



CONCURSO JUAN PABLO TERRA · 6^{ta} EDICIÓN, 2024
«100 AÑOS DE JUAN PABLO TERRA»

La infancia y la adolescencia en contextos de fragmentación socioterritorial en Montevideo

NOELIA NÚÑEZ

© 2026 Instituto Humanista Cristiano Juan Pablo Terra

Instituto Humanista Cristiano Juan Pablo Terra

José E. Rodó 1836, primer piso

Montevideo, Uruguay

Tel: (598) 24008992

ihcterra@gmail.com

www.institutojuanpabloterra.org.uy

ISBN 978-9915-9628-8-7

La autora:

Noelia Núñez es licenciada en Trabajo Social (Udelar) y magíster en Desarrollo Humano (FLACSO). Posee amplia experiencia de trabajo social en territorio.

El análisis y las reflexiones contenidas en esta publicación no reflejan necesariamente las opiniones del Instituto Humanista Cristiano Juan Pablo Terra, de la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR, ni de ONU Uruguay, CEPAL, PNUD, UNFPA y UNICEF, o sus Estados miembros.

La sexta edición del Concurso de Investigación «Juan Pablo Terra» contó con el apoyo de ONU Uruguay, a través de CEPAL, PNUD, UNFPA y UNICEF, y la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR.



Tabla de contenidos

Presentación.....	5
Introducción.....	7
Objetivos	9
Marco teórico	10
La segregación territorial en Montevideo	12
El derecho a la ciudad y el habitar como alternativas de la segregación y fragmentación territorial	14
Diseño metodológico	16
Resultados.....	19
Caracterización material según dimensiones del INBI vinculadas a vivienda según el censo 2023	19
Confort (refrigeración, calefacción, agua caliente para baño).....	23
Caracterización territorial de los municipios A, F, E, y CH.....	25
Caracterización territorial de Montevideo a partir de las Directrices Departamentales de Ordenamiento Territorial.....	29
Espacios de circulación, socialización y acceso a bienes y servicios por parte de niños, niñas y adolescentes de los municipios A, F, E y CH.....	31
Conclusiones	40
Materialidad	40
Tiempo libre.....	41
Educación	41
Redes y referencias	44
A la luz de las águilas: el aporte de una experiencia que mitiga los efectos negativos de la segregación territorial	46
Bibliografía	50

Índice de figuras

Población de 0 a 17 años por municipio	19
Condiciones de la vivienda.....	20
Hacinamiento	20
Lugar para cocinar	21
Acceso a agua potable.....	21
Acceso a electricidad	22
Acceso a saneamiento	23
Refrigeración	24
Calefacción	24
Agua caliente para baño	25
Cantidad de asentamientos por municipio	26

PRESENTACIÓN

En 2024 se conmemoraron los cien años del nacimiento de Juan Pablo Terra. Por dicho motivo, esta sexta edición del Concurso homenajea en forma especial a quien fuera director de múltiples investigaciones sobre el ámbito rural, el territorio, la vivienda, la distribución del ingreso, las clases sociales, el cooperativismo y la infancia. Se destacan entre otros trabajos de investigación social los siguientes: director del Censo de damnificados por las inundaciones en 1959; asesor del Censo de Población y Viviendas de 1963; director de la investigación sobre la Situación económica y social del Uruguay rural (1963); coordinador de Vivienda y Desarrollo Urbano y corresponsable de la compatibilización del conjunto de planes y propuestas de la CIDE (Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico) (1961-1965); investigador sobre el Proceso y significado del cooperativismo uruguayo (1986); director de la investigación sobre la pobreza en la primera infancia en el Uruguay: «Condiciones de vida, desnutrición y retraso psicomotor» (1989). También se desempeñó como consultor de Naciones Unidas (Cepal, Habitat, PNUD, Unesco, Unicef) en materia de vivienda, población, hábitat, infancia, analfabetismo y escolarización, educación y empleo, juventud, cooperativismo, políticas sociales, primera infancia y pobreza.

Los concursos «Juan Pablo Terra», siempre inspirados en su enfoque y metodología de investigación, se enmarcan en el compromiso de las Naciones Unidas por alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y *no dejar a nadie atrás*: erradicar la pobreza en todas sus formas, poner fin a la discriminación y la exclusión, y reducir las desigualdades y vulnerabilidades que dejan a las personas atrás y socavan su potencial y el de la humanidad en su conjunto. Este enfoque integral comprende la identificación de quiénes se quedan atrás y por qué; la formulación de las políticas efectivas para abordar las causas; el seguimiento de los avances; y la participación libre, activa y significativa de todas las personas y comunidades.

El recientemente realizado Censo Nacional de Población y Viviendas 2023, cuyos datos estuvieron disponibles en el año 2025, brindó la oportunidad de exa-

minar una realidad que preocupa al conjunto de la sociedad y que debe ser abordada desde las políticas públicas: la fragmentación socioterritorial y sus implicaciones en términos de condiciones de vida, convivencia ciudadana, seguridad y posibilidades efectivas de construir proyectos de vida y desarrollo humano plenos en nuestra sociedad *sin dejar a nadie atrás*.

El trabajo que aquí se presenta examina, a partir de una investigación cualitativa, la manera en que las infancias y adolescencias habitan estos territorios fragmentados, qué instituciones transitan y qué espacios comparten —o no— con otros sectores de la ciudad. Agradecemos a la investigadora su contribución al conocimiento y los insumos que aporta esta investigación a la reflexión sobre las políticas públicas.

Nuevamente ONU Uruguay y sus agencias Cepal, PNUD, UNFPA y Unicef brindaron su invaluable apoyo, así como se contó con la colaboración académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. A todas ellas agradecemos el entusiasmo y energía con que participan de los concursos «Juan Pablo Terra».

Instituto Humanista Cristiano Juan Pablo Terra

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se inscribe en el marco del 6º Concurso de Investigación del Instituto Juan Pablo Terra examinando de qué manera incide y se manifiesta la segregación territorial en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes (NNA) de sectores empobrecidos y de sectores con mayor poder adquisitivo en Montevideo. Partiendo del reconocimiento de que el territorio constituye una dimensión estructurante de las trayectorias vitales, el trabajo se centra en problematizar la segregación territorial como un fenómeno material y simbólico que condiciona desde edades tempranas el acceso a derechos, bienes y oportunidades.

La ciudad de Montevideo presenta desde hace décadas un patrón de desarrollo urbano altamente desigual, que se expresa entre otros fenómenos, en los procesos de segregación territorial. La concentración de la pobreza en zonas periféricas y diferenciación estructural en el acceso a servicios como la educación, la salud, recreación entre otros derechos, lejos de ser un fenómeno espontáneo o natural, es resultado de lógicas de mercado, decisiones políticas, y prácticas sociales que han consolidado fronteras visibles e invisibles.

El supuesto que guía este trabajo es que la segregación territorial, además de reproducir desigualdades estructurales, configura entornos homogéneos de socialización que restringen el contacto entre sectores sociales y limitan las posibilidades de construcción de ciudadanía. En particular, se indaga sobre la manera en que las infancias y adolescencias habitan estos territorios fragmentados, qué instituciones transitan y qué espacios comparten —o no— con otros sectores de la ciudad.

El trabajo procura aportar insumos para una comprensión más integral de sus efectos, con el fin de generar recomendaciones para las políticas públicas orientadas a la equidad territorial y la integración urbana, atendiendo las consecuencias que la fragmentación territorial tiene en la vida cotidiana y las trayectorias vitales de niños, niñas y adolescentes, e identificando espacios —tanto físicos como institucionales— que puedan habilitar encuentros significativos entre sectores diversos de la sociedad.

¿De qué manera la fragmentación territorial influye en el acceso a cuidados, salud, educación, recreación y deporte, socialización, servicios públicos y de la sociedad civil orientados a la infancia y la adolescencia en el departamento de Montevideo? ¿Cómo se manifiesta la fragmentación territorial en la vida cotidiana de niños niñas y adolescentes (NNA) de Montevideo? ¿Cómo afecta la percepción que tienen de sí mismos y de los otros sectores de la sociedad? ¿Cómo afecta la manera en la que se proyectan en la sociedad? ¿Cuáles son los factores que profundizan la segregación territorial y afectan a las niñas y adolescencias? ¿Cuáles son los espacios e instituciones por dónde transitan los NNA de ambos polos de la sociedad que residen en Montevideo? ¿Qué espacios de encuentro entre NNA de diferentes sectores de la sociedad habilita la ciudad de Montevideo? ¿Cuáles habilitan las instituciones?

Teniendo en cuenta que el acceso a la vivienda está determinado principalmente por las lógicas que impone el mercado, las personas se ubican geográficamente según sea su posibilidad de pagar por el suelo y por la vivienda. Esto lleva al supuesto de que los sectores con menores ingresos se establecen en zonas geográficas de bajo o nulo valor, mientras que los de mayor ingreso se ubican en otros puntos de la ciudad con características opuestas a las del primer grupo. En ambos casos hablamos de segregación territorial (siguiendo la perspectiva de Sabatini), teniendo en cuenta la proximidad física y la homogeneidad de quienes integran estos grupos. En este sentido, los sectores de menor ingreso y de mayor ingreso, estarían agrupados por zonas respectivamente.

La fragmentación territorial, afecta principalmente a los sectores más empobrecidos de Montevideo incidiendo desde edades tempranas en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Esta incidencia se manifiesta tanto en la dimensión material como simbólica del territorio, y en la vida cotidiana de las personas, teniendo consecuencias negativas en toda la sociedad.

OBJETIVOS

Objetivo general: Identificar de qué manera incide y se manifiesta la fragmentación socio-territorial en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes de los sectores más empobrecidos y de los sectores con mayor poder adquisitivo de Montevideo.

Objetivos específicos:

Identificar en qué municipios se encuentran los barrios con características de segregación territorial.

Caracterizar las condiciones materiales de estos territorios.

Identificar los diferentes espacios e instituciones por donde transitan los/as NNA en dichos territorios.

Relevar el acceso que tienen los NNA de ambos sectores a la salud, educación, espacios de recreación, socialización y servicios en general.

Identificar otros factores que surjan de las fuentes de investigación que profundizan la segregación territorial e inciden en el desarrollo de los NNA.

MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico se propone recuperar aportes de diversos autores que contribuyen a fundamentar el enfoque y posicionamiento de esta investigación. Se abordan conceptos clave como territorio y segregación territorial, sus manifestaciones generales y su expresión particular en la ciudad de Montevideo. Asimismo, se incorporan nociones como el derecho a la ciudad y el habitar, que permiten no solo comprender las implicancias sociales y simbólicas de la fragmentación territorial, sino también pensar alternativas para superar sus efectos negativos y construir otras formas de habitar, construir y transitar la ciudad.

Hacer referencia a la segregación territorial, implica necesariamente incorporar la dimensión material y simbólica del territorio. En este sentido, importa considerarlo no sólo como el lugar de anclaje de la vivienda, sino como el escenario donde se despliega la vida cotidiana de las personas y desde allí la construcción de las identidades individuales y colectivas.

El territorio debe entenderse como el resultado de las acciones, relaciones y significados construidos por los actores sociales que lo habitan. En esta perspectiva, el territorio se concibe como una construcción social, en tanto espacio apropiado por un grupo humano (Abbadie y otros, 2019). Estos autores se remiten a esta doble dimensión del territorio: un material, vinculada a la proximidad geográfica, y otra simbólica, relacionada con las dinámicas sociales que se desarrollan en dichos espacios. La territorialidad, entonces, expresa la forma en que los actores sociales se organizan, se apropian del espacio y le otorgan sentido, integrando tanto aspectos físicos como simbólicos. Haesbaert (2011) y Vanoli (2016) subrayan el carácter político del territorio, entendido no como un mero soporte, sino como un espacio vivido, simbólicamente cargado y disputado.

En el marco de los procesos de urbanización característicos de las sociedades neoliberales, la segregación territorial constituye un fenómeno clave que articula tanto la dimensión material como simbólica del territorio. Una de sus manifestaciones más relevantes es la concentración geográfica de determinados grupos sociales en zonas específicas de la ciudad (Sabatini, 2013). Esta forma de distribución urbana no implica necesariamente efectos negativos: en ciertos casos,

la conformación de grupos relativamente homogéneos puede contribuir al fortalecimiento de identidades colectivas, a la conservación de prácticas culturales, al desarrollo de redes de solidaridad y a la promoción de acciones orientadas a mejorar la calidad de vida (Sabatini, 2013).

Sin embargo, la segregación despliega su componente negativo en tanto acentúa procesos de homogeneidad social y fragmentación espacial, lo que reduce drásticamente las posibilidades de interacción entre grupos de distinto origen socioeconómico. En este sentido, la escala territorial en la que se produce la segregación resulta decisiva, ya que sus efectos negativos están ligados a la falta de vínculos sociales y al aislamiento de los grupos más desfavorecidos, así como a la forma en que dichos grupos perciben esa exclusión, lo que contribuye a la desintegración social (Sabatini, 2013).

La aglomeración espacial de personas que comparten múltiples condiciones de vulnerabilidad —como desempleo, bajos ingresos, pobreza estructural, precariedad ambiental y exclusión de redes sociales que habiliten movilidad ascendente— intensifica estos procesos. En este sentido, se configura una alta densidad de precariedades en determinados territorios (González, 2016).

Tanto la homogeneidad como la aglomeración constituyen dimensiones objetivas de la segregación espacial, enmarcadas en la dimensión material del territorio. No obstante, Sabatini (2013) advierte que también existe una dimensión subjetiva o simbólica de la segregación, relacionada con los significados sociales atribuidos a distintas zonas urbanas, es decir, con el prestigio o desprestigio que la sociedad asigna a barrios o áreas específicas, lo cual refuerza los procesos de exclusión más allá de las condiciones físicas del entorno.

La subjetividad también se ve profundamente afectada por este proceso. En este sentido, Wacquant (2007) introduce el concepto de «indignidad territorial» refiriendo a una subcultura de la exclusión que «afecta todos los aspectos de la existencia: «se trate de buscar un empleo, de tener relaciones amorosas, de enfrentarse a los agentes de control social como la policía o los asistentes sociales, o simplemente sostener la conversación con su entorno» (Wacquant, 2007, p. 204).

De acuerdo al objetivo de esta investigación, es fundamental tener en cuenta que la segregación territorial también produce efectos diferenciales en los sectores medios y altos, cuya vida cotidiana transcurre en entornos homogéneos, socialmente protegidos y desvinculados de la experiencia urbana diversa. Bauman (2005) advierte que, cuanto más se alejan los individuos de su entorno inmediato, más tienden a delegar en la vigilancia y el control la gestión de ese entorno, configurando espacios residenciales concebidos para aislar antes que para integrar: «las casas existen para proteger a sus habitantes, no para integrar a las personas a sus comunidades» (Bauman, 2005, p. 129). Esta lógica del resguardo refuerza una circulación restringida y selectiva, que limita el contacto con otros

sectores sociales y empobrece las experiencias colectivas, consolidando representaciones fragmentadas del tejido urbano.

Desde esta perspectiva, la segregación no solo relega a los sectores populares a territorios precarios, sino que también restringe a los sectores más favorecidos a una mirada parcial y distorsionada de la realidad social. Bauman (2005) sostiene que «el espacio del estrato superior está usualmente conectado con la comunicación global y con una vasta red de intercambio, abierta a mensajes y experiencias que abarcan el mundo entero» (Bauman, 2005, p. 131), lo que amplía sus horizontes de movilidad, consumo y futuro. En contraposición, «los residentes urbanos del estrato inferior están condenados a la localidad», con expectativas, frustraciones y sueños estrechamente ligados al territorio que habitan (Bauman, 2005, p. 131). Para estos sectores, la ciudad se presenta como un escenario de lucha diaria por la subsistencia, donde las oportunidades aparecen fragmentadas y lejanas. Esta diferencia en la relación con el espacio impacta directamente en el desarrollo subjetivo y en las posibilidades de proyección de niños, niñas y adolescentes: mientras unos acceden a redes de circulación simbólica y material que trascienden el barrio, otros quedan atrapados en un horizonte inmediato marcado por la precariedad y la exclusión.

Desde esta perspectiva, la segregación territorial no se reduce a una distribución desigual de recursos, sino que produce formas diferenciadas de habitar la ciudad y de construirse como sujetos. Esta diferencia en la relación con el territorio es un componente central para comprender cómo la ciudad incide en los procesos de desarrollo desde las primeras etapas de la vida.

La segregación territorial en Montevideo

La conceptualización que se viene realizando en términos generales, puede visualizarse en el caso particular de Montevideo, donde la segregación territorial adquiere expresiones concretas y persistentes que refuerzan las desigualdades urbanas. Se tomarán como fuentes algunas producciones recientes al respecto y dos trabajos de tesis de Sebastián Aguiar (2016), y de Aguiar y Borrás (2021), por tratarse de enfoques similares al de esta investigación, con abordajes complementarios. El informe *Habitar Montevideo* (Abbadie y otros, 2019) ofrece una mirada integral sobre estas dinámicas, destacando cómo la segregación se traduce en una asignación desigual de recursos materiales y simbólicos, afectando las trayectorias vitales de la población en función del lugar que habita. Desde una perspectiva multidimensional, se identifican patrones estructurales de exclusión en el acceso a bienes urbanos fundamentales como la educación, la salud, el transporte, la vivienda y el equipamiento público (Abbadie y otros, 2019).

Uno de los fenómenos más visibles de esta desigualdad es la concentración de situaciones de precariedad habitacional y asentamientos informales en las periferias urbanas. Estas zonas se configuran como territorios marcados por la acumulación de carencias, lo que evidencia una territorialización histórica de la pobreza. Esta distribución desigual no se limita al plano material, sino que también opera en el plano simbólico: ciertos barrios son objeto de representaciones estigmatizantes que afectan la autoestima de sus habitantes y condicionan sus oportunidades de integración social. Estas representaciones sociales inciden directamente en la forma en que se habilitan o restringen derechos en la ciudad (Abbadie y otros, 2019).

A ello se suma el uso diferencial del espacio urbano. Según el informe, muchas personas residentes en zonas empobrecidas circulan únicamente dentro de su entorno inmediato, debido a restricciones económicas, barreras de accesibilidad o ausencia de infraestructura adecuada. Esta limitación en la movilidad urbana profundiza la fragmentación y reduce las posibilidades de contacto entre territorios socialmente diversos. En este sentido, las condiciones para ejercer el derecho al hábitat y al uso de la ciudad no se distribuyen de forma equitativa, lo que refuerza la idea de que el habitar urbano está profundamente atravesado por relaciones de desigualdad.

Complementando esta lectura, Aguiar (2016) propone comprender la segregación en Montevideo no solo a partir de indicadores materiales, sino también a través de sus manifestaciones en la experiencia cotidiana, las representaciones sociales y las formas de habitar el espacio urbano. El autor señala que la segregación se reproduce también en el lenguaje, en los miedos y en la percepción del otro, consolidando fronteras tanto físicas como simbólicas. Desde esta perspectiva, se reivindica una mirada del territorio que incorpore el «habitar plural», entendiendo la ciudad como una trama compleja de relaciones sociales, prácticas y significados.

Este enfoque resalta que las desigualdades sociales se inscriben en el espacio urbano, pero también son producidas por él, en una dinámica bidireccional mediada por políticas públicas, procesos de globalización y lógicas capitalistas (Aguiar, 2016). En esa línea, Aguiar y Borrás (2022) profundizan en las consecuencias de la segregación para la infancia y la adolescencia, subrayando cómo las formas homogéneas de socialización que caracterizan a los territorios segregados limitan el contacto con otros sectores sociales, restringen las posibilidades de identificación plural y refuerzan las distancias sociales.

A partir de estos aportes, se refuerza la necesidad de abordar la segregación territorial en Montevideo como un fenómeno que entrelaza estructuras materiales, representaciones simbólicas y experiencias de vida. Tal como se ha ve-

nido argumentando, esta segregación no solo determina el acceso a bienes y servicios, sino que también condiciona el desarrollo subjetivo y las formas de ciudadanía posibles desde edades tempranas.

El derecho a la ciudad y el habitar como alternativas de la segregación y fragmentación territorial

El concepto de habitar, en tanto, remite a las formas concretas en que los sujetos se vinculan con el entorno, lo resignifican y lo transforman, y resulta clave para comprender cómo niños, niñas y adolescentes experimentan y atraviesan la ciudad.

Lefebvre (1968) propone alternativas para que los habitantes «vuelvan a ser dueños de la ciudad». Plantea una superación del paradigma de la ciudad industrial hacia una concepción más compleja de la ciudad urbanizada, en la que el espacio deja de ser entendido exclusivamente desde la óptica de la producción mercantil para ser concebido como una construcción social. Esta resignificación implica reconocer el espacio como ámbito de relaciones y prácticas colectivas, donde se disputa el sentido de lo urbano.

A través de la noción de «habitar», Lefebvre (2013) introduce una mirada que pone en el centro la apropiación del espacio por parte de sus habitantes, enfatizando su dimensión vital y simbólica por encima de su valor de cambio. En esta línea, Vanoli (2019) destaca que el concepto de habitar permite visibilizar las resistencias frente a los procesos de expropiación del sentido del espacio provocados por el avance del capital: «hallamos en ese proceso la noción de habitar, que nos permite dar cuenta de las resistencias que pugnan por recuperar el sentido vital del espacio, expropiadas por los avances del capital» (Vanoli, 2019, p.143)

En la perspectiva de Henri Lefebvre, el derecho a la ciudad implica mucho más que el acceso físico al espacio urbano: se concibe como el derecho a vivir juntos, a hacer de la ciudad un escenario de encuentro y construcción de lo colectivo. Es, al mismo tiempo, un objeto social y espacial, público y colectivo, cultural y político; un espacio donde se configuran las identidades, se ejerce la participación y se toman decisiones colectivas. La ciudad, en este sentido, es el lugar donde se experimenta la vida en sus múltiples dimensiones: física, mental, espacial e imaginaria, un entorno de relaciones infinitas que se desarrollan dentro de un espacio físicamente limitado (Lefebvre, 2013).

Este derecho cobra especial relevancia para los grupos más vulnerables y excluidos, entendiendo por tales no sólo a quienes viven en condiciones más precarias, sino también a quienes enfrentan mayores obstáculos para transformar su situación dentro de la lógica urbana (Foro Social Mundial, 2012).

El derecho a la ciudad, entonces, no se reduce al acceso a bienes y servicios urbanos, sino que abarca también la posibilidad de transformar y crear la ciudad, de imaginar y construir colectivamente un espacio más justo e inclusivo (Lefebvre, 2013). Tal como se plantea en la Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad (2001), la ciudad debe constituirse como un ámbito en el que todos los derechos humanos puedan ser plenamente ejercidos.

A partir del concepto de habitar, Lefebvre propone una mirada renovada del espacio, que desplaza el énfasis del valor mercantil hacia las posibilidades de apropiación y sentido vital del entorno urbano. Las personas no solo viven en el espacio, sino que lo producen a través de sus prácticas cotidianas, generando significados y resistencias frente a su mercantilización (Lefebvre, 2013). En este proceso se inscribe la noción de habitar, entendida como una forma de existencia que busca recuperar el valor del espacio frente al avance del capital, reivindicando su dimensión vital y social (Vanoli, 2019). En esta línea, Giglia (2012) subraya que el habitar implica relaciones y producciones sociales, y que precisamente en este plano se abren posibilidades para contrarrestar las desigualdades estructurales que impone el modelo capitalista.

A partir de los conceptos desarrollados, se configura un enfoque que considera al territorio como una construcción social y a la segregación territorial como una expresión multidimensional de la desigualdad. Estos aportes permiten delimitar las categorías analíticas que guiarán la lectura de los datos, la selección de casos y el trabajo de campo, aspectos que se desarrollan en la siguiente sección metodológica.

DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación que se basa en el método cualitativo (Schettini y Cortazzo, 2015) de tipo descriptivo y explicativo, a través de la cual se pretende profundizar sobre los efectos de la segregación territorial en el desarrollo de los NNA de Montevideo.

Teniendo como eje el objetivo de la investigación se buscó identificar los insumos que reflejen la relación entre el territorio y el acceso de los NNA a bienes y servicios. A la vez aquellos datos que permitan caracterizar las condiciones materiales de las viviendas y composiciones de los hogares, también en función de aportar sobre las características de los diferentes territorios por donde transita la vida cotidiana de los NNA. Los datos se trabajaron a través del software R. También se tuvieron en cuenta fuentes bibliográficas como material complementario.

El Censo de población, hogares y viviendas 2023 de Uruguay, si bien representa un insumo central para el análisis de dinámicas poblacionales, territoriales y sociales, presenta algunas limitaciones y características que deben ser tomadas en cuenta al utilizar estos datos. Este Censo innovó tanto en la modalidad de relevamiento (entrevistas web autoadministradas y entrevistas presenciales), en los procedimientos para la estimación de la omisión censal (encuesta de cobertura, otras fuentes para evaluar la omisión) y en la modalidad de imputación de casos faltantes en los microdatos (a partir de la utilización de registros administrativos).

La tasa de omisión estimada a nivel nacional por el INE es de 10,3 % de la población. Las fuentes de omisión son de dos tipos: la no respuesta en viviendas observadas en el relevamiento (por moradores ausentes o rechazo a la entrevista) y la omisión propiamente dicha por viviendas no observadas durante el relevamiento y el subreporte de integrantes dentro de los hogares entrevistados. A nivel nacional la no respuesta estimada es de 6,4 % y la omisión propiamente dicha estimada 3,9 %. Para Montevideo las tasas de rechazo o moradores ausentes es más alta (7,5 %), mientras la omisión propiamente dicha estimada es del 1 % (tasa de omisión total estimada 8,5 %).

En los microdatos se agrega un número de personas equivalente a este porcentaje, con base en la utilización de registros administrativos para hacer esta enumeración. Para estos casos, la información que se consigna es sexo, edad, si es nacional o extranjero, asistencia actual al sistema educativo, nivel educativo al que asiste actualmente, si es jubilado o pensionista; ubicación geográfica en caso de contar con la información; se incluyen en viviendas censadas cuando la información lo permite (casos de subreporte de integrantes).

Por tanto, para la mayoría de las variables censales esta población no tiene información. La omisión censal no tiene habitualmente una distribución uniforme para muchas de las variables sobre las que no se cuenta con información, por lo que trabajar con la población sobre la que sí hay información implica asumir un riesgo de sesgo en cuanto a los resultados obtenidos.

Además de trabajar con el software R para el procesamiento de los datos, para validar lo realizado y evitar errores, se contó con el asesoramiento de la Lic. Mariana Cabrera como experta calificada, quien se encuentra trabajando con las bases de microdatos del censo a nivel nacional.

Resumen de los criterios utilizados para identificar hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI) en Uruguay, según dimensiones y subdimensiones específicas

Dimensión	Criterio de NBI
1. Vivienda decorosa	- Materialidad deficiente (techos o paredes de desecho, o piso de tierra). - Hacinamiento (más de 2 personas por habitación). - Sin espacio adecuado para cocinar (con pileta y canilla).
2. Abastecimiento de agua potable	- El agua no llega por cañería dentro de la vivienda. - O no proviene de OSE/red general/pozo protegido.
3. Evacuación de excretas (saneamiento)	- Baño no exclusivo del hogar. - O desagüe inadecuado (arroyo u otro).
4. Alumbrado eléctrico	- No posee ningún medio de alumbrado eléctrico (ni UTE, ni alternativo).
5. Educación	- Hay menores de 0 a 17 años que no asisten a centros educativos y no finalizaron secundaria superior.
6. Acceso a recursos (confort)	- Falta de medio de calefacción. - O falta de refrigerador/freezer. - O falta de calefón, termofón o calentador de agua.

Nota: Estas carencias se consideran a nivel del hogar y afectan a todos sus miembros. Se aplica sólo a la población en hogares particulares.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística [INE] y otros (2012).

De los microdatos del censo se obtienen las dimensiones del INBI haciendo una diferenciación por municipio e identificando la presencia de menores de 17 años en los hogares que presentan dicha necesidad como carencia. Las necesidades básicas cuya satisfacción o insatisfacción se tendrán en cuenta en esta propuesta metodológica (que fue la creada para el censo 2011 y se mantiene vigente) son: usufructo de una vivienda decorosa, condiciones de abastecimiento de agua potable, condiciones de evacuación de las excretas, acceso a alumbrado eléctrico, educación, acceso a recursos (bienes durables).

En la **dimensión cualitativa** se prioriza la realización de entrevistas en municipios seleccionados estratégicamente. Se trabajó con el Municipio E (lic. En trabajo social y maestra comunitaria) y el Municipio CH (asistente social), ambos de menor vulnerabilidad relativa, así como con dos municipios que concentran mayor presencia de asentamientos y situaciones críticas como el A y F, cuyas entrevistas se realizaron a una lic. en trabajo social en el primer caso, y lic. en trabajo social y docente de Udelar en el segundo. Todas las entrevistadas cuentan con un promedio de 10 años de trabajo en los respectivos territorios. El municipio E además, tiene la particularidad de concentrar barrios de mayor poder adquisitivo de Montevideo, como otros de alta vulnerabilidad y complejidad. Esta coexistencia en un mismo municipio lo vuelve un caso particularmente ilustrativo para analizar la segregación interna. Esta selección responde a criterios de contraste territorial y de accesibilidad al trabajo de campo.

Las entrevistas cualitativas realizadas en municipios seleccionados estratégicamente no pretenden ser representativas ni generalizables a la totalidad de Montevideo, dada la singularidad de cada territorio. Su valor reside en aportar profundidad y comprensión de procesos específicos, complementando el análisis de los microdatos censales, que sí abarcan a todos los municipios. En este sentido, las entrevistas permiten identificar percepciones y dinámicas locales que enriquecen la lectura cuantitativa, sin sustituirla ni aspirar a la generalización.

En paralelo, se incorporan entrevistas a docentes de colegios privados en Municipios CH y E (Pocitos y Carrasco), con el objetivo de visibilizar procesos de homogeneización social, segregación territorial y características de la circulación social, acceso a bienes y servicios en sectores de mayor poder adquisitivo. Los entrevistados cuentan con una trayectoria promedio de 10 años de trabajo en los respectivos colegios.

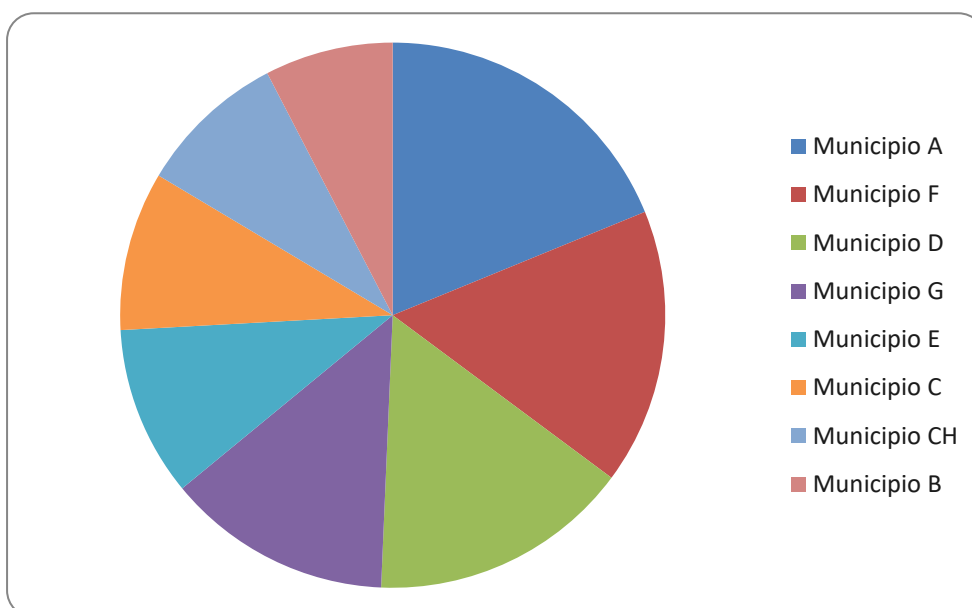
RESULTADOS

Caracterización material según dimensiones del INBI vinculadas a vivienda según el censo 2023

Se toma como punto de partida para la presentación de los resultados, la vivienda, ya que allí se da el anclaje de la vida cotidiana de las personas. Siguiendo las líneas del marco teórico utilizado, a partir de condiciones materiales, se despliegan circuitos por donde se transita desde la dimensión material y la dimensión simbólica. En este sentido todas las personas ven su «circuito» condicionado por sus trayectos diarios, es decir, su vida cotidiana. Los resultados muestran para cada dimensión de vivienda, la presencia de menores de hasta 17 años en los hogares particulares.

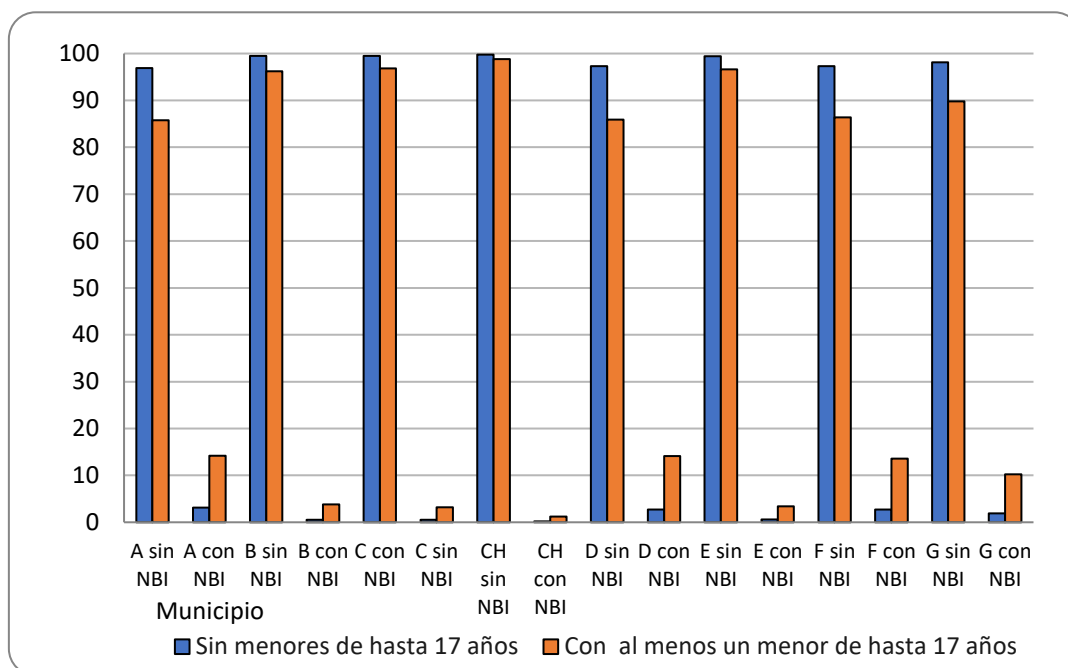
La mayor cantidad de niños, niñas y adolescentes se concentra en los municipios A, D, F y G, principalmente en los primeros tres.

Población de 0 a 17 años por municipio



Elaboración propia con base en microdatos del Censo 2023.

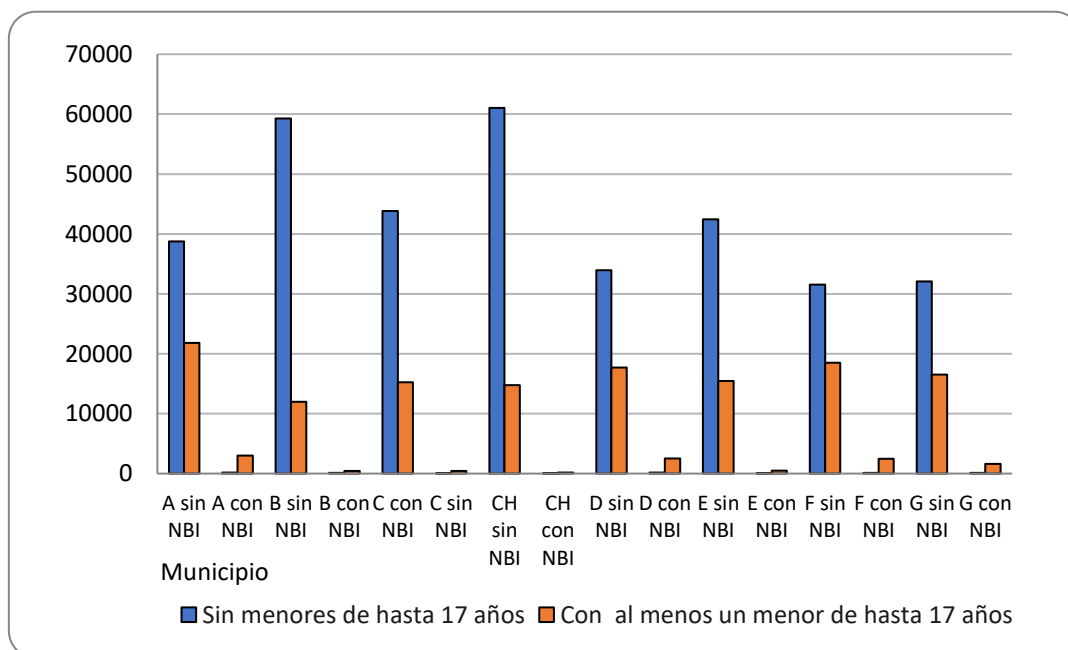
Condiciones de la vivienda



Elaboración propia con base en microdatos del Censo 2023.

El déficit es más alto en A, D, F y G entre hogares con presencia de menores de hasta 17 años: en el A ronda 14%, D cerca de 13%, F cercano a 14% y G cercano a 10%. En los municipios costeros/centrales, el déficit con menores cae a 2-4% (CH, B, C, E). Sin menores de edad, los déficits bajan en todos los municipios, pero la brecha territorial se mantiene.

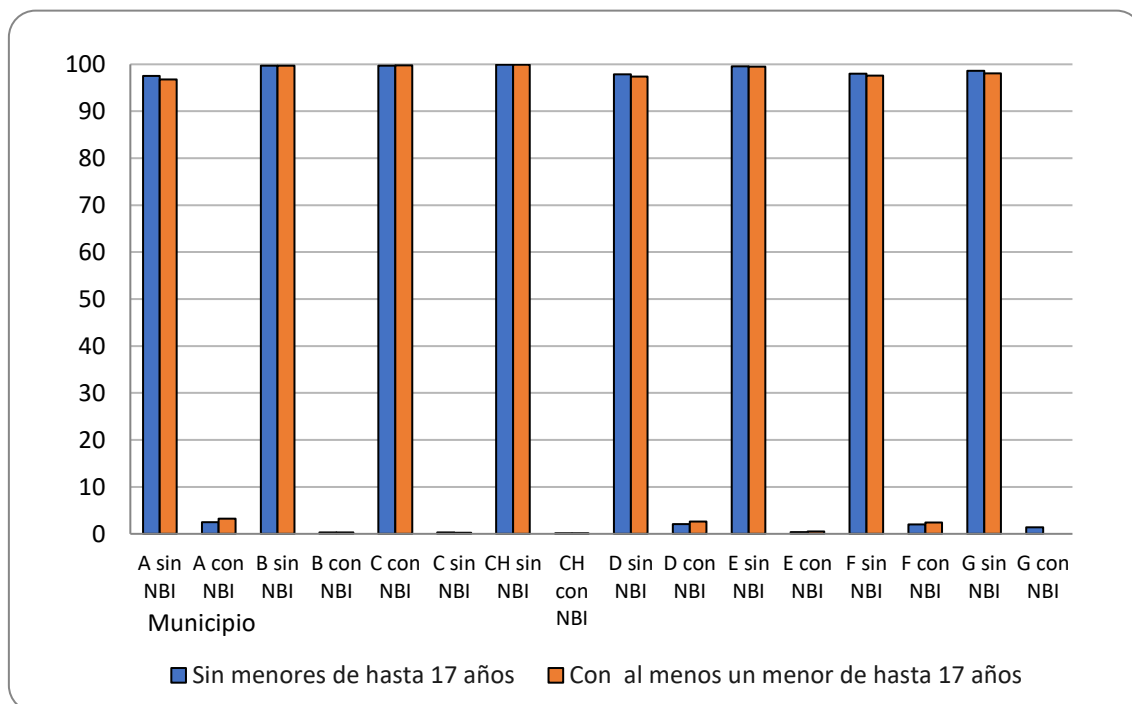
Hacinamiento



Elaboración propia con base en microdatos del Censo 2023.

El hacinamiento como NBI se concentra en los municipios A, D, F y G, y afecta más a hogares con menores de hasta 17 años. En A, el 12% de los hogares con menores presenta hacinamiento (frente a 3-4% en B, C, E y CH). D y F se ubican también en torno a 12%; G en torno a 9-10%. Entre hogares sin menores de edad, los porcentajes bajan (0,3-0,5% en A, D, F y G; visualmente nulos en B, C, CH, E).

Lugar para cocinar

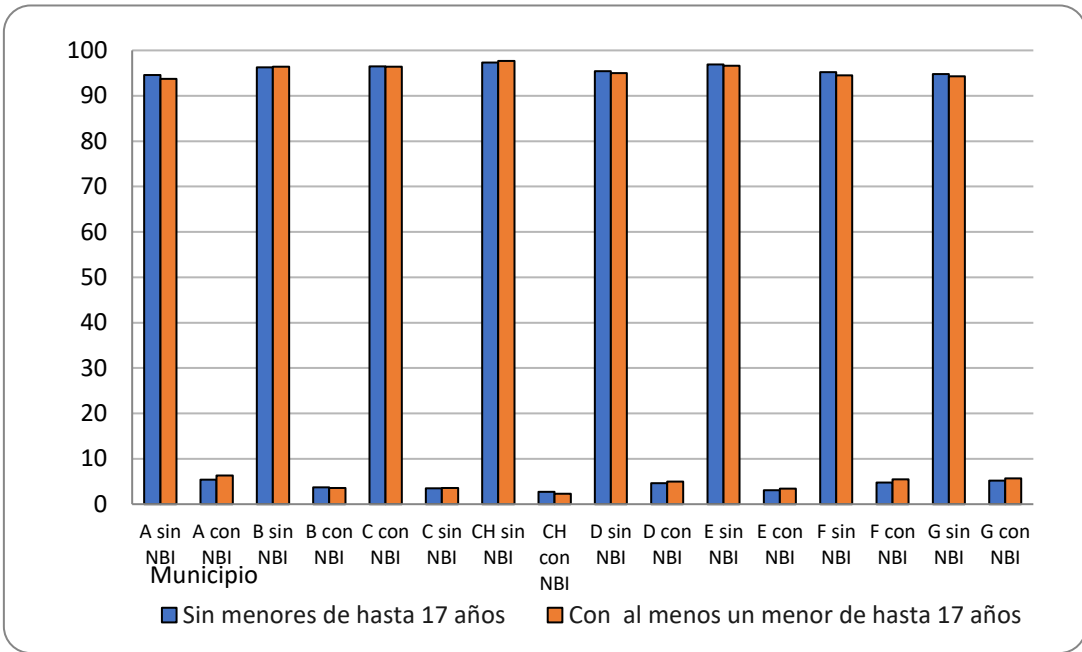


Elaboración propia con base en microdatos del Censo 2023.

La privación de lugar para cocinar es baja, pero mayor en A y F con menores de edad (2-3%) que en B, C, E y CH (es de 1% o menos).

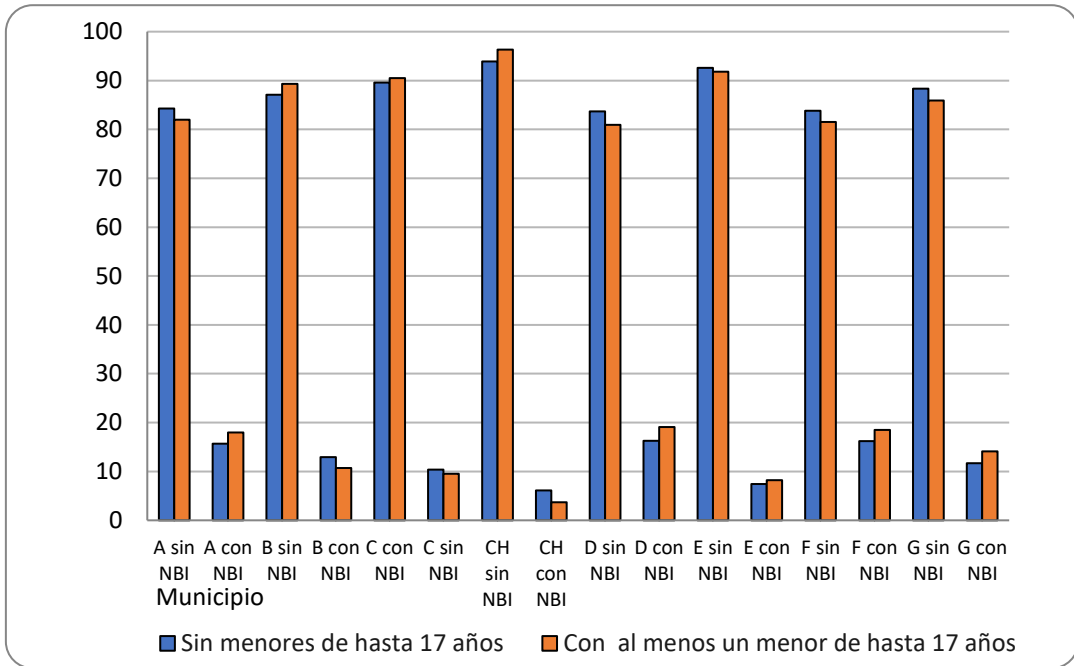
Acceso a agua potable

El NBI por agua es mayor en los municipios A, F y G para hogares con niños, niñas y adolescentes (aprox. 5-6%), intermedio en D (5%) y más bajo en B, C, E y CH (3-4%). Si bien el acceso es alto en toda la ciudad, el rezago se concentra otra vez en el norte y oeste.



Elaboración propia con base en microdatos del Censo 2023.

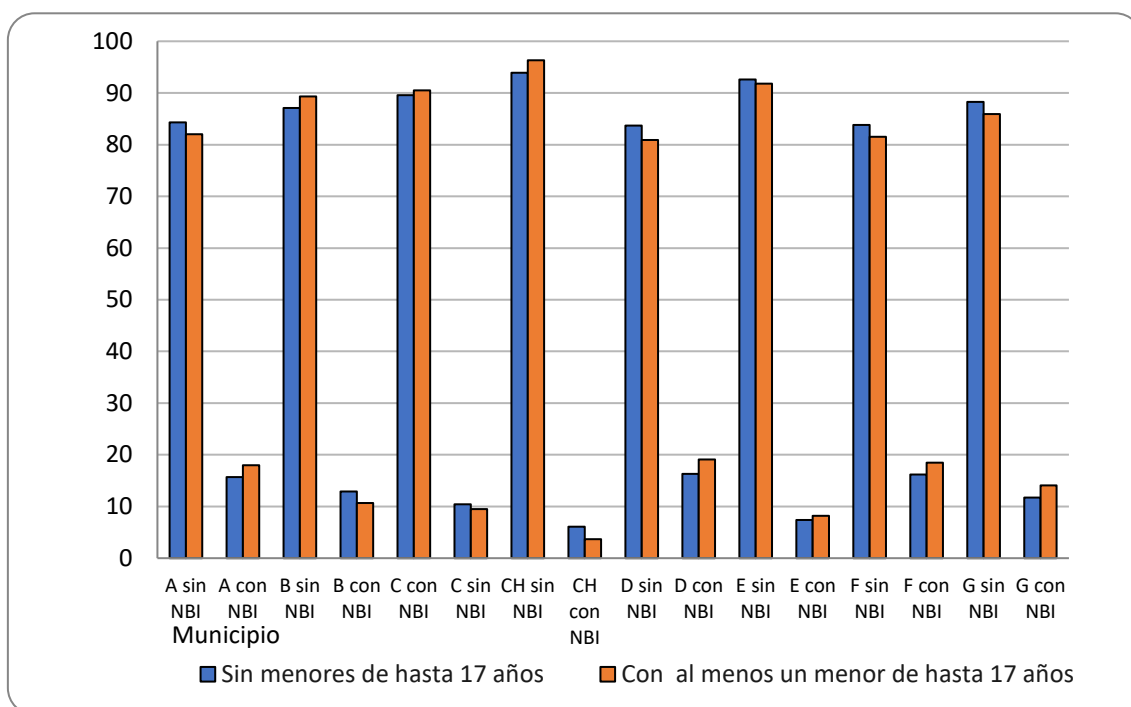
Acceso a electricidad



Elaboración propia con base en microdatos del Censo 2023.

El acceso a electricidad es prácticamente universal. Las privaciones son residuales en todos los municipios ($\leq 1\%$), sin diferencia sustantiva por presencia de menores de hasta 17 años.

Acceso a saneamiento



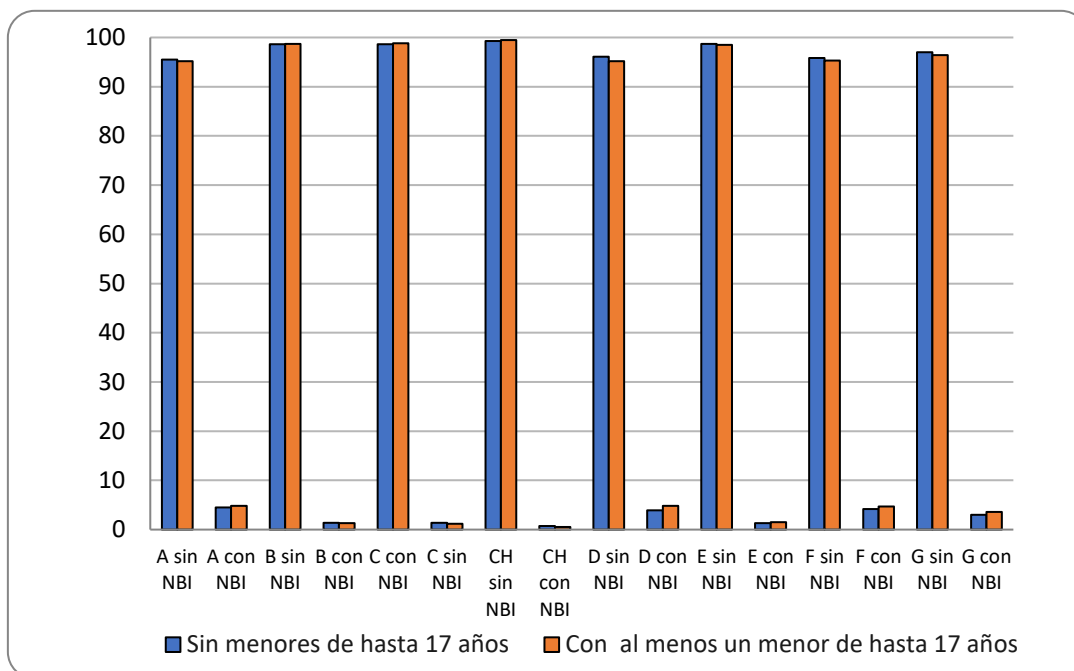
Elaboración propia con base en microdatos del Censo 2023.

El NBI por saneamiento es bajo en todos los municipios, pero persiste una desventaja relativa en A, F y G para hogares con presencia de niños, niñas y adolescentes (3-5%), frente a valores cercanos a 1% en B, C, E y CH.

Confort (refrigeración, calefacción, agua caliente para baño)

El agregado de confort sintetiza las brechas: en hogares con presencia menores de hasta 17 años, la privación alcanza alrededor de 26% en F y 26% en A, cerca de 20% en G y baja a 10-12% en B, C, E y CH. Es decir, uno de cada cuatro hogares con NNA en A y F tiene al menos una carencia relevante de confort; en el eje costero/central, la proporción se reduce a cerca de uno de cada diez.

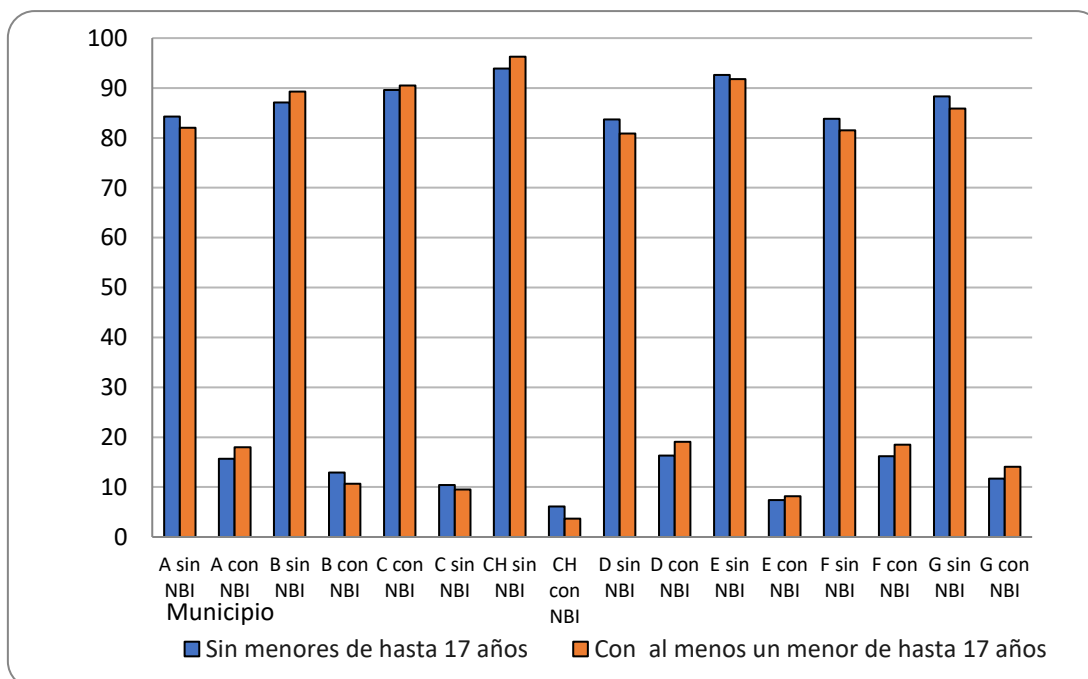
Refrigeración



Elaboración propia con base en microdatos del Censo 2023.

Refrigeración: alta cobertura general; existen diferencias pero son menores: privaciones 4-5% en A y F con NNA, 3-4% en G, frente a 1-2% en B, C, E y CH.

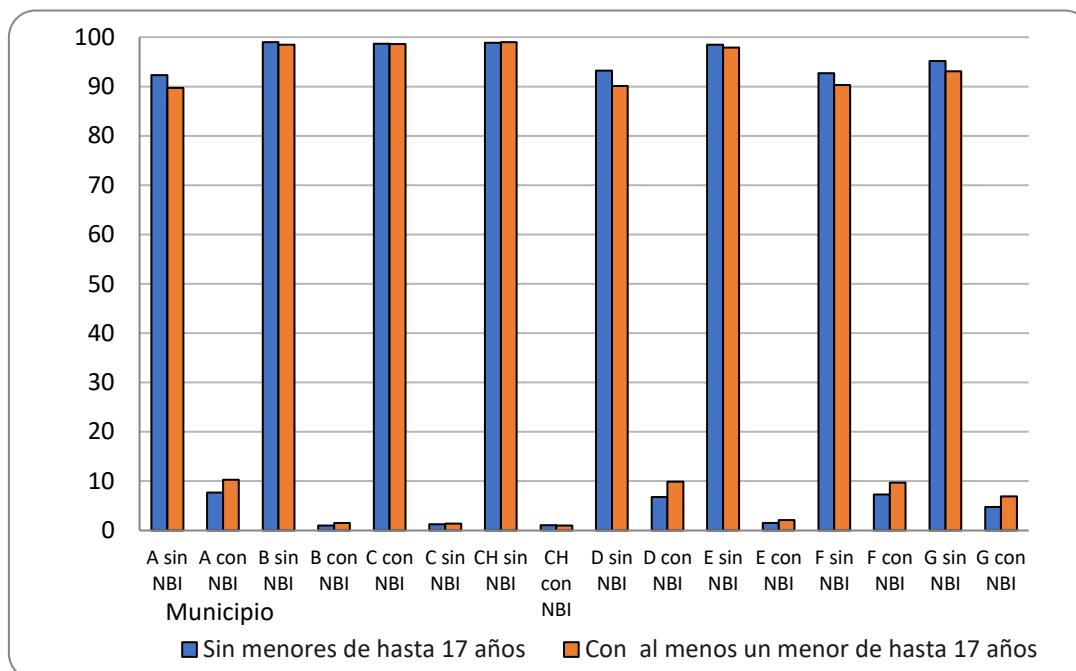
Calefacción



Elaboración propia con base en microdatos del Censo 2023.

La calefacción es la dimensión de confort con más brecha: en hogares con menores de edad, la privación ronda 18% en A y F, 14% en G, frente a 6-10% en B, C, E y CH.

Agua caliente para baño



Elaboración propia con base en microdatos del Censo 2023.

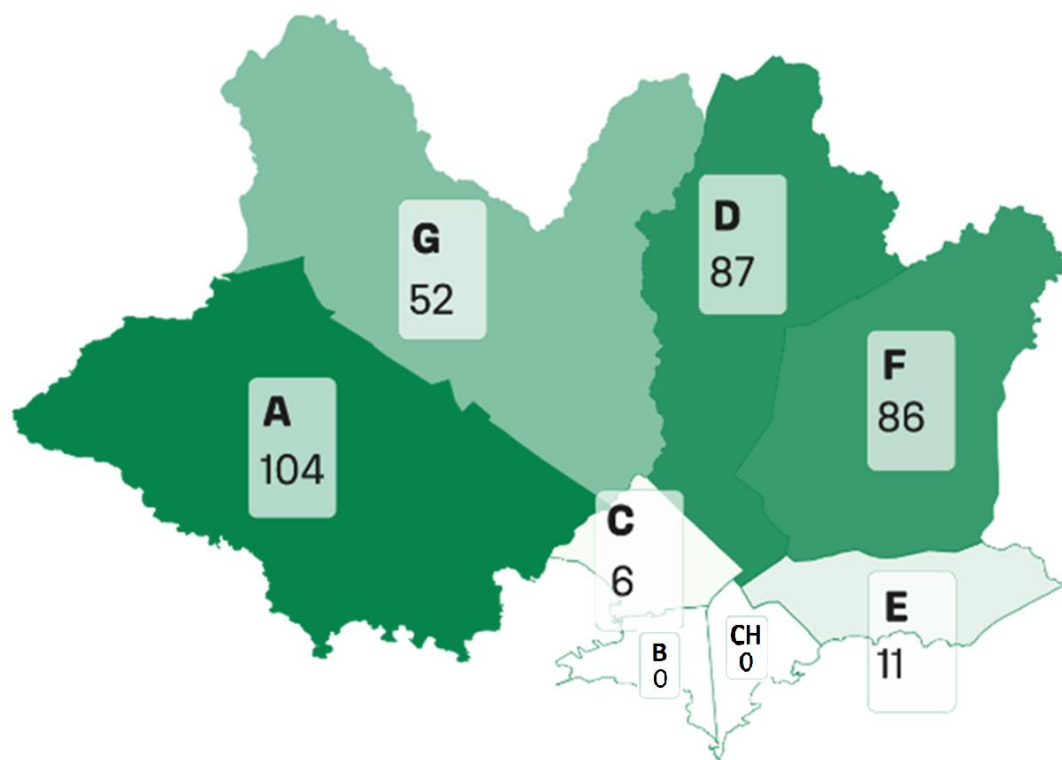
Se observan diferencias más nítidas: privaciones cercanas a 10% en A y F con NNA, 7% en G, frente a 1-2% en B, C, E y CH.

Caracterización territorial de los municipios A, F, E, y CH

El análisis de los extremos permite visualizar con mayor claridad la segregación territorial en ambos polos de la sociedad, es decir, los sectores más empobrecidos y los de mayor poder adquisitivo.

De acuerdo a los datos del censo 2023, la mayor cantidad de niños, niñas y adolescentes se concentra en los municipios A, D, F y G, principalmente en los primeros tres. Estos mismos municipios son los que concentran la mayor cantidad de asentamientos de Montevideo.

Cantidad de asentamientos por municipio



Fuente: Observatorio de Asentamientos de Montevideo.

Cuando la autoproducción de la vivienda se encuentra acompañada de la ocupación de tierras, en general en lugares de escaso o nulo valor de cambio, se da en zonas contaminadas, inundables y/o alejadas de la vida urbana. Producto de esta precarización todo lo que se erige sobre esa tierra es también precario: electrificación, acceso a servicios de agua potable y saneamiento, red vial, recolección de residuos (Abbadie, y otros, 2019, p.186).

En esta misma línea, una de las entrevistadas al referirse al municipio F, menciona que existe una «precariedad concentrada», que coexiste con una precariedad dispersa, lo cual responde a una serie de dinámicas que han ido informalizando zonas de un modo más «invisible» y que a su entender no está contemplada por la política pública.

Yo creo que el municipio F tiene un componente importante de precariedad habitacional sobre todo, en una modalidad más visible, que es la precariedad concentrada, y en eso los asentamientos como una expresión más conocida, pero después con un componente muy importante de precariedad dispersa, sobre todo en una dinámica de informalidad que se fue instalando en todo lo que nosotros le llamamos más la ciudad intermedia o la ciudad formal, que se ha ido informalizando de hecho (Lic. Trabajo Social municipio F, y docente Udelar).

La precariedad dispersa también tiene su expresión en el territorio de este municipio, en los complejos de vivienda deteriorados como Parque Guaraní, complejo Maroñas entre otros.

Al momento de caracterizar este territorio, al igual que en el municipio A, inevitablemente se desprende una mirada histórica de los barrios, analizando diferentes componentes que hacen a la actualidad. Estos municipios comparten una historia donde la población se daba a partir de la vinculación con las fábricas. Barrios obreros de Flor de Maroñas, Bella Italia, Jardines del Hipódromo, son barrios que tuvieron una historia y una forma de ser habitados en otro tiempo. De la misma manera:

El Cerro tiene una historia muy rica, porque en realidad, originariamente habían fábricas, estaba el frigorífico histórico, tiene la rambla, y tiene muchas familias de origen de trabajadores fabriles, con una historia de trabajo y lucha conjunta, común, más en la parte del cerro oeste. En la parte del cerro norte, la historia es un poco más compleja, porque por ejemplo, Los Palomares del Cerro Norte, se originan a raíz de una relocalización de las familias del barrio Sur que tuvo sus complejidades.... en Casabó, con Cerro Oeste, está el asentamiento de la Fortaleza del Cerro, ese es un asentamiento muy complejo, porque está en la ladera del cerro, donde todo el piso es piedra dura, donde no se puede hacer construir ni hacer nada, las viviendas no tienen nada de cimientos, mucho menos un pozo negro, y está a toda la piedra (Lic. trabajo social, municipio A).

Son barrios donde en algún momento los obreros podían hacerse de esas viviendas, en algunos casos a través de políticas de vivienda que contemplaban la realidad de los obreros, viviendas de interés social, pero con el correr de los años, las fábricas fueron cerrando, y actualmente quienes las habitan son hijos o nietos de los primeros, quienes no cuentan con los medios para mantenerlas observándose un deterioro en ese sentido. En muchos casos las nuevas generaciones construyen de manera precaria, al fondo o donde encuentran un espacio.

Las demandas de vivienda son las principales, en el SOCAT nosotros siempre nos pedían a fin de año hacer un relevamiento de las principales demandas de las familias que se acercaban, y siempre estaba vivienda en el primer puesto... (Lic. Trabajo Social, municipio A).

Por lo tanto la realidad habitacional adquiere diferentes manifestaciones: precariedad concentrada donde su mayor expresión son los asentamientos, precariedad dispersa e «invisibilizada», detrás de antiguas fachadas que han sufrido un deterioro, donde las nuevas generaciones buscan un lugar donde habitar. Es necesario ampliar la mirada y comprender que la precariedad habitacional se entrelaza con Casabú otras manifestaciones de precariedad como la informalidad laboral, la precariedad en el empleo, las dificultades que comienzan a aparecer en la continuidad de los trayectos educativos de niños, niñas y adolescentes, las cuales constituyen profundas dimensiones de la desigualdad actuando juntas. En este sentido se entiende pertinente la referencia de Ximena Baraibar a las «trayectorias de desvinculación» (Baraibar, 2013), al definir la exclusión social, o más aún la desvinculación de estructuras formales de integración, cuando Castel define la desafiliación (Castel, 1997), en tanto son manifestaciones de esas desigualdades prolongadas a lo largo del tiempo.

A su vez es de considerar las relocalizaciones en los diferentes barrios, que presentan desafíos de inclusión a territorios que de por sí ya tienen características de segregación y exclusión social, donde llegan familias de asentamientos a espacios que no cuentan con mecanismos para que se efectivice tal inclusión. En muchos casos se da la mejora en términos materiales (vivienda), al mismo tiempo que se reproducen y profundizan lógicas de exclusión y segregación en el nuevo territorio (Wagner, 2014).

En el municipio E, las entrevistadas destacan el territorio como un espacio donde se da la expresión máxima de desigualdades:

[...] está Carrasco con todo lo que conlleva y Malvín Norte. En el mismo territorio dividido está la desigualdad. Tenés el British, uno de los colegios más caros de todo el Uruguay, y tenés escuelas en Malvín Norte que se están vaciando porque tienen tan mala fama, tan mal fama que no va nadie» (Lic. trabajo social, municipio E).

A lo largo de la entrevista profundizan en la realidad de la zona de Malvín Norte, con aspectos vinculados a la educación y circulación de niños, niñas y adolescentes que se abordará a continuación.

La zona de Malvín Norte también es un ejemplo de precariedad concentrada y su manifestación en los asentamientos, así como también se visualiza muy claramente la precariedad habitacional dispersa en complejos de vivienda, como es el caso de Euskalerría.

En el municipio CH las características son diferentes ya que se trata del municipio cuyos barrios presentan un mayor poder adquisitivo. Por un lado está la realidad que es la del barrio Pocitos, las áreas próximas a la rambla, particularmente en torno a las avenidas Brasil, Bulevar España y 21 de Setiembre, donde constituyen zonas de alto poder adquisitivo, caracterizadas por edificaciones modernas, alto valor inmobiliario y acceso privilegiado a servicios y espacios recreativos.

Sin embargo, también aparecen en el discurso los matices, la historia y los cambios que se dan a lo largo de los años.

En cuanto a la población:

Nosotros en cuanto a la población, tenemos población que es la que vive y después tenemos mucha población que es la que viene a trabajar... Hay mucha población flotante también que viene de Hogares o mismo de los migrantes que están un tiempo y se mueven... los migrantes que vienen y se instalan en esta zona, porque en el imaginario, en el exterior, lo que se dice es que es una de las zonas que tiene mayor seguridad, que tiene mayor accesibilidad y movimiento para moverse en la ciudad (Asistente social, municipio CH).

En cuanto a las características de las viviendas y los barrios:

[...] después tenemos todo Rivera, y entonces lo que es Rivera, norte y sur, y quedan algunas zonas como más viejas de Pocitos, hay construcciones que o alquilan o tienen propiedad, que son un nivel de clase como más... empobrecida o que alquilan... en la época de la pandemia, me sorprendí muchísimo. Tuvimos que entrar a un montón de casas sobre la zona de Rivera, y pasillitos que había con casas en el fondo, con subcasas, con casas arriba del techo. (Asistente social, municipio CH)

El municipio CH también da cuenta de la diversidad al interior del territorio, esto también se verá reflejado a continuación al visualizar las dinámicas que se dan y la circulación de niños, niñas y adolescentes por los diferentes espacios.

Caracterización territorial de Montevideo a partir de las Directrices Departamentales de Ordenamiento Territorial

El Decreto Departamental 34.870, que aprueba las Directrices de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sostenible de Montevideo, clasifica el territorio según el grado de consolidación urbana y los usos predominantes del suelo. Las categorías principales, Suelo Urbano Consolidado, Urbano No Consolidado, Suburbano y Rural, se complementan con subcategorías de suelo transformable (A, B, C, D) y Áreas de Planificación Territorial (APT).

Esta clasificación permite leer las desigualdades territoriales de manera estructural:

- En las zonas de Suelo Urbano Consolidado Costero o Central (como el Municipio CH) se concentran las mayores rentas del suelo, infraestructura completa y servicios públicos de alta calidad.
- En los municipios A, y F predominan categorías de Suelo Urbano No Consolidado, Suburbano Habitacional o Transformable, es decir, espacios en expansión o con déficit de infraestructura, donde se localizan buena parte de los asentamientos y procesos de informalización.

El Municipio A combina sectores de Suelo Urbano Consolidado Costero, vinculados al pasado fabril del Cerro Oeste y su rambla, con amplias áreas Suburbanas y No Consolidadas hacia Casabó, La Paloma y Paso de la Arena. En este municipio coexisten suelos consolidados y en proceso de transformación, que expresan la dualidad entre una memoria obrera y una precariedad contemporánea.

El Municipio F es un territorio en frontera entre lo urbano y lo rural, donde predominan Suelos Suburbanos Habitacionales y No Habitacionales, junto con áreas transformables (APT9,14,16,18). Se observa allí una precariedad concentrada, visible en asentamientos extensos como Manga o Villa García, y una precariedad dispersa, menos visible, en barrios que pertenecen a la llamada «ciudad intermedia», donde el tejido formal se ha informalizado de hecho.

Según las Directrices, el F es una zona de suelo transformable: las transiciones de rural productivo a suburbano habitacional o urbano no consolidado evidencian su papel en la expansión metropolitana.

El Municipio E ilustra de manera nítida la coexistencia de suelos y realidades antagónicas. Conviven allí zonas de Suelo Urbano Consolidado Costero y Central (Carrasco, Malvín, Punta Gorda) con sectores Intermedios y No Consolidados como Malvín Norte.

El Municipio CH se compone casi enteramente de Suelo Urbano Consolidado Costero y Central (Pocitos, Punta Carretas, Parque Rodó, Buceo, Villa Biarritz, Trouville). Se caracteriza por alta renta del suelo, infraestructura y servicios completos, y fuerte accesibilidad (conectividad vial y de transporte, proximidad a centros de salud, educación y recreación). Esta configuración lo ubica como polo de privilegio urbano en relación con A y F.

Las agrupaciones de barrios dentro de cada municipio permiten observar que las desigualdades territoriales no solo se expresan entre zonas centrales y periféricas, sino también en el interior de cada unidad administrativa. En el municipio A, los barrios Cerro, Casabó, Santa Catalina y La Paloma conforman un bloque de identidad obrera y costera donde la precariedad convive con una fuerte pertenencia comunitaria. En el municipio F, los barrios Manga, Villa García, Piedras Blancas y Toledo Chico integran una franja suburbana de baja densidad y

expansión irregular, con una infraestructura parcial y procesos de informalización residencial. En el municipio E, la coexistencia de Carrasco, Punta Gorda y Malvín con Malvín Norte e Ituzaingó evidencia fronteras internas muy marcadas: barrios contiguos con valores de suelo, oferta educativa y servicios profundamente desiguales. Finalmente, en el municipio CH, los barrios Pocitos, Punta Carretas, Parque Rodó y Buceo conforman un espacio costero consolidado y de alta valorización, aunque hacia el eje de avenida Rivera aparecen sectores más heterogéneos donde la subdivisión de viviendas y los alquileres temporales introducen matices en un territorio mayoritariamente de alto poder adquisitivo.

Estas agrupaciones permiten leer la ciudad más allá de los límites municipales: cada bloque barrial constituye una unidad socioespacial que combina historia, capital simbólico y nivel de infraestructura.

Espacios de circulación, socialización y acceso a bienes y servicios por parte de niños, niñas y adolescentes de los municipios A, F, E y CH

El acceso a los centros educativos, el territorio donde están ubicados, la propuesta que ofrecen, el tiempo de permanencia diario en los mismos y los recursos con los que cuentan las instituciones son algunos de los factores que atraviesan el tránsito por los centros de educación formal. Los agentes educativos brindan insumos valiosos para comprender la relevancia de las instituciones en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, y permiten visualizar las dinámicas que se generan en torno a ellas. Esta mirada se complementa con los aportes de profesionales del área social y maestras y maestros comunitarios de los municipios A, F, CH y E.

En los barrios de Pocitos y Carrasco, los colegios privados aparecen como una opción familiar que responde a preferencias por colegios bilingües.

Valoran mucho la carga de inglés...tenés las clases en español y en inglés. Porque, por ejemplo, en primaria tienen una maestra de español en la mañana y una maestra de inglés en la tarde. Y se van cruzando las semanas...el que tuvo esta semana inglés, la semana siguiente tiene español. Es así. En primaria es así (Adscrito y encargado del área de servicios, colegio municipio E).

Preferencia por propuestas educativas que priorizan el alto rendimiento y el nivel académico.

La mayoría de la gente que viene acá, sobre todo por un tema que comentan lo académico, como el doble horario también, el nivel de inglés, son elementos que los padres en general tienen en cuenta (Adscrito y encargado del área de servicios, colegio municipio E).

Valoran los grupos reducidos y lo destacan como un factor que favorece una atención más personalizada y un seguimiento cercano de los trayectos escolares.

Por el inglés, por la calidad docente, el trato personalizado, la educación integral. Al ser tan reducidos los grupos, y tantos ojos sobre el alumno, docente, psicopedagoga, psicomotricista, directores educación integral...Es muy personalizada la educación. Hay un acompañamiento en todo su trayecto escolar...Es un colegio que tradicionalmente fue chiquito, nunca tuvo foco en crecer en número, sino en la calidad (Maestra N°1, municipio CH).

En algunos casos, también adquiere relevancia la tradición familiar y el prestigio de las instituciones, que refuerzan los lazos de pertenencia y continuidad intergeneracional.

[...] generalmente los ingresos se saben que son el primo de, el sobrino de, el hijo del hermano, o sea, las chicas que son ex alumnas del Colegio, que trabajan ahí, como que conocen a todo el mundo. Es muy raro, de hecho, cuando viene alguien que nadie ubica el apellido, es como raro, es como ¿quién es? ¿Cómo llegaste? (Maestra N°2, colegio municipio CH).

En cualquiera de los casos, el factor de «elección familiar» aparece con fuerza. Una de las maestras observa un cambio reciente en relación con las edades que reciben los colegios, que tienden a incorporar niveles cada vez más tempranos. La apertura de los niveles «kinder» busca atender a los más pequeños y asegurar la permanencia desde edades tempranas.

Vas al nivel 2 y tenés 20 alumnos. Vas al nivel 3 y tenés 30 alumnos. Y es en kinder donde se termina de conformar el nivel 5. Los colegios históricamente eran a partir del nivel 3, 4. No tenían lo de los chiquitos y los bebés. Y entonces había que absorber a los más chiquititos (Maestra N°2, colegio municipio CH).

La interpretación que realiza se corresponde con lo observado en los datos del Censo 2023 respecto a la atención de niños y niñas entre 0 y 3 años en el municipio CH.

Pero también hay como una competencia, que, si no quedas por fuera, que cuanto más chiquito agarras al niño, más lo tenés en tu tránsito escolar. O sea, es el semillero...en realidad yo creo que también está pasando eso, que como que antes toda la vida el que lo quería mandar desde chiquitito lo mandaba al jardincito del barrio hasta que entraba al colegio grande. Y ya ahora se está generando como una lógica de certeza en el colegio (Maestra N°2, colegio municipio CH).

Los niños, niñas y adolescentes en estos casos transitan todos los ciclos educativos en la misma institución, con grupos que se consolidan desde el nivel inicial y permanecen estables a lo largo de los años. En algunos colegios que también ofrecen secundaria se da una nueva oportunidad de ingreso, pero una parte importante de quienes comenzaron en preescolar continúa hasta bachillerato.

Las jornadas diarias oscilan entre ocho y nueve horas, alternando el español y el inglés. Dependiendo de la edad, también se incluyen talleres de música, cocina u otras actividades, aunque el deporte ocupa un lugar destacado. Muchas instituciones privadas cuentan con clubes propios donde canalizan las actividades deportivas (hockey, rugby, gimnasia artística, fútbol, baile) y participan en ligas conformadas por colegios. En todos los casos, la aspiración de mantener un alto nivel académico atraviesa los discursos.

De estos testimonios se desprende la relevancia que tiene el colegio en la construcción de la identidad de los niños, niñas y adolescentes, a partir del sentido de pertenencia y las referencias que ofrece. El colegio se convierte en el espacio donde transcurren la mayor parte de las horas del día y donde se desarrollan los vínculos más significativos, muchas veces desde el nivel inicial hasta la finalización del ciclo educativo.

Lo más lindo es el sentido de pertenencia, que se nota, tengo mis amigos, mi maestra, un lugar de referencia, de pertenencia. Hay un gran arraigo. El respeto. Lo que más destaco es el sentido de pertenencia a la comunidad educativa (Maestra N°1, municipio CH).

En este sentido, no solo el colegio, sino las experiencias que allí se desarrollan, los vínculos con compañeros y compañeras, las amistades, los equipos deportivos y la relación con los adultos referentes construyen una trama afectiva y de pertenencia que sostiene a los niños y adolescentes a lo largo del tiempo.

Y viajan todos con las cosas de los deportivos, pero viajan a Rosario, viajan al campeonato, viajan a Buenos Aires. Como que esos grupos perduran en el tiempo. Esas experiencias son muy fuertes... Y hay un grupo, un club, viste, de exalumnos, que vos ves y hablas con los chiquilines, yo hablo con los exalumnos, y se juntan semanalmente, después del colegio, cuando ya son ex alumnos (Adscripto y encargado del área de servicios, colegio municipio E).

Estas actividades generan experiencias de grupo, oportunidades de intercambio y de conocimiento de otros lugares. Las redes que se forman entre los alumnos y alumnas también se reproducen entre las familias, que acompañan mutuamente el trayecto educativo de sus hijos e hijas. Este es un aspecto destacado en las entrevistas, que refuerza el sostén comunitario en torno al colegio.

Sin embargo, esta realidad también es analizada críticamente por parte de los entrevistados, quienes advierten sobre la «burbuja» que se genera en la dinámica de los colegios. Al concentrar la mayoría de las actividades (educativas, deportivas y recreativas) dentro de la propia institución, los niños y adolescentes no necesitan circular por otros espacios, lo que limita su contacto con otros entornos.

El traslado se da principalmente caminando, por la cercanía del hogar con la institución, o en automóvil cuando las distancias son mayores. En general se trata de trayectos dentro del mismo barrio, recorridos durante años por la estabilidad en el centro educativo. Esto brinda seguridad, pero también refuerza la idea de frontera frente al «afuera», alimentando el temor a lo desconocido y el retraimiento del circuito cotidiano.

En general siempre embromamos acá...Se habla mucho de la burbuja Los espacios en los cuales se mueven, los gurises sobre todo, más los gurises que las familias, suele ser el mismo, ¿no? Con un tema de seguridad, con un tema de estabilidad. Eso sí los marca, ¿no? Lo que tiene sus ventajas en el cual ellos se vinculan así, le da seguridad, le da tranquilidad. (Adscripto y encargado del área de servicios, colegio municipio E).

En algunos casos hay estudiantes que realizan deportes en clubes además de los del colegio, aunque suelen coincidir en los mismos espacios. El club Biguá aparece mencionado repetidamente, así como determinadas escuelas de música y parroquias como la de Punta Carretas y San José de la Montaña. Los entrevistados remarcan que «se ven permanentemente, si no se ven acá se ven allá. También aparece el festejo de los cumpleaños como una actividad muy frecuente, que se da «siempre en los mismos salones, los animadores conocen el nombre de todos».

Otro aspecto destacado con preocupación por una de las maestras entrevistadas tiene que ver con la imagen y las exigencias a las que están expuestos los niños y adolescentes.

Yo tengo niños de dos años y van a gimnasia, y hacen gimnasia de adultos. ¿Por qué? Porque después ganan todas las medallas en Uruguay en el nivel competitivo, y compiten a nivel deportivo, y son tremendos deportistas. Pero viven una exigencia tremenda. Se manejan en ese mundo. Es en lo deportivo, es en lo estético, es en lo profesional, es en el inglés. Se preparan para el mundo al que pertenecen. O sea, gente exigente, gente que va a estar en puestos exigentes, gente que va a estar migrando, gente que vive bajo presión (Maestra N°2, colegio municipio CH).

Al momento de hablar del desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, surge de manera permanente la referencia al mundo adulto. En las entrevistas

aparece desde distintos lugares: como red de sostén a través de los equipos docentes y de las familias, pero también como espacio de exigencia y de proyección. Las familias son quienes toman las decisiones sobre la educación de sus hijos e hijas, eligiendo las instituciones que consideran más adecuadas para su desarrollo.

En las entrevistas a profesionales del área social de los municipios también aparece el mundo adulto como mediador entre las infancias y el territorio. Una de las primeras referencias tiene que ver con la elección de los centros educativos. Es interesante observar los factores que atraviesan esta decisión, que difieren de los vistos hasta ahora, incluso dentro del municipio CH.

En el municipio CH hay muchos niños y niñas que asisten a escuelas de ese territorio porque su madre o su padre trabaja en ese allí, entonces optan por esas escuelas.

En las escuelas públicas nuestras tenemos mucha población de hijos de las personas que vienen a trabajar a la zona. Y tenemos un tiempo completo como la escuela de Grecia, la escuela de Guatemala que tiene tiempo completo...entonces son las escuelas, muy buenas escuelas, que los padres optan por traer al niño a la zona, que haga su escuela pública, su liceo, liceo 7, por ejemplo, o liceo 12, y transcurre su vida educativa en esta zona y los padres van trabajando (Asistente Social, municipio CH).

La Asistente Social, que también ha trabajado en otros barrios de Montevideo, destaca las posibilidades que ofrecen las escuelas públicas del municipio CH, especialmente en Pocitos. Menciona desde la infraestructura hasta las propuestas pedagógicas, señalando la existencia de grupos reducidos que favorecen el aprendizaje y de comisiones de fomento activas que financian talleres y recursos. La relación entre las familias y las instituciones educativas es cercana y participativa, lo que se traduce en propuestas escolares fortalecidas por el vínculo comunitario.

Los insumos obtenidos en las entrevistas a profesionales de los municipios A y F reflejan realidades muy diferentes. Lo mismo ocurre en el municipio E, particularmente en la zona de Malvín Norte, que aparece como un territorio de preocupación. Las entrevistadas mencionan que en esta zona la distribución de las infancias en las escuelas está fuertemente condicionada por las características del entorno y la búsqueda por parte de algunas familias de alternativas para sus hijos e hijas.

Tenés escuelas en Malvín Norte que se están vaciando porque tienen tan mala fama, tan mal fama que no va nadie. Escuelas de tiempo completo. El que pueda que tiene posibilidad de traslado, tratan de cruzar Avenida Italia al Sur. Los que tienen posibilidades de hacer ese traslado. Esas escuelas tienen grupos con

menos de 10 alumnos. El eje de vaciamiento de las escuelas por el eje de Iguá, porque ha habido tantas historias, de tanta violencia, tanto problema, que la familia que puede zafar, busca otra institución que no esté tan «plagada de esa mala fama» (Maestra comunitaria, municipio E).

Aparece con fuerza la violencia en el territorio, que condiciona el tránsito de los niños, niñas y adolescentes, así como la existencia de zonas evitadas por «mala fama». La preocupación por el narcotráfico y el microtráfico de drogas es compartida por las entrevistadas de los municipios A, F y E, quienes señalan la exposición de los adolescentes a estas realidades. El acceso a dinero rápido, la falta de alternativas y de oportunidades y la carencia de estructuras que organicen la vida cotidiana configuran un panorama crítico.

El mundo adulto ha llevado a las infancias a esto. Gurises de 10, 11 años que andan con metralleta, se da una fragmentación, un gurí que simplemente está en lista, pero el sistema se lo come porque tiene ausentismo severo y nunca transitó por la educación formal (Maestra comunitaria, municipio E).

Esta situación se repite en el municipio A, donde la trabajadora social también refiere a la violencia que se vive en algunos territorios, que impide incluso la intervención de los equipos de programas sociales. Relata episodios donde trabajando tuvo que «correr de balaceras» y donde vio adolescentes con metralletas y chalecos antibalas.

La deserción educativa en la adolescencia y los riesgos asociados son preocupaciones constantes en los territorios más vulnerables. Se percibe que, en esta etapa, los adultos muchas veces «les sueltan la mano», o cuando se quiere llamar a la familia «no hay de donde agarrarse porque te encontrás con que las familias están reventadas».

Las condiciones materiales y la necesidad de resolver lo inmediato colocan a muchas familias en una situación donde hay aspectos que pierden centralidad frente a la supervivencia cotidiana.

O sea, cuando la olla o el comer se vuelve lo prioritario y el ir encontrando un montón de estrategias de sobrevivencia que te permitan resolver lo cotidiano, todo lo demás va quedando (Trabajadora Social, municipio F).

La descripción coincide con lo señalado por otra trabajadora social del municipio A, quien refuerza la idea de una vida organizada en torno a la urgencia, donde las familias carecen de márgenes para proyectar o acompañar procesos educativos sostenidos.

Una persona adulta referente, que está todo el tiempo pensando en el día a día, qué va a comer mañana, hoy de noche, capaz que ya mañana es otro problema, pero hoy de noche que no se acuesten sin comer, que no hay alternativas. (Trabajadora Social, municipio A).

La trabajadora social del municipio F amplía la perspectiva y continúa en su análisis que trasciende cada problemática en concreto y las visualiza en su conjunto, actuando al mismo tiempo y entrelazándose causas y consecuencias. En relación a la problemática adolescente, refiere a la vida cotidiana de estos y de sus familias, señala que las familias viven en una búsqueda constante de un lugar donde asentarse: muchas veces se «acomodan» en los predios de fondo o en los rincones disponibles, compartiendo vivienda con otros hasta encontrar alguna posibilidad más estable.

Esa inestabilidad habitacional se entrelaza con trayectorias educativas que, en numerosos casos, quedan trucas en el ciclo básico, y con recorridos laborales marcados por la precariedad, la informalidad y los salarios bajos. Según su apreciación, los adolescentes de los barrios periféricos o de menor nivel socio-económico terminan reproduciendo esas mismas lógicas, insertos en una dinámica que combina fragilidad habitacional, fragmentación educativa y dificultad de acceso al trabajo formal.

Este contexto de precariedades hace que la red que se confirma también tenga esas características, en tanto es una situación compartida por todos los que componen ese territorio

[...] lo violento que es acostarte sin comer, de que tu familia esté preocupada, de que tus vínculos sean con personas que están en la situación más o menos que la tuya. Porque también es eso, no es solo mi familia, es el entorno. La red está toda complicada. Hay pocas familias que pueden cubrir sus necesidades, que pueden salir a pasear, que tienen dinero para tomarse el ómnibus o tienen auto para salir a pasear...(Lic. Trabajo Social, municipio A).

Frente a este elemento se hace fundamental el trabajo de las instituciones y los equipos de los diferentes programas que están en los territorios, quienes con sus intervenciones buscan fortalecer la red. Los recursos son fundamentales para sostener dinámicas complejas, donde se entrelazan diferentes problemáticas que afectan el desarrollo de las infancias y adolescencias de estos contextos y que muchas veces no encuentran en el núcleo de convivencia la red, y la referencia de cuidado.

La trabajadora social del municipio A coloca un aspecto sumamente relevante al momento de pensar la segregación territorial que es la posibilidad de pasear, de trasladarse. En este sentido a través de las entrevistas se manifiesta claramente lo que Bauman menciona como «experiencias que abarcan el mundo»

en relación a los estratos altos, y «los condenados a la localidad» para hacer referencia a los residentes del estrato inferior.

Los agentes educativos de los colegios relatan que los niños, niñas y adolescentes los fines de semana, vacaciones o tiempo libre concurren a las plazas, mencionan de manera reiterada el parque de Villa Biarritz, y la rambla de Pocitos. Es interesante la apreciación que hace una de las maestras sobre la búsqueda permanente de espacios al aire libre, ya que son «niños de apartamento». Nuevamente aparece la dimensión material incidiendo en aspectos de la vida cotidiana. Además, acceden a todo tipo de propuestas como espectáculos, parques de diversiones u otros. En cuanto a las vacaciones en los tres colegios se repite Punta del Este, el Campo y los viajes al exterior. Lo que aparecía anteriormente como «si no se ven en un lugar se ven en el otro», también sucede en el verano, al compartir el mismo balneario. Todos los niños y niñas viajan al exterior desde edades tempranas.

En el municipio A, F y parte del E, «circulan en los Centros Educativos y alrededor de esos asentamientos. De ahí no salen «.

Son casi nulas las actividades que realizan fuera de la asistencia a los centros de educación formal. Se destaca en este sentido el aporte de los clubes de niños y niñas y centros juveniles, pero coinciden en que no dan abasto, son pocos para la cantidad de demanda.

Los gurises que logran insertarse en alguna de esas propuestas, o por cercanía, o los que están de repente más cerca del Espacio Plaza, o que están más cerca de algunos proyectos, que tampoco hay tantas ONG trabajando, los que logran entrar en alguna de esas lógicas o en esos cupos, porque también todo eso es un cupo, creo que logran por ahí tener la oportunidad en un recorrido distinto, el resto de la barra va a la escuela y se terminó, o como mucho, el club de baby fútbol (Lic. Trabajo Social, municipio F).

Es de suma relevancia en este análisis la mención que realiza a la «oportunidad de un recorrido distinto», es una frase que revela con contundencia la importancia de estas instituciones en el territorio. También brindan referencias y apoyo, tanto para los niños, niñas y adolescentes como para las familias. Son centros con un marco dentro de políticas de protección a la infancia y adolescencia, que brindan la posibilidad de otros recorridos.

En estos municipios, no sólo está la realidad de ser barrios periféricos, sino la de los asentamientos dentro de los barrios, con una realidad aún más aislada, como se destaca en la entrevista del municipio A la situación de Puntas de Sayago y el Bajo de Valencia. Son lugares donde las familias tienen que caminar 15 cuadras para llegar a la parada de ómnibus, o a Casabó donde pueden acceder a otros servicios. Esto se repite con otros asentamientos en los diferentes municipios.

Por último, al indagar sobre experiencias de «diálogo» de los diferentes territorios donde los niños, niñas y adolescentes se encuentran con pares e intercambian «de igual a igual», las experiencias que surgen son escasas. En general los/as entrevistados refieren a experiencias de encuentro dentro del mismo territorio. Encuentros con otros Clubes de Niños, los campamentos educativos de ANEP donde participan jóvenes de diferentes lugares pero que asisten educación pública, competencias deportivas entre ligas de colegios, los campeonatos de baby fútbol donde las ligas son por zonas.

En algunas ocasiones se entiende que las campañas de donaciones son experiencias que contactan con otras realidades, o actividades de servicio.

Sin embargo se destaca la experiencia de «cartero» que realiza uno de los colegios con un Club de Niños, en donde los/as alumnos del mismo nivel (en este caso 5to año) intercambian cartas por un período de tiempo, para luego conocerse y visitar ambos centros: el Club y el Colegio. Luego realizan una actividad en conjunto, que en este caso es una cometeada.

Otra experiencia entre los niños del colegio y el Club, es la preparación y luego la actividad en conjunto de ir a un residencial de ancianos y realizar actividades con ellos: manualidades, juegos cantos.

Ambas experiencias los vincula como pares, les posibilita conocer de dónde vienen unos y otros, habilita el intercambio, y los encuentra como iguales haciendo actividades en común.

Una experiencia similar, que, aunque no fue entre zonas de Montevideo, fue la experiencia en el municipio F, denominada «Conjugar Patrimonios». Allí niños de un Club de la zona realizaron un intercambio con niños y niñas de una escuela rural. Previamente tuvieron que hacer un trabajo de reconocimiento de lugares valiosos dentro de sus territorios para luego recibir a los/as niños/as de la otra institución, contarles y mostrar esos lugares y compartir un día juntos/as.

Aquí también se destaca el intercambio, la identidad desde lo positivo, el encuentro, el estar juntos como iguales y trascender fronteras.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se ha mostrado que la segregación territorial no es solo una característica del espacio urbano, sino una experiencia que se encarna en las trayectorias de vida de niños, niñas y adolescentes. Desde el territorio se estructuran las posibilidades de aprender, habitar, socializar, construir identidad y proyectar el futuro. El lugar donde se nace y se crece condiciona los recorridos posibles y las oportunidades a las que se puede acceder.

La ciudad, en su forma material y simbólica, no está pensada ni diseñada para la integración. La circulación se da de manera fragmentada, delimitada por fronteras visibles e invisibles que separan modos de vida, condiciones de existencia y experiencias de infancia. Estas fronteras no solo restringen el acceso a bienes y servicios, sino que también inciden en la construcción de la identidad: cada niño, niña y adolescente se forma a partir de las referencias, vínculos y horizontes que su territorio habilita.

En los sectores más favorecidos, las oportunidades se multiplican y la identidad se construye desde la seguridad, la elección y la pertenencia. En los territorios más vulnerables, las oportunidades son escasas, y la identidad se moldea entre la falta y la búsqueda, en medio de redes institucionales que muchas veces funcionan como único sostén. En ambos casos, la ciudad ofrece versiones distintas de lo posible, reforzando una distancia que no solo es espacial, sino también simbólica.

A continuación, se presentan algunos ejes que se desprenden de este recorrido, entendiendo que representan dimensiones relevantes en los procesos de segregación territorial.

Materialidad

Tomar como punto de partida los datos del censo 2023, permite tomar una «foto» de la situación general de los hogares donde hay menores de hasta 17 años, pudiendo ubicar las zonas y barrios en donde están mayoritariamente y visualizar también en términos generales las condiciones materiales, a partir de los datos

de las viviendas. Los municipios A, D y F y en menor medida el G, son los que concentran los niños, niñas y adolescentes, a la vez que son los municipios en donde se dan los porcentajes más altos de hacinamiento, déficit de condiciones materiales, carencias en dimensiones de necesidades básicas como el acceso a agua caliente para baño y el acceso a saneamiento.

Las entrevistas en profundidad han sido una herramienta cualitativa que permite «dar play» a esa primera «foto», y visualizar las dinámicas que se dan en los territorios, habiendo puesto el foco en territorios con características que presentan un fuerte contraste, como se planteó en la metodología, sin poder generalizar lo que surge de las mismas pero sí valorando el aporte en función de enriquecer la reflexión sobre la segregación territorial y su incidencia en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes.

Tiempo libre

El tiempo libre constituye una dimensión esencial del desarrollo de niños, niñas y adolescentes, en tanto espacio para el juego, la recreación y la socialización, pero también como expresión del derecho a la ciudad. La segregación territorial incide directamente en cómo se habita y se dispone de ese tiempo, condicionando tanto los lugares donde transcurre como las experiencias que lo conforman.

En los sectores de mayores ingresos, el tiempo libre aparece asociado a la elección y a la diversidad. Las familias planifican actividades deportivas, culturales y recreativas que amplían los horizontes de socialización. Los niños y adolescentes se desplazan por distintos espacios de la ciudad, disfrutan de actividades al aire libre y acceden a múltiples propuestas culturales. En estos contextos, el tiempo libre se vive como disfrute y expansión, sostenido por condiciones materiales que permiten la movilidad y el acceso a bienes y servicios.

En los municipios periféricos, en cambio, las posibilidades de recreación son limitadas. Las distancias, la inseguridad, la falta de transporte y la escasez de espacios públicos de calidad restringen la circulación. El tiempo libre se reduce muchas veces a la permanencia dentro del barrio o a las actividades organizadas por instituciones comunitarias, cuyos recursos y cupos son insuficientes para la demanda existente. En este contexto, el acceso a experiencias recreativas o culturales fuera del entorno inmediato constituye una excepción más que una posibilidad cotidiana.

Estas diferencias reflejan la manera en que la segregación territorial organiza también los usos del tiempo y del espacio. Mientras algunos sectores habitan la ciudad como un territorio de acceso, movimiento y elección, otros se encuentran confinados a su propia localidad.

Educación

La continuidad educativa no depende únicamente de la oferta o del acceso, sino de un entramado más amplio de condiciones materiales, vínculos y sentidos que sostienen la experiencia escolar. Nuevamente se desprende que los más afectados son los sectores más vulnerables lo cual «compromete el rendimiento académico y el desarrollo social y emocional, restringe los vínculos sociales, incide negativamente en los aprendizajes y afecta las trayectorias educativas, aumentando las probabilidades de repetición y desvinculación del sistema» (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2025).

Estos datos sobre el trayecto educativo en los diferentes extremos que se visualizan en este trabajo, reflejan una dimensión crucial en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, y evidencian la desigualdad en las diferentes etapas de este trayecto, desde la primera infancia hasta la adolescencia. Estas desigualdades son acumulativas y además se profundizan con los años.

En el caso del sistema educativo uruguayo, la segregación se expresa en la distribución desigual de los estudiantes entre los centros según su origen social y sus desempeños académicos, lo que refleja y a la vez reproduce las desigualdades presentes en el territorio. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa define la segregación educativa como «la distribución desigual de los estudiantes entre los centros educativos según sus características sociales o de desempeño. Cuanto más homogéneos son los centros en su composición, mayor es el nivel de segregación» (INEEd, 2022, p. 8). Esta definición permite comprender la segregación educativa no solo como una consecuencia de la desigualdad socioeconómica, sino también como un proceso estructural que refuerza la fragmentación social al interior del sistema educativo. A continuación, un aporte del Instituto Nacional de Evaluación Educativa en relación a estos aspectos.

El informe segregación socioeconómica y por desempeños en educación primaria y media en Uruguay (INEEd, 2022) analiza la distribución desigual de los estudiantes entre los centros educativos, tanto según su nivel socioeconómico como por su desempeño académico en lectura y matemática. El estudio entiende la segregación educativa como la distribución desigual de los estudiantes entre los centros, de modo que aquellos con características sociales o académicas similares tienden a concentrarse en las mismas instituciones. Cuanto más homogénea es la composición social o académica de los centros, mayor es el nivel de segregación.

El objetivo central del informe es comprender en qué medida ambos tipos de segregación —socioeconómica y por desempeños— se relacionan entre sí, y cómo varían según el nivel educativo y el sector público o privado.

Para ello, se utilizan los datos de las evaluaciones Aristas 2017 (en primaria) y Aristas 2018 (en media básica), aplicando índices de raíz cuadrada para medir la segregación socioeconómica y académica, y modelos multinivel que permiten estimar el impacto de la segregación sobre los logros de aprendizaje.

Los resultados muestran que la segregación socioeconómica es más marcada que la segregación por desempeños. Además, es más alta en la educación primaria que en la media básica, y se caracteriza por una mayor concentración de estudiantes de nivel socioeconómico alto en determinados centros, especialmente en el sector privado. En Montevideo y en los niveles inicial y primario se observa un crecimiento de la segregación, lo que indica una tendencia hacia la consolidación de circuitos educativos homogéneos en términos sociales.

En cuanto a la segregación por desempeños, si bien es menor en magnitud, resulta igualmente significativa. Es más elevada en primaria que en media, y más pronunciada en matemática que en lectura. Se observa también una polarización: los estudiantes con desempeños más altos y más bajos tienden a concentrarse en centros distintos. En el sector privado, la concentración se da en los extremos de desempeño —coexistiendo centros de muy alto y muy bajo rendimiento—, mientras que en el sector público se mantiene una mayor dispersión.

El informe demuestra que la segregación tiene efectos negativos sobre el rendimiento académico, y que este impacto es más fuerte en la educación media básica y en el área de matemática. Los estudiantes de nivel socioeconómico medio-bajo o bajo son quienes más se ven afectados, lo que refuerza los mecanismos de desigualdad educativa.

Desde una perspectiva territorial, la segregación educativa aparece estrechamente vinculada con las desigualdades del espacio urbano. En el sector público, el tipo de escuela primaria explica cerca de un tercio del nivel total de segregación, mientras que en la educación media pública la diferenciación entre educación secundaria y técnica contribuye a profundizarla.

El informe concluye que la segregación educativa actúa como un mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales, y advierte que las políticas de focalización, aunque necesarias para atender situaciones de vulnerabilidad, deben aplicarse con cautela para no reforzar los procesos de concentración social. Se recomienda avanzar hacia políticas que promuevan una mayor heterogeneidad socioeconómica dentro del sistema público, de modo que la diversidad se convierta en una oportunidad de aprendizaje y encuentro. Finalmente, se destaca que, si bien la segregación tiende a disminuir en la educación media, su efecto negativo sobre los logros académicos se intensifica, lo que plantea la necesidad de abordarla de forma integral a lo largo de todo el ciclo educativo (INEEd, 2022).

Redes y referencias

Donde la precariedad se manifiesta desde lo material y atraviesa diferentes dimensiones de la vida cotidiana, generando así una red inexistente o precaria, las redes que conforman las instituciones son fundamentales para sostener. En estos territorios, los centros educativos, los programas sociales y las organizaciones barriales se convierten en los principales espacios de anclaje, no solo por la asistencia material que brindan, sino por la posibilidad de generar vínculos estables, referencias afectivas y experiencias compartidas. Las redes institucionales asumen muchas veces funciones que exceden lo pedagógico o lo asistencial: contienen, median, acompañan y, en ocasiones, reemplazan la presencia de los adultos que no pueden sostener ese rol por la sobrecarga de las condiciones de vida.

Estas redes institucionales son, en muchos casos, las únicas que ofrecen continuidad frente a una vida cotidiana marcada por la incertidumbre. La escuela, el centro CAIF, la UTU el SOCAT, los Clubes de Niños y Centros Juveniles se transforman en lugares de encuentro y en referentes de pertenencia. En contraposición, en los sectores de mayor poder adquisitivo, las redes tienden a ser más estables y estructuradas, pero también más cerradas. Se sostienen en torno a la familia, el colegio, el club o las actividades extracurriculares, generando una trama densa pero homogénea, que refuerza la identidad de grupo y la distancia social con el resto de la ciudad.

Así, mientras en unos territorios las redes funcionan como espacios de supervivencia y contención, en otros se configuran como mecanismos de consolidación de la pertenencia y el privilegio. En ambos casos, las redes operan como marcos de socialización que delimitan el contacto con la diferencia: las infancias y adolescencias de los barrios más vulnerables circulan principalmente dentro de sus propias comunidades, del mismo modo que los niños y adolescentes de los barrios más favorecidos permanecen en los circuitos de su entorno.

La segregación territorial, por tanto, no sólo fragmenta el espacio urbano, sino también las formas de vínculo. Las redes, lejos de entrelazar, se desarrollan de manera paralela: unas marcadas por la falta, otras por la sobreprotección, pero ambas con escasas oportunidades de encuentro. En este escenario, los espacios públicos, las instituciones educativas y las políticas locales adquieren un papel clave como puentes posibles entre mundos que, aunque coexisten en una misma ciudad, casi no se cruzan.

Sin embargo, resulta difícil pensar en estas posibilidades en territorios en los que los equipos no están pudiendo trabajar por la inseguridad producto de las diferentes manifestaciones de violencia, en donde las infancias y adolescencias que crecen allí, no cuentan con redes de sostén familiar y tampoco comunitarias.

Para finalizar, se presenta a continuación una experiencia en donde aparecen los ejes mencionados anteriormente. A través de esta experiencia se retoman conceptos que aparecen a lo largo de la investigación con una mirada desde las posibilidades.

A LA LUZ DE LAS ÁGUILAS: EL APOORTE DE UNA EXPERIENCIA QUE MITIGA LOS EFECTOS NEGATIVOS DE LA SEGREGACIÓN TERRITORIAL

Para entender a Las Águilas hay que pensar en clave de la escuela 119 de Piedras Blancas y en clave de los maestros comunitarios. (Maestro comunitario, escuela N°119)

El equipo de rugby femenino Las Águilas representa una experiencia que tiene como punto de partida la realidad de un barrio como Piedras Blancas (límite entre el municipio D y F), donde la segregación territorial se manifiesta de diferentes maneras y afecta el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Se identifican ejes de intervención que se consideran fundamentales para mitigar los efectos negativos de la misma, principalmente en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica. Estos ejes toman la forma de diferentes experiencias que ya existen y en la posibilidad de continuar pensando alternativas que favorezcan la ciudad como escenario de encuentro y favorezcan el derecho a la ciudad.

O sea, el niño que se queda maestro comunitario no es que va a agarrar y va a hacer un dictado, va a hacer operaciones, va a usar un cuaderno, cómo usan en las clases, porque en realidad la idea es otra. Otra cosa. (Maestro comunitario, escuela N°119)

Una vez más se desprende de la realidad la necesidad de alternativas para el contraturno de la educación formal. La escuela 119 es de cuatro horas de atención, y se extiende en la tarde para aquellos/as que son derivados/a la propuesta de maestros comunitarios. En este marco los maestros despliegan diferentes estrategias para generar aprendizajes donde la idea tal como se manifiesta en la entrevista no es replicar las formas del espacio de aula al que ya asisten. Esto representa un gran desafío no sólo a nivel de didáctica sino también de recursos. En este marco, el maestro y la maestra comunitaria entrevistados, a lo largo de los 15 años de trabajo en esta escuela, han realizado diferentes propuestas: murga, coro, huerta, pintada de murales, escuela de animación, entre otras. Esta

vez, en el año 2018 llegó el turno del rugby, como un proyecto más. Los niños y niñas se fueron familiarizando con el deporte y se fortaleció el espacio.

Había un profe de rugby en una plaza de Manga que queda a cinco paradas de ómnibus de nuestra escuela. Era una iniciativa que llevaban adelante el municipio F y la Unión de Rugby Uruguay. Y se iba a cerrar esa escuelita de rugby en Manga porque no iban niños. Entonces, nosotros hablamos con la gente del municipio F y dijimos, mirá, ese profe de rugby no tiene niños, si lo ponés a las dos de la tarde, nosotros te juntamos cuarenta niños **para** que hagan deporte y jueguen al rugby. Accedieron, entonces nosotros nos juntábamos dos veces a la semana, a las dos de la tarde, en la Plaza de Manga, que es una plaza muy famosa, que es una plaza que tiene una historia en el barrio, es un lugar de referencia (Maestro comunitario, escuela N°119)

La búsqueda de alternativas viene acompañada de la búsqueda de recursos. En este sentido las redes que se despliegan en los barrios cumplen un rol fundamental al momento de poder concretar iniciativas para las cuales muchas veces no hay recursos disponibles, y además para abordar problemáticas comunes a un mismo territorio, con una mirada interdisciplinar e interinstitucional. En muchos casos las redes también están conformadas por vecinos y vecinas, asociaciones civiles y otros actores que refuerzan la red. La red es otro eje fundamental. En este caso la articulación y trabajo en conjunto con el municipio F, brindó un recurso que potenció la iniciativa y que además la lleva a un lugar público y de referencia para el barrio. Es de relevancia este aspecto ya que también se favorece el uso de espacios públicos, se genera una experiencia de deporte e integración, ya que también se suma la escuela 308, y es una experiencia que se «deja ver» a través del uso de este espacio.

Hacer un poco de actividad física, poder ocupar esa plaza que es un punto de referencia, pero que no logra salir del ostracismo y del abandono. En un espacio abierto, en un espacio donde la gente pase y te vea. Y después, bueno, ese año, en 2018, cerramos juntándonos con otra escuela que también hacía rugby, hicimos una jornada, un encuentro, qué sé yo, divino. (Maestro comunitario, escuela N°119)

En ese ida y vuelta de «ver a los otros» y que «los otros te vean» se va construyendo la identidad tanto del espacio como de quienes lo habitan y hacen uso de él. El espacio de «ostracismo y abandono», dos veces por semana toma otro perfil, y seguramente los niños y niñas que son «vistos» también alientan su identidad en un espacio saludable, con adultos referentes que piensan el espacio en función de sus necesidades y con un barrio que los ve. La actividad también genera encuentro con «otros» con los que se tiene cosas en común.

Ese año la experiencia culmina pero al año siguiente el maestro y la maestra comunitaria continúan tendiendo puentes y se vinculan con la Unión de Rugby a través de la participación en un curso para fomentar el deporte en niños, niñas y adolescentes. Esto les permite vincularse con otros grupos miembros de la red de diferentes contextos.

Un día en la plaza de manga me encaran ellas, esas niñas de 11, 12 años, me encaran y me dicen, mira, nosotras no queremos venir a hacer jueguitos, nosotras queremos jugar al rugby. Vimos que se estaba despertando una efervescencia con lo del rugby, que la veíamos como un poco inusual. Y la verdad que vos si te parabas afuera a ver esas propuestas, vos veías que nuestros gurises tenían un interés por el rugby que era muy diferente al de las otras escuelas. Entonces, bueno, nos desafiamos, bueno, cómo capitalizamos esto. (Maestro comunitario, escuela N°119)

Escuchar las voces de los niños, niñas y adolescentes es fundamental, hacer lectura de la realidad e ir tomando decisiones en ese camino. Las niñas continuaron dando identidad a este espacio y asumiendo el protagonismo, en la voz de esas dos niñas que reclamaron más espacios de rugby, y en el interés de aquellas que quizás no se animaban a hablar pero cada práctica hacía que los adultos referentes pudieran ver que aquello «era diferente», y era un desafío asumirlo. A partir de ese momento La Águilas pasa a ser un cuadro de rugby femenino, y encuentran en una alianza con el liceo jubilar un espacio para los varones que deseaban continuar practicando el deporte una vez egresados de la escuela. Por lo tanto, la iniciativa toma dos caminos, por un lado, continúa siendo parte de la propuesta de maestros comunitarios de la escuela y por otro lado comienzan prácticas independientes con las niñas de sexto y las adolescentes que van egresando de la escuela. De igual manera los varones egresados continúan en el equipo de liceo Jubilar.

Allí surge una nueva alternativa, una oportunidad para quienes egresan de la escuela 119, y a la vez para el barrio, ya que comienzan a sumarse niñas y adolescentes que se enteran de la propuesta y se integran a la misma.

A partir de allí se involucra más a las familias que tienen que comprometerse con el entrenamiento, llevarlas a la plaza, y entrenar para luego seguir avanzando en el desafío y comenzar a jugar campeonatos con otros equipos, a través del vínculo con la liga de rugby.

Nosotros trabajamos muchas cuestiones que tienen que ver con el vocabulario, con las expresiones...esto es un proyecto educativo, no es sólo deportivo. Hay que hacer un trabajo muy fino, que el barrio condiciona, pero no condena, que cuando una sale está defendiendo los colores y representa el barrio. Es un proyecto en el que se trabaja mucho la conducta, nosotras no tenemos historia como Club, somos nosotras. Esto de haber crecido con ellas, a nosotros nos permite una llegada

en lo actitudinal, en lo afectivo, trabajamos hasta el saludar al chofer cuando subís al ómnibus. (Maestra comunitaria, escuela N°119)

La maestra comunitaria considera que en esto fue clave el vínculo con las familias, la historia en la escuela, lo afectivo, conocer muy bien a las niñas. La experiencia compartida a lo largo de los años, hace que su persona tenga un valor para las niñas, adolescentes y sus familias, apareciendo el vínculo y el afecto como otra clave en la intervención. Además, destaca la importancia de este proyecto para trabajar habilidades sociales como las diferentes maneras de expresarse, poder adaptarse al contexto en el que se está sin perder la identidad en este caso de ser de Piedras Blancas, el valor del saludo entre otras cosas.

La conformación de las águilas implicó la disponibilidad para sumar horas voluntarias a su trabajo, ya que la iniciativa trascendió la propuesta de la escuela, poder acompañar los domingos a los partidos, conseguir transporte, equipos deportivos para jugar. Nuevamente los recursos condicionan la experiencia.

Una ONG de Flor de Maroñas conoce la experiencia y facilita un ómnibus y chofer para los traslados, una donación llega para comprar camisetas e indumentaria para competir. Esto a su vez genera que todas deban tener siempre los controles médicos vigentes. Y así se habilita además otra gran oportunidad de intercambio y circulación social a través de las recorridas cada domingo por las diferentes canchas, el valor del partido y del tercer tiempo como instancia de convivencia. Compiten con clubes como el Círculo de Tenis, o Montevideo Cricket, siendo una expresión de diálogo entre diferentes territorios, con características muy diferentes y que encuentran en el deporte un escenario común. Los lazos se fortalecen y comienza a crecer la identidad de equipo.

La identidad, la referencia, pertenecer, son aspectos claves en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Aquellos que crecen en contextos más desfavorecidos, con menos oportunidades, son quienes menos posibilidades tienen de habitar espacios que alimenten de manera positiva su identidad, grupos de referencia que tengan que ver con aquello que les gusta y que eligen. Tal como se vio anteriormente, esto tiene graves consecuencias en NNA, ya que la ausencia de estas oportunidades, favorece la circulación y el acceso a trayectorias vinculadas a dinámicas que los pone en riesgo, o que no favorece el desarrollo pleno y saludable.

El éxito de Águilas es porque está vinculado a la escuela (Maestra comunitaria, escuela N°119).

Por último, otro elemento a destacar, es el rol de las Instituciones en los territorios. La vida cotidiana de NNA, está atravesada por las Instituciones. La circulación social en estas etapas, está íntimamente ligada al trayecto escolar. Las instituciones ancladas en los territorios son una oportunidad para generar propuestas que habiliten la circulación social, y el diálogo entre territorios.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBADIE, L., BOZZO, L., DA FONSECA, A., FOLGAR, L., ISACH, L., ROCCO, B., RODRÍGUEZ, A., y VIÑAR, M. E. (2019). Del barrio a las territorialidades: revisitando categorías desde experiencias de trabajo en cuatro barrios de Montevideo. En S. AGUIAR, V. BORRÁS, P. CRUZ, L. FERNÁNDEZ, y M. PÉREZ SÁNCHEZ (Coords.), *Habitar Montevideo. 21 miradas sobre la ciudad* (pp. 274-301). La Diaria.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2025, 29 de septiembre). Ausentismo y desvinculación educativa. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/>
- AGUIAR, S., y BORRÁS, V. (2021). De periferias y desigualdades espaciales: el Municipio F de Montevideo. En S. AGUIAR, V. BORRÁS, P. CRUZ, L. FERNÁNDEZ, y M. PÉREZ SÁNCHEZ (Coords.), *Habitar Montevideo: 21 miradas sobre la ciudad* (pp. 27-57). La Diaria.
- AGUIAR, S. (2016). *La ciudad fragmentada: Producción social del hábitat y segregación urbana en la periferia metropolitana de Montevideo* [Tesis de maestría, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República]. Colibrí. <https://www.colibri.udeelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/16094>
- CASTEL, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del asalariado*. Paidós.
- EL OBSERVADOR. (2025, 14 de mayo). Más pobres de lo que pensábamos: barrio a barrio, el mapa de pobreza en Montevideo en gráficos. *El Observador*. Recuperado de <https://www.elobservador.com.uy/economia-y-empresas/mas-pobres-lo-que-pensabamos-barrio-barrio-el-mapa-pobreza-montevideo-graficos-n5999250>
- GONZÁLEZ, M. E. (2016). *Bajo techo: entre las políticas de vivienda y los procesos de segregación social*. (Tesis de licenciatura en Trabajo Social). Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales., Montevideo.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEED). (2022). *Segregación socioeconómica y por desempeños en educación primaria y media en Uruguay*. Montevideo: INEED.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE), MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL (MIDES), MINISTERIO DE VIVIENDA, ORDENAMIENTO TERRITORIAL Y MEDIO AMBIENTE (MVOTMA), Comisión Sectorial de Población - Oficina de Planeamiento y Presupuesto

- (OPP), INSTITUTO DE ECONOMÍA - FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y DE ADMINISTRACIÓN (FCEA), PROGRAMA DE POBLACIÓN - FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES (FCS), y FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (UNFPA). (2012). *Metodología de cálculo de las necesidades básicas insatisfechas: utilizando los Censos 2011*. Proyecto Atlas Sociodemográfico y de la Desigualdad.
- INTENDENCIA DE MONTEVIDEO. (2025, 18 de febrero). *Observatorio de asentamientos*. Recuperado de <https://montevideo.gub.uy/observatorio-asentamientos>
- INTENDENCIA DE MONTEVIDEO. (2025, 28 de junio). *Municipios de Montevideo*. Recuperado de <https://municipios.montevideo.gub.uy/>
- LEFEBVRE, H. (1968). *El derecho a la ciudad*. París: Anthropos.
- SABATINI, F. (2013). *La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- SCHETTINI, P., y CORTAZZO, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la Investigación Social*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- WACQUANT, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- WAGNER, R. F. (2014). Los movimientos por la vivienda y el hábitat popular en la Argentina y América Latina. *Revista Voces en el Fénix*, (37), 104-111.



 **INSTITUTO**
Humanista Cristiano
Juan Pablo Terra

