de la escuela primaria. Las nuevas características de la pobreza modifican esa relación. En la medida que las familias y los barrios no cumplen con su función complementaria, las escuelas encuentran barreras formidables para desarrollar su papel clave en los procesos de integración de las nuevas generaciones, esto es, su capacidad única para disociar logros educativos de orígenes sociales.

En los inicios de los años noventa, un extenso estudio realizado por la Oficina de CEPAL en Uruguay produjo insumos importantes para fortalecer la capacidad de las escuelas frente a los desafíos que planteaban las nuevas formas de la pobreza en la ciudad, y para desarrollar una propuesta de reforma que devolviera al sistema educativo su aptitud para desacoplar los logros académicos de los antecedentes socioeconómicos. El diagnóstico incorporaba gran parte de la problemática recién expuesta y describía en detalle la situación de la enseñanza y del aprendizaje en el país (CEPAL, 1991).

Como describimos en el cuerpo de este estudio, la instrumentación de dicha reforma prestó especial atención a la localización de los servicios. Los nuevos centros de educación inicial, las escuelas especiales y los comedores escolares se establecieron en los barrios con las concentraciones más altas de pobreza<sup>25</sup>. La estrategia consistió, en pocas palabras, en focalizar los esfuerzos del sistema educativo en los lugares donde los niños corrían mayores riesgos de quedar rezagados en sus estudios<sup>26</sup>. Pese a ello, en el diseño de las intervenciones no se encuentran señales de que los programas estuvieran atendiendo a las situaciones de riesgo *que derivaban de la misma composición social de las escuelas o de la composición social de los barrios*. ¿A qué tipos de riesgos nos referimos?

La composición social de las escuelas define el perfil del grupo de pares con que el niño tendrá oportunidades de contacto cotidiano. De los estudios de desempeño en el aprendizaje surge evidencia suficiente como para otorgar relevancia a la influencia del grupo de pares en al menos cuatro aspectos fundamentales para la integración del niño. Primero, los compañeros de escuela moldean las expectativas de logro educativo. Segundo, cuanto más heterogéneo el grupo de compañeros mayor la variedad de experiencias y de prácticas de resolución de problemas a las que se expone un niño, y mayores las oportunidades de desarrollar habilidades cognitivas y destrezas sociales claves para su desempeño en la escuela y para su ulterior vida laboral (Betts J., Zau, A.; Rice L. 2003). Tercero, consecuencias igualmente positivas sobre los desempeños académicos y laborales de los niños pobres se ligan al capital social que se acumula en las redes que constituyen con grupos de pares socialmente heterogéneos. Y por último, entre los niños con mayores desventajas, el contacto diario regulado por patrones normativos comunes que se produce en esos contextos puede constituir para ellos la única experiencia vital donde comparten problemas y destinos en condiciones de igualdad con miembros de otros estratos socioeconómicos. Tales experiencias son importantes en la formación de sentimientos generales de pertenencia a una misma sociedad, más allá de las disparidades presentes en las condiciones materiales de vida de sus familias. Se puede asumir que, para los niños pobres, la importancia relativa de esas tempranas experiencias de ciudadanía será mayor, cuanto parecida sea la composición social de las escuelas a las que asisten y los barrios en los que residen a la composición social de la sociedad.

---

<sup>25</sup> Lo mismo se puede decir del programa "maestros comunitarios" lanzado a fines del 2005. Este programa se concentra en los niños con problemas de bajo rendimiento que asisten a escuelas de contexto crítico y de horario simple.

<sup>26</sup> Paradójicamente, la concentración territorial de los pobres facilita la implementación de estrategias focalizadoras.



Aun reconociendo los efectos positivos para la integración social de la interacción con desiguales en un mismo contexto institucional, se puede argumentar que intervenciones focalizadas que apuntalen las escuelas de los barrios pobres a través de fuertes inversiones en recursos humanos y financieros (como sin duda lo ha hecho el conjunto de intervenciones educativas antes reseñadas) pueden ser suficientes para compensar la ausencia de aquellas condiciones favorables que son provistas naturalmente en escuelas y barrios de composición social heterogénea. Este argumento levanta interrogantes como los siguientes: ¿en que medida esas inversiones reducen la brecha en los aprendizajes? Cuales son sus costos relativos frente a alternativas de “mezcla social” como las que mencionaremos más adelante? Aun cuando se logre reducir la brecha de aprendizaje: ¿es ello suficiente como para avanzar hacia la meta deseada de una ciudad integrada sobre bases de equidad? ¿Qué pasa con la formación de destrezas sociales, con los sentimientos tempranos de ciudadanía y con las probabilidades de acumulación de capital social, fenómenos cuyo desarrollo encuentra campo fértil en grupos heterogéneos de pares y que constituyen recursos fundamentales a la hora de integrarse en la sociedad?

A diferencia de la focalización territorial de las intervenciones educativas en Montevideo, un diagnóstico de la situación basado en las hipótesis sobre los efectos contextuales de escuelas y barrios hubiera llevado a promover oportunidades de interacción entre desiguales. La generación de grupos heterogéneos podría ser estimulada, por ejemplo, localizando nuevos establecimientos educativos en las fronteras entre barrios de composición social diferente, o invirtiendo en un sistema de traslado gratuito de alumnos al mismo tiempo que se aplican criterios de reclutamiento que garanticen la heterogeneidad en la composición social de las escuelas y condiciones de funcionamiento que lubriquen la interacción entre desiguales. Desde esta óptica, cualquiera sea la estrategia adoptada, en todos los niveles de la sociedad las escuelas deberían promover experiencias de contacto y solidaridad entre niños de distintos estratos.

Sin ignorar que políticas de ese tipo se ajustan mejor a los resultados de las investigaciones sobre logros escolares y segregación residencial que las políticas educativas territorialmente focalizadas, las que son más conocidas y se aplican con más frecuencia en los países de la región, debemos reconocer que en contextos de creciente desigualdad como los que caracterizan a Montevideo y a las grandes ciudades de la región, la implementación de iniciativas del tipo de las señaladas en el párrafo anterior, además de corresponder a las áreas duras de la política social (Kaztman y Gerstenfeld, 1990), puede que no garanticen reducciones de las distancias sociales<sup>27</sup>. Una vez consolidadas situaciones de exclusión social, el contacto entre desiguales puede generar rechazos y sentimientos de privación relativa antes que estímulos a la emulación y a la adaptación. De ser así, el avance de la segregación residencial y la segmentación educativa en las ciudades estaría contribuyendo a configurar un escenario urbano en el que se perfilan con claridad los límites de la capacidad del sistema educativo para “romper el determinismo social de los

---

<sup>27</sup> Esto es particularmente cierto en las sociedades más estratificadas de América Latina. Al considerar los costos relativos de este tipo de políticas debe tomarse en cuenta que, en la mayoría de estas sociedades, las formas actuales de las relaciones de clase son producto de la decantación de procesos de dominación, de negociación y de resolución de conflicto con profundas raíces en las historias nacionales. Eso significa que la ingeniería social dirigida a modificar aspectos básicos de los patrones de relaciones de clase existentes representa una de las áreas más duras de las políticas sociales. En el caso de la educación, las resistencias a las intervenciones del tipo mencionado en el texto surgen de todos lados, y son más agresivas cuando las clases que circulan en las esferas sociales y económicas principales de la ciudad han construido estereotipos de las que permanecen marginadas de esas esferas. En esos casos, las clases más aventajadas pueden percibir la promoción de la integración social a través de las escuelas como amenazas, tanto a sus expectativas con respecto a los logros académicos de sus hijos, como para el mantenimiento de sus tradicionales prerrogativas sociales.

resultados de aprendizaje” (Tedesco, 2006) (Filgueira, F. Bogliaccini, J., Lichenstein, S. y Rodriguez, F., 2006).

Las consideraciones anteriores ponen de relieve algunas de las barreras que impiden que la educación pueda aportar a la construcción de sociedades integradas sobre base a equidad sin una articulación muy estrecha con la acción de otras esferas del Estado. Ello lleva inevitablemente a explorar alternativas de política que articulen las acciones del sistema educativo al menos con áreas tales como la planificación urbana, el ordenamiento del territorio, y la naturaleza misma de los regímenes de bienestar nacionales. Nos referimos por ejemplo, a iniciativas como las que se implementaron en algunas ciudades europeas y que buscaron promover una mayor integración social de los sectores más desventajados -entre los cuales abundaban los trabajadores extranjeros-, ya sea incidiendo directamente en la localización de las viviendas públicas, brindando incentivos a sectores de las clases medias para que instalen sus viviendas en zonas previamente homogeneizadas por la pobreza, o asegurando un cierto nivel de mezcla social en la formación de nuevos barrios. Pero también a través de subsidios que procuran impedir que la pobreza sobrepase un umbral a partir del cual los costos de las medidas de inclusión social se multiplican (Musterd y Ostendorf, 1998).

En suma, a medida que se van asentando en la región las nuevas modalidades del capitalismo, resulta más y más evidente que la consigna “Aprender a aprender y aprender a vivir juntos” (Delors, 1996) alude a una tarea que desborda la educación y convoca a toda la sociedad.

## **Referencias Bibliográficas**

- ANEP – UMRE (1996). Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática. 6º Año Educación Primaria. Primer informe de difusión pública de resultados. Montevideo.
- ANEP (1997). Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática. 6º Año de Educación Primaria. Segundo informe de difusión pública de resultados. Montevideo.
- ANEP – CODICEN (2002). Educación inicial: logros, desafíos y alternativas estratégicas para la toma de decisiones (Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa).
- ANEP - Universidad Católica (2003). “Determinantes de la regularidad de la asistencia y de la deserción en la educación inicial uruguaya” Montevideo.
- ANEP – CODICEN (2005 A). El Gasto Educativo en Cifras, Serie Estadísticas Educativas No.5. Montevideo, Uruguay.
- (2005 B) Panorama de la Educación en el Uruguay: Una década de transformaciones 1992-2004. Montevideo.
- (2004). Monitor Educativo de Educación Primaria. Tipos de escuela, contexto sociocultural escolar y resultados educativos. Segunda comunicación de resultados. Montevideo.
- Betts J., Zau, A.;Rice L. (2003), Determinants of student achievement: New evidence from San Diego, Public Policy Institute of California, San Diego, California
- Cecilio M.; Couriel J.; Spallanzani M. (1999). La gestión urbana en la generación de los tejidos residenciales de la periferia de Montevideo. Facultad de Arquitectura, UDELAR.

- CEP – MIDES (2006) “Programa de Maestros Comunitarios. Primer informe de difusión pública de resultados”. Montevideo.
- CEPAL, 1991. Que aprenden y quienes aprenden en las escuelas del Uruguay? LC/MVD/R.58. Oficina de Montevideo.
- Cervini M, y Gallo M. (2001) Un análisis de la exclusión social: la segregación residencial en los barrios de Montevideo, 1986-1998, Tesis de grado de la FCE, Montevideo, Uruguay
- Clavijo, Francia y Retamoso (2005). Las escuelas de Tiempo Completo: una manera de entender la enseñanza y el aprendizaje. Proyecto Hemisférico “Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar”. MEC – ANEP, Montevideo.
- Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación en el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO
- Filgueira, F. Bogliaccini, J., Lichenstein, S. y Rodriguez, F., (2006). Los límites de la promesa educativa en América Latina, en Xavier Bonal (ed.) Globalización, educación y Población en América Latina, (en prensa)
- Flores, C. (2005). Residential segregation and the geography of opportunities: a spatial analysis of heterogeneity and spillovers in education. Second Draft. Mimeo.
- Kaztman, R, Filgueira, F. (2001). Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay. IPES – Universidad Católica del Uruguay - IIN.
- Kaztman, R. y Gerstenfeld, P. (1990). Áreas duras y áreas blandas en la política social. Revista de la CEPAL N° 41. Santiago de Chile
- Kaztman, R. (2002) “Convergencias y divergencias: exploración sobre los efectos de las nuevas modalidades de crecimiento sobre la estructura social de cuatro áreas metropolitanas”, en Kaztman y Wormald, Trabajo y Ciudadanía: los cambiantes rostros de la integración y la exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina”, CEBRA, Montevideo.
- (1999). El Vecindario Importa, Capítulo IV en Kaztman, R. (coord.) Activos y Estructuras de Oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay. CEPAL, Montevideo.
- (1997). Marginalidad e integración social en Uruguay. Revista de la CEPAL N°62. Santiago de Chile, Agosto.
- Kaztman, R. y Retamoso, A. (2006) Segregación residencial y diferenciales en las pruebas de aprendizaje en Montevideo. (en prensa)
- (2005) Segregación Residencial, Empleo y Pobreza en Montevideo, Revista de la CEPAL, N° 85, Santiago de Chile, Abril.
- Macadar, D.; Calvo, J.J.; Pellegrino, A.; Vigorito, A. (2002) “Proyecto Segregación Residencial en Montevideo: ¿un fenómeno creciente?” CSIC, Montevideo
- Martori, J. C. y Hoberg, K. (2004). Indicadores cuantitativos de segregación residencial. El caso de la población inmigrante en Barcelona. En Geo Crítica, Vol VIII, Num. 169. Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona.
- PNUD (1999), Desarrollo Humano en Uruguay. PNUD. Montevideo, Uruguay

- Rodríguez Vignoli, J. (2001). Segregación residencial socioeconómica: ¿qué es?, ¿cómo se mide?, ¿qué está pasando?, ¿importa?. Serie población y desarrollo. CEPAL. Chile.
- Sabatini, F., Cáceres G., y Cerda J. (2002) Residential Segregation Patterns, Changes in Main Chilean Cities: scale shifts and increasing malignancy. International Seminar on Segregation and the City. Lincoln Institute and Land Policy,
- Solís, P. (2006) Efectos del Nivel Socioeconómico del Vecindario en la Continuidad Escolar entre la Secundaria y el Bachillerato. México, Distrito Federal (mimeo)
- Tedesco, J. C. . (2006). La integración social y los nuevos procesos de socialización: algunas hipótesis de trabajo. En Xavier Bonal (ed.) Globalización, educación y Población en América Latina, (en prensa)
- Torres, H., Ferreira, M. P. Y Gomes, S., (2004) Educacao e segregacao social: explorando o efeito das relacoes da vizinhanca, en Eduardo Marques y Haroldo Torres (org.) Sao Paulo: Segregacao, pobreza e desigualdades Sociais. SENAC, Sao Paulo