

PALABRAS CLAVE

Alumnos
Rendimiento escolar
Medición
Aislamiento social
Zonas urbanas
Política social
Educación
Equidad
Uruguay

Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo

Rubén Kaztman y Alejandro Retamoso

Este trabajo analiza los efectos de la segregación residencial en Montevideo sobre las diferencias en los aprendizajes de los escolares y examina la eficacia de las respuestas del sistema educativo para enfrentar las inequidades que generan estos procesos. Tras señalar los efectos de la familia, la escuela y el barrio sobre los aprendizajes, presenta modelos jerárquicos lineales que buscan aislar los efectos de cada uno de estos contextos. Resume los desafíos que plantean los resultados a los intentos de la educación uruguaya por disociar los logros de aprendizaje de los orígenes sociales y examina las respuestas de las autoridades del sector a esos desafíos. Por último, pasa revista a opciones de políticas para fortalecer el papel de la educación como ruta principal para la integración de las nuevas generaciones ante los nuevos problemas de segregación urbana.

Rubén Kaztman
Director del Programa de
investigación sobre Integración,
Pobreza y Exclusión Social (IPES),
Universidad Católica de Uruguay
✉ kaztman@adinet.com.uy

Alejandro Retamoso
Investigador Asociado del IPES,
Universidad Católica de Uruguay
✉ aretamo@ine.gub.uy

I

Introducción

Hasta la década de 1960, 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 los profundos cambios en el mercado de trabajo y en la morfología social de la ciudad que llevaron al colapso de dicho modelo.

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 o 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.

Este trabajo analiza tanto los efectos de la segregación residencial en la ciudad sobre las diferencias en los logros de aprendizajes de niños en edad escolar como la eficacia de las respuestas del sistema educativo ante las inequidades que generan estos procesos. Tras esta sección introductoria, en la sección II se presentan antecedentes de estudios nacionales acerca de los efectos de la situación socioeconómica de las familias y de la composición social de barrios y escuelas primarias sobre diversos indicadores de desempeño educativo. La sección III presenta un modelo jerárquico lineal que busca aislar los efectos de cada uno de los tres niveles (familia, escuela y barrio) sobre los resultados de los aprendizajes. La sección IV resume y analiza los resultados de los cinco modelos aplicados. La sección V muestra los desafíos que plantearon los resultados anteriores a los intentos de la educación uruguaya por disociar los logros de aprendizaje de los orígenes sociales y examina las respuestas de las autoridades del sector a esos desafíos. Por último, la sección VI analiza los 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.

II

Familias, escuelas y barrios: sus efectos sobre el desempeño escolar

Las familias, las escuelas y los barrios operan como entornos socializadores que van moldeando una parte importante de los contenidos mentales de los niños. Esos contenidos mentales incluyen hábitos, disciplinas, actitudes, expectativas de logro y capacidades de diferir

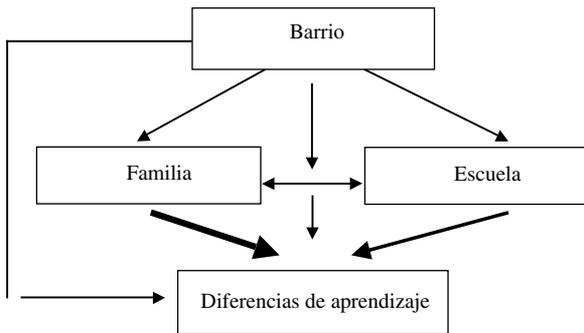
la gratificación, elementos que determinan gran parte del éxito con el que los niños podrán enfrentar la acumulación ordenada y continua de conocimiento. El gráfico 1 resume nuestras hipótesis acerca del peso relativo (grosor de las flechas) de estos contextos sobre los diferenciales de aprendizaje de niños en edad escolar y las vías a través de las cuales se transmiten esos efectos.

¿Qué sabemos acerca de la verosimilitud de las hipótesis implicadas en cada una de las flechas del gráfico en el caso de Montevideo? Algunos estudios realizados en Uruguay arrojan luces al respecto.

□ Este estudio es una versión condensada y modificada de un trabajo presentado por los autores en el Seminario "Urban Governance and Intra-Urban Population Differentials in Metropolitan Areas of the Americas", Universidad de Texas en Austin, noviembre 17-19 de 2005. Los autores agradecen a María José Álvarez y Fernando Filgueira sus comentarios y sugerencias a la versión original.

GRÁFICO 1

Principales ámbitos de socialización de los niños en edad escolar



Fuente: elaboración propia.

1. Familias

Con respecto a las familias, por ejemplo, sabemos que lo que en el país se conoce como proceso de “infantilización de la pobreza” es la parte emergente de fenómenos estructuralmente condicionados de acentuación de las diferencias en la configuración de los activos y los tipos de arreglos familiares entre hogares de distintos estratos socioeconómicos. También sabemos que esas diferencias

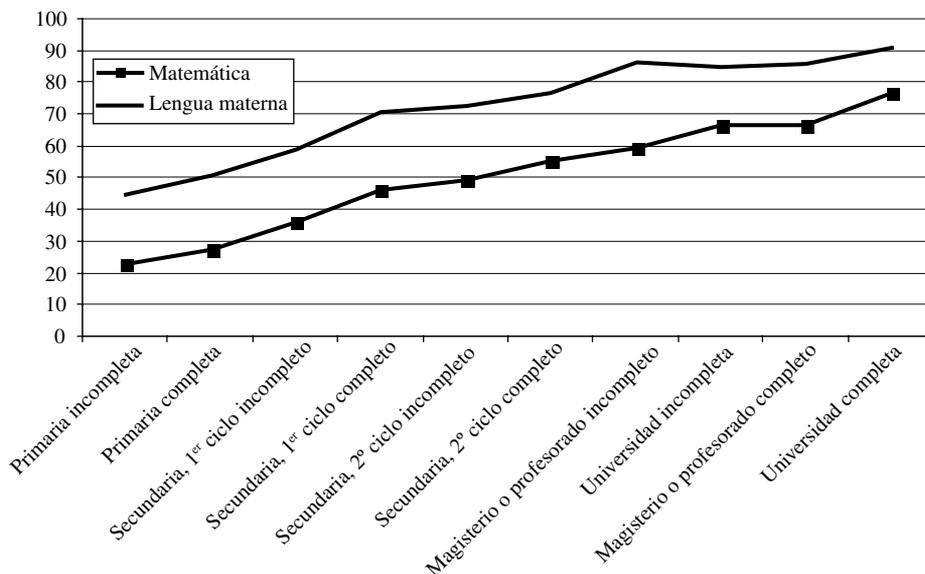
en las configuraciones de activos y en los arreglos familiares guardan una relación estrecha con disparidades en los logros educativos de los hijos (Kaztman y Filgueira, 2001). El gráfico 2, que vincula el nivel educativo de las madres con los resultados de pruebas de aprendizajes en lengua materna y matemática entre alumnos de sexto año de educación primaria, da una idea de la fuerza de tales relaciones.

2. Barrios

Con respecto a los barrios, son numerosos los trabajos que, a partir de los años 1980, comprueban la existencia de procesos de segregación residencial que transforman la morfología social de la ciudad. Dichos procesos modificaron la composición social de los barrios, lo que esencialmente se tradujo en un aumento de la concentración de hogares pobres en barrios pobres (Kaztman, 1999; Cervini y Gallo, 2001; Macadar, Calvo y otros, 2002; Kaztman y Retamoso, 2005a). A través de la aplicación de una batería de indicadores de la dimensión de los procesos de segregación residencial, un trabajo reciente sobre el tema revela que 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 de la composición social

GRÁFICO 2

Montevideo: Suficiencia en matemática y lengua materna según el nivel educativo de la madre, 1996



Fuente: elaboración propia, con datos del Censo de evaluación de aprendizajes de sextos años en educación primaria. Unidad de Medición de Resultados Educativos/Administración Nacional de Educación Pública (UMRE/ANEP).

en los barrios donde residen y que sus oportunidades de interacción con personas más calificadas se han reducido. También muestra, para el año 1996, una ampliación de las manchas geográficas que corresponden a barrios contiguos con composiciones sociales homogéneas (Kaztman y Retamoso, 2006).

Los resultados de esos y de otros estudios (por ejemplo, Kaztman, 1997; Kaztman y Filgueira, 2001) corroboran también que el nivel de homogeneidad en la composición social de los barrios pobres tiene importancia para predecir los rendimientos educativos. Esto es, niños que provienen de hogares de escasos recursos muestran mejores resultados académicos cuando residen en vecindarios de composición social heterogénea que cuando lo hacen en vecindarios donde la gran mayoría de los hogares cuenta con recursos escasos.¹

3. Escuelas

La educación pública desempeñó 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 de que esta congregaba en las mismas aulas a escolares de distintos orígenes sociales. Esto sucedía particularmente en las escuelas primarias, donde estudiantes de procedencia 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 la segmentación de la enseñanza.

A partir de mediados de los años 1980, en Montevideo aumentó sustancialmente la cantidad de niños que asistían a escuelas privadas. A ese incremento contribuyeron sin duda muchos padres que, ante el deterioro de la calidad de la escuela pública y el rápido aumento de los requisitos de calificación para incorporarse a los circuitos económicos globalizados, buscaron en la educación privada un mayor ajuste entre la enseñanza disponible y los conocimientos que exigían los nuevos tiempos. En 1984, uno de cada dos niños en edad escolar de los estratos de ingresos altos, y uno de cada cinco de los estratos medios, asistían a establecimientos privados. Diez años después, las relaciones eran tres de cada cuatro en los estratos altos y más de dos de cada cinco en los estratos medios.² Con posterioridad, esa proporción se mantuvo en los estratos altos pero se redujo en los medios, parte de los cuales, más vulnerables a las crisis económicas que se sucedieron desde finales del siglo XX, volvió a enviar a sus hijos a las escuelas públicas y gratuitas.³ Como resultado, entre 1994 y 2004 las escuelas privadas registraron un descenso en la proporción de niños de los estratos medios del 41,8% al 37,9%.

Los cambios en las oportunidades de interacción entre niños de distinto origen social no fueron determinados solamente por la privatización de la enseñanza. Dado que la gran mayoría de las escuelas primarias públicas reclutan sus alumnos en su entorno territorial, su composición social es altamente dependiente de la composición social de los barrios donde se instalan. De este modo, el avance de la segregación espacial de los hogares según su pertenencia a distintos estratos socioeconómicos significó también un aumento de la homogeneidad en la composición social de las escuelas públicas y una correspondiente reducción de las oportunidades de interacción, bajo condiciones de igualdad,

¹ Más allá de sus familias y escuelas, los barrios constituyen para los niños pobres el siguiente agregado humano de importancia como ámbito de interacción y de exposición a comportamientos que puede influenciar sus actitudes y expectativas 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 más adelante en este texto. La influencia de los adultos puede tomar rutas distintas. Ellos 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, imagen que puede 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 en 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.

² 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.

³ 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 de arrastre, es decir, que los niños que comienzan a asistir desde edades tempranas a escuelas públicas luego continúan en ellas, lo que años atrás no ocurría por la escasa oferta pública en enseñanza inicial. Tampoco habría que descartar una apuesta al sector público por parte de sectores medios de la población, atraídos por los avances que mostraban los primeros resultados de la reforma educativa. Aun así, ninguno de estos dos argumentos contradice la agudización de la segmentación educativa.

entre niños provenientes de hogares de escasos recursos y sus pares de hogares más acomodados.

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 contribuyó a elevar la segmentación educativa en la ciudad, socavando de ese modo la tradicional función integradora de las escuelas públicas uruguayas.

¿Cuáles son los mecanismos por los que las oportunidades de interacción entre desiguales en las escuelas potencian las posibilidades de integración social de los alumnos de menores recursos?

La composición social de las escuelas define el perfil del grupo de pares con el cual el niño tendrá oportunidades de contacto cotidiano. De los estudios de logros en el aprendizaje surge evidencia suficiente sobre el influjo 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 es el grupo de compañeros mayor es la variedad de experiencias y de prácticas de resolución de problemas a las que se expone un niño, y mayores sus oportunidades de desarrollar habilidades cognitivas y destrezas sociales clave para su desempeño en la escuela y para su ulterior vida laboral (Betts, Zau y Rice, 2003). Tercero, consecuencias igualmente

positivas sobre los futuros desempeños académicos y laborales de los niños pobres se ligan al capital social que es posible acumular en redes socialmente heterogéneas. Y por último, para los niños con mayores desventajas, el contacto diario regulado por patrones normativos comunes que se produce en las escuelas puede constituir la única experiencia vital que brinda la oportunidad de compartir problemas —y la esperanza de compartir destinos— 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. Cabe suponer que, para los niños pobres, la importancia relativa de esas tempranas experiencias de ciudadanía será mayor, cuanto más parecida sea la composición social de sus escuelas y sus barrios a la de la sociedad.

Las autoridades educativas en Uruguay han estado atentas a los cambios en la composición social de las escuelas y sus posibles efectos sobre los resultados del aprendizaje. De hecho, son varios los estudios oficiales que corroboran el 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).

III

Modelos multinivel para los aprendizajes en las escuelas públicas de Montevideo

1. Metodología y fuentes de información

Los resultados de los estudios mencionados en la sección anterior no permiten aislar los efectos independientes de cada uno de los contextos (familia, escuela y barrio) sobre los resultados de los aprendizajes. Para enfrentar este problema recurrimos a modelos jerárquicos lineales, es decir, modelos multinivel. Estos modelos permiten descomponer la varianza de una variable dependiente, en este caso los resultados en los aprendizajes de los niños, en dimensiones de unidades que corresponden a distintos niveles de agregación —niños, escuelas y barrios— anidados, en ese orden, unos en otros.

Los datos provienen de la Evaluación Nacional de Aprendizajes de sextos años de educación primaria⁴ que realizó la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en 1996. Este primer y único estudio de carácter censal llevado a cabo en el nivel educativo indicado cubrió todos los establecimientos del país (públicos y privados).⁵

⁴ La escuela primaria en Uruguay consta de seis grados; por lo tanto, la evaluación de aprendizajes intentó captar las competencias adquiridas por los niños en el momento en que están próximos a egresar del ciclo primario e incorporarse a la educación media.

⁵ Aunque en el caso de las escuelas rurales se consideraron solo aquellas cuyos alumnos en el grado sobrepasaban los 6 alumnos.

La evaluación se hizo a través de cuatro instrumentos: las pruebas estandarizadas de matemática y lengua materna, la encuesta a maestros, la encuesta a directores de las escuelas evaluadas y la encuesta a la familia de los niños. De cada uno de estos instrumentos se seleccionaron las variables y los factores más útiles para el desarrollo de este estudio.

Con el fin de generar información sobre los barrios de Montevideo también se utilizaron los datos del Censo de Población, Hogares y Viviendas de 1996 (en adelante Censo de Población 1996) realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE). Si bien la Evaluación Nacional de Aprendizajes permitía caracterizar los barrios agregando rasgos de los hogares de los alumnos, pareció razonable suponer que esas características agregadas podían diferir de aquellas estimadas sobre la base de los datos censales, los que obviamente cubren hogares e individuos que no tienen relación ni con las escuelas ni con los alumnos que residen en el vecindario donde se halla la escuela.

a) *Universo de estudio*

El estudio de los posibles efectos de la segregación residencial en los resultados educativos se concentra en los niños que asisten a los sextos años de las escuelas públicas del departamento de Montevideo.⁶ Estos representan alrededor del 70% del total de los alumnos de sexto año en el departamento. Se han considerado solo las escuelas públicas porque, dadas las reglamentaciones que rigen su funcionamiento y las dificultades que tienen los padres que envían a sus hijos a escuelas gratuitas para financiar los gastos de transporte, es razonable suponer que las escuelas públicas, más que las privadas, reclutan la mayor parte de sus alumnos del entorno vecinal.⁷ En este sentido, el trabajar solo con escuelas públicas da más confianza, por lo menos en el terreno de las hipótesis, para extraer conclusiones acerca

⁶ La selección del departamento de Montevideo como universo de análisis tiene un carácter sustantivo: los procesos de segregación residencial son propios de ciudades con determinada escala poblacional. En el caso de Uruguay, tanto por sus dimensiones demográficas como por la naturaleza que han adquirido estos procesos, Montevideo es la única ciudad que por su tamaño puede albergarlos.

⁷ Esto no excluye que existan situaciones en donde la familia decida enviar al niño a escuelas públicas que no se encuentran en su entorno barrial, pero la existencia de estos factores, por lo menos en el caso uruguayo, no llegan a modificar la composición social de estas escuelas.

de los efectos de la composición social de la población de un barrio sobre el desempeño educativo de los niños que allí residen.

Cabe agregar que el total de los 12.826 niños evaluados en escuelas públicas de Montevideo asistían a 256 establecimientos educativos, los que a su vez se distribuían en los 62 barrios que identifica el INE en la ciudad. Como la aplicación de los modelos multinivel exige trabajar sin datos perdidos, el universo que finalmente se utilizó fue de menor magnitud: 10.864 niños y 240 escuelas.

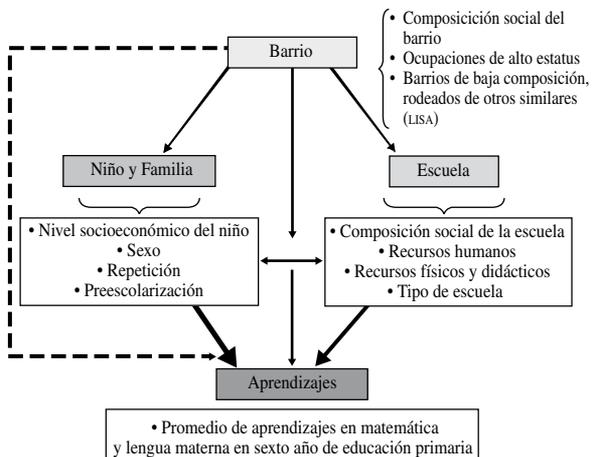
b) *Unidades jerárquicas y variables empleadas*

Las unidades jerárquicas empleadas son el niño y su familia, las escuelas a las que asisten los niños y los barrios donde se localizan las escuelas. El gráfico 3 y el cuadro 1 presentan las dimensiones de análisis, las variables y su nivel jerárquico de inclusión en los diferentes modelos probados.

En el cuadro 1 se muestran algunas de las dimensiones y variables inicialmente seleccionadas, de las cuales algunas fueron eliminadas con posterioridad, ya sea porque no mostraban significación estadística o porque un número significativamente alto de unidades (niños o escuelas) no proveían esa información. A medida que vayamos desplegando los modelos se mencionarán las variables y dimensiones excluidas y se justificará cada decisión.

GRÁFICO 3

Dimensiones y variables de los modelos



Fuente: elaboración propia.

CUADRO 1

Dimensiones o variables seleccionadas inicialmente

A. Variable dependiente		
Variable	Definición	Nombre
Resultados obtenidos en las pruebas de matemática y lengua materna	Es el promedio de los resultados obtenidos por los niños en las dos pruebas de aprendizaje aplicadas en la evaluación. Los ítems de cada una de las pruebas tenían un puntaje mínimo de 0 y un puntaje máximo de 24	LENGMATE
B. Variables explicativas		
Dimensión o variable	Definición	Nombre
Nivel 1: niño		
Nivel socioeconómico y cultural	Puntaje factorial que combina características de la familia. Como capital humano se consideró el nivel educativo materno (o paterno); como capital físico los elementos de confort y satisfacción de necesidades básicas del hogar, y como capital cultural, la disponibilidad de bienes culturales como libros, revistas, diarios y otros	NSE_ALU
Sexo	Variable dicotómica (1 = varón)	VARON
Repetición	Existencia de repetición del niño (variable dicotómica, 1 = repitió)	REPITIO
Preescolarización	Asistencia a educación preescolar (variable dicotómica, 1 = asistió)	ASISPRE
Nivel 2: escuela^a		
Contexto o composición socioeconómica y cultural	Es el promedio a nivel de la escuela del puntaje factorial generado en el nivel 1 (niño)	NSE_ESC
Tipo de escuela ^b	Escuelas de tiempo completo (variable dicotómica, 1 = tiempo completo)	TC
Nivel 3: barrio		
Contexto o composición socioeconómica y cultural (I)	Es el promedio a nivel de barrio del puntaje factorial generado en el nivel 1 (niño)	NSE_BAR
Contexto o composición sociocultural (II)	Porcentaje de personas de 25 a 59 años en el barrio con estudios menores a la media del departamento. Fuente: Censo de Población 1996.	BMEAN96
Ocupaciones de alto estatus ^c	Porcentaje de barrios en los cuales las personas en ocupaciones de alto estatus sobrepasan el 35% (variable dicotómica, 1 = barrios de alto estatus). Fuente: Censo de Población 1996.	ASTATUS
Concentración geográfica de barrios con composición sociocultural desfavorable ^d	Corresponde a los barrios que sobre la base del índice de autocorrelación espacial LISA (<i>Local Indicator of Spatial Association</i>) son clasificados en la categoría alta-alta. Ello indica barrios con características similares en una variable X, que además comparten su contigüidad geográfica. En este caso se utilizó como variable de clasificación el indicador (II) del porcentaje de personas con estudios menores al promedio del departamento. Variable dicotómica, 1 = barrios con índice LISA alto. Fuente: Censo de Población 1996.	ALTA

Fuente: elaboración propia.

^a En la formulación original de los modelos se incluyeron variables a nivel de la escuela que se consideran importantes para estudios de aprendizaje. Algunas de ellas fueron posteriormente eliminadas por su falta de significación estadística. Se entendió que su inclusión hubiera hecho más difícil la lectura de cuadros de resultados ya suficientemente complejos. Este fue el caso de la antigüedad docente en el sistema y en la escuela, de la capacitación de los docentes y del equipamiento e infraestructura de la escuela.

^b Las escuelas de Uruguay presentan una primera categorización genérica que distingue entre urbanas y rurales. En el caso de Montevideo existen solo las urbanas. En 1996 era posible distinguir en ellas cuatro modalidades: escuelas comunes, escuelas de práctica, escuelas de tiempo completo y escuelas de requerimiento prioritario. En nuestro caso la categoría de referencia en los modelos está dada por las dos primeras. A diferencia de todas las demás, las escuelas de tiempo completo presentan como principal característica la jornada escolar extendida (7 horas), siendo la mayoría de ellas escuelas de contexto sociocultural desfavorable. Las escuelas de requerimiento prioritario responden a criterios administrativos no muy claros, cuya forma de aplicación ha estado sujeta a vaivenes a través de los años, pero que comparten la ubicación en los contextos sociales más desfavorables y la bonificación especial que reciben sus docentes.

^c Indicador tomado de Kaztman (1999).

^d Véanse más detalles metodológicos y los resultados de la clasificación en Kaztman y Retamoso (2006).

IV

Resultados y análisis de los modelos

El cuadro 2 resume los resultados de los cinco modelos aplicados, cada uno de los cuales se analiza en el mismo cuadro.

1. Modelo vacío

El primer paso en la producción de los modelos jerárquicos lineales es el de estimar, mediante un modelo vacío o no condicional, la proporción de la varianza total en la variable dependiente atribuible a cada uno de los niveles jerárquicos considerados.

Para evaluar la pertinencia de trabajar con un tercer nivel (barrio) se comparan dos modelos vacíos: uno que lo incluye y otro que no (cuadro 3). Con ello se pretende comprobar si la inclusión del barrio como tercer nivel da cuenta de una parte de la varianza en los aprendizajes lo suficientemente significativa como para justificar su inclusión. La evaluación se realiza mediante el coeficiente de correlación intraclase, que mide el porcentaje de la varianza total correspondiente a cada nivel.

CUADRO 2

Resumen de los modelos

Variable	Modelo 0	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 2a	Modelo 3
	Vacío	NSE ^a en 3 niveles	Modelo + variables de alumnos	Con NSE Barrio del Censo INE	Mod. 2 + Var. estatus y LISA alto
<i>Efectos fijos</i>					
Intercepto	γ_{000} 13,19 ^b	13,19 ^b	13,50 ^b	13,52 ^b	13,54 ^b
<i>Barrio</i>					
Nivel socioeconómico	γ_{001}	3,55 ^b	3,32 ^b	-0,07 ^b	3,20 ^b
<i>Escuela</i>					
Nivel socioeconómico	γ_{010}	2,47 ^b	2,16 ^b	2,12 ^b	2,16 ^b
De tiempo completo	γ_{020} .....	.....	0,83 ^b	0,78 ^b	1,00 ^b
<i>Alumno</i>					
Nivel socioeconómico	γ_{100}	0,91 ^b	0,68 ^b	0,68 ^b	0,72 ^b
Ocupaciones de alto estatus en el barrio	γ_{101} .....	.....	.....	.....	0,40 ^b
Índice LISA alto en el barrio	γ_{102} .....	.....	.....	.....	-0,29 ^b
Nivel socioecon. de escuela	γ_{110} .....	.....	0,58 ^b	0,58 ^b	0,60 ^b
Varón	γ_{200} .....	.....	-0,24 ^b	-0,24 ^b	-0,24 ^b
Repetición	γ_{300} .....	.....	-1,38 ^b	-1,39 ^b	-1,36 ^b
Asistencia a ed. preescolar	γ_{400} .....	.....	0,25 ^b	0,28 ^b	0,21 ^b
<i>Efectos aleatorios</i>					
Nivel 3 (barrio)	u_{00} 2,89	0,35	0,37	0,57	0,32
Nivel 2 (escuela)	r_0 2,38	1,69	1,56	1,61	1,57
Nivel 1 (alumno)	E 11,10	10,54	10,10	10,10	10,10
Coefficiente de correlación intraclase del barrio (%)	17,6	2,8	3,1	4,6	2,7

Fuente: elaboración propia.

^a NSE = nivel socioeconómico.

^b Nivel de significación al 95%.

CUADRO 3

Comparación de modelos vacíos a dos y tres niveles

Efectos fijos	2 niveles		3 niveles	
		Coficiente		Coficiente
Intercepto o promedio general	γ_{00}	13,000 ^a	γ_{000}	13,187 ^a
Efectos aleatorios			Componentes de la varianza	
Varianza de nivel 3 (barrio)	---	---	u_{00}	2,888 ^a
Varianza de nivel 2 (escuela)	u_0	5,403 ^a	r_0	2,377 ^a
Varianza de nivel 1 (alumno)	r	11,102 ^a	e	11,103
Coefficientes de correlación intraclase (CCI)				
Barrio		---		17,6%
Escuela		32,7%		14,5%
Alumno		67,3%		67,8%
Desviación		57,714		57,630
Número de parámetros estimados		2		4

Fuente: elaboración propia.

^a Significativa al 95% de confianza.

Los resultados del modelo vacío a dos niveles indican que, si bien la mayor explicación proviene de diferencias originadas en características de los alumnos, las diferencias en los aprendizajes atribuibles a la escuela representan el 32,7% de la varianza total. En el modelo a tres niveles, en cambio, aunque las variables atribuidas al alumno continúan dando cuenta de la mayor parte de la varianza (67,8%), se observa que una importante cuota de ella (17,6%) es atribuible a diferencias de aprendizajes entre barrios, mayor incluso que la cuota que se puede atribuir a la escuela. En suma, la producción del modelo vacío a tres niveles muestra la pertinencia estadística de trabajar con modelos jerárquicos y la de incluir el barrio como tercer nivel.

Debemos reconocer, sin embargo, que el hecho de que el barrio explique un porcentaje de varianza en los aprendizajes mayor que la escuela puede deberse a la forma en que se acotó el universo de nuestro estudio. Esto es, al excluir las escuelas privadas se puede haber reducido la varianza entre las escuelas en un mismo barrio y aumentado la varianza entre barrios. Ello es así por al menos dos razones. La primera, por el efecto de arrastre de la composición social del barrio sobre la composición social de escuelas que, como las públicas, reclutan sus alumnos en el mismo territorio. La segunda, porque en un mismo barrio las escuelas privadas suelen operar con mecanismos de selectividad mucho más restrictivos que las escuelas públicas.⁸

⁸ El estudio realizado por Pavez (2004) sobre los resultados de los alumnos en las pruebas del sistema de medición de la calidad de

2. Modelos condicionales

Con el propósito de identificar el modelo que explique mejor los rendimientos educativos, en este apartado se examinarán varios de ellos. Al momento de incluir variables se optó por la mayor simplicidad, dando preferencia a las variables de composición social, sean estas de la escuela o del barrio.

a) Modelo 1

El primer modelo, de carácter simple, introduce en la especificación del modelo vacío tres variables de composición o nivel socioeconómico y cultural en cada uno de los niveles: alumno, escuela y barrio (nse_alu, nse_esc, nse_bar, respectivamente).

Sus resultados señalan un promedio general de aprendizajes (intercepto) en matemática y lengua materna de 13,2. Las tres variables de nivel socioeconómico (NSE) resultan significativas, aunque la magnitud de su efecto es diferente. El factor NSE del barrio es el que presenta mayor incidencia, lo que equivale a decir que el efecto neto sobre los aprendizajes de un aumento de una unidad de desviación estándar del NSE del barrio es mayor que en el caso de la escuela y del niño. El NSE de

la educación en Chile (SIMCE) analiza tres niveles (niño, escuela, comuna), obteniéndose los coeficientes de correlación intraclase de 69%, 26% y 6%, respectivamente. La diferencia de estos resultados con los mostrados en el presente trabajo podría estar vinculada al hecho mencionado anteriormente, dado que en Montevideo estamos trabajando exclusivamente con las escuelas públicas.

la escuela también tiene un efecto mayor que el nivel individual. Así por ejemplo, mientras que un aumento de una unidad en el NSE del niño tiene un efecto neto de 0,91 en los aprendizajes, el mismo incremento en el nivel de la escuela genera un aumento de 2,47 y en el del barrio uno de 3,55 (cabe recordar que el NSE corresponde a un puntaje factorial de diferentes índices).

b) *Modelo 2*

Aunque los resultados del modelo 1 dan indicios de la importancia relativa que adquiere el NSE y de su impacto dispar en los diferentes niveles de agregación, la especificación de ese modelo no incorpora dimensiones clave en el análisis del rendimiento escolar. Esto lo hace el modelo 2, que además de las variables del modelo anterior incorpora otras características de los alumnos y de las escuelas. En el caso de los niños se intenta observar si aún controlando por su NSE, otros factores como el sexo (varón), las experiencias de repetición (repetió) y la asistencia a la educación preescolar (ASISPRE) inciden en los aprendizajes.

En el nivel del establecimiento educativo se incorpora además el tipo de escuela al que asiste el niño. Como ya fue mencionado, en el año 1996, a nivel urbano, el sistema uruguayo distinguía básicamente tres tipos de escuelas: las comunes, las de tiempo completo y las de requerimiento prioritario.⁹

Si bien el coeficiente en escuelas de requerimiento prioritario tuvo el signo negativo esperado, no resultó significativo, por lo que se eliminó la variable en este modelo. La baja significación probablemente se deba a que, una vez controlado el NSE en los tres niveles, la existencia de este tipo de escuela no agrega de por sí un efecto en los aprendizajes.

Adicionalmente, este modelo incorpora también el NSE de la escuela, no solo en el intercepto, sino que en el propio coeficiente de regresión del NSE del alumno. Lo que se busca es conocer cuán sensibles son las variaciones en los aprendizajes ante las variaciones en el estatus socioeconómico de los niños en escuelas de

distinto estatus socioeconómico medio. Los resultados de este modelo muestran algunos elementos que interesa destacar. En primer lugar, a pesar de una leve reducción de los coeficientes con respecto al modelo anterior, los efectos del NSE de los tres niveles continúan siendo significativos y mantienen el mismo ordenamiento anterior (3,320, 2,159 y 0,681 en barrio, escuela y alumno respectivamente). En segundo lugar, las escuelas de tiempo completo incrementan el punto de intersección en 0,832 en relación con el resto de las escuelas. En tercer lugar, los efectos sobre el aprendizaje de las características individuales del niño (sexo, repetición y preescolarización) muestran en los dos primeros casos una reducción (-0,237 y -1,377) y en el caso de la educación inicial un efecto positivo (0,253). Por último, se observa que la variable predictiva grupal del NSE de la escuela produce un efecto neto positivo de 0,580 sobre los aprendizajes en la pendiente específica de NSE del alumno.¹⁰

c) *Modelo 3*

Por último, se especifica un nuevo modelo que combina las variables probadas hasta ahora con dos variables a nivel de barrios que provienen del Censo de Población 1996.

La composición social de un barrio que se construye a partir de la agregación de variables individuales de los niños que concurren a sus escuelas públicas no tiene por qué corresponder a la composición social de toda la población que allí reside. La divergencia puede ser mayor cuando, como en nuestro caso, el universo de estudio está constituido solo por las escuelas públicas. Así como se comentó que, dada la mayor tendencia de las escuelas privadas a efectuar un reclutamiento no territorial, con su exclusión se trató de evitar que en la clasificación de un barrio intervinieran características de niños que no residían en ellos, el hecho de clasificar a un barrio por los perfiles de la población que concurre a sus escuelas públicas puede estar generando sesgos igualmente significativos, particularmente en barrios en los que la educación se encuentra muy segmentada.

Para evitar tales posibles sesgos, el modelo siguiente incorpora dos variables que provienen del Censo de Población 1996. La primera corresponde a una variable dicotómica que clasifica a aquellos barrios según si el porcentaje de ocupaciones de alto estatus —como

⁹ Es necesario aclarar que se probaron otros modelos en los cuales, además de estas variables, se incorporaban algunas características de las escuelas que la literatura especializada suele considerar importantes en el proceso escolar. Así, desde el punto de vista de los recursos humanos se tuvo en cuenta la experiencia docente, la estabilidad en la escuela y la capacitación docente. Desde el punto de vista de los recursos físicos y didácticos, se incorporaron variables que daban cuenta de la infraestructura y los elementos didácticos presentes en las escuelas. También se adicionó el tamaño medio del grupo de sexto grado y el tamaño de la escuela. Sin embargo, ninguno de estos modelos presentó significación estadística, aunque sus coeficientes fueron del signo esperado.

¹⁰ Con la misma lógica de este modelo, en el cuadro 2 se presenta una especificación (modelo 2a) que en vez de utilizar el NSE del barrio a partir de los datos de la Evaluación Nacional de Aprendizajes usa los datos del Censo de Población 1996. Las conclusiones son similares a las ya mencionadas.

profesionales, gerentes y técnicos—¹¹ supera o no el 35% de las personas ocupadas. La segunda variable proviene de clasificar en forma dicotómica a los barrios de Montevideo mediante el índice LISA (*Local Indicator of Spatial Association*) que muestra la autocorrelación espacial de las subunidades geográficas en el ámbito local a partir de un atributo o variable (identificada en el programa Geoda¹² como alta-alta). En este caso se utilizó el porcentaje de población en el barrio de 25 a 59 años de edad y con estudios inferiores al promedio departamental.¹³ El indicador constituye una medida que muestra a barrios con baja educación, contiguos o relacionados espacialmente con otros barrios de la misma característica.

Los resultados del modelo 3 muestran en términos generales las mismas características que los analizados anteriormente. Es decir, se repite la pauta de significación estadística y magnitud de los coeficientes, sean estos del NSE del barrio, la escuela o el alumno, y también las variables explicativas, como tipo de escuela, sexo, repetición y escolarización temprana.

El elemento que más interesa destacar en el modelo 3 es la incidencia de las dos variables dicotómicas provenientes del Censo de Población 1996, que intentan dar cuenta de la exposición a modelos de rol (estatus ocupacional) y de la concentración de situaciones sociales desventajosas. En ambos casos, las variables se incluyen para observar su efecto en la pendiente entre el NSE del alumno y los aprendizajes (γ_{101} y γ_{102}). Los resultados muestran que los barrios en los que predominan ocupaciones de alto estatus presentan un efecto adicional

positivo en la pendiente formada por la relación entre el NSE del alumno y los aprendizajes. En cambio, en los barrios concentrados en contextos educativos bajos se verifica el fenómeno inverso. La existencia de un barrio con bajo capital educativo genera un menor efecto positivo del NSE del alumno sobre los aprendizajes.

Las conclusiones de este análisis se pueden sintetizar así:

- i) Con respecto al efecto neto sobre los aprendizajes, el aumento de una unidad en el nivel socioeconómico del vecindario tiene un efecto mayor que el de aumentos similares en los niveles socioeconómicos de la escuela y la familia. Esa relación se mantiene cuando se toman en cuenta otras características de las escuelas y de los niños que pueden incidir en el aprendizaje.
- ii) Manteniendo los controles anteriores, en los barrios con predominio de ocupaciones de alto estatus se produce 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 es la mancha geográfica de barrios con bajo promedio de capital educativo, menor es el efecto positivo del nivel socioeconómico sobre los puntajes en las pruebas de aprendizaje.

En síntesis, los elementos que aportan estos resultados en un campo en el que todavía queda mucho por debatir (véase el recuadro), abonan la postura de que la composición social del barrio tiene efectos significativos sobre el aprendizaje de los niños.

¹¹ Conforme a la Clasificación Internacional Uniforme de las Ocupaciones (CIUO-88, a uno, dos y tres dígitos).

¹² Geoda es un programa de análisis geográfico y estadístico desarrollado por el *Spatial Analysis Lab* de la Universidad de

Illinois. Más información está disponible en <<http://www.geoda.uiuc.edu>>.

¹³ Véase una exposición más detallada de la metodología y de los resultados en Kartzman y Retamoso (2005b).

Recuadro

RECAUDOS AL INTERPRETAR LOS RESULTADOS DE ESTUDIOS QUE EXAMINAN
LOS EFECTOS DE LOS DIVERSOS CONTEXTOS SOBRE LOS COMPORTAMIENTOS

Pese a que los resultados anteriores convergen con los de otros estudios realizados en la región (Solís, 2006; Torres, Ferreira y Gomes, 2004; Sabatini, Cáceres y Cerda, 2002), es conveniente tomar al menos dos recaudos, particularmente cuando, como en este caso, se hace hincapié en la utilidad de los resultados para la formulación de políticas sociales eficaces.

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 espurio de los resultados. Estos podrían estar reflejando la incidencia de características no observadas 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, es probable que aquellos con mayores “motivaciones de logro” sean 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 con la elaboración de políticas. Todos las investigaciones antes mencionadas son estudios sincrónicos, esto es, estudios que comparan, en un mismo momento del tiempo, los desempeños escolares de niños que tienen características socioeconómicas similares y residen en barrios (o 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 que desplazar un niño de una escuela y/o barrio homogéneamente pobre a otra(o) con mayor heterogeneidad social vaya a producir el efecto positivo deseado.

La razón principal de esa indefinición parte del reconocimiento de que los efectos acumulativos 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 y menor desarrollo de destrezas sociales y 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 posibilidades de que tales logros impliquen una modificación significativa de sus condiciones futuras de vida, así como escasas capacidades para estructurar aspiraciones y diferir gratificaciones. También puede generar resentimientos hacia una sociedad que los excluye y que se maneja con códigos distintos a los suyos. La vida en guetos o semiguetos urbanos también deja marcas en las formas de convivencia, en el carácter más o menos inmediato del paso de las frustraciones a la violencia, así como en la confianza en otros y particularmente en cualquier forma de autoridad.^a

Fuente: elaboración propia.

^a El control de los sesgos de selección y de los efectos de la exposición prolongada a situaciones de exclusión social solo es posible a través de refinados (y costosos) métodos experimentales. Mientras estos no se apliquen, la bondad de la interpretación de los resultados de los estudios sobre efectos contextuales y de su aplicabilidad a la elaboración de políticas dependerá del cuidado con que los investigadores se aproximen a los controles propios de las situaciones experimentales, aunque también de lo razonable de los argumentos utilizados y de su consistencia teórica.

V

Las escuelas primarias ante la segregación residencial en Montevideo y principales respuestas del sistema educativo

1. Desafíos

Las migraciones intraurbanas de las últimas décadas aumentaron la concentración espacial de hogares con bajo clima educativo y que se encontraban en las primeras etapas de su ciclo de vida familiar, lo que implicó una paralela concentración territorial de niños en edad escolar y en hogares con escasos recursos.

Muchas de las zonas de radicación de hogares pobres carecían de la infraestructura escolar adecuada para recibir contingentes masivos de alumnos, lo que planteó fuertes requerimientos de inversión en 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 aprendizaje revelaban que los retos más importantes no estaban solo en las necesidades edilicias sino, y en algunos casos primordialmente, en los problemas que emergían de las condiciones en que se socializaban los niños. Se advirtió que los cambios en los vecindarios y en las familias habían modificado las condiciones básicas de educabilidad de los escolares, lo que planteaba a las autoridades educativas nuevos y complejos problemas en la elaboración de programas, en la formación de recursos humanos idóneos y especialmente en la organización de las prácticas de enseñanza, cuyos destinatarios mostraban ahora perfiles 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 sucede 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 socialización, así como de la capacidad de las escuelas para compensar

las insuficiencias en las otras dos esferas. Lo que resulta evidente es que cuando familias y vecindarios fallan en proveer los soportes adecuados, al sistema educativo le cuesta más 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.

Los desafíos planteados al sistema educativo por las nuevas condiciones de educabilidad de los niños de escasos recursos se suman al reto más general de adecuar los programas, la capacitación docente y el equipamiento educativo a un mundo de la producción que evoluciona con rapidez, donde la continua aceleración del cambio tecnológico y la creciente centralidad del conocimiento imponen exigencias ineludibles de calificación de las nuevas generaciones.

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

2. Las respuestas del sistema educativo

En primer lugar, para que el sistema pudiera encarar simultáneamente el deterioro de las condiciones de educabilidad de los escolares y las nuevas demandas de calificación había que elevar la inversión del Estado en la educación pública.

Si se compara el porcentaje del producto interno bruto (PIB) que Uruguay ha invertido en educación con la evolución de esa cifra en el resto de los países de América Latina y el Caribe, se obtiene un marco de referencia para evaluar la intensidad relativa de la inversión pública uruguayo en el sector educativo en las últimas décadas. La información del cuadro 4 permite apreciar que en 1964 el gasto público en educación absorbía una proporción del PIB ligeramente superior al promedio de los países de América Latina y el Caribe, mientras que a partir de ese año se mantuvo entre un cuarto y un tercio por debajo del promedio regional.

CUADRO 4

**América Latina y el Caribe y Uruguay:
Comparación del gasto público en educación, 1964-2000**
(En porcentajes del PIB)

	1964	1975	1980	1985	1990	1995	2000
(1) América Latina y el Caribe	2,6	3,3	3,8	3,9	4,1	4,5	4,1
(2) Uruguay	2,7	2,2	2,2	2,8	3,1	2,8	2,8
(2)/(1)	1,04	0,67	0,58	0,72	0,76	0,62	0,68

Fuente: Universidad de la República (UDELAR 2000), sobre la base de informes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y datos de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto y del Banco Central de Uruguay. Los datos del 2000 están tomados de CEPAL (2005).

Como resultado, en el año 2000 Uruguay ocupaba la posición 19 entre 22 países de América Latina y el Caribe en cuanto a la intensidad del esfuerzo financiero público destinado a mejorar la educación (CEPAL, 2005, cuadro 1.3.9).

Este rezago relativo de la inversión educativa fue compensado con una serie de medidas que redirigieron el gasto del sector, buscando neutralizar los efectos negativos de la infantilización de la pobreza sobre los aprendizajes. Nos referimos, en particular, al crecimiento de las escuelas especiales, a la ampliación de la cobertura de la educación inicial y al fortalecimiento de los comedores escolares.

a) *Las escuelas especiales*

Como mencionamos anteriormente, en la década de 1990 se amplió la oferta de educación pública a nivel primario. De un modelo tradicional, que solo distinguía entre escuelas urbanas y rurales, se pasó a un modelo basado en una diversidad de opciones que procuraba atender, a través de formatos pedagógicos alternativos y de modelos compensatorios, la heterogeneidad cada vez más evidente en las situaciones de la infancia. La formulación de políticas educativas se enfocó hacia los sectores más vulnerables a través de dos ofertas de escuelas especiales:¹⁴ las escuelas de contexto sociocultural crítico y las escuelas de tiempo completo.

Las escuelas de tiempo completo comenzaron a funcionar a inicios de la década de 1990, 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. Recién en 1995 comenzó a instrumentarse en ellas un proyecto pedagógico e institucional específico. Además de recoger 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 las decisiones de localización se pulieron los criterios básicos tanto para la selección de escuelas con niveles socioeconómicos bajos como para la identificación de las áreas geográficas con alto incremento de su población infantil.¹⁵

Las escuelas llamadas “de contexto sociocultural crítico” también se insertan en los entornos más pobres, pero, a diferencia de las de tiempo completo, 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 premio salarial.¹⁶

¹⁵ Véase una descripción más detallada de los tipos de escuelas en ANEP/CODICEN (2004) y Clavijo, Francia y Retamoso (2005).

¹⁶ A fines del año 2005, la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), conjuntamente con el Ministerio de Desarrollo Social, pusieron en marcha 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 Maestros Comunitarios es una importante adición a los programas que buscan reducir las diferencias en los aprendizajes (CEP/MIDES, 2006).

¹⁴ Vale esta aclaración en la medida en que la educación primaria llama escuelas especiales a aquellas que atienden niños con discapacidades.

CUADRO 5

Montevideo: Porcentaje de matrícula de 1º a 6º grado y variación porcentual, según categoría de escuela, 1995 y 2004

Categoría de escuela	1995	2004	% de variación
Urbana común ^a	76,5	71,1	-4,4
De contexto sociocultural crítico	21,4	22,3	7,1
De tiempo completo	2,1	6,6	217,4
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>2,8</i>

Fuente: elaboración propia, con datos de ADEP/CODICEN (2004).

^a Incluye escuelas de práctica.

El cuadro 5 muestra los cambios en el peso relativo y las 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.

El cuadro 6 muestra que tanto en 1995 como en el 2004 la distribución de las escuelas se ajustó al objetivo de focalización, puesto 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 (las de contexto socioeconómico crítico y las de tiempo completo) creció en los contextos en los que cabía esperar tal crecimiento, conforme a los objetivos de la política. El fuerte aumento que se registró en los barrios de composición social alta posiblemente se deba a que el número de escuelas públicas en esos barrios es significativamente menor que en los otros barrios (por ejemplo, es casi la mitad del que existe 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.

b) *La educación inicial*

Otra de las iniciativas importantes dirigidas a debilitar los eslabones de los mecanismos de reproducción intergeneracional de la pobreza y de la exclusión social, y que tomó fuerte impulso a partir

de 1995, fue la ampliación de la matrícula en educación inicial.¹⁷

La información 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 que la asistencia a la educación inicial contribuye a reducir la repetición en los primeros años de la enseñanza 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 preescolar (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 cuatro y cinco años en Montevideo. Con respecto al total de niños de esa edad, la asistencia de los de cuatro 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 cinco 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 nueve de cada diez niños de cinco años, y más de siete de cada diez niños de cuatro años, asistían a establecimientos preescolares en la educación pública o privada. Los resultados de estudios realizados por la Gerencia de Investigación y Evaluación de la ANEP corroboran la importancia de estos avances para el logro educativo a lo largo del ciclo escolar (ANEP/CODICEN, 2005 b).

Finalmente, en cuanto al impacto que tiene sobre la equidad la expansión de la educación preescolar, el cuadro 7 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

¹⁷ En noviembre de 1998 se promulgó la Ley 17.015 que estableció la obligatoriedad de la educación inicial para todos los niños de cinco años de edad. Dicha ley estipuló un plazo de cuatro años como máximo para que la 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 sensoriomotora y 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.

CUADRO 6

Montevideo: Porcentaje de escuelas especiales, según composición socioeducativa del barrio y contexto sociocultural de la escuela, sobre el total de escuelas públicas en cada casillero, 1995-2004

Contexto sociocultural de las escuelas ^a	Composición socioeducativa del barrio (terciles de educación del trienio 2002-2004)							
	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
<i>Total</i>	<i>46,3</i>	<i>47,7</i>	<i>10,6</i>	<i>18,0</i>	<i>4,4</i>	<i>15,8</i>	<i>22,2</i>	<i>30,0</i>

Fuente: elaboración propia, con datos de la Encuesta Continua de Hogares, del INE y de ANEP/CODICEN (2004).

^a 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 divide las escuelas en cinco categorías, que van desde contextos muy favorables a contextos muy desfavorables. Véase más detalles en ANEP/CODICEN (2004).

CUADRO 7

Montevideo: asistencia a la educación pública de niños de cuatro y cinco años de edad, por nivel educativo de los barrios, 1995 y 2004
(Porcentajes)

Asistencia a educación inicial	Nivel educativo de los barrios (terciles del promedio de años de estudios de la población de 25 a 59 años, en 2002-2004)			
	Bajos	Medios	Altos	Total
<i>Pública</i>				
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
<i>Pública más privada</i>				
1995	56,8	74,3	83,0	70,3
2004	80,5	88,4	9,8	90,2

Fuente: elaboración propia, sobre la base de la Encuesta Continua de Hogares del INE.

ello produjo en las brechas de asistencia a establecimientos preescolares 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).

c) *Los 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 nuevas modalidades, sumándose 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.¹⁸

¹⁸Las políticas alimentarias que aplica el sistema educativo tienen un fuerte respaldo financiero en el llamado "impuesto de primaria". Este tributo, cuya recaudación se destina directamente a la enseñanza, fue aprobado en abril de 1986, en virtud del artículo 636 de la Ley de Presupuesto Nacional de Recursos y Gastos (Ley 15.809), pero solo se instrumentó a partir de 1990. El "impuesto de primaria" grava las propiedades inmuebles urbanas, suburbanas y rurales de todo el país sobre la base de los valores reales que surgen de la Dirección de Catastro Nacional y se destina a diversas áreas (transporte, equipamiento, reparaciones, etc.), pero la mayor parte de los fondos que recauda van a la alimentación escolar. Según una encuesta realizada por el INE en el 2004, el sistema de alimentación escolar constituye la red de alimentación gratuita más extensa del país.

Los cuadros 8 y 9 presentan el estado de situación en el 2004. De ellos se desprende que los comedores se localizaron en las escuelas con composición social más desfavorable y en las ubicadas en los barrios con mayores desventajas.

CUADRO 8

Montevideo: porcentaje de escuelas primarias con comedores escolares, según la composición socioeducativa del barrio, 2004

	Composición socioeducativa del barrio (terciles de educación del trienio 2002-2004)			
	Bajos	Medios	Altos	Total
% de escuelas con comedor	88,1	58,9	27,1	65,3

Fuente: elaboración propia, con datos de la Encuesta Continua de Hogares del INE y de ANEP/CODICEN (2004).

CUADRO 9

Montevideo: porcentaje de escuelas primarias con comedores escolares, según el contexto sociocultural de las escuelas, 2004

Presencia de comedor escolar y % de niños que concurren	Contexto sociocultural de las escuelas			
	Desfavorable	Medio	Favorable	Total
% de escuelas con comedor	90,9	56,6	25,4	65,3

Fuente: elaboración propia, con datos de ANEP/CODICEN (2004).

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

VI

Consideraciones finales: medidas ante el impacto de la segregación residencial sobre el aprendizaje de la niñez pobre

En las dos últimas décadas del siglo xx la segregación residencial en Montevideo se aceleró significativamente. Si bien a esa aceleración contribuyeron varios factores, el principal fue el prolongado deterioro de los niveles de ingreso y de protección social de los trabajadores menos calificados. En tales circunstancias, muchas familias jóvenes, con escasos recursos humanos y pocas oportunidades de acceso a ocupaciones protegidas, fueron expulsadas de las áreas centrales hacia la periferia de la ciudad, lo que aumentó la proporción de hogares pobres en las primeras etapas del ciclo de vida familiar y, por ende, la proporción de niños localizados en esas áreas.

El aumento de la homogeneidad en la composición social de los barrios indujo cambios similares entre los usuarios de prestaciones de base territorial, como la escuela primaria, los centros de atención de salud, el transporte y los servicios de esparcimiento. De este modo, el debilitamiento de los vínculos de los residentes pobres con el mercado laboral los aisló de los principales

circuitos económicos de la ciudad, a lo que se agregó su aislamiento de los principales circuitos sociales, fruto de una creciente segmentación en la utilización de esos servicios. 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 a arreglos familiares inestables y a la monoparentalidad, lo que se tradujo en un incremento importante de la proporción de niños que convivían con solo uno de sus padres biológicos. Este fenómeno, entre otras consecuencias, redujo la mancomunación de recursos familiares para la socialización —especialmente la disponibilidad de tiempo de los adultos— y generó

mayores dificultades para que los padres controlaran a sus hijos, los apoyaran en sus tareas escolares y, en general, complementaran los esfuerzos de las escuelas en el proceso de enseñanza.

Por su parte, 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.

A su vez, los nuevos barrios pobres urbanos tendieron a socavar, antes que a potenciar, las potenciales 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 pudieran funcionar como modelos de rol y ejercer de manera eficiente 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, a diferencia de su pasado de ciudad integrada—cuando el ensamble armonioso entre familia, escuela y vecindario que se complementaban y reforzaban recíprocamente había facilitado el funcionamiento de la escuela primaria—, los nuevos mecanismos que se activaron en Montevideo con los cambios experimentados por cada uno de estos importantes agentes de socialización, no beneficiaron los desempeños educativos de los niños. En la medida en que las familias y los barrios dejaron de cumplir su función complementaria, las escuelas encontraron 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.

Algunas de las nuevas características del escenario social, y en particular los altos índices de pobreza en la niñez urbana, no pasaron inadvertidos a las autoridades educativas. Así, en los inicios de los años 1990 se elaboró un proyecto de reforma dirigido a devolver al sistema educativo su tradicional aptitud para desacoplar los logros académicos de los antecedentes socioeconómicos.

Como se dijo ya en este estudio, la instrumentación de dicha reforma prestó especial atención a la ubicación de los servicios. Los nuevos centros de educación inicial,

las escuelas especiales y los comedores escolares se establecieron en los barrios con concentraciones más altas de pobreza.¹⁹ 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.²⁰ Pero en la aplicación de esa estrategia no se encuentran señales de que se hayan atendido las situaciones de riesgo inherentes a los cambios en la composición social de las escuelas a las que asistían los niños vulnerables, o de los barrios en que estos vivían. ¿Cuáles podrían haber sido esas señales? Por ejemplo, intentos de estimular la formación de grupos heterogéneos a través de nuevos establecimientos educativos situados en las fronteras entre barrios de composición social diferente. O la institucionalización de sistemas de traslado gratuito de alumnos, junto con la aplicación de criterios de reclutamiento en las escuelas que garantizaran una composición social heterogénea y condiciones de funcionamiento que facilitaran la interacción entre desiguales. En suma, no hubo indicios de que se promovieran experiencias de contacto y solidaridad entre niños de distintos estratos.

Pero, por otra parte, es posible que aun cuando las autoridades educativas hubieran reconocido las ventajas de la interacción entre desiguales en un mismo contexto institucional, hayan concluido que de todos modos era posible y preferible tratar de compensar las desventajas de la homogeneidad en la composición social de las escuelas que reclutaban alumnos pobres, focalizando—como se hizo en la realidad— recursos físicos y humanos en ellas. Tal posibilidad plantea interrogantes como los siguientes: ¿en qué medida esas intervenciones logran reducir las brechas en los aprendizajes? ¿Cuáles son sus costos relativos frente a alternativas de “mezcla social”? Y si se logra reducir la brecha de aprendizaje ¿es esto suficiente para avanzar hacia la meta 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 de pares etarios heterogéneos en cuanto a su origen social y que constituyen recursos fundamentales a la hora de integrarse en la sociedad?

¹⁹ 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.

²⁰ Paradójicamente, la concentración territorial de los pobres facilita la implementación de estrategias focalizadoras.

A favor de las políticas de mezcla social se puede argüir que, aun con los recaudos metodológicos con que hoy se analizan los resultados de estudios sobre los efectos de los contextos escolares y barriales, hay suficiente evidencia, conjeturas teóricamente consistentes y observaciones informadas como para concluir que esas políticas se ajustan mejor a la realidad que aquellas otras, más conocidas y más utilizadas, que solo consideran los barrios y las escuelas como espacios que concentran proporciones mayores o menores de niños con carencias críticas. En esa línea, se puede aducir que parece haber llegado el momento de dar un vuelco fundamental en las preguntas que nos hacemos respecto al nexo entre educación e integración social. Tradicionalmente nos hemos preguntado acerca de los umbrales de educación necesarios para la integración social, pero más y más parecería necesario preguntarse por los umbrales de integración necesarios para la educabilidad de los niños.

En pro de la focalización de recursos en las escuelas de los barrios con mayores concentraciones de niños pobres, en cambio, se puede aducir que en contextos de creciente desigualdad, como los que caracterizan a Montevideo y a las grandes ciudades de la región, la implementación de iniciativas como las señaladas en el párrafo anterior, además de corresponder a las áreas duras de la política social (Kaztman y Gerstenfeld, 1990), quizás no garantice reducciones de las distancias sociales.²¹ La sospecha es que en un sector importante de la población urbana ya se ha activado una sinergia perversa: el aislamiento geográfico y social entre las clases urbanas realimenta la rigidez de las imágenes que las clases se hacen una de otra, lo que fortalece las

resistencias a la interacción entre desiguales. Bajo esas circunstancias, no es de extrañar que los mismos padres pobres prefieran no exponer a sus hijos a contextos en los que las desventajas de origen son muy evidentes. Y que el contacto entre desiguales tienda a generar rechazos y sentimientos de carencia relativa antes que estímulos a la emulación y a la adaptación. De ser así, el avance de la segregación residencial y de la segmentación educativa estaría acercándonos a 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 resultados del aprendizaje (Tedesco, 2006; Filgueira, Bogliaccini y otros, 2006).

Las consideraciones anteriores ponen de relieve algunas de las barreras que limitan el aporte de la educación a la construcción de sociedades integradas sobre bases de equidad. Para superar esas barreras parece necesaria, en primer lugar, una redefinición urgente de la jerarquía del sistema educativo dentro de la arquitectura nacional del bienestar. Como dice López (2005) "...se puede plantear que la meta de una educación de calidad para todos significa convertir a la educación en un eje de articulación e integración de los distintos sectores de la política social". De lo que se trata es de fortalecer su capacidad para demandar y articular apoyos de otras esferas del Estado, por ejemplo, de aquellas que se ocupan de la planificación y del ordenamiento territorial en las ciudades. En ese sentido, parece conveniente iniciar una exploración activa de las ventajas y desventajas, costos y beneficios, del tipo de políticas de inclusión social que se implementaron en algunas ciudades europeas. Con ellas se buscaba integrar a los sectores más desaventajados de la población urbana —entre los cuales abundaban los trabajadores extranjeros—, ya sea incidiendo directamente en la localización de las viviendas públicas, o bien 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 elevan de manera exponencial (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.

²¹ 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 conflictos 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.

Bibliografía

- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) (1997): *Evaluación nacional de aprendizajes en lenguaje y matemática: 6º año de educación primaria. Segundo informe de difusión pública de resultados*, Montevideo.
- ANEP/CODICEN (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central) (2002): *Educación inicial: logros, desafíos y alternativas estratégicas para la toma de decisiones*, Montevideo, Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa.
- _____ (2004): *Monitor educativo de educación primaria: tipos de escuela, contexto sociocultural escolar y resultados educativos. Segunda comunicación de resultados*, Montevideo.
- _____ (2005a): El gasto educativo en cifras, *serie Estadísticas educativas*, N° 5, Montevideo.
- _____ (2005b): *Panorama de la educación en el Uruguay: una década de transformaciones, 1992-2004*, Montevideo.
- ANEP/UMRE (Administración Nacional de Educación Pública/Unidad de Medición de Resultados Educativos) (1996): *Evaluación nacional de aprendizajes en lenguaje y matemática: 6º año educación primaria. Primer informe de difusión pública de resultados*, Montevideo.
- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública)/Universidad Católica (2003): *Determinantes de la regularidad de la asistencia y de la deserción en la educación inicial uruguaya*, Montevideo.
- Betts, J., A. Zau y L. Rice (2003): *Determinants of Student Achievement: New Evidence from San Diego*, San Diego, California, Public Policy Institute of California.
- CEP/MIDES (Consejo de Enseñanza Primaria/Ministerio de Desarrollo Social) (2006): *Programa de Maestros Comunitarios. Primer informe de difusión pública de resultados*, Montevideo.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2005): *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe, 2005*, LC/G.2264-P, Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: E/S.05.II.G.1.
- Cervini, M. y M. Gallo (2001): Un análisis de la exclusión social: la segregación residencial en los barrios de Montevideo, 1986-1998, tesis de grado, Montevideo.
- Clavijo, M.C., M.T. Francia y A. 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", Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura/Administración Nacional de Educación Pública.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Ediciones UNESCO.
- Filgueira, F., J. Bogliaccini y otros (2006): Los límites de la promesa educativa en América Latina, en X. Bonal (comp.), *Globalización, educación y población en América Latina: ¿hacia una nueva agenda política?*, Barcelona, Centro de Información y Documentación de Barcelona (CIDOB).
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (1996): Censo de Población, Montevideo.
- Kaztman, R. (1997): Marginalidad e integración social en Uruguay, *Revista de la CEPAL*, N° 62, LC/G.1969-P, Santiago de Chile, agosto.
- _____ (1999): El vecindario importa, en R. Kaztman (coord.), *Activos y estructuras de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*, LC/MVD/R.180, Montevideo, Oficina de la CEPAL en Montevideo, mayo.
- Kaztman, R. y F. Filgueira (2001): *Panorama de la infancia y la familia en el Uruguay*, Montevideo, Universidad Católica del Uruguay.
- Kaztman, R. y P. Gerstenfeld (1990): Áreas duras y áreas blandas en el desarrollo social, *Revista de la CEPAL*, N° 41, LC/G.1631-P, Santiago de Chile, agosto.
- Kaztman, R. y A. Retamoso (2005a): Segregación espacial, empleo y pobreza en Montevideo, *Revista de la CEPAL*, N° 85, LC/G.2266-P, Santiago de Chile, abril.
- _____ (2005b): Segregación residencial en Montevideo: desafíos para la equidad educativa, documento presentado en el Seminario "Urban Governance and Intra Urban Population Differentials in Latin American Metropolitan Areas", Austin, Universidad de Texas, noviembre.
- _____ (2006): Segregación residencial y diferenciales en las pruebas de aprendizaje en Montevideo, en prensa.
- Kaztman, R., F. Filgueira y A. Errandonea (2005): La ciudad fragmentada: respuesta de los sectores populares urbanos a las transformaciones del mercado y del territorio en Montevideo, en B. Roberts, A. Portes y A. Grimson (comps.), *Ciudades latinoamericanas: un análisis comparativo en el umbral del nuevo siglo*, Buenos Aires, Prometeo.
- López, N. (2005): *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IIEP/UNESCO).
- Macadar, D., J.J. Calvo y otros (2002): *Proyecto Segregación residencial en Montevideo: ¿un fenómeno creciente?*, Montevideo, Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC).
- Musterd, S. y W. Ostendorf (1998): Segregation and social participation in a welfare state, en S. Musterd y W. Ostendorf (comps.), *Urban Segregation and the Welfare State: Inequality and Exclusion in Western Cities*, Londres, Routledge.
- Pavez, M.A. (2004): *Municipios efectivos en educación*, Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- Sabatini, F., G. Cáceres y J. Cerda (2002): *Residential Segregation Patterns. Changes in Main Chilean Cities: Scale Shifts and Increasing Malignancy*, Cambridge, Massachusetts, Lincoln Institute of Land Policy.
- Solís, P. (2006): Efectos del nivel socioeconómico del vecindario en la continuidad escolar entre la secundaria y el bachillerato, México, D.F., inédito.
- Tedesco, J.C. (2006): La integración social y los nuevos procesos de socialización: algunas hipótesis de trabajo, en X. Bonal (comp.), *Globalización, educación y población en América Latina: ¿hacia una nueva agenda política?*, Barcelona, Centro de Información y Documentación de Barcelona (CIDOB).
- Torres, H., M.P. Ferreira y S. Gomes (2004): Educação e segregação social: explorando o efeito das relações da vizinhança, en E. Marques y H. Torres (orgs.), *Segregação, pobreza e desigualdades sociais*, São Paulo, Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC).
- UDELAR (Universidad de la República) (2000): *Algunos tópicos sobre la educación en Uruguay: una aproximación desde la economía*, Montevideo, Secretaría del Rectorado de la Universidad de la República, mayo.