



Reconstrucciones identitarias en estudiantes universitarios procedentes del medio rural. Un estudio sociocultural desde la perspectiva de los fondos de identidad

Daniela Carolina Díaz Santos

Doctorado en Psicología

Facultad de Psicología

Universidad de la República

Montevideo, 2024



Reconstrucciones identitarias en estudiantes universitarios procedentes del medio rural. Un estudio sociocultural desde la perspectiva de los fondos de identidad

Daniela Carolina Díaz Santos

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de doctora en Psicología en el marco del programa de doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Directora/tutora de tesis: Profesora Agregada Dra. Mónica Da Silva

Codirector de tesis: Profesor Dr. Moisés Esteban-Guitart

Montevideo, 2024

A las mujeres de mi familia:

a mi madre María Inés,

a mi hermana Paola,

a mi abuela Vilda,

a mi tía Laura y

a mi hija Clara.

A mis ancestras mujeres, a las que conocí y a las que no.

Antes de mí, todas ellas mujeres rurales...

Por cuidar para que yo pudiera hacer y ser.

Agradecimientos

Esta tesis se escribió en intersticios de mi vida cotidiana, de a retazos, en tiempos robados al descanso y a momentos familiares durante más de un año, por lo que son muchas las personas a las que tengo que agradecer.

El agradecimiento principal es hacia mi madre. Ella ha cuidado especialmente de mi hogar y de mis hijos, y me ha alentado para que, viviendo en el interior, pudiera viajar a Montevideo a continuar con mi docencia universitaria y lograra escribir esta tesis. A mi pareja Carlos, papá de Faustino, por sus ayudas con la tesis y por cuidar nuestra familia. A mi hermana Paola, por estar siempre juntas y apoyarme en este camino. Las dos pudimos acceder a la universidad siendo jóvenes criadas en el campo. Compartimos ese mundo de las becas, el hogar estudiantil, la vida en Montevideo y hoy la vida adulta, con la maternidad y la familia. A mis hijos, Clara, Juan y Faustino, por aceptar, acompañar y colaborar para que la vida en nuestro hogar —sobre todo en los últimos tiempos de escritura— pudiese transcurrir. A mi abuela Vilda y mi tía Laura, las personas enlace entre *mi mundo* y Montevideo. Su acompañamiento empezó antes del ingreso a la universidad; los veranos en la ciudad, el aprender a transitarla, me brindaron conocimientos a una edad temprana que facilitaron mi vida universitaria. A mi padre, que seguro estaría orgulloso, aunque vigilante y suspicaz, mostrando que la vida académica no lo es todo. Siempre extrañando su ausencia y sintiendo la necesidad de sus palabras.

Agradezco especialmente a mi querida amiga y tutora Mónica Da Silva, que estuvo en cada decisión con sus orientaciones académicas rigurosas y pertinentes. Siempre sus palabras cálidas de «linda tesis» que me alentaron a seguir. No hubiera podido tener una mejor opción de acompañamiento. A mi cotutor Moisés Esteban-Guitart de la Universidad de Girona. Me honra su aceptación en la tarea. Sus sugerencias y devoluciones han sido sumamente valiosas.

A mi compañera de trabajo y amiga Karen Moreira, por sus sugerencias, sus lecturas recomendadas, pero, sobre todo, por habilitar y por preservar. A todo mi equipo del Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva, que me cuidaron para que por todo un semestre pudieran estar concentrada en la creación del producto final.

A Mabela Ruiz, por sus recomendaciones y su afecto; docente de Facultad de Psicología que me ha acompañado en toda mi trayectoria universitaria desde diferentes lugares.

A mis amigas Laura y Karina; conjuntamente con Mónica la vida nos encuentra unidas siempre alentando, sosteniendo y celebrando logros académicos pero sobre todo personales. A mi amiga Yliana, con quien comparto más que la psicología, continuamente apostando juntas a la descentralización y a una educación universitaria comprometida. Siempre acompañándonos en los momentos difíciles y en los felices. A mi amiga Gabriela, que, como siempre, con sus palabras atinadas y en el camino de la maternidad compartida, me tranquilizó al inicio de la actividad de escritura. Egresadas del bachillerato del liceo de Tala, salimos a enfrentar Montevideo, ese *otro mundo*, aliadas en el deseo por la psicología. No hubiera sido lo mismo el ingreso a la universidad sin ella. A mi amiga Leticia, con quien comparto la vida desde el primer día de clases en nuestro Liceo Rural, juntas hemos reconstruido nuestras identidades como jóvenes rurales y universitarias.

Agradezco a la comisión directiva del Instituto de Psicología de la Salud, al Consejo de Facultad de Psicología y al equipo directivo del Instituto de Formación Docente de Minas por habilitar licencias para la escritura de la tesis.

A mi primo Pablo, con quien comparto la docencia, por brindar apoyo logístico y afectivo. Al maestro rural Julio Ibarra por su disponibilidad y experticia en ruralidad.

A todas aquellas personas que alentaron, difundieron en las redes y buscaron contactos.

A Noelia, por su tiempo y dedicación en la corrección de estilo y su calidez como persona.

Mi agradecimiento especial es hacia los estudiantes universitarios del medio rural que fueron los sujetos del estudio. En esta tesis, están sus voces dando cuenta de sus experiencias. En las distancias generacionales y el tiempo, he podido analizar las convergencias y divergencias en las historias, entendiendo que en esto de las reconstrucciones identitarias hay caminos disímiles, laberintos intrincados, encuentros y desencuentros.

También quiero agradecer a los estudiantes del proyecto de graduación de la Facultad de Psicología, *Estudiantes universitarios del medio rural*, dictado durante el 2023, por los aprendizajes compartidos y los aportes a mi trabajo. A Dayana, por acompañarme y elegirme en temas de psicología y ruralidad.

Siempre, a mi Escuela Rural n.º 34 «Agustín Ferreiro» de Lavalleja y a mi Liceo Rural de Villa del Rosario, donde cursé ciclo básico, porque sentaron las bases de mis intereses y por haber alentado a seguir y confiar en que se podía. A la Universidad de la República y a la Facultad de Psicología, en donde cursé el grado, la maestría y ahora el doctorado. Me siento halagada de realizar toda mi trayectoria académica por la educación pública y gratuita de mi país.

Ir más allá es un regreso (Sarduy, 1993)¹

¹ Severo Sarduy (1937-1993) fue un poeta, narrador, periodista y crítico de arte y literatura nacido en Cuba que migró hacia Europa donde realizó estudios de historia del arte.

Lista de tablas, figuras y fotografías

Lista de tablas

Tabla 1. Criterios seguidos para el análisis de los dibujos identitarios	90
Tabla 2. Criterios de análisis para la técnica de caja de herramientas	91
Tabla 3. Criterios para el análisis de las fotografías	93
Tabla 4. Criterios para el análisis de los círculos significativos	94
Tabla 5. Estudiantes entrevistados por sexo biológico y carrera que cursan	97
Tabla 6. Datos básicos de las y los estudiantes	102
Tabla 7. Secciones de la entrevista biográfica en profundidad	264
Tabla 8. Categorías finales de análisis	285

Lista de figuras

Figura 1. Círculo significativo de Josefina (Psicología)	163
Figura 2. Dibujo identitario de Juliana (Fisioterapia)	170
Figura 3. Dibujo identitario de Juan Pablo (Psicología)	171
Figura 4. Dibujo identitario de Gimena (Psicología)	174
Figura 5. Dibujo identitario de Lidia (Trabajo Social)	175
Figura 6. Círculo significativo de Lidia (Trabajo Social)	175
Figura 7. Dibujo identitario de Eleonor (Medicina)	177
Figura 8. Círculo significativo de Juliana (Fisioterapia)	178

Lista de fotografías

Fotografía 1. Renata (Sociología)	125
Fotografía 2. Magus (Derecho)	126

Fotografía 3. Eleonor (Medicina)	128
Fotografía 4. Cierre (Trabajo Social)	136
Fotografía 5. Juan Pablo (Psicología)	161
Fotografía 6. Murphy (Medicina)	162
Fotografía 7. Eleonor (Medicina)	194
Fotografía 8. Juliana (Fisioterapia)	204

Resumen

En la presente tesis, refiero a un estudio sociocultural sobre las reconstrucciones identitarias de jóvenes procedentes del medio rural uruguayo que deciden estudiar en diferentes servicios de la Universidad de la República (Udelar) ubicados en Montevideo. Los objetivos fueron analizar la relación entre las experiencias universitarias y las conformaciones identitarias; analizar las narrativas identitarias; identificar la presencia de fondos de conocimiento en los procesos identitarios, y describir procesos de continuidad o discontinuidad entre los fondos de conocimiento y de identidad y los conocimientos académicos.

Llevé a cabo un estudio cualitativo de carácter narrativo en el marco de la perspectiva teórica y práctica de los fondos de identidad. Utilicé la multimetodología autobiográfica extendida (MAE), que incluye estrategias narrativas y gráfico-visuales para identificar y propiciar relatos identitarios. La población de estudio comprendió a doce estudiantes universitarios provenientes de diversas regiones geográficas del país, quienes se encontraban a mitad de su trayectoria educativa o próximos al egreso. Estas y estos jóvenes, que se autoidentifican como rurales, son hijas e hijos de familias productoras y asalariadas que viven en el campo.

La literatura reporta inequidades en las trayectorias educativas de jóvenes de estratos socioeconómicos bajos y que residen en zonas distantes de las universidades. En el caso de estudiantes del medio rural o primera generación, varios estudios plantean que no poseen capitales culturales personales y familiares que permitan un desenvolvimiento óptimo en la universidad. A diferencia de ello, la investigación aquí expuesta se enmarca en antecedentes que plantean que las y los jóvenes y sus familias poseen fondos de conocimiento que les permiten sostener la trayectoria educativa universitaria y que las universidades deben identificar estos fondos para generar espacios de afiliación y permanencia.

Como resultados principales del estudio, destaco que las y los estudiantes en sus procesos de cambios y transiciones construyen fondos de identidad vinculados a sus contextos culturales significativos. Por un lado, construyen su identidad universitaria con base en metas personales y familiares de superación y desarrollan acciones mediadas por nuevos instrumentos culturales que les permiten lidiar con desafíos específicos y lograr adaptaciones a escenarios novedosos. Por otro lado, sus fondos de identidad comprenden aspectos culturales propios de su lugar de origen, en tanto se autodefinen como jóvenes rurales, poseen diversos conocimientos provenientes del hogar y manifiestan sentimientos de apego y arraigo. Como agentes, la experiencia universitaria les posibilita ampliar y reestructurar fondos de conocimiento familiares y, a la vez, contribuir a modificar estereotipos urbanos sobre la ruralidad.

Teóricamente el estudio busca visibilizar las particularidades que presentan las y los jóvenes procedentes del medio rural, hijas e hijos de familias productoras rurales, que acceden a servicios universitarios en Montevideo, principalmente con respecto a sus fondos de conocimiento y de identidad. Asimismo, se espera que el estudio contribuya al diseño de propuestas universitarias de acompañamiento y formación que reconozcan y respeten estos fondos. Finalmente, en cuanto a políticas públicas y educativas, aspiro a que pueda contribuir a garantizar trayectorias educativas de poblaciones históricamente subrepresentadas, como las rurales.

Palabras clave

estudiantes, universidad, ruralidad, fondos de conocimiento, fondos de identidad

Abstract

In this thesis I refer to a sociocultural study on the identity reconstructions of young people from rural Uruguay who decide to study in different services of the University of the Republic (Udelar) located in Montevideo. The objectives were: to analyze the relationship between university experiences and identity formations; analyze identity narratives; identify the presence of funds of knowledge in identity processes and describe processes of continuity or discontinuity between funds of knowledge and identity and academic knowledge.

I carried out a qualitative narrative study within the framework of the theoretical and practical perspective of identity funds. I used the Extended Autobiographical Multimethodology (MAE), which includes narrative and graphic-visual strategies to identify and promote identity stories. The study population included twelve university students from various geographic regions of the country, who were in the middle of their educational career or close to graduation. These young people, who self-identify as rural, are children of producing and salaried families who live in the countryside.

The literature reports inequities in the educational trajectories of young people from low socioeconomic strata and who reside in areas distant from universities. In the case of students from rural areas and/or first generation, several studies suggest that they do not have personal and family cultural capital that allows optimal development at the university. In contrast to this, the research presented here is framed in background that suggests that young people and their families have funds of knowledge that allow them to sustain the university educational trajectory and that universities must identify these funds to generate spaces for affiliation and permanence.

As the main results of the study, I highlight that students in their processes of change and transition build identity funds linked to their significant cultural contexts. On the one hand, they

build their university identity based on personal and family goals of improvement and develop actions mediated by new cultural instruments that allow them to deal with specific challenges and achieve adaptations to new scenarios. On the other hand, their identity backgrounds include cultural aspects specific to their place of origin as they define themselves as rural youth, have diverse knowledge from home and present feelings of attachment and roots. As agents, the university experience allows them to expand and restructure funds of family knowledge, and at the same time contribute to modifying urban stereotypes about rurality.

Theoretically, the study seeks to make visible the particularities presented by young people from rural areas, daughters and sons of rural producing families who access university services in Montevideo, mainly at the level of their funds of knowledge and identity. Likewise, it is expected that the study will contribute to the design of university support and training proposals that recognize and respect these funds. Finally, at the level of public and educational policies, I hope that it can contribute to guaranteeing educational trajectories for historically underrepresented populations, such as rural ones.

Keywords

students, university, rurality, funds of knowledge, funds of identity

Tabla de contenidos

Dedicatoria.....	3
Agradecimientos.....	4
Lista de tablas, figuras y fotografías.....	8
<i>Lista de tablas.....</i>	<i>8</i>
<i>Lista de figuras.....</i>	<i>8</i>
<i>Lista de fotografías.....</i>	<i>8</i>
Resumen	10
Abstract.....	12
Tabla de contenidos.....	14
Notas preliminares.....	20
<i>Notas sobre la escritura de la tesis.....</i>	<i>20</i>
<i>Nota biográfica e implicación.....</i>	<i>21</i>
<i>Introducción.....</i>	<i>23</i>
<i>Organización de la tesis.....</i>	<i>26</i>
Capítulo 1. Presentación del estudio.....	29
<i>1.1. Contextualización del problema.....</i>	<i>29</i>
<i>1.2. Problema de investigación.....</i>	<i>31</i>
<i>1.3. Objetivos y preguntas.....</i>	<i>32</i>
1.3.1. Objetivo general.....	32
1.3.2. Objetivos específicos.....	32
1.3.3. Preguntas de investigación.....	33
Capítulo 2. Marco teórico.....	35
<i>2.1. Aportes de la psicología cultural.....</i>	<i>35</i>
2.1.1. Desarrollo y contexto según la psicología cultural.....	35
2.1.2. La identidad desde la psicología cultural.....	39

2.1.3. La identidad desde la mirada de la geografía y la psicogeografía cultural.....	40
2.1.4. Los fondos de conocimiento y los fondos de identidad.....	42
2.1.4.1. Los fondos de conocimiento.....	42
2.1.4.2. Los fondos de identidad.....	43
2.2. <i>Modelo de las continuidades-discontinuidades familia-institución educativa.....</i>	45
2.3. <i>Los contextos rurales en la actualidad.....</i>	48
2.3.1. Conceptualizaciones sobre ruralidad.....	48
2.3.2. Familias, roles de género y ruralidad.....	52
2.4. <i>Aportes desde la psicología del desarrollo sobre las adolescencias y las juventudes.....</i>	53
2.4.1. Adolescencias, juventud e identidad.....	53
2.4.2. Adulthood emergente y transición a la adultez.....	57
2.4.3. Juventud e identidades rurales.....	58
2.4.3.1. La movilidad geográfica en adolescentes y jóvenes rurales.....	62
2.5. <i>La universidad, las universitarias y los universitarios.....</i>	63
2.5.1. La universidad y su sentido democratizador.....	63
2.5.2. La Universidad de la República (Udelar) y la integralidad de sus funciones.....	65
2.5.3. Los sentidos de la experiencia universitaria y la identidad de las y los estudiantes.....	67
2.5.4. Fondos de conocimiento, capital social y universidad.....	69
Capítulo 3. Antecedentes.....	71
3.1. <i>Estudios nacionales sobre los desafíos en las trayectorias universitarias de estudiantes del interior.....</i>	72
3.2. <i>Estudios internacionales sobre estudiantes primera generación o estudiantes rurales en la educación superior.....</i>	76
3.3. <i>Estudios socioculturales sobre fondos de conocimiento y fondos de identidad en estudiantes universitarios.....</i>	81
Capítulo 4. Diseño metodológico.....	85
4.1. <i>Estrategia metodológica.....</i>	85
4.1.1. La perspectiva narrativa.....	85

4.1.2. La metodología autobiográfica extendida.....	86
4.1.2.1. Etapas del estudio.....	87
4.2. <i>Instrumentos de recolección de información</i>	88
4.2.1. La entrevista biográfica en profundidad.....	88
4.2.2. El dibujo identitario.....	89
4.2.3. Caja de herramientas.....	90
4.2.4. Fotografías sobre momentos significativos.....	92
4.2.5. Círculo significativo o mapa relacional.....	93
4.3. <i>Población de estudio</i>	95
4.3.1. Criterios iniciales de selección.....	95
4.3.2. Accesibilidad y contacto inicial con estudiantes.....	96
4.3.3. Decisiones sobre la muestra.....	97
4.3.3.1. Cantidad de estudiantes.....	97
4.3.3.2. Temporalidad del estudio.....	98
4.3.3.3. Características de los participantes, criterios excluyentes y criterios finales de inclusión.....	98
4.4. <i>Consideraciones éticas</i>	103
4.4.1. Perspectiva de derechos y principios.....	103
4.4.2. Hoja de información y consentimiento informado.....	103
4.4.3. Acerca de los riesgos.....	104
4.4.4. Acerca de los beneficios.....	104
4.4.5. Posicionamiento como investigadora a lo largo del proceso.....	105
4.5. <i>Condiciones y características de las entrevistas</i>	106
4.6. <i>Análisis de la información</i>	107
4.6.1. Descripción del método de análisis de contenido categorial y temático.....	107
4.6.2. Construcción de categorías de análisis.....	108
4.6.3. Codificación de entrevistas.....	108

4.6.4. Categorías finales de análisis.....	109
Capítulo 5. Resultados y discusión.....	111
<i>5.1. La experiencia universitaria en las y los estudiantes del medio rural. Construyendo la identidad universitaria.....</i>	<i>111</i>
5.1.1. Características y sentidos de la experiencia.....	111
5.1.2. Los desafíos específicos en la universidad por proceder del medio rural.....	116
5.1.3. Momentos claves en la experiencia universitaria.....	123
5.1.4. La pandemia como momento clave en la experiencia universitaria.....	128
5.1.5. Las estrategias de adaptación.....	131
5.1.5.1. Estrategias adaptativas hacia Montevideo.....	131
5.1.5.2. Estrategias adaptativas en relación con la universidad.....	137
5.1.6. Los aportes de la universidad.....	139
5.1.7. Familia y universidad.....	142
5.1.7.1. Sentidos de ser primera generación.....	142
5.1.7.2. Los apoyos familiares.....	149
5.1.7.3. Impacto de la universidad en la familia.....	152
<i>5.2. La(s) identidad(es).....</i>	<i>158</i>
5.2.1. Ser joven rural.....	158
5.2.1.1. Autopercepciones como jóvenes rurales en relación con el lugar de origen	158
5.2.1.2. Características atribuidas a los jóvenes rurales que deciden estudiar en la universidad.....	165
5.2.2. Autodefiniciones. Quién soy en este momento de la vida.....	168
5.2.2.1. Atributos personales en las autodefiniciones.....	169
5.2.2.2. Referencia a los dos escenarios de actividad actuales: universitario y rural	171
5.2.2.3. Referencia al lugar de origen.....	172
5.2.2.4. Referencias a diferentes prácticas identitarias.....	174
5.2.2.5. Alusión a los vínculos familiares.....	176

5.2.3. Aspectos identitarios en construcción.....	178
5.2.3.1. Vestimenta.....	178
5.2.3.2. Lenguaje.....	180
5.2.3.3. Alimentación.....	183
5.2.3.4. Uso del tiempo libre en el espacio montevideano.....	184
5.2.4. Uso de herramientas y artefactos.....	186
La caja de herramientas de Juan Pablo.....	187
5.3. <i>De los fondos de conocimiento familiares a los fondos de identidad.....</i>	191
5.3.1. Los diferentes fondos de conocimiento familiares y las prácticas de identidad....	191
5.3.1.1. Fondos productivos, modos sobre el saber-hacer y condiciones de aprendizaje	191
5.3.1.2. Condiciones del aprendizaje práctico: infancias, adultos guías y maneras de	200
aprender.....	
5.3.1.3. Rol de abuelos.....	203
5.3.1.2. Fondos geográficos-climáticos de conocimiento.....	205
5.3.1.3. Fondos sociales.....	208
5.3.1.4. Fondos histórico-familiares de conocimiento.....	212
5.4. <i>Las continuidades y discontinuidades entre el conocimiento académico y los fondos de</i>	
<i>conocimiento e identidad.....</i>	214
5.4.1. Experiencias discontinuas.....	215
5.4.2. Experiencias universitarias continuas.....	220
Capítulo 6. Conclusiones.....	224
6.1. <i>La(s) identidad(es) de las y los estudiantes universitarias y universitarios procedentes</i>	
<i>del medio rural.....</i>	224
6.2. <i>Aportes del estudio.....</i>	229
6.2.1. Desde el punto de vista metodológico.....	229
6.2.2. Desde el punto de vista teórico.....	230
6.2.3. Desde planes educativos y políticas públicas.....	230

6.2.4. En relación con acciones integrales desde la Universidad de la República.....	232
6.3. <i>Limitaciones del estudio</i>	234
6.4. <i>Proyecciones</i>	235
6.5. <i>Reflexiones finales. Desde la implicancia</i>	236
El novelista	238
Referencias bibliográficas	240
Glosario	260
Anexos	262

Notas preliminares

Notas sobre la escritura de la tesis

Esta tesis presenta dos desafíos para mí con relación a la escritura, sugeridos en primer lugar por mi directora de tesis. El primero refiere a la escritura en primera persona del singular y del plural. A veces consideramos que la escritura académica tiene más validez si está escrita de modo impersonal. Sin embargo, la producción que se obtiene de un estudio tiene nombre y apellido, sucede en una persona encarnada en circunstancias personales y contextuales que la hacen posible. Es por ello que este desafío es el de reflejar mi voz en un estudio que, además, me implica subjetivamente como no puede ser de otro modo en una investigación cualitativa. Por otra parte, el uso del plural remite a la tarea compartida con un otro lector, pretendiendo con ello construir una tarea de escritura que no sea solitaria.

El segundo desafío se refiere a usar el femenino antes que el masculino para los pronombres. Intento romper con el *status quo* por el cual, para mencionar personas, se suele usar primero los artículos *el* o *los*. Además, en mi estudio, las personas de la investigación son mayormente mujeres, así que intento hacerles honor primeramente a ellas y a mí misma como mujer investigadora.

Nota biográfica e implicación

Cuando uno no sabe qué escribir, cuando la imaginación flaquea, cuando el alma se apaga y se embrutecen los sentidos, y cuando aun así uno siente la necesidad de escribir, siempre queda la posibilidad de abandonarse a los recuerdos. En nuestro pasado está todo cuanto necesitamos para encender el fuego de la inspiración. Hasta la fantasía tiene su casa en la memoria. No escribas lo que sientes, escribe lo que recuerdas y dirás la verdad, como decía no recuerdo quién. Así que no hay más que salir a pasear por el bosque del tiempo ya vivido sin otro rumbo que el azar... Todo, todo está en el fardo de la vida... (Landeró, 2021, p. 11)

La historia de una vida contada a una persona determinada es, en sentido profundo, el producto común de quien la cuenta y quien la escucha. (Bruner, 1990/2009, p. 131)

Estudiamos, investigamos, escribimos sobre aquello que de algún modo nos identifica, nos interpela o nos impacta. A medida que he escrito esta tesis, he reescrito también una historia personal como estudiante de primera generación procedente del medio rural.

Puedo considerar esta tesis como el resultado de caminos académicos elegidos desde pequeña, un punto de llegada después de una larga trayectoria por escuela rural, liceo rural, liceo urbano y facultad. De este modo, gran parte de este estudio se gesta en los espacios cotidianos y escolares de mi infancia y mi adolescencia, en las transiciones educativas del medio rural al urbano, y en el ingreso y tránsito universitarios.

Durante su desarrollo, han resurgido recuerdos de situaciones, experiencias y sensaciones de mi tránsito por la universidad y, a medida que ello ha sucedido, he resignificado y reflexionado acerca de cómo influyó en mi(s) identidad(es) —y de alguna manera lo sigue haciendo. Los tópicos principales de esta tesis, que forman parte de los principales temas de análisis de la información, son de alguna manera preguntas que siempre rondaron en mí. ¿Qué significado tuvo para mí y mi familia ser universitaria y proceder del medio rural? ¿Cómo

experimenté la relación entre mi identidad rural, la identidad de estudiante universitaria y la de joven en camino a la adultez? ¿Qué reconstrucciones identitarias fui haciendo durante el tránsito y la trayectoria académica? ¿En qué medida establecí relaciones entre el conocimiento familiar de mi entorno y el académico?

El encuentro con cada estudiante implicó, por sobre todas las cosas, una conexión entre personas con lenguajes comunes, experiencia compartida; en definitiva, un *mundo* conocido. Fue en ese *nosotros* que se construyó en cada relato que no estuvo exento de risas y de complicidades. Y así, entonces, nos encontramos, ellos estudiantes y yo egresada desde hace tantos años ya, reviviendo paisajes y resignificando nuestras vidas.

Introducción

La presente tesis trata sobre las reconstrucciones identitarias de jóvenes procedentes del medio rural uruguayo que deciden estudiar en diferentes servicios de la Universidad de la República (Udelar) ubicados en Montevideo, capital de la República Oriental del Uruguay. Para ello, llevé a cabo un estudio cualitativo de carácter narrativo desde la psicología cultural y específicamente en el marco de la perspectiva teórica y práctica de los *fondos de identidad* (Esteban-Guitart y Moll, 2014). Desde el punto de vista metodológico, utilicé la *multimetodología autobiográfica extendida* (MAE), que incluye estrategias narrativas y gráfico-visuales para identificar, reconocer y propiciar relatos identitarios en las participantes (Esteban-Guitart, 2012b), aproximaciones que se explicarán posteriormente.

Realicé entrevistas en profundidad con doce estudiantes universitarios provenientes de diversas regiones geográficas del país, todos ellos cursando sus carreras en Montevideo. Estos estudiantes se encontraban a mitad de su trayectoria educativa o próximos al egreso. De acuerdo a la metodología mencionada, además de las entrevistas en profundidad, les solicité a los estudiantes la realización de una serie de técnicas (dibujo identitario, círculo significativo, caja de herramientas y fotografías) que posibilitaron profundizar en el análisis de los aspectos identitarios.

Un aspecto que considero importante a destacar es el hecho de que tomé como criterio inicial para seleccionar la población el de identidad con el medio rural. Como veremos más adelante, en la literatura actual hay diferentes posturas y revisiones acerca de lo que se entiende por medio rural y ruralidad (Castro, 2018). Asumí que el sentido de pertenencia de las y los jóvenes hacia el medio rural daba cuenta de una relación subjetiva con el territorio, ya sea en relación a aspectos productivos, familiares o culturales. En este sentido, destaco que las y los

estudiantes entrevistadas y entrevistados reunían esta característica en tanto todas y todos se consideraban del medio rural. Desde el punto de vista geográfico, diez de ellas y ellos procedían de medios rurales dispersos y dos de ellas de nucleamientos poblacionales rurales de MEVIR² (Movimiento de Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural). Por otro lado, refiero a otro criterio significativo de selección, que trata sobre la situación social y económico-productiva de las familias de las y los estudiantes. Los hogares de origen representan en su mayoría unidades productivas familiares donde, en algunos casos, hay exclusividad de la producción agropecuaria y, en otros, conjugación con trabajos asalariados. En todas las situaciones —en algunas más que en otras—, las decisiones sobre estudiar y permanecer en la universidad implicaron esfuerzos económicos, familiares y personales. Algunas y algunos de las y los estudiantes entrevistadas y entrevistados contaban o habían contado con beca del Fondo de Solidaridad³ y la mayoría se encontraba trabajando al momento del estudio.

Aunque la Universidad de la República tenga el carácter de pública y gratuita, poder acceder a estudios superiores perteneciendo al medio rural implica muchas y diversas dificultades. La literatura sobre el tema reporta con relación a estos obstáculos que tanto el ingreso como la permanencia a la universidad son difíciles para este grupo estudiantil, no solo porque la mayoría son jóvenes de primera generación en sus familias en acceder a estudios superiores, sino debido a factores económicos, geográficos y de tránsito y acceso educativo previos (Guzmán et al., 2021). Para muchas y muchos jóvenes rurales y para sus familias, la

² Los nucleamientos rurales significan un conjunto de viviendas ubicadas en territorio común, en este caso propiedad de MEVIR, y es una solución para quienes no tienen acceso a un terreno propio. Las personas que colaboran en la construcción de las viviendas por un sistema de ayuda mutua son arrendatarias por veinte años hasta que, saldada la deuda, pueden pasar a ser propietarias de sus viviendas.

³ El Fondo de Solidaridad es una dependencia del Ministerio de Educación y Cultura tendiente a brindar becas de apoyo económico a estudiantes que cursan estudios terciarios y que cuentan con recursos económicos insuficientes para ello.

culminación de estudios secundarios y el ingreso a la universidad implica construir proyectos en entornos muy diferentes a los propios, lo que puede generar tensiones identitarias en momentos, además de transiciones evolutivas en que la posibilidad de acceso al mundo del trabajo suele darse antes que en el caso de sus pares urbanos (Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, 2022).

Es así que planteo que las y los jóvenes del medio rural que acceden a la universidad son una población minoritaria y subrepresentada. Si bien se encuentran amplios trabajos en nuestro país acerca de las y los estudiantes del interior que migran a Montevideo para estudios universitarios (Marrero, 1999; Frechero y Sylburski, 2000; Maceiras, 2005; Aguirre y Varela, 2010), considero que es necesario profundizar en las peculiaridades de aquellas y aquellos procedentes del medio rural, tanto en lo que refiere a sus trayectorias educativas como sus configuraciones identitarias. Enmarco mi estudio en investigaciones sobre los fondos de conocimiento y los fondos de identidad de estudiantes universitarias y universitarios como recursos promotores del reconocimiento de las identidades particulares que las universidades pueden considerar para favorecer las trayectorias educativas (Esteban-Guitart, 2008; Ríos Aguilar y Kiyama, 2012; Slocum, 2020) y no en estudios sobre el déficit de las poblaciones minoritarias que plantean los insuficientes recursos culturales y educativos con los que estos grupos acceden a la universidad.

Me propongo, entonces, en este estudio:

- a) analizar las experiencias universitarias de las y los jóvenes, en tanto son constitutivas de las identidades como universitarias y universitarios;
- b) analizar las narrativas identitarias de estudiantes universitarias y universitarios procedentes del medio rural y en qué medida incorporan a estas narrativas

aspectos identitarios propios del medio rural y de los nuevos escenarios de actividad;

c) identificar la presencia de fondos de conocimiento en los procesos de construcción y reconstrucción identitaria y

d) describir procesos de continuidad o discontinuidad entre fondos de conocimiento, fondos de identidad y los conocimientos universitarios.

Finalmente, destaco que no pretendo realizar una caracterización general ni homogénea de las y los jóvenes rurales que estudian carreras de la Udelar en Montevideo, pero aspiro a brindar aportes desde la psicología cultural sobre juventudes situadas en el entendido de mostrar cómo los contextos y los diferentes escenarios de actividad configuran y reconfiguran las identidades y los desarrollos específicos de los sujetos.

En cuanto a la pertinencia social de la investigación propuesta, considero que la producción de conocimiento acerca de las juventudes rurales que realizan estudios universitarios puede aportar en el marco de políticas públicas y educativas y a debates sobre el compromiso social con poblaciones que históricamente han quedado relegadas en nuestro país de la posibilidad de acceso a la educación superior.

Organización de la tesis

La presente tesis se organiza en seis capítulos. En el primer capítulo, presento la investigación a través de las siguientes secciones: la fundamentación del estudio, en la que se da cuenta de la importancia de estudiar las resignificaciones identitarias de una población subrepresentada en el ámbito universitario; el problema de investigación; los objetivos, y las preguntas que se pretenden responder. Seguidamente, el segundo capítulo refiere al marco teórico, que sirve de referencia para el análisis de la información recabada. En este apartado, planteo, en primer lugar,

aportes teóricos desde la psicología cultural sobre desarrollo y contexto, identidad, fondos de conocimientos y fondos de identidad y aportes del modelo de continuidades-discontinuidades familia-institución educativa. En segundo lugar, abordo desarrollos teóricos sobre el concepto de ruralidad, familia y roles de género en el medio rural. En tercer lugar, profundizo en los momentos evolutivos de adolescencia, juventud y adultez emergente, su relación con la identidad, y realizo planteos teóricos sobre juventud e identidades rurales. Finalmente, desarrollo algunas posturas sobre universidad, democratización del conocimiento y capital cultural y cómo la institución puede reconocer y abordar los fondos de conocimiento e identidad de sus estudiantes.

En el tercer capítulo, planteo los antecedentes en la temática, para lo cual seguí el siguiente criterio organizativo. En primer lugar, refiero a estudios nacionales sobre el ingreso y permanencia a la Universidad de la República de estudiantes del interior, rurales o primera generación. En segundo lugar, menciono a estudios internacionales sobre estudiantes primera generación en la universidad y, además, sobre estudiantes procedentes del medio rural que dan cuenta de los desafíos que presentan durante toda la trayectoria estudiantil. Por último, destaco investigaciones sobre fondos de identidad y fondos de conocimiento de jóvenes primera generación o de origen rural.

A continuación, en el cuarto capítulo, abordo el diseño metodológico. Allí, desarrollo los antecedentes de la multimetodología autobiográfica y luego profundizo en la multimetodología autobiográfica extendida (MAE). Por un lado, describo las características de las entrevistas y de las técnicas solicitadas a los estudiantes. Por otro lado, caracterizo a la población de estudio y, finalmente, planteo la modalidad de análisis de la información llevada a cabo y las categorías analíticas.

Posteriormente, en el quinto capítulo, realizo el análisis de la información obtenida. En primer lugar, analizo la experiencia universitaria y su relación con la conformación identitaria, destacando aspectos que hacen a los desafíos específicos, las estrategias de adaptación, el rol de la familia y el impacto en ella que genera que sus hijas e hijos estén en la universidad. En segundo lugar, profundizo en las narrativas identitarias de las y los estudiantes, específicamente en sus autodefiniciones. Posteriormente, analizo los diferentes fondos de conocimiento familiares que poseen y cómo estos conforman sus fondos de identidad. Finalmente, expongo y analizo experiencias universitarias continuas y discontinuas en relación con los fondos de conocimiento y de identidad de las y los estudiantes.

Por último, el sexto capítulo corresponde a las conclusiones del estudio, en las que incluyo las respuestas a las preguntas de investigación, las limitaciones del estudio, las posibles proyecciones y las reflexiones personales desde la implicancia.

Capítulo 1. Presentación del estudio

1.1. Contextualización del problema

Históricamente, han existido inequidades en el acceso, la permanencia y el egreso universitarios. Nuestro país no está exento de desigualdades en las trayectorias educativas, aunque se fomenten y desarrollen procesos de universalización de la educación secundaria, así como, a nivel de Udelar, procesos de democratización y descentralización. Como veremos más adelante, estudios nacionales e internacionales sugieren que los jóvenes pertenecientes a los estratos socioeconómicos más bajos y que residen en áreas geográficamente distantes de las instituciones universitarias tienen menos probabilidades de acceder a la educación superior, de mantenerse en el sistema y de graduarse que sus pares de hogares «favorecidos». En Uruguay, el porcentaje de las y los estudiantes del interior —y específicamente del medio rural— que logran finalizar la educación secundaria y podrían ingresar a la universidad es bajo. La *IV Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud* plantea que, en aquellas zonas y pueblos del interior del país con menos de cinco mil habitantes, un 32,4 % de jóvenes culminan la educación secundaria (Instituto Nacional de la Juventud, 2020).

Entre las dificultades principales para el acceso a la educación universitaria, la literatura ha destacado no solo las económicas —principalmente en el caso de hijas e hijos de familias asalariadas y dedicadas a producción familiar—, sino también las geográficas vinculadas a las distancias, las condiciones del transporte y las educativas, relacionadas a la calidad y las insuficientes ofertas. A ello se suma la escasa motivación por continuar estudios y una inserción laboral más temprana en jóvenes del medio rural en relación con sus pares urbanos (Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, 2022). De acuerdo al documento *Estrategia Nacional para la infancia y la adolescencia 2010-2030* (Consejo Nacional de

Políticas Sociales, 2008), la *segregación territorial* es uno de los factores fundamentales que afecta el acceso a oportunidades con relación a bienes y servicios, y ello se vuelve más complejo cuanto más lejos se encuentran los parajes rurales del sur del país, donde se encuentra la capital. Si bien la Udelar se encuentra en un proceso de descentralización con centros regionales en diferentes zonas geográficas, la mayoría de los servicios aún se concentra en Montevideo, lo que obliga a migrar a la mayoría de los jóvenes del interior que proyectan una formación universitaria.

Si bien contamos con el dato de que la población estudiantil universitaria procedente del interior del país va en aumento —en el 2023 un 59,1 % de las y los estudiantes eran residentes en el interior del país antes del ingreso a Udelar (Dirección General de Planeamiento, 2018)— se desconoce cuánto de ese porcentaje pertenece a la población rural del interior. Sin embargo, de acuerdo a la información arriba expuesta, considero que las y los jóvenes procedentes del medio rural conforman un grupo minoritario.

Partiendo de la convicción acerca de las dificultades de acceso a la universidad de jóvenes rurales y suponiendo el bajo porcentaje de quienes lo consiguen, las interrogantes iniciales que me surgieron como investigadora se encontraban en torno a conocer cuáles eran las características de aquellos que sí lo consiguen, las condiciones de acceso a la universidad y sus experiencias universitarias. Además, entendiendo que el ingreso a la universidad y la movilidad geográfica hacia Montevideo son eventos que implican grandes desafíos para jóvenes que atraviesan, además, transiciones evolutivas propias de su desarrollo, me interesó conocer sus conformaciones identitarias con relación a los diferentes escenarios culturales de actividad.

Destaco que tomé como criterio de selección la inclusión de estudiantes cuyas familias fueran asalariadas o se dedicaran a la producción agrícola familiar, entendiendo que podían ser

los que presentaran mayores dificultades de acceso y permanencia en la educación superior. Considero que la multimetodología autobiográfica narrativa y el marco conceptual de la psicología cultural fueron idóneos para comprender cómo las y los jóvenes del medio rural van conformando sus *fondos de identidad* a raíz de sus experiencias vitales, así como los cambios y las transformaciones recíprocas que se producen entre ellas y ellos y sus entornos heterogéneos de participación.

Planteo, finalmente, que estudiar los aspectos identitarios de las y los estudiantes del medio rural en relación con su lugar de procedencia, sus características culturales y sus diferentes entornos de actividad permite particularizar una población que, de lo contrario, puede quedar destinada desde lo académico a ser considerada indiferenciada de la del interior del país.

En cuanto a la pertinencia social de la investigación propuesta, entiendo que el presente estudio puede aportar al desarrollo de políticas educativas que potencien mayores oportunidades de acceso a la educación superior y de acompañamiento en las trayectorias de poblaciones rurales desde un marco de equidad y justicia social.

1.2. Problema de investigación

Las y los jóvenes del medio rural que acceden a la universidad representan un grupo minoritario, tomando en cuenta el escaso porcentaje de estudiantes rurales que finalizan la educación secundaria. Aquellos que tienen posibilidad de acceso a la universidad enfrentan, además, diferentes dificultades vinculadas principalmente a factores geográficos, de transporte, económicos y socioculturales. Algunas de estas dificultades se acrecientan en la medida que se vive en medios rurales dispersos o cuanto más lejanos están los lugares de origen a la capital del país. A lo antedicho se suma, en el caso de los estudiantes procedentes del medio rural que son primera generación en el ingreso a la universidad, que la cultura universitaria no es parte de la

vida cotidiana en sus familias, no existiendo continuidad entre la cultura familiar y la académica. La vida universitaria y la vida urbana en Montevideo constituyen nuevos y diferentes escenarios de actividad y, en ese sentido, deben desarrollar estrategias de adaptación, así como reconstruir sus identidades en tanto cambios y transformaciones en sus formas de vida. Tomando en cuenta los aportes desde la psicología cultural acerca de los fondos de identidad (Esteban Guitart, 2012b), los relatos de vida de estas y estos jóvenes nos permitirán acercarnos a sus procesos identitarios en relación con los diferentes escenarios de actividad y desarrollo.

El conocimiento situado sobre juventudes específicas, en este caso rurales, y sus desarrollos identitarios con respecto a la universidad permite dar visibilidad a experiencias y saberes particulares y generar políticas universitarias democráticas e inclusivas.

1.3. Objetivos y preguntas

1.3.1. Objetivo general

Conocer las reconstrucciones identitarias en estudiantes procedentes del medio rural que cursan en servicios de Udelar ubicados en Montevideo.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Analizar la relación entre las experiencias universitarias y las conformaciones identitarias en las y los estudiantes procedentes del medio rural.
2. Analizar las narrativas identitarias de estudiantes universitarios procedentes del medio rural.
3. Identificar la presencia de fondos de conocimiento en los procesos de construcción y reconstrucción identitaria de estudiantes universitarios procedentes del medio rural.

4. Describir procesos de continuidad o discontinuidad entre los fondos de conocimiento, los fondos de identidad y los conocimientos universitarios.

1.3.3. Preguntas de investigación

A continuación, planteo las preguntas de investigación en relación con los objetivos propuestos.

Con respecto al primer objetivo, formulé las siguientes preguntas: ¿cuáles son los sentidos que le atribuyen los jóvenes procedentes del medio rural a sus experiencias universitarias?; ¿qué estrategias adaptativas han desarrollado?; ¿cómo significan el ser estudiante universitario procedente del medio rural?; ¿cuáles experiencias intersubjetivas resultan significativas con pares, familia, etc.?; ¿qué aportes consideran que les ha brindado la universidad?; ¿cuál ha sido el lugar de la familia en la experiencia universitaria?

En cuanto al segundo objetivo, me pregunto: ¿qué aspectos identitarios aparecen en las narrativas y autodefiniciones?; ¿en qué medida sus narrativas identitarias incluyen los diferentes escenarios de participación?; ¿cuál es el impacto del medio rural en sus narrativas identitarias?; ¿cómo significan y vivencian su *paisaje psicológico* con relación al ambiente físico y simbólico, las relaciones sociales, el uso de artefactos, las actividades y las prácticas y las instituciones que habitan?

Con relación al tercer objetivo, me planteo: ¿cómo caracterizan sus fondos de conocimientos?; ¿en qué medida forman parte en sus procesos de construcción y reconstrucción identitaria?; ¿qué cambios se produce en los fondos de conocimiento familiares a raíz de la trayectoria universitaria de las y los hijos?

Por último, vinculadas al cuarto objetivo, formulo las siguientes preguntas: ¿en qué medida se producen procesos de continuidad o discontinuidad entre los fondos de conocimiento, los fondos de identidad y los conocimientos académicos?; ¿qué prácticas o instancias

universitarias permiten las relaciones entre ambos tipos de conocimientos?

Capítulo 2. Marco teórico

2.1. Aportes de la psicología cultural

2.1.1. *Desarrollo y contexto según la psicología cultural*

Para la psicología cultural, la mente tiene como atributos el ser co-construida y distribuida. Surge en la actividad conjunta de las personas; actividad mediada por herramientas y artefactos culturales (Rogoff, 1990; Cole, 1999; Lave, 1991; Bruner, 1990/2009). Bruner (1990/2009) refiere a la acción humana como una acción situada que sucede en contextos que son prácticos, donde las personas hacen cosas a las que le otorgan significados. La cultura, en este sentido, incluye los sistemas mediadores de signos, los artefactos, los actos y las conductas de las personas (Martí, 2005). Como menciona Rogoff (2016), los aspectos culturales no pueden entenderse como entidades separadas y estáticas de las personas con las que estas interactúan y que las definen —como, por ejemplo, la etnia—, sino que deberían ser concebidos desde un cambio de paradigma como *modos de vida*, como participación activa en prácticas culturales. La cultura orienta, regula, establece metas del desarrollo y, a su vez, es modificada por la persona. Bruner (1990/2009) refiere a la *agentividad* como la capacidad de la persona de actuar sobre el mundo en relación con dichas metas. Implica una propiedad de intencionalidad, en tanto control y toma de decisiones. Para conocer cómo un *Yo* se desarrolla en tanto agente, en palabras del autor: «debemos obtener una muestra de sus actividades prácticas en distintos contextos, contextos que sean culturalmente especificables» (Bruner, 1990/2009, p. 126). La manera que el autor plantea que ello es posible es mediante las autobiografías de las personas, en las que los relatos de sus vidas dan cuenta de lo que piensan que han hecho en diferentes momentos y contextos y de los significados atribuidos a dichos actos.

De este modo, lo que creemos, sentimos y pensamos tiene una impronta individual, pero también cultural, en tanto personas inmersas en contextos de actividad en los que participamos con otros. La subjetividad humana está configurada por las experiencias tanto sociales como individuales que las personas viven en los diferentes escenarios situados de actividad y por los sentidos atribuidos a estas experiencias (González Rey y Mitjans, 2016).

Venimos planteando, entonces, que el contexto no es un elemento externo que rodea a la persona. En palabras de Cole (1999), «los objetos y los contextos se presentan juntos como parte de un único proceso biosociocultural del desarrollo» (p. 129). Una cultura determinada puede establecer, por medio de las comunidades de práctica y de los procesos de participación guiada, lo que considera son las metas del desarrollo para las personas, vinculándolas al dominio de la vida que adquiere importancia (Cole, 1999; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1993). El desarrollo de herramientas culturales y destrezas cognitivas «se asocia directamente a los dominios de la vida y actividades donde dichas herramientas y destrezas son de importancia central» (Cole, 1999, p. 81). En este sentido, el desarrollo de una persona depende de su contexto y sus sistemas de actividad, de modo que, por ejemplo, en el caso de la infancia, habrá diferencias dependiendo del contexto de desarrollo (Del Río, 1992). Rogoff (1990), puntualmente, plantea que el desarrollo es aprendizaje y se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de las personas en una actividad conjunta. Las y los aprendices participan activamente desde su infancia en compañía de otros miembros de su comunidad en la adquisición de destrezas y formas de conocimiento que socioculturalmente son valoradas y que, al decir de Rogoff (1993), «constituyen las metas locales del desarrollo» (p. 35). Las personas organizan las actividades de niñas y niños, cediendo progresivamente la responsabilidad al aprendiz a través de procesos de *participación guiada*:

La participación guiada implica tanto una comunicación interpersonal como una determinada forma de organizar las actividades infantiles. Incluye tanto los esfuerzos explícitos para guiar el desarrollo del niño como la comunicación y las formas implícitas de organización, inmersas en la práctica y actividades rutinarias de la vida cotidiana, que no están directamente orientadas a la instrucción o a la guía. (Rogoff, 1993, p. 22)

De este modo, en ciertas comunidades como las rurales, las tareas productivas hogareñas no son desconocidas para niñas y niños, quienes se integran a muy temprana edad a ellas como observadores e imitadores hasta lograr, paulatinamente, una mayor incorporación (Díaz, 2003). Por otra parte, participan de manera desapercibida de hechos vinculados a la vida, la muerte, el trabajo y el juego (Rogoff, 1993).

Rogoff (1997) también refiere al concepto de *apropiación participativa* para dar cuenta del proceso por el cual las personas se transforman y cambian sus percepciones y conocimientos mediante la participación guiada en diferentes escenarios culturales de actividad. El cambio en las personas se vislumbra cuando pueden actuar en una nueva situación con lo aprendido en las anteriores, aun cuando constituyan prácticas realizadas en entornos de actividad diferentes. Ahora bien, entre personas y comunidades culturales, la relación es de transformación mutua. Podríamos decir, en este sentido, que no solo las personas se desarrollan al participar de actividades disponibles y provenientes de generaciones anteriores —contribuyendo a su mantenimiento—, pero también las modifican y abandonan algunas (Rogoff, 2016).

Para Bronfenbrenner (1979), el desarrollo implica procesos adaptativos de la persona, de cambio y de reorganización, en que modifica los entornos, actuando sobre ellos y percibiéndolos de modo más complejo a través del tiempo. El autor delimita una serie de contextos denominados *ambientes ecológicos* y que representa con círculos concéntricos sucesivos, en los

que unos contienen a otros. Los ambientes o contextos más cercanos o inmediatos a la persona, que forman parte de su vida cotidiana, son *microsistemas* como la familia, los amigos, el trabajo y la institución educativa que afectan y se ven afectados por ella. Allí, la persona tiene ciertos patrones de actividades cotidianas, ejerce determinados roles y establece ciertas relaciones interpersonales. Dichos contextos, a su vez, establecen relaciones entre ellos que afectan a la persona, lo que se entiende por *mesosistema*, por ejemplo, las relaciones que pueden existir entre la familia y la institución educativa a la que los hijos asisten o entre familias de hijos amigos. A su vez, existen otros contextos más alejados e indirectos para la persona, pero con influencia sobre él, denominados *exosistema*, por ejemplo, el trabajo de madres y padres, y el *macrosistema*, en el que se incluye a la ideología y la cultura y que envuelve a los anteriores.

Importa cómo la persona vive y percibe el entorno y los cambios que experimenta. De ahí, la denominación de *transición ecológica*, que sucede cuando el lugar que ocupa una persona en el ambiente ecológico concreto se modifica a raíz de un cambio de roles o entornos: «Los roles tienen un poder casi mágico para modificar como se trata a una persona, como actúa, lo que hace y, por lo tanto, incluso lo que piensa y siente» (Bronfenbrenner, 1979, p. 26). Para que se produzcan cambios cualitativos en las personas, es decir, desarrollo, se deben dar cambios perdurables tanto en las formas de percibir los entornos como en las acciones realizadas. Como ya planteamos en relación con los aportes de Rogoff (1993) es importante que el contexto brinde la posibilidad de participación de las personas en actividades cada vez más complejas bajo la guía de personas adultas disponibles para ello. Ello debe suceder, además, en un tiempo significativo y que presente ciertas regularidades para que las influencias recíprocas resulten cada vez más complejas y generen modificaciones tanto en las personas como en los entornos o los contextos (Bronfenbrenner y Morris, 1998).

Por lo antes dicho, podemos afirmar que las personas nos desarrollamos en interacción recíproca y dinámica con el entorno, generando novedades en nuestros comportamientos, «nuevos patrones de conducta y de relaciones que no estaban formados previamente, y que no pueden reducirse a los componentes individuales» (Marti, 2005 p. 139).

Los aportes de Baltes (1983) se encuentran en concordancia con estos planteos, entendiendo que hay una serie de factores que se relacionan entre sí para dar como resultado diferencias interindividuales en las personas. Esto es interesante en tanto, si bien, como planteamos más arriba, ciertos contextos presentan metas del desarrollo específicas y existe un cierto condicionamiento hacia la persona, no puede ignorarse este interjuego de factores. De este modo, podemos hablar de factores determinantes biológicos y ambientales denominados *influencias normativas correlacionadas con la edad*, que generan eventos normativos, por ejemplo, la adolescencia. Por otro lado, se presentan los factores de carácter histórico, generacionales, que promueven *influencias normativas históricas*, como puede ser la escolarización a determinadas edades. Y, por último, se mencionan factores de carácter individual, *influencias no normativas*, vinculados a eventos de la vida cotidiana de las personas.

2.1.2. La identidad desde la psicología cultural

Desde la psicología cultural, se conceptualiza la identidad humana como proceso dinámico y producto cultural al que podemos arribar por medio de las autodefiniciones presentes en los relatos de las personas (Esteban-Guitart, 2011; Kitayama, Duffy y Uchida, 2007). La identidad se encuentra en gran parte moldeada por la cultura, ya que lo que se espera de las personas parece estar pautado con relación a las características culturales del lugar y los contextos de actividad en donde se desenvuelven. Sin embargo, existen relaciones dinámicas entre cultura e identidad, producto de negociaciones de significados y apropiación de artefactos culturales

(Esteban-Guitart, 2011). En ese sentido, la identidad puede tener múltiples formas de expresión, «es un collage, en la modernidad no se puede pensar en identidades unidimensionales y univivenciales y... puede contener desarrollos paradójales y superpuestos» (González et al., 2005, p. 23). Las experiencias en escenarios culturales concretos, o también llamados *contextos de actuación*, y las interacciones sociales mediadas por instrumentos culturales transforman los procesos de construcción de identidad de las personas. La pertenencia a un grupo y la necesidad de diferenciación con *otros* genera las autodefiniciones de las personas, las cuales, a su vez, pueden ir cambiando cuando se modifican los escenarios, las interacciones y los motivos (Sánchez et al., 2016). Por ejemplo, considerando las personas del presente estudio —estudiantes universitarios oriundos del medio rural—, podemos observar sus procesos identitarios en escenarios de participación diversos como son los rurales, propios de su entorno familiar, pero también los urbanos y los universitarios.

A medida que una persona participa en nuevos escenarios, tiene la oportunidad de dominar nuevos instrumentos semióticos que le permitirán acceder a nuevas formas de organizar sus acciones y crear nuevas perspectivas sobre la realidad. Incluso, las personas usan formas de discurso específicas o dependiendo del escenario de actividad o situación cotidiana en que se encuentren (Tulviste, 1988). De este modo, se van constituyendo diferentes significados identitarios que coexisten y entran o no en contradicción de acuerdo a los diferentes escenarios de actividad de las personas (González et al., 2005).

2.1.3. La identidad desde la mirada de la geografía y la psicogeografía cultural

La identidad tiene relación con el lugar concreto de vida. Los diferentes entornos geográficos en la vida de una persona generan experiencias y conductas particulares y pautan las actividades que en ellos se desarrollan (Esteban-Guitart, 2011).

Esteban-Guitart (2012a), en el marco de la denominada psicogeografía cultural del desarrollo humano, toma el concepto de *geografía vital y psicológica* para referir a la influencia de la geografía en el psiquismo humano o, como él la llama, el «carácter psicológico que tiene el medio geográfico» (p. 111) y el «efecto psicológico de los espacios naturales» (p. 123). En toda geografía vital, existen componentes que son los siguientes: *artefactos* (instrumentos, herramientas, recursos físicos y simbólicos); *relaciones sociales*; *ambiente físico-simbólico* (características naturales de los entornos, condiciones climáticas, variables sociodemográficas); *actividades* (prácticas específicas), e *instituciones* (Esteban-Guitart 2011; Esteban-Guitart, 2012a).

Concretamente, la geografía cultural refiere al *paisaje* como la «instancia privilegiada de la percepción territorial, en la que las personas invierten en forma entremezclada su afectividad, su imaginario y su aprendizaje sociocultural» (Gimenez, 2001, p. 9). Es una representación que está teñida de vivencias y de elementos cargados de significados para la persona, «en tanto espacio concreto cargado de símbolos y de connotaciones valorativas, el paisaje funciona frecuentemente como referente privilegiado de la identidad socioterritorial» (Gimenez, 2001, p. 10). De este modo, se puede sentir un arraigo o apego hacia las regiones propias, formando parte de la identidad tanto personal como comunitaria. Cuando se indaga al respecto, suelen aparecer términos valorativos y expresivos con alta carga de sensaciones. El concepto de *paisaje psicológico* (Esteban-Guitart, 2012a) ilustra cómo el entorno físico y cultural es significado por las personas desde las vivencias y las experiencias que dan cuenta de apropiaciones tanto colectivas como individuales:

El paisaje psicológico no es solamente recuerdos, pensamientos, emociones, vividas por una determinada persona y asociadas a un sitio físico, natural, sino que en él también hay

productos culturales, artefactos, instituciones, relaciones humanas, actividades y prácticas. Estos elementos forman parte y definen la identidad. (p. 117)

Esteban-Guitart (2012a) plantea que la conexión emocional con los espacios geográficos con los que las personas se sienten identificadas refiere a lo que el geógrafo Tuan ha denominado *topofilia*. Es decir, se genera un apego de la persona en tanto sentimiento hacia un lugar con el correspondiente sentido de pertenencia y de apropiación (Tuan, 1974).

Las vivencias con los paisajes pueden ser diversas y son productos de las trayectorias y las experiencias previas de las personas, de los aspectos motivacionales, así como de los cognitivos y los afectivos. El paisaje es interpretado por una persona de acuerdo a sus experiencias personales y también con relación a los significados colectivos (Esteban-Guitart, 2012a).

2.1.4. Los fondos de conocimiento y los fondos de identidad

2.1.4.1. Los fondos de conocimiento

La perspectiva sociocultural sobre fondos de conocimiento ya cuenta con una larga trayectoria (Moll, 1997; Moll y Greenberg, 1993; Moll et al., 1992). El interés inicial en sus conceptualizaciones tiene que ver con dar cuenta de cómo las familias de estudiantes de los grupos minoritarios y las familias trabajadoras cuentan con un potencial intelectual y de conocimientos que las instituciones pueden usar como forma de garantizar la participación activa de los estudiantes y mejorar los rendimientos académicos.

Se entiende por fondos de conocimiento «los cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, así como las habilidades esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual» (Moll, 1997, p. 47). Las redes familiares y comunitarias forman contextos sociales para la transmisión de habilidades, información, valores

y normas culturales. La amplia diversidad de conocimiento está disponible por medio de dichas redes, circula a través de ellas y se transmite de generación en generación. Una de las características fundamentales es que se manifiestan a través de hechos o actividades y no solo refieren a conocimiento visible, sino también al «latente, oculto, que se despliega al ayudar a enseñarles a otros o como parte de la producción familiar» (Moll y Greenberg, 1993, p. 379).

Los fondos de conocimientos, circulando por las redes sociales familiares, se renuevan permanentemente. Dentro de las mencionadas experiencias domésticas, también se comprende aquellos saberes que van desde las hijas e hijos hacia las familias, como, por ejemplo, ciertas habilidades aprendidas por ellas y ellos en otros entornos y que ayudan a las familias ante determinadas situaciones, como pueden ser trámites o comprensión de materiales en otro idioma (Moll et al., 1992).

Las redes sociales son flexibles, adaptables y activas (Moll et al., 1992) e involucran a varias personas dentro y fuera de la familia con las que se pueden tener diferentes relaciones y participación en distintas actividades: «When funds of knowledge are not readily available within households, relationships with individuals outside the households are activated to meet either household or individual needs» [Cuando los fondos de conocimiento no están fácilmente disponibles dentro de los hogares, las relaciones con personas fuera de los hogares se activan para satisfacer las necesidades individuales o del hogar] (p. 134).

2.1.4.2. Los fondos de identidad

El concepto de *fondos de identidad* surge como complementario al concepto de fondo de conocimiento y permite identificar otros conocimientos que una nueva generación pueda poseer, en tanto participa en nuevos contextos de participación, o nuevos sentidos que se le dan a

habilidades y saberes que pueden marcar incluso discontinuidades con los fondos de conocimientos familiares (Esteban-Guitart y Moll, 2014):

Los fondos de conocimientos se convierten en fondos de identidad cuando las personas utilizan dichos fondos para autodefinirse. En particular, entendemos por fondos de identidad los recursos, socialmente distribuidos, históricamente acumulados y culturalmente desarrollados esenciales en la auto-comprensión, auto-expresión y auto-definición. Dicho con otras palabras, la noción de fondos de identidad denota una serie de recursos o caja de signos e instrumentos. (p. 37)

Se pueden considerar una serie de elementos contextuales que conforman la identidad y que suelen aparecer en los relatos que las personas hacen de sí mismas (Esteban-Guitart, 2012; Esteban-Guitart et al., 2016). Por un lado, *los fondos geográficos* de identidad aluden a referencias geográficas del territorio con las que la persona se identifica, por ejemplo, región, características de la zona o cualquier elemento relacionado que sea incluido en el relato. Por otra parte, *los fondos sociales* de identidad refieren a las personas significativas y que son mencionadas por este como tales. *Los fondos culturales* de identidad tratan de artefactos físicos o simbólicos propios del entorno de la persona que son parte de su vida cotidiana. *Los fondos institucionales* de identidad refieren a instituciones y grupos significativos de los cuales las personas forman parte. Y, por último, las *prácticas de identidad* o *fondos prácticos* se entienden como actividades y aficiones destacadas para la persona en cuestión.

La consideración de los fondos de conocimiento y de identidad de las personas en los ámbitos educativos permite generar una *continuidad educativa*, en tanto conexión entre dos contextos de actividad, y los estudiantes pueden sentirse motivados y confiados (Esteban-Guitart et al., 2016; Gifre y Esteban-Guitart, 2012). En el medio rural, por ejemplo, las escuelas pueden

ser articuladoras de continuidades entre los conocimientos cotidianos y los académicos, a veces de modo explícito como parte de propuestas educativas integradoras y otras implícitamente, ya que las niñas y niños suelen llevar aspectos y aprendizajes de su entorno al aula (Díaz, 2012).

2.2. Modelo de las continuidades-discontinuidades familia-institución educativa

Según el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela (Poveda, 2001), para las personas de algunas familias existe una «incongruencia entre la organización social del aprendizaje en el aula y en la vida extraescolar de ciertos alumnos y alumnas» (p. 15). Si bien para todas las personas el ingreso a una institución educativa (cualquier institución escolar, incluso universitaria) significa una transición significativa y demanda estrategias peculiares conceptuales y sociales, las mayores dificultades se presentan para estudiantes de grupos minoritarios y de clases sociales vulneradas. En este sentido, quienes no son la primera generación en el acceso a un sistema educativo determinado, como puede ser el universitario, tienen un conocimiento previo de la cultura escolar, su lógica, sus sentidos, que no poseen quienes ingresan por primera vez a nivel familiar. Dicha distancia obstaculiza los procesos de relación entre ambos entornos (Poveda, 2001), dificultándose la atribución de sentido y significado con relación a los contenidos escolares y, agregaríamos, a las lógicas institucionales. Plantean Guitart et al. (2012c): «Entendemos por “sentido” el impacto o vínculo subjetivo que el aprendiz establece con relación al contenido de aprendizaje y por “significado” la definición cultural y socialmente compartida en relación al contenido» (p. 23). En relación con el primero, podemos tomar el concepto de *sentido subyacente a la actividad* (Guitart y Vila, 2013), que incluye los intereses, las motivaciones y las expectativas de las personas que pueden no ser congruentes con los fines institucionales. De este modo, las instituciones educativas dirigidas y apropiadas por grupos culturales hegemónicos aumentan la brecha o la distancia, en tanto

desconocen y silencian otras culturas familiares y, como venimos planteando, entonces, los fondos de conocimiento (Poveda, 2001).

Esteban-Guitart y Vila (2013) describen diferentes tipos de discontinuidad. Las diferencias entre nichos culturales pueden estar en el campo de la *socialización*, por ejemplo, en tanto ciertas comunidades pueden fomentar la cooperación y el trabajo en comunidad, y otras, el individualismo, y ello generar conflictos de valores y prácticas:

La socialización en determinados nichos ecológicos fomenta el individualismo (pensar por sí mismo teniendo en cuenta las propias apreciaciones y criterios, tomar decisiones, criticar y discutir las posiciones de los otros, buscar la autonomía e independencia del individuo en relación al contexto social). Mientras que en otros contextos se fomenta el colectivismo (no cuestionar a las personas mayores, mostrar respeto a las normas y jerarquías, buscar la relación social y el encaje en el tejido social comprendiendo las reglas y desarrollando sentimientos y conductas como base para la inserción en la comunidad. (Esteban-Guitart y Vila, 2013, p. 19)

Otras discontinuidades son *ecológicas y culturales*, en tanto las «las diferencias en el rendimiento escolar de los grupos minoritarios se explican por la internalización de percepciones negativas históricamente mantenidas por el grupo mayoritario» (Esteban-Guitart y Vila, 2013, p. 20). Es decir que el ingreso de grupos minoritarios al ámbito educativo no ha estado exento de discriminación, en tanto segregación, trato diferenciado o desvalorización de aspectos culturales, como los lingüísticos, por ejemplo. Los autores referencian a Ogbu y Simons (1998), quienes llaman a estos grupos *minorías involuntarias*, dado que responden con relación a como se los ha tratado a lo largo del tiempo en las instituciones de los grupos *mayoritarios*. En este sentido, aparecen incluso discursos ambivalentes en las familias que forman parte de estas minorías, en

tanto ven a la educación como una posibilidad de crecimiento y desarrollo para sus hijas e hijos y los alientan como también son desconfiados, sobre todo en relación con los aspectos culturales identitarios propios de las mayorías. Esto genera dilemas en las y los estudiantes que, por un lado, tienen que ajustarse a aspectos culturales de las instituciones a las que acuden, pero, por el otro, pueden ser juzgados por su comunidad.

Por otra parte, existen discontinuidades en los *modelos y estrategias de aprendizaje*. Como analiza Rogoff (1990), ciertas comunidades basan sus aprendizajes en la observación, la imitación, los conocimientos contextualizados y prácticos, mientras que las instituciones educativas trabajan con el conocimiento, en su mayor parte, descontextualizado, con un discurso académico y poniendo en juego otras funciones cognitivas. Ello se relaciona con otro tipo de discontinuidad entre los diferentes escenarios de actividad —el escolar y el familiar—, entendida como *desconocimiento del código*, en tanto «la cultura familiar puede desconocer las características, normas e incluso la lengua de la cultura escolar, lo que puede generar una incompreensión mutua» (Esteban-Guitart y Vila, 2013, p. 22). Otro tipo de discontinuidad es la que los autores denominan *conflictos entre motivos* para dar cuenta de cómo las familias y las instituciones tienen motivos y metas de desarrollo en términos de competencias en ocasiones diferenciadas. Los autores mencionan a Hedegaard (2005), quien refiere a patrones de rupturas y conflictos, muchas veces entre las posiciones de las familias y los hijos estudiantes en lo que concierne a la diferencia en el aprendizaje, la socialización, las tradiciones culturales y los valores.

En síntesis, las discontinuidades pueden existir en las expectativas y los motivos, en los modos de aprender, en los conocimientos, en los modos de socializar, en los códigos comunicacionales y en las metas de desarrollo. Como plantea Esteban-Guitart y Vila (2013), ello

puede llevar a que una persona adopte aspectos de la cultura de los grupos mayoritarios como «identidades, valores y conductas culturales contrarias a las adquiridas en el contexto familiar-comunitario, hecho que puede ser interpretado como una renuncia a dicho contexto» (p. 24). Poveda (2001) aboga por instituciones que realmente puedan garantizar continuidades y destaca la importancia de una pedagogía que sea culturalmente responsable en términos de considerar los conocimientos y las formas de vida locales de las personas.

2.3. Los contextos rurales en la actualidad

2.3.1. Conceptualizaciones sobre ruralidad

A nivel mundial, existen discusiones en varios ámbitos sobre qué se entiende por ruralidad. Definir los espacios rurales, sus características y sus problemáticas es una tarea en continua revisión (Castro y Arzeno, 2018). Se vive actualmente desde los ámbitos académicos una revitalización de las cuestiones rurales que descartan la idea de la desaparición de lo rural como espacio por la presunta expansión de lo urbano (Castro, 2008). Aparecen desarrollos teóricos sobre los espacios rurales, entendiéndolos como híbridos, múltiples y con diferentes significados para las personas que los habitan de diversas formas.

Definir lo rural no está exento de intereses y cuestiones incluso burocráticas de los Estados (Fernández, 2008). En Uruguay, por ejemplo, el Instituto Nacional de Estadística define *población rural* como aquella que vive fuera del área amanzanada, la cual se delimita de acuerdo a la ley 10.723 de Centros Poblados (21/4/46). La determinación de centros poblados es de responsabilidad municipal y se los establece en relación con la existencia de una serie de servicios como instituciones estatales, servicios públicos, abastecimiento de agua, etc. (INE, 2006).

Según Castro (2018), existen tres modos de conceptualizar lo rural: por un lado, por medio de planteos dicotómicos tradicionales, en tanto lo rural se define por oposición a lo urbano; por otro lado, a través de posturas críticas que plantean un continuo urbano-rural con diferentes matices, y, por último, a través de la postura de las nuevas ruralidades.

En su origen, lo rural se estableció en oposición a lo urbano, si bien, como plantea Fernández (2008), a lo largo del tiempo los vínculos entre uno y otro entorno han ido variando entre relaciones «de complementación, de ignorancia mutua o de conflicto según la época y/o región» (p. 33). Las visiones clásicas que caracterizaban a lo rural y lo diferenciaban de lo urbano comprendían algunas características como ocupación, ambiente, densidad poblacional, características de interacción social (Fernández, 2008). Desde esta visión, el medio rural es, además, portador de características de precariedad, pobreza y carencias (Piñeiro y Cardeillac, 2014; Castro, 2018). Como contraparte a esta visión, pero también dicotómica, otras significaciones cargan al medio rural de connotaciones idealizadas: lugar de refugio, paz, tranquilidad y contacto con la naturaleza, propias de usos turísticos del medio. Este modo de conceptualizar lo rural no deja de tener un sentido mercantilizador, en tanto explotación de recursos naturales con los riesgos y tensiones asociadas (Castro, 2018).

En la actualidad, cambios estructurales y propios del proceso de globalización, como pueden ser los avances tecnológicos y en telecomunicaciones, han provocado algunas fronteras difusas entre campo y ciudad, entre población rural y población urbana. La idea de un continuo entre lo urbano y lo rural implica gradientes y matices según la presencia y la intensidad de ciertas características, donde en un extremo se encontrarían las ciudades propiamente dichas, pasando por poblados semiurbanos, espacios semirurales urbanizados, entornos rurales con producción agraria y entornos rurales sin producción (García-Ramón et al., 1995).

Por otra parte, el concepto de nueva ruralidad tiene como connotación principal la no reducción de lo rural a lo disperso territorialmente o únicamente a la producción agrícola (Fernández, 2008; Piñeiro y Cardeillac, 2014).

Un enfoque de la unión que incluyendo a la población dispersa también comprenda a quienes habitan en localidades nucleadas pero trabajan en el sector agropecuario, es un constructo mucho más eficiente desde el punto de vista heurístico para hacer asequible qué es lo central de las transformaciones en las sociedades rurales, así como para separar qué es lo accesorio o, a lo sumo, apenas un aspecto de lo rural, de aquello que desde el punto de vista conceptual resulta más relevante, como es el vínculo con el trabajo y la construcción de identidad que ese vínculo habilita. (Piñeiro y Cardeillac, 2014, p. 67)

De este modo, podemos entender la ruralidad como una nueva forma de conceptualizar el espacio y la actividad rural, donde se enfatiza la dimensión territorial por sobre la sectorial agrícola y en el que las actividades exceden lo agropecuario en términos de producción (Fernández, 2008). Por lo tanto, desde esta concepción, lo rural no es lo agropecuario (Kessler, 2002), es decir que los espacios rurales y la relación con la naturaleza no están definidos por los aspectos productivos clásicos, sino que surgen nuevas producciones y ámbitos de trabajo que son fuente de ingreso para la población rural —como puede ser la artesanía o el turismo— y emergen nuevas demandas y cuestiones que permiten pensar en una revitalización de la cuestión de lo rural (Castro, 2018).

El concepto de nueva ruralidad, entonces, surge como forma de pensar diferente al espacio rural y generar políticas públicas que contribuyan a superar sus problemas endémicos: pobreza; dificultades de acceso a servicios educativos, de salud, a bienes culturales, y cuestiones asociadas al trabajo y las condiciones laborales. Fernández (2008) plantea que los objetivos en la

actualidad deben ser el desarrollo humano, el fortalecimiento de la democracia y la ciudadanía, la equidad económica, el desarrollo rural sostenible y el capital social. En definitiva, el concepto nueva ruralidad debe habilitar la elaboración de políticas públicas de desarrollo tanto en el plano ambiental, social y económico como en el cultural y educativo.

Bajo este crisol de las diferentes ruralidades, un modo particular de entender lo rural, desde los aportes sociológicos de Mormont (1990), es aquel que lo define por la percepción que las personas que habitan los espacios tienen acerca de ellos. Un mismo territorio puede ser enclave para múltiples espacios imaginados y significados. En suma, el campo puede ser versátil en tanto los sentidos y las formas múltiples que puede adquirir en la actualidad. Para algunas personas, son lugares de esparcimiento; para otros, de producción con todas las variantes al respecto, de descanso, de protección a la naturaleza, etc. El espacio queda subdividido en espacio físico, en tanto espacio de la actividad productiva, y espacio social, espacio de relaciones sociales.

Lo rural no estaría definido por un espacio el cual no puede estandarizarse, ya que las personas componen redes en diferentes ámbitos y existe una movilidad y comunicaciones entre ellos. Mormont (1990) plantea que la sociología rural debe plantearse la cuestión «de saber cómo se siente rural cada ocupante del espacio rural» (p. 24):

Enfin et parce que nous sommes partis de la question de l'identité, il faut souligner que le rapport entre identité et espace est profondément modifié... Ce qui importe c'est désormais la possibilité pour un acteur social de faire valoir une face de son identité sur tous les territoires-lieux où il est présent, et de le faire sur toutes les scènes qui importent à sa position ou sa stratégie sociale.

[Finalmente, y porque partimos de la cuestión de la identidad, hay que destacar que la

relación entre identidad y espacio se modifica profundamente... Lo que importa ahora es la posibilidad de que un actor social afirme un lado de su identidad en todos los territorios donde está presente, y de hacerlo en todos los escenarios que son importantes para su posición o su estrategia social.] (Mormont, 1990, p. 22)

Los planteos de Mormont (1990) resultan significativos para el presente estudio, ya que incorpora la relación entre identidad y territorios, pero desde una visión dinámica, cambiante, en tanto las personas en la actualidad pueden habitar diferentes escenarios con actividades diversas en ellos.

2.3.2. Familias, roles de género y ruralidad

Desde la psicología cultural, Kağıtçıbaşı (1996), Markus & Kitayama (1991) y Keller (2007) han descrito modelos culturales prototípicos para las sociedades rurales tradicionales. Los factores sociodemográficos generan y promueven determinados valores culturales y modos de socialización y aprendizaje. Según los autores, las familias rurales basan sus objetivos de desarrollo para sus miembros en un modelo que puede llamarse *de interdependencia*.

Tomando como prototipo dichos modelos clásicos, las mujeres ocupan en las familias roles tradicionales, basados en una actividad productiva invisibilizada y desvalorizada y en un exceso de trabajo reproductivo centrado en la atención y el cuidado hacia el resto de los miembros de la familia. A ello se suma que las mujeres han padecido una sociedad patriarcal con roles de género rígidos que se han ido transmitiendo de generación en generación (Solsona, 1989; Siliprandi, 2010). La desigualdad y la discriminación de género, como puede ser el caso del medio rural, queda muchas veces invisibilizada por suceder en clases sociales que no son las que suelen reclamar (Hooks, 2017).

Ahora bien, en la actualidad, los hogares rurales han visto diversificadas sus actividades productivas, en parte debido a la necesidad de ingreso. Surgen actividades consideradas clásicamente no agrícolas como la construcción, la mecánica, el turismo, el comercio, la artesanía. Ello ha producido transformaciones a nivel productivo e intrafamiliar: «La incorporación de las mujeres rurales al trabajo no agrícola modifica las relaciones intrafamiliares y los roles de género tradicionales» (Olivera, 2015, p. 309).

En el marco de las nuevas ruralidades, las políticas de género en el medio rural parten de la premisa que las mujeres en estos espacios son agentes de cambio en términos de sostenimiento de la vida y la producción, planteando incluso que en la actualidad sucede una feminización de la agricultura, así como una contribución a desarrollos locales basados en otras actividades no consideradas tradicionalmente agrícolas (Osorio, 2011).

2.4. Aportes desde la psicología del desarrollo sobre las adolescencias y las juventudes

2.4.1. Adolescencias, juventud e identidad

Considero imprescindible caracterizar el momento evolutivo en que se encuentran las y los estudiantes de mi investigación. Los aportes teóricos desarrollados a continuación refieren a la adolescencia, la juventud y la adultez emergente. Según criterios diversos que van más allá de lo cronológico —pero que también lo incluyen como factor—, veremos la complejidad que implica optar por una denominación.

Conceptualizar la adolescencia y la juventud en relación con las particularidades de la construcción identitaria, los parámetros cronológicos, las características generales y la influencia del contexto ha sido uno de los temas de interés para los autores a lo largo del tiempo. Incluso, ambos términos se diferencian para algunos autores y para otros no. Aberastury y Knobel (1985) definían hace varias décadas a la adolescencia como una *etapa* de la vida de una persona en la

que procura construir su identidad adulta con un medio social que ofrece posibilidades al respecto:

La etapa de la vida en la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objetales-parentales internalizadas y verificadas en la realidad que el medio social le ofrece, mediante elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la personalidad en un plano genital, lo que sólo es posible si se hace el duelo por la identidad infantil. (p. 15)

Desde estos aportes, construir una identidad *adulta* implica elaborar una serie de duelos en relación con pérdidas y separaciones: la pérdida de la condición de niño, la pérdida por el cuerpo y la sexualidad infantil, la pérdida por la dependencia de los padres y por los padres que se tuvieron en la infancia (Aberastury y Knobel, 1985).

Erikson (1985) plantea un enfoque psicosocial para comprender la identidad de las personas al describir la interacción entre la biología individual, los factores psicológicos y los aspectos contextuales históricos. En el caso de las y los adolescentes, están en el proceso de búsqueda de roles y valores adultos significativos, pero aún no han conformado compromisos firmes. El autor plantea que sus identidades son «transitorias» e incluso «iniciales» en este proceso (Erikson, 1985, p. 110). La tensión en este periodo se encuentra entre la fidelidad y el repudio del rol: la necesidad de encontrar referentes en la sociedad a quien ser fiel, pero con un sentido de desconfianza que puede ser incluso muy grande.

Para el autor, el entorno es significativamente importante, en tanto posibilita una forma de expresión a las y los adolescentes. El entorno acepta, en parte, comportamientos rebeldes y disruptivos, entendiéndolos como parte de una *moratoria*, en el sentido de un período de demora para la llegada al mundo adulto en el que se produce un ensayo de roles y comportamientos. El

potencial cognitivo de las y los adolescentes vinculado a las operaciones formales, que dan cuenta del pensamiento abstracto e hipotético deductivo (Piaget e Inhelder, 1981), permite que razonen con base en posibilidades que están más allá de las reales y concretas y ello contribuye en el desarrollo del sentimiento de identidad que plantea Erikson (1985):

Tal condición cognitiva no constituye un contraste, sino un complemento a la necesidad del joven para desarrollar un sentimiento de identidad, ya que partir de todas las relaciones imaginables y posibles, ha de establecer una serie de selecciones cada vez más reducidas de compromisos personales, ocupacionales, sexuales e ideológicos. (p. 214)

La visión de período de crisis asociado con las pérdidas por las que las y los adolescentes transitan sigue teniendo relevancia en planteos actuales: «Concretamente la adolescencia constituye una fase decisiva de desarrollo hacia una mayor independencia psicológica, caracterizada por las búsquedas esperanzadas y por rupturas fecundas con las generaciones anteriores, propiciatoria para la construcción de nuevas alternativas personales y sociales» (Cattaneo, Schmidt, 2014, p. 18). Para Cao (2013), el adolescente atraviesa una encrucijada, a modo de doble crisis:

En primer término, aquella que se desbarranca sobre el mundo interno del sujeto a partir de la metamorfosis física y psíquica a la que este se ve arrojado sin un posible retorno. En segundo término, la que de manera simultánea se desencadena sobre el territorio de sus vínculos (amistosos, amorosos, familiares e institucionales). (p. 16)

A pesar de las características estructurantes, las adolescencias son diversas históricamente y en una misma época conviven diferentes modos e *imaginarios adolescentes*. Las diferencias sociales, culturales y económicas generan representaciones diversas en relación con «formas de accionar, pensar y sentir en cada época» (Cao, 2013, p. 30).

Dicha variación y heterogeneidad que lleva a hablar de *las adolescencias* remite indudablemente al factor cultural, aunque no solo, ya que también implica poner la mirada en los acontecimientos de la vida cotidiana del adolescente, las características y los recursos personales y familiares que se ponen en juego y que seguramente influyen en cómo enfrenta sus crisis vitales, sus duelos y sus proyectos. En este sentido, podemos pensar en la heterogeneidad de la adolescencia actual, manifestándose en cuestiones tales como diversidad en las edades cronológicas con la que se inicia o se culmina el ciclo adolescente, en estilos de personalidad, modalidades de confrontación generacional, formas y estilos de socialización, modos de expresión de la imagen física entre otros múltiples aspectos.

Por otro lado, las cuestiones vinculadas al contexto han tomado fuerza en los últimos años y ello ha llevado a referencias sobre las adolescencias, manifestando de este modo la diversidad atravesada por aspectos geográficos, culturales, sociales y económicos. Obiols y Di Segni (1996) plantean que ha habido cambios en la adolescencia en la posmodernidad, puesto que dicho periodo, ya desde finales de los años sesenta, «tiende a prolongarse en el tiempo y no es vivido como una etapa “incómoda” o “de paso”» (Obiols y Di Segni, 1996, p. 39). Los criterios acerca de la duración del período tienen relación directa con el lugar y el modo de vida de los adolescentes.

Los jóvenes pertenecientes a sectores de bajos ingresos o campesinos quedan fuera de este proceso, para ellos la entrada en la adultez es rápida y brusca, ya sea a través de la necesidad de trabajar tempranamente o bien por un embarazo casi simultáneo con el comienzo de la vida sexual (Obiols y Di Segni, 1996, p. 40).

Obiols y Di Segni (1996) también plantean que la discusión acerca de la duración de la adolescencia remite a la necesidad de diferenciar términos como *adolescencia* y *juventud*. Los

autores refieren a la juventud como la etapa del adulto joven que ya ha asumido responsabilidades, con cierta madurez y establecimiento de su identidad sexual.

Los proyectos y las metas de vida están directamente relacionadas con el contexto, la trama de relaciones significativas y las oportunidades tanto sociales y económicas como culturales que se le presenten a cada adolescente:

Por ello, pensar en el contexto de pertenencia de los adolescentes, allí mismo donde habitan sus proyectos y se proponen metas en su amplio horizonte de expectativas, abre simultáneamente la posibilidad de incorporar la dimensión temporal y de trazar un itinerario singular y a la vez compartido, porque es imposible pensar en la elaboración de un proyecto personal si no incluimos las variables de situación personal, subjetividad, contextos, valores, etc. (Cattaneo y Schmidt, 2014, p. 20)

El contexto, en la medida que lo podemos pensar como familia, grupos de pares, institución educativa, barrio o lugar y consumos culturales, no solo determina en relación con lo socioeconómico, sino también en la medida que otorga opciones, legítima algunas y desestima otras.

2.4.2. Adulthood emergente y transición a la adultez

Arnett (2008) en sus desarrollos recientes sobre adolescencia, y basándose en investigaciones con jóvenes estadounidenses y realizando comparaciones con procesos evolutivos en diferentes culturas, establece una categoría existente en las sociedades industrializadas que denomina *adultez emergente* delimitada aproximadamente entre los 18 y los 25 años de edad:

A partir de estas investigaciones, he concluido que este periodo no es realmente adolescencia ni tampoco es adultez; ni siquiera es adultez joven. Desde mi punto de vista,

la transición a la adultez se ha prolongado tanto que constituye por sí misma una época aparte de la vida en las sociedades industrializadas y dura casi tanto como la adolescencia. (Arnett, 2008, p. XIV)

Las características principales de este periodo comprenden una actitud exploratoria; proyectos de futuro con componentes de incertidumbre; inestabilidad que puede verse reflejada en cambios con respecto a decisiones académicas, laborales, personales; enfoque en sí mismos y optimismo. Estas y estos jóvenes no pueden autodefinirse completamente como adolescentes o como adultas y adultos. La búsqueda de autorrealización personal y satisfacción consigo mismas y consigo mismos lleva a la experimentación tanto en el estudio como en el trabajo (Arnett, 2008).

2.4.3. Juventud e identidades rurales

Diversos autores han planteado que la juventud rural ha estado invisibilizada del mundo académico por mucho tiempo, que las políticas públicas la han desconsiderado y que los estudios sobre juventudes han tenido un sesgo urbanizante, por lo que ha existido un vacío teórico sobre su definición (Durston, 1998; Kessler, 2005; González Cangas, 2003; Caggiani, 2004). Kessler (2005) ha hecho una revisión de estudios latinoamericanos y extranjeros y menciona que muestran una serie de problemáticas propias de la juventud rural relacionadas a los tipos de relación familiar; el problema de la tierra y el recambio generacional; cuestiones identitarias en conflicto; tensiones entre migrar o permanecer. El autor cuestiona que los estudios se basan principalmente en familias productoras o pequeños propietarios de tierra, desconociendo otros grupos de la estructura social como asalariados, sin tierra, hijos de medianos y grandes productores.

Cuando se trata de conceptualizar a la juventud rural, Kessler (2005) plantea que los estudios dan cuenta de jóvenes cuya cotidianidad se desarrolla con relación al medio rural, aunque no se dediquen a actividades agrícolas. De hecho, realiza la siguiente conceptualización:

Se considera juventud rural a quienes por diferentes razones familiares o laborales se encuentran directamente vinculados al mundo agrícola, incluyendo tanto a aquellos que no se dedican a actividades rurales —ni ellos ni sus padres— pero residen en el campo, como a quienes, ocupados en tareas agrícolas, moran en pequeños poblados, cuyo número de habitantes varía según las convenciones censales de cada país. (Kessler, 2005, p. 19)

Siguiendo la misma lógica, Caputo (2000) considera dentro de la categoría a jóvenes de origen rural que habitan en zonas periféricas urbanas pero cuyas identidades refieren a la ruralidad. Por otra parte, las interacciones entre lo local y lo global en términos culturales generan sin duda diferentes juventudes rurales: «la influencia de la cultural global desdibuja los límites de las identidades locales y las diferencias tajantes entre juventud rural y urbana» (Kessler, 2005, p. 6). En relación con la edad cronológica, Kessler plantea que los estudios oscilan en comprender la juventud rural hasta los 24 años, algunos hasta los 29 años e incluso encontrarse referencias que plantean la edad de 40 años (Becerra, 2002).

Algunas tensiones comunes para los jóvenes rurales de familias propietarias de tierras refieren a aquellas intergeneracionales y específicamente con relación al recambio generacional: «El choque intergeneracional por la propiedad de la tierra está en la base no solo de los conflictos familiares sino también en el centro de las decisiones juveniles de migrar o permanecer» (Kessler, 2005, p. 8). Además, los riesgos que impone la modernización para sostener las

unidades productivas familiares (costos de producción) genera que en los últimos tiempos migrar sea atractivo para los jóvenes.

Según Pérez Orellana (2004), la familia es el principal ámbito de socialización para los jóvenes rurales. Si bien se ha entendido la familia rural desde visiones clásicas y patriarcales con roles de género estereotipados, aparecen con más frecuencia modelos de funcionamiento y composición diversos, así como niveles de educación más altos en los integrantes. Sin embargo, los estudios manifiestan que prevalecen visiones rígidas en relación con escasos espacios de esparcimiento para las mujeres, así como roles de cuidado y servicio adjudicados hacia ellas (Caputo, 2002).

En cuanto al acceso a la educación, es más factible que las mujeres estudien y los hombres prevalezcan en el medio y continúen con el trabajo familiar (Durston, 1998).

En relación con cuestiones de identidad, Caggiani (2004) menciona identidades híbridas a raíz de los procesos propios de la globalización con aspectos similares a las identidades urbanas. Sin embargo, Caputo (2000) refiere a grupos de jóvenes que se resisten a los efectos globalizadores y defienden aspectos identitarios propios diferenciados de los jóvenes urbanos, como son aquellos referidos a los vínculos familiares, una mayor sociabilidad y actividades recreativas con menor mediación de la mercantilización.

En la actualidad, los jóvenes rurales tienen características diferentes a las de sus generaciones anteriores, presentando actitudes y conocimientos que los hacen ser participantes activos en nuevas formas de socialización y en la búsqueda de posibilidades.

Los jóvenes rurales son dinámicos y transitan con facilidad entre lo rural y lo urbano, se mueven mucho en lo rural, desde sus ámbitos comunitarios hacia entornos más expandidos, tanto

físicamente para buscar oportunidades de educación o trabajo como de forma virtual a través de sus redes sociales (Guerra y Latorre, 2022, p. 72).

Estevez (2017) incluso plantea que las mujeres jóvenes han alcanzado competencias técnicas y subjetivas diferentes a las de sus madres y abuelas.

Sin embargo, ello no significa igualdad con los jóvenes urbanos, quienes presentan mejores y más altos niveles educativos. Persisten en los jóvenes rurales dificultades ligadas al acceso a servicios como salud y educación y a medios de producción que los coloca en una clara desventaja (Guerra y Latorre, 2022).

Para Guerra y Latorre (2022), existe una fuerte relación entre territorio, desigualdad y juventud rural: «El territorio donde los jóvenes viven y su entorno familiar, marcan sus trayectorias; y así como pueden ser impulsores de proyectos de vida dignos, también pueden restringirlos» (p. 81). El territorio es entendido no solo como espacio físico, sino «espacio a vivido, el espacio construido, como una trama de relaciones y redes entre seres humanos y no humanos, donde se crean afectos, se producen intercambios y se construye solidaridades entre generaciones» (Guerra y Latorre, 2022, p. 81).

La diversidad de juventudes rurales se encarna en la diversidad de territorios y, por lo tanto, de posibilidades. Carpena Mendez (2015) plantea que los cambios actuales en términos de diversificaciones en las estrategias de supervivencia y de vida, la tenencia desigual de la tierra y el acceso a ella han generado cambios de intereses en los jóvenes rurales tanto en lo cultural como en lo académico y lo laboral, intereses que no guardan continuidad lineal con lo rural. A pesar de ello, plantea el autor, es necesario estudiar la relación que los jóvenes rurales puedan seguir teniendo con la tierra, aunque no se autodefinan como *campesinos*, y en qué medida afecta

la problemática de la tenencia de la tierra sus proyectos vitales y las relaciones intergeneracionales.

2.4.3.1. La movilidad geográfica en adolescentes y jóvenes rurales

Pezo Orellana (2005) plantea que, en relación con los procesos migratorios, existen factores de expulsión, de atracción y de retención que influyen en la toma de decisiones de los jóvenes rurales y que ello depende de las características regionales. El autor investigó cómo se manifiestan los factores motivacionales en tres agentes socializadores como son la familia, la educación formal y los grupos de pares. Si bien su estudio se basó en una población específica, los resultados pueden servir de marco interpretativo para otras realidades. En relación a la familia, plantea algunas particularidades para los jóvenes rurales: los vínculos solidarios y afectivos sirven de factor de retención; la presencia de familiares en el lugar de destino sirve como factor de atracción; los padres estimulan a sus hijos a continuar los estudios dadas las escasas posibilidades de progreso en el medio rural. Incluso Pezo plantea que la posibilidad de heredar la propiedad o la tierra puede ser un factor de retención, pero resulta débil en la actualidad. En el caso de los jóvenes de familias asalariadas, la posibilidad de migrar es mayor. Por otra parte, otro factor interesante que menciona el autor refiere a que la figura patriarcal se va debilitando y los jóvenes se animan más que antes a tomar decisiones como las vinculadas a la migración. Entre los factores educacionales, Pezo Orellana (2005) destaca cómo muchos jóvenes rurales viven procesos de migración precoces al terminar la educación primaria y generan procesos de socialización diferentes desde temprana edad con intereses distantes de las temáticas rurales. González (2003) las denomina *experiencias identitarias deslocalizadas*, ya que tienen un carácter estacional, no son permanentes, pero impactan de algún modo en las comunidades al regreso del joven.

En relación con los procesos migratorios y su conexión con la identidad, Giménez (2001) plantea que la *desterritorialización física* no implica necesariamente una *desterritorialización simbólica y subjetiva*. El apego y el sentido de pertenencia pueden visualizarse cuando las personas forman *grupos identitarios compartidos* y siguen identificándose con sus lugares de orígenes con los que mantienen estrechos vínculos. Por otra parte, las personas se apropian de los diferentes espacios con diferentes finalidades. El autor plantea que la apropiación del espacio puede ser utilitaria, en tanto se necesita obtener algún beneficio estando en ese lugar, o puede ser simbólica-cultural, en tanto allí se inscribe una historia familiar y comunitaria con sentidos de identidad.

2.5. La universidad, las universitarias y los universitarios

2.5.1. La universidad y su sentido democratizador

Los diferentes sectores sociales a lo largo de la historia no han estado representados equitativamente en la universidad. Al decir de Bourdieu (2003), no solo las posibilidades no son las mismas, sino que «la expectativa subjetiva de acceder a la enseñanza superior tiende a ser aún más débil que sus posibilidades objetivas para los sectores más desfavorecidos» (p. 19). Para el autor, aquellos estudiantes de los sectores desfavorecidos que ingresan y logran permanecer en la universidad (no sin riesgos y con posibles rezagos) difieren de los otros estudiantes de clases favorecidas por sus actitudes y aptitudes y por su capital cultural; «aunque hayan podido escapar de la eliminación gracias a una capacidad de adaptación o gracias a un medio familiar favorable» (Bourdieu, 2003, p. 23). A modo de «destinos excepcionales» (Bourdieu, 2003, p. 43), algunos estudiantes desfavorecidos cursan la universidad. El éxito en términos de rendimiento y culminación de carreras en tiempo acorde con los planes preestablecidos por las universidades están predestinados a las clases favorecidas, ya sean medias o altas que heredan el capital

cultural, perpetuando, de este modo, la desigualdad social en las instituciones educativas. En la misma línea, Terrail (1990) ha referido a las *historias de tránsfugas* para dar cuenta de éxitos escolares *paradójicos* en hijas e hijos de clases obreras que han tenido buena escolarización desde pequeños y han sido alentados por sus escuelas y docentes. El proyecto familiar es el de ascenso social, pero ello no sucede sin tensiones, ya que de algún modo se rompe con el entorno de origen y las y los estudiantes procuran no mostrarse como parte de él.

Ahora bien, en la actualidad y con relación a las universidades de carácter público, el foco está puesto en el derecho a la educación para todos, es decir, en los procesos de democratización del conocimiento (Rinesi, 2015) si bien no se ignoran las dificultades que para muchos acceder y permanecer implica. En nuestra universidad, Carbajal (2014) plantea que, si bien existe la posibilidad inicial de una educación superior para todos por su carácter público, las brechas educativas permanecen sobre todo en lo referente al estrato sociocultural de pertenencia que genera que quienes pueden acceder a la universidad (porque en el mejor de los casos pudieron culminar la secundaria) tengan riesgo de desafiliación. En este sentido, la autora plantea que dicho fenómeno —el cual se produce muchas veces al inicio, antes de que se pueda generar un sentido de pertenencia— no puede ser analizada desde la individualidad, desde las problemáticas propias del estudiante, de sus dificultades de adaptación al entorno universitario, por ejemplo, pues hay también una responsabilidad institucional:

... queda claro que en el concepto de desafiliación que se propone aquí esas «dificultades del estudiante» también lo son de la universidad en tanto tiene la responsabilidad de conocer la población con la que debe trabajar y elaborar estrategias de fortalecimiento que colaboren a mantener y aumentar la heterogeneidad, diversidad y numerosidad de

jóvenes que ingresan para que puedan avanzar en su formación, objetivo de todos.

(Carbajal, 2014, p. 76)

El desafío, entonces, es en la actualidad que la universidad garantice posibilidades sobre todo en los contextos de masificación y numerosidad que viven muchas de las universidades públicas. La masificación concretamente entendida como el fenómeno que no contribuye a la generación de vínculos propicios para el aprendizaje, siendo incluso promotor de expulsión (Carbajal, 2014).

En ese sentido, acompañar a las y los estudiantes, no responsabilizarlos individualmente de los fenómenos de deserción y desafiliación pasa a ser una tarea de la universidad. Plachot (2023) propone que los docentes desde el ingreso de las y los estudiantes a la universidad asuman una postura comunicativa sensible y singular. Es así que refiere a «docencias sensibles para escuchar y mirar al ingresante en lo que es y trae con su presencia y existencia, lejos del deber ser de un ideal universitario» (p. 230).

2.5.2. La Universidad de la República (Udelar) y la integralidad de sus funciones

Arocena (2010) plantea que la democratización del conocimiento como ideal latinoamericano implica que el acceso a la universidad no sea solo para las minorías, que se pueda generar conocimiento de calidad y que el uso del mismo esté al servicio de las comunidades. De ese modo, se logra la lucha contra la desigualdad.

Entre sus cometidos, la Udelar aboga por una tarea que va más allá de la enseñanza en las clásicas aulas. Una de sus características esenciales es la integralidad entre las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Como plantea el artículo 4 de la *Ordenanza de estudios de grado* (2011):

... a efectos de promover la participación activa del estudiante como principal protagonista de su proceso educativo, la estrategia pedagógica central será promover la enseñanza activa, en donde se privilegien las experiencias en las cuales el estudiante, en forma individual o en grupos, se enfrente a la resolución de problemas, ejercite su iniciativa y creatividad, adquiera el hábito de pensar con originalidad, la capacidad y el placer de estudiar en forma permanente y la habilidad de movilizar conocimientos específicos para resolver problemas nuevos y complejos. (p. 3)

Martínez (2019) plantea que esta manera de entender la enseñanza marca diferencias significativas con las experiencias en educación secundaria, en la que hay mayores reglas sobre las prácticas de enseñanza impuestas por el docente.

La integralidad como objetivo de la Universidad procura que el servicio a la comunidad sea un eje central y que todo estudiante universitario pase por al menos una experiencia formativa en extensión en su carrera (Martínez, 2019). Curricularizar la extensión, en palabras de Arocena (2010), «puede colaborar a formar gente con mayor conocimiento de la realidad, más capacidad de afrontar creativamente problemas nuevos y compromiso social más profundo» (p. 16). Los vínculos entre pares, con la comunidad y con los docentes se convierten en relaciones más horizontales y el conocimiento no es privilegio de las universitarias y los universitarios, sino que «circula entre los participantes de modos poco tradicionales» (Martínez, 2019, p. 49).

Vinculando estos aportes con los enfoques socioculturales, podemos decir que la Universidad puede funcionar como comunidad de práctica en la que se negocian significados. (Wenger, 2001). Los estudiantes, en tanto son participantes activos, interpretan y actúan sobre la realidad.

2.5.3. Los sentidos de la experiencia universitaria y la identidad de las y los estudiantes

Carli (2012) refiere a la experiencia universitaria como el modo en que las y los estudiantes vivencian y transitan la universidad, encarnado en los relatos de sus prácticas cotidianas. La experiencia universitaria tiene un carácter cultural, en tanto comprende: «las condiciones institucionales, los contextos materiales, los procesos históricos...» (Carli, 2012, p. 30). Por otra parte, es intersubjetiva; promueve procesos identificatorios y genera impactos tanto en lo personal y familiar como en los procesos de socialización con los pares. La mayoría de las y los estudiantes viven sus experiencias en un momento del ciclo vital de transición y, por lo tanto, cargadas de significados culturales y educativos.

El tiempo adquiere otra dimensión y ritmo para quienes transitan la experiencia universitaria:

El tiempo en tanto construcción social y subjetiva en la experiencia estudiantil es un tiempo en muchos casos desorganizado por efecto de la propia lógica institucional, un tiempo institucional que parece desconocer el tiempo del estudiante, un tiempo escasamente libre, sin el ocio de los primeros años y autorregulado por la combinación de actividades laborales y de cursado. (Carli, 2007, p. 38)

Las experiencias van conformando la identidad del estudiante a lo largo del tránsito por la universidad. Carli (2012) refiere a la identidad del estudiante como una construcción histórica y relacional que nunca es simple ni generalizable, es decir que no es para todos igual: «Pensar la universidad pública supone explorar los complejos procesos de identificación que ligan a los estudiantes con los profesores, con los pares, con el conocimiento y con la institución en sentido amplio» (p. 40).

Los sentidos de la experiencia en la universidad van cambiando a medida que se transcurre por las carreras. El ingreso a la universidad es considerado un ritual de iniciación en tanto ingreso a un mundo desconocido, sin reglas claras, sin comunicación suficiente desde la institución, pero donde se convive con otros diferentes en diversos espacios que van más allá del aula (Carli, 2007). Por otro lado, a raíz de la masificación, las y los estudiantes narran vínculos despersonalizados o distantes con los docentes, principalmente en los primeros años. Como aspectos positivos, se destacan la heterogeneidad de la población estudiantil y los lazos de amistad que se conforman a veces casualmente, los cuales permiten crear estrategias de adaptación frente a los desafíos que la institución impone. Plantea Carli (2012) que, llegados al final, los estudiantes ya no otorgan los mismos sentidos propios de las experiencias inaugurales a la carrera. Los cambios en las trayectorias, las situaciones económicas, el trabajo, las exigencias y la necesidad de graduarse cambian algunos modos de experimentar la universidad. La cercanía de la graduación implica que los relatos de las y los estudiantes toman algunos aspectos y dejan otros para referirse a la universidad y su trayectoria, refieren a qué les aportó a modo de «apropiación subjetiva» (p. 251) e incluyen críticas a lo que faltó o fue insuficiente. En consonancia con estos planteos, Pascarella y Terenzini (1991) proponen que los beneficios académicos para las personas de estudiar en la universidad refieren a habilidades verbales y cuantitativas generales, habilidades de comunicación oral y escrita y pensamiento crítico. Otros beneficios refieren a la adquisición de valores estéticos, culturales e intelectuales. Los autores reportan sobre el impacto a largo plazo de la universidad en la calidad de vida y en los proyectos vitales de las personas.

2.5.4. Fondos de conocimiento, capital social y universidad

Kiyama-Ríos y Aguilar (2018) plantean que la consideración de los fondos de conocimiento en la universidad permite a los docentes identificar las historias y condiciones de vida de las y los estudiantes y considerarlos como fuentes de conocimiento valioso en lugar de obstáculos para el aprendizaje:

... faculty could learn in a deeper way about how students (and their families) navigate their resources (i.e., FK) and vulnerabilities (i.e., periods of unemployment, taking care of family members, financial scarcity, illness, etc.) in order to succeed in college.

[... los profesores podrían aprender de una manera más profunda sobre cómo los estudiantes (y sus familias) manejan sus recursos (es decir, FK) y vulnerabilidades (es decir, períodos de desempleo, cuidado de miembros de la familia, escasez financiera, enfermedades, etc.) para alcanzar el éxito en la universidad.] (p. 5)

En el mismo sentido, Yosso (2005) plantea que el capital cultural de grupos sociales universitarios considerados desfavorecidos puede ser valorado por su riqueza cultural en vez de ser desvalorizado o pasar desapercibido. La autora refiere al concepto de *riqueza cultural comunitaria* y describe seis formas de capital que generalmente pasa desapercibido y que pueden ser tenidos en cuenta para optimizar las trayectorias de las y los estudiantes. En primer lugar, refiere al *capital aspiracional* ligado a las expectativas y las esperanzas en el futuro, puestas en juego frente a la adversidad, y que permiten sostener una «cultura de posibilidades» (p. 78). En segundo lugar, refiere al *capital lingüístico*, que consiste en el lenguaje y las habilidades para comunicarse en más de un idioma o estilo o por diferentes medios como el arte, la música y la poesía. También trata sobre las narraciones y las historias orales propias de la comunidad y las habilidades para desarrollarlas, la capacidad para manejarse con diferentes interlocutores e

incluso el uso de diversos registros vocales. En tercer lugar, la autora menciona el *capital familiar* referido a los fondos de conocimientos que circulan no solo con la familia más cercana, sino con parientes en general y con la comunidad, estableciendo lazos con ella: «From these kinship ties, we learn the importance of maintaining a healthy connection to our community and its resources. Our kin also model lessons of caring, coping and providing» [De estos lazos de parentesco, aprendemos la importancia de mantener una conexión saludable con nuestra comunidad y sus recursos. Nuestros parientes también modelan lecciones de cuidado, afrontamiento y provisión] (p. 79).

Por otra parte, Yosso (2005) remite al *capital social*, consistente en redes de apoyo con otros y recursos institucionales y comunitarios que brindan ayuda instrumental y conocimientos para transitar por las instituciones. Vinculado a este último, plantea el *capital de navegación*, aludiendo a aquellas habilidades personales de afrontamiento que le permiten a las y los estudiantes, justamente, *navegar* por espacios educativos y encarar situaciones estresantes o ambientes incluso hostiles. Finalmente, se refiere al *capital resistente*, que consiste en conocimientos y habilidades tendientes a la lucha y la justicia social y racial. Las manifestaciones identitarias propias y de la comunidad de pertenencia, incluso pueden funcionar como capital de resistencia.

Capítulo 3. Antecedentes

En el presente capítulo desarrollo aportes significativos de investigaciones nacionales e internacionales vinculadas a los temas de mi estudio. Realicé la búsqueda en las siguientes bases de datos: Scopus, Psycho y Timbó. Los términos de búsqueda tanto en español como en inglés fueron los siguientes: estudiantes del interior en Udelar; estudiantes universitarios primera generación; jóvenes rurales; universidad e identidad; fondos de conocimiento y fondos de identidad en universidad. El período de tiempo considerado fue desde el 2000 en adelante para todas las búsquedas. Sin embargo, la mayoría de los estudios que presento, sobre todo aquellos vinculados a la población primera generación y del medio rural en la universidad, pertenecen a la última década. Ello denota el interés académico progresivo por poblaciones que históricamente han tenido dificultades de acceso a estudios superiores.

Organizo el presente apartado de la siguiente manera: en primer lugar, planteo estudios nacionales que refieren al ingreso y a la permanencia en la Udelar de estudiantes del interior, rurales o primera generación. En segundo lugar, refiero a estudios internacionales sobre estudiantes primera generación en la universidad que dan cuenta principalmente de los desafíos que presentan durante toda la trayectoria estudiantil. Hago la salvedad que, si bien dichos estudios pertenecen a diferentes contextos —norteamericanos, europeos y latinoamericanos— presentando matices particulares, tomo aquellos aspectos que considero aportan a mi investigación o se encuentran relacionados. Luego, refiero específicamente a estudios internacionales sobre jóvenes rurales en la universidad. Por último, destaco investigaciones con mayor nivel de especificidad enmarcadas en la psicología cultural sobre fondos de identidad y fondos de conocimiento de jóvenes primera generación o de origen rural.

3.1. Estudios nacionales sobre los desafíos en las trayectorias universitarias de estudiantes del interior

En nuestro país, la situación de las y los jóvenes del interior en relación con la universidad y los procesos migratorios y de adaptación han sido de interés desde hace algunas décadas (Marrero, 1999; Weisz, 2000; Frechero y Sylburski, 2000; Maceiras, 2005; Aguirre y Varela, 2010).

Los estudios reportan que las vivencias de las y los jóvenes del interior que migran a estudiar en Montevideo refieren a un quiebre de cotidianeidad, presentándose una sensación de extrañeza y desubicación espaciotemporal implicando el desarrollo de estrategias tendientes a generar rutinas, vínculos y redes de apoyo y, por lo tanto, nuevos sentidos de pertenencia (Frechero y Sylburski, 2000). Aunque la vida en el interior del país se vive con nostalgia, para algunas y algunos jóvenes quedarse en el lugar de origen se ve como una frustración por no haber podido avanzar (Weisz, 2000). Montevideo es considerado lugar de progreso, superación, esfuerzo y, a la vez, como una ciudad con connotaciones negativas de frialdad y hostilidad. Es así que, en el caso de quienes deben migrar, se agrega a las dificultades curriculares y burocráticas universitarias, las geográficas que generan sentimientos de soledad, la despersonalización y abandono (Marrero, 1999). Dichas transiciones se conjugan con otras, las evolutivas, a modo de *rito emancipatorio*, en la medida del alejamiento en parte deseado de la familia, influyendo en la conformación identitaria y en la concreción de proyectos personales de autonomía (Aguirre y Varela, 2010).

Destaco particularmente algunos estudios que se han realizado en la Facultad de Psicología y que dan cuenta del interés por la población del interior del país y las estrategias que ponen en juego tanto en la universidad como en relación con Montevideo. Pimienta (2011), en un estudio sobre los significados y las ideas previas acerca de la formación universitaria, plantea

cómo los estudiantes del interior perciben la existencia de fuertes obstáculos tanto para el ingreso como para la permanencia en la Universidad. La ruptura con la cotidianeidad no solo refiere a las distancias y contextos geográficos diferentes, sino a modos disímiles de vincularse en el interior y en la capital. Además, la necesaria reorganización de los tiempos institucionales y, a la vez, vitales se relaciona con una percepción subjetiva de los tiempos diferentes en Montevideo y en el interior. A nivel psíquico, la conjunción de eventos como la adolescencia y el proceso exogámico y la migración a Montevideo implica desafíos particulares vinculados a una aceleración de los procesos madurativos para esta población con los concomitantes riesgos al abandono.

Maceiras (2005) plantea una serie de estrategias que las y los jóvenes del interior ponen en juego: de integración en Montevideo, de integración en la Universidad, de vínculo con la familia, de generación de autonomía y de manejo expresivo según el género. Con relación a las primeras, se destaca la importancia de los hogares y las residencias estudiantiles y de la propia Universidad como lugares de encuentro y de cotidianeidad compartida. Las estrategias de adaptación a la universidad refieren a la autogestión y los intercambios tanto académicos como aquellos con fines sociales. Si bien al principio las y los estudiantes plantean cierta nostalgia por el tratamiento individualizado y personalizado que recibían en el interior, hay una asunción progresiva de autonomía (Santiviago y Maceiras, 2019). Aquellas vinculadas a las familias remiten, por un lado, a los apoyos familiares que offician como pilares fundamentales y por otro lado a procesos de independencia y autonomía, que en los estudiantes del interior que migran a estudiar podrían darse más temprano que en el resto, dependiendo de las distancias geográficas con el lugar de origen. Este factor es de destacar, ya que no es lo mismo para jóvenes de regiones relativamente cercanas a las que pueden viajar con cierta frecuencia que para aquellos cuyos lugares de origen se encuentran muy alejados. Para estos últimos, los procesos de independencia

y autonomía sucederían como logros necesarios frente a esta adversidad. Por último, las estrategias relativas al género dan cuenta de una mayor expresividad en el caso de las mujeres a la hora de relatar sus dificultades adaptativas.

Por otra parte, un estudio realizado sobre las estrategias de afrontamiento de estudiantes del interior del país comparadas con las de estudiantes de la capital dio cuenta de la reevaluación positiva como el estilo más utilizado en todos los casos y la religión como al que menos acudían (Blanco et al., 2017; Blanco et al., 2018).

En relación al género, independientemente de la condición geográfica de origen, se observaron diferencias estadísticamente significativas en los estilos de expresión emocional abierta, búsqueda de apoyo social y religión, con puntajes más altos en las mujeres. Además, se reportaron diferencias significativas solo en el estilo de expresión emocional abierta con puntuaciones más altas en aquellos estudiantes que no habían migrado.

Carabajal (2020) en su estudio reciente sobre experiencias estudiantiles con relación al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de Udelar plantea que, en el caso de los estudiantes del interior, las percepciones y vivencias sobre Montevideo refieren a considerar la ciudad como un espacio desconocido y confuso que implica diferentes ritmos a los que se está acostumbrado en el lugar de origen. Estos elementos, agregados al proceso adolescente de emancipación, generan inseguridad y diferentes niveles de angustia. La vivencia es la de un *exilio geográfico*, al decir de la autora: el evento de la migración y del ingreso a la Universidad pasa a ser un evento deseado y temido a la vez, conviviendo el deseo de independencia con sentimientos de soledad y aislamiento.

En relación a la población del interior rural que ingresa a la Universidad, recientemente Cabrera (2019) estudió las estrategias adaptativas de estudiantes universitarias y universitarios

oriundos de un departamento fronterizo que migran a Montevideo. La autora destaca cómo estos estudiantes de frontera manifiestan dos tipos de desigualdad: territorial y lingüística. Con relación a la primera, se plantea el desarraigo con el lugar de origen a raíz de las distancias entre ese territorio y la capital del país y, por ende, la afectación en los vínculos familiares, en la cotidianidad y en la vida simbólica compartida. En cuanto a la lingüística, se plantea, en principio, un no reconocimiento de la variedad lingüística de origen en la capital, pero, a la vez, la capacidad de adaptación de estas y estos jóvenes a nuevos contextos como el universitario, dado que pueden ser considerados bilingües incluso previamente al ingreso a la educación superior. La autora plantea, con respecto a las reconfiguraciones identitarias, que no hay una renuncia a rasgos identitarios propios de su comunidad, lugar de origen y contexto (frontera y ruralidad), sino que se suman nuevos adquiridos en el lugar de llegada. Por otra parte, el estudio muestra cómo las y los jóvenes rurales han pasado por experiencias de tránsito educativo anteriores a la Universidad, que les han permitido adquirir herramientas frente a un temprano desprendimiento de su familia para cursar los primeros años de secundaria, por ejemplo, en pueblos o ciudades de su departamento. La autora destaca diversas estrategias adaptativas que estos estudiantes ponen en juego y que se describen a continuación. Las estrategias vinculares están ligadas a los apoyos familiares, fuente principal de sostén y de motivación. Las institucionales refieren a aquellos espacios formales que ofrece la propia Udelar, las becas y los hogares estudiantiles. Las migratorias están asociadas a las experiencias previas por *espacios urbanizados intermedios*, necesarios para realizar estudios secundarios. Las lingüísticas permiten la adaptación a nuevos entornos, pero conservando y sosteniendo como punto de unión con otros la identidad y el propio dialecto. Por último, plantea las estrategias de la vida cotidiana que están tendientes a generar nuevos *habitus*, así como resignificar el lugar de origen.

En conclusión, como síntesis del presente apartado, destaco que los estudios nacionales aportan información sobre las dificultades y los desafíos de la migración y las estrategias adaptativas que tempranamente los estudiantes del interior ponen en juego.

Ampliar los estudios sobre jóvenes del medio rural y sus reconfiguraciones identitarias permite particularizarlos y brindarles visibilidad en el ámbito académico nacional.

3.2. Estudios internacionales sobre estudiantes primera generación o estudiantes rurales en la educación superior

Diversos estudios plantean que quienes acceden a la educación superior considerada población vulnerable son en su mayoría estudiantes de primera generación a nivel familiar en cursar estudios universitarios (Castillos y Cabezas, 2010; Walpole, 2003; Kim y Sax, 2009). La condición *primera generación* se asocia a un déficit en tanto implica a priori un riesgo: las y los estudiantes fracasan por su condición personal y familiar. Presentan un capital cultural insuficiente, conocimientos académicos escasos, bajo rendimiento, así como precarias posibilidades de apoyo académico por parte de las familias, quienes desconocerían aspectos cruciales de la vida universitaria que pudiesen estar destinados a optimizar las trayectorias de los jóvenes (Tym et al., 2004). Es de destacar que la mayoría de los estudios que tratan sobre estas poblaciones plantean que las universidades deben atenderlas específicamente con estrategias de acompañamiento desde el ingreso, consistentes, básicamente, en espacios de nivelación, de asesoría y de tutorías.

Castillo y Cabezas (2010) refieren que el origen socioeconómico de las y los estudiantes universitarios no explica en sí mismo las características de sus trayectorias, ya que estudiantes de similar origen en el caso de estratos sociales empobrecidos acceden o no a la educación superior al finalizar la educación secundaria. Entre los factores que inciden en el ingreso y permanencia,

parecen tener fuerza, en cambio, los aspectos vinculados a la composición familiar —presencia de ambos padres y de hermanos— y al capital cultural de las familias. Por otra parte, los autores destacan un elemento importante que refiere a las experiencias educativas previas de la o el estudiante que ingresa a la educación superior: la escolarización temprana desde la etapa preescolar y el buen desempeño escolar parecen ser predictores en el ingreso a la universidad y en la elección de ciertas carreras con mayor valoración social y económica.

Los riesgos principales para las y los estudiantes de primera generación son su escasa preparación; el menor conocimiento sobre el funcionamiento universitario y sobre cómo solicitar financiaciones; el retraso y las dificultades en las inscripciones; las cursadas interrumpidas o lentificadas —ya que muchas veces deben trabajar o hacerse cargo de responsabilidades familiares (Tym et al., 2004). El déficit en el capital social, cultural, familiar e individual impactan en las aspiraciones, la permanencia y el éxito durante todas las trayectorias educativas, incluida la universitaria (Walpole, 2003). Un estudio realizado por Kim y Sax (2009) en la Universidad de California reporta que aquellas y aquellos estudiantes cuyos padres no son universitarios establecen menos comunicación con los docentes, participan menos de actividades de investigación y no interactúan tanto en clases magistrales como los estudiantes con padres universitarios.

Estos estudios focalizan en el déficit de los sujetos y sus familias; en tanto estos no presentan expectativas y posibilidades suficientes en relación con la educación superior; y no en las fallas de los estados y las instituciones (Kiyama y Rios Aguilar, 2018).

Específicamente, con relación a jóvenes del medio rural en la universidad, destaco la revisión sistemática de estudios a nivel internacional de Guzman et al. (2021) sobre la deserción estudiantil. Los autores refieren a que dicho fenómeno es multicausal y procuran identificar las

variables intrínsecas y extrínsecas a los sujetos. Es así que mencionan que la mayoría de los estudios existentes se ocupan, en primer lugar, de las variables individuales en juego; en segundo lugar, de las económicas y, por último, de las académicas y las institucionales. Con relación a las individuales, priman referencias en torno al género —las mujeres abandonan más los estudios superiores—, al trabajo, al nivel educativo de los padres a la etnia, al lenguaje con que están pensados los contenidos académicos, a las distancias geográficas y al tamaño de las instituciones. En relación con las variables económicas, se destaca que las y los estudiantes del medio rural provienen, generalmente, de familias con bajos recursos, para las cuales el acceso a la universidad de las hijas e hijos resulta muy dificultoso aún más en países donde la educación superior es paga. En este sentido, las y los estudiantes inician una vida laboral temprana en que, incluso, ayudan a su familia de origen. El acceso a becas o exoneraciones son ayudas importantes, pero no solucionan la deserción en muchos casos. Otros factores agregados son cuestiones ligadas a la migración y los alojamientos en las ciudades de acogida, en que hay que evaluar temas de costos, así como cuestiones vinculadas a la alimentación y a los problemas de salud. En cuanto a las variables académicas, los estudios dan cuenta de las dificultades en la comprensión de contenidos disciplinares, las dificultades de acceso a tecnología acorde, el hecho de ser primera generación, la calidad de las instituciones educativas previas a las que asistió la o el estudiante y la desmotivación como consecuencia. Con relación a las variables institucionales, los estudios destacan que favorecen la retención aquellas universidades con programas de apoyo específico, comunicación fluida con docentes y reconocimiento de las trayectorias educativas previas y de las experiencias laborales.

Algunos estudios latinoamericanos sobre jóvenes indígenas primera generación en la universidad (Czarny, 2010; Segovia y Flanagan-Borguez, 2019; Iño Daza, 2021) han resultado

especialmente relacionados a mi investigación. Si bien se refieren a una población diferente, hay elementos vinculados al desarraigo, la identidad y el sentido de pertenencia que resultan aportes interesantes. Dichos estudios muestran, desde la perspectiva de las y los estudiantes, cómo la cultura universitaria, ya sea desde sus prácticas o desde los contenidos de los programas, reproduce a la cultura dominante, desconociendo particularidades identitarias como son las prácticas propias de la comunidad indígena y, por lo tanto, no brindando suficientes espacios de reconocimiento e intercambio cultural. Czarny (2010), en México, da cuenta de cómo la universidad incide en la «resemantización identitaria» (2010, p. 16). Se hacen necesarias nuevas formas de habitar la ciudad y la universidad con relación a prácticas específicas y un uso y manejo diferente de espacios y tiempos. Iño Daza (2021) plantea que, en el caso de estudiantes bolivianos indígenas —que son sujetos de su estudio—, la permanencia en la ciudad y la universidad no produce pérdida cultural ni abandono de la identidad sino su reafirmación, así como la capacidad de integración y adaptación a los nuevos espacios.

Cervantes Murreta y García Rivera (2024) estudian las estrategias de las mujeres yaquis —comunidad indígena de México— al ingresar a la educación superior. Ellas enfrentan la dificultad de salir de sus comunidades, revelándose a mandatos de género instituidos como a la discriminación en la ciudad de destino. El desafío principal pasa por generar una nueva pertenencia escolar que vaya acompañada de una reconfiguración de la subjetividad y de la construcción de un sentido de estudiar y formarse, muchas veces en términos de poder contribuir a su comunidad de origen. Aparecen la potencia, la fuerza y la persistencia como rasgos identificatorios de las acciones de las estudiantes para vencer las dificultades y sostener la trayectoria educativa, destacando su pertenencia étnica y el apoyo entre mujeres de la comunidad.

Concha (2013), en base a relatos autobiográficos de profesionales chilenas y chilenos provenientes del medio rural, plantea que el acceso a la universidad de los jóvenes rurales, en caso de pertenecer a estratos sociales bajos, oficia como *estrategia de reconversión* de los capitales de origen (culturales, económicos), posibilitando el ascenso social y rompiendo con *lo común*, con la *trayectoria del colectivo*. Las habilidades como la generación de redes y el contacto social son fundamentales para las y los estudiantes, además de los conocimientos disciplinares. Asimismo, es destacable que varios de las y los profesionales entrevistados residen y trabajan en medio rural, lo cual no condice con la hipótesis inicial de la desruralización de los sujetos, siendo un elemento explicativo la valorización del medio, su modo de vida y la familia de origen. En este sentido, el retorno al lugar de origen rural por parte de estudiantes universitarios ha interesado a algunos investigadores. Ulloa (2017) estudia, por medio de historias de vida de diez jóvenes colombianas y colombianos, sus identidades territoriales y cómo influyen a la hora de planificar y concretar el regreso. Más allá de los desafíos de estas y estos jóvenes acerca de cómo generar ingresos en los entornos locales, aparece la motivación por proyectos que fomenten el desarrollo rural de la comunidad.

En síntesis, en este apartado he dado cuenta de estudios que destacan principalmente las dificultades en las trayectorias educativas para las y los estudiantes de primera generación y aquellas y aquellos que pertenecen a diferentes contextos culturales como los rurales. Pero, también, muestro las estrategias adaptativas y las reconfiguraciones identitarias que suceden. En ese sentido, considero que mi estudio puede aportar a la identificación de las características de las y los estudiantes rurales que realizan sus trayectorias educativas en la Universidad, muchos de los cuales son primera generación y puede aportar en cuanto a estrategias de adaptación situadas y reconfiguraciones identitarias específicas.

3.3. Estudios socioculturales sobre fondos de conocimiento y fondos de identidad en estudiantes universitarios

Los estudios sobre fondos de conocimiento y fondos de identidad en estudiantes subrepresentados, como son las y los estudiantes primera generación o rurales en la Universidad, se enmarcan en lo que podemos llamar como *estudios sobre la oportunidad*, ya que su reconocimiento y su consideración en los ambientes académicos puede colaborar en el logro de la permanencia y el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles (Ramos, 2018; Martin, 2016; Charteris et al., 2018; Luedke, 2020; Rios-Aguilar y Kiyama, 2012; Moll et al., 2013)

Rios-Aguilar y Kiyama (2012) plantean que las familias de estudiantes latinos en universidades americanas, a diferencia de los estudios que destacan el déficit en el capital social y cultural, presentan saberes vinculados a lo universitario, como el acceso a la universidad, becas y financiamiento a raíz de experiencias directas o indirectas de otras y otros miembros de la familia extendida (primos, hermanos, los propios padres). A la vez, estas familias identifican y contribuyen en el desarrollo de las aspiraciones profesionales de las y los hijos. Ramos (2018) plantea en su estudio doctoral, llevado a cabo con estudiantes avanzados de raza negra —primera generación y de bajos ingresos en instituciones de educación superior del estado del Colorado, Estados Unidos—, que los fondos de conocimientos propios son recursos estratégicos en tanto resultan operativos para lidiar con los desafíos de ingreso, permanencia y éxito en la universidad. Algunos de esos fondos de conocimiento aprendidos en la vida familiar, incluso desde la infancia, prevalecen intactos en el pasaje por la universidad y no solo se operacionalizan y se transforman en el contexto universitario, sino que se transfieren a otros. Entre ellos, la autora destaca los siguientes: acudir a la religión y la espiritualidad como apoyo, vincularse con el personal de las universidades a quienes pueden pedir ayuda y consejo, capacidad de resiliencia,

ser conscientes de cierta condición diferente que genera prejuicios, capacidad creativa e ingeniosa para recurrir a ciertos recursos e instituciones, y capacidad de gestión y planificación frente a diferentes circunstancias. Las y los estudiantes enfrentan diferentes desafíos —algunos económicos y sociales, otros vinculados a desigualdades sociales y educativas— en su vida previo a la universidad que los llevan a construir modos de supervivencia que les siguen resultando útiles. El éxito académico también está incentivado por las aspiraciones familiares en relación al futuro de las hijas e hijos. En la misma línea, Slocum et al. (2020) estudian, desde la perspectiva de los fondos de conocimiento, el apoyo no siempre visible por parte de las instituciones formales de familias rurales a estudiantes de primera generación que ingresan a la universidad de la región norteamericana de Apalaches. Los autores identificaron los siguientes aportes por parte de las familias: apoyo directo y valores vinculados al esfuerzo; al trabajo duro y a la responsabilidad; expectativas en cuanto la universidad puede brindar mejores oportunidades en la vida; conocimientos sobre lo universitario de la familia extendida y, en ocasiones, conocimientos llamados *oscuros* en relación a críticas sobre la situación económica del lugar de origen. El estudio también muestra a los padres como participantes activos que llevan a las hijas e hijos a la ciudad donde se encuentra la universidad, acompañan en visitas y llaman a las oficinas para hacer consultas. Se destaca, entonces, que las familias pueden tener escasos conocimientos técnicos sobre la universidad, pero no escasos esfuerzos para ayudar a sus hijas e hijos. En consonancia, McCulloh (2020) estudió las percepciones de estudiantes rurales de primera generación de una pequeña universidad norteamericana sobre el apoyo de los padres. Se destacaron los apoyos financieros y logísticos, como traslados y acompañamiento, así como emocionales y comunicacionales, sobre todo de aliento continuo. Los resultados revelaron, además, que las y los participantes también recibieron apoyo a través de otras formas de capital

social más allá de las de sus padres: las de la familia extensa —en la que se incluyen, generalmente, abuelos y tíos— y el apoyo de la comunidad que, en el medio rural, resulta muy sólido y que comprende a otras familias e incluso consejeros y docentes en la educación secundaria y organizaciones comunitarias.

Al egresar, las y los jóvenes de primera generación pueden utilizar sus fondos de conocimiento para acompañar a otras y otros en similares condiciones. Martin (2016) estudió el rol de jóvenes profesionales que trabajan como asesores académicos en un programa específico en instituciones de educación secundaria con estudiantes latinas y latinos de Texas, Estados Unidos, y que fueron en su mayoría estudiantes de primera generación y de bajos recursos. Dicho rol de tutoría y acompañamiento se considera fundamental para motivar al alumnado de iguales condiciones a continuar con sus trayectorias educativas, dado que comparten fondos de conocimientos comunes. El autor plantea que son *activistas*, en tanto retribuyen de algún modo a sus comunidades.

En relación a los aspectos identitarios, me resultó de interés particular el estudio de Cain y Willis (2022). Los autores afirman que pertenecer al medio rural no siempre es una condición que forma parte de la identidad de estudiantes procedentes de ese territorio. Aspectos ligados a las razas y las etnias, los géneros y los sexos biológicos y las orientaciones sexuales de estos estudiantes eran sus identidades sociales más destacadas. La ruralidad no figuraba como una identidad prioritaria, sobre todo porque las percepciones de lo rural estaban vinculadas a aspectos desvalorizantes y experiencias de discriminación. De hecho, sus identidades minoritarias los hicieron sentirse, por momentos, no pertenecientes al medio rural y, por lo tanto, sentir cierto desapego.

En cuanto a estudios sobre fondos de identidad específicamente con población universitaria del medio rural, destaco el estudio de Esteban-Guitart et al. (2008) en la Universidad Intercultural de Chiapas. Mediante historias de vida de estudiantes universitarias y universitarios mestizos e indígenas que debieron movilizarse de su lugar de origen, la investigación brinda resultados en torno a dos categorías principalmente: el *apego al lugar* y el *sentido de comunidad*. La identificación simbólica que puede tenerse o no con la comunidad de origen y su relación con la autopercepción sobre la capacidad propia de transformación social fue más fuerte para la población indígena que para la mestiza, en cuyos autoconceptos estuvieron mayormente presente elementos socioculturales. El autor plantea que ello está en congruencia con aportes teóricos que mencionan como los grupos minoritarios suelen realizar reevaluaciones positivas de aquellas características estigmatizantes como modo de resistencia.

En síntesis, en el presente apartado he dado cuenta de estudios que muestran cómo los fondos de conocimiento y los fondos de identidad de las y los estudiantes universitarios que pertenecen a contextos culturales no dominantes o son primera generación reportan las potencialidades y las estrategias adaptativas que favorecen el ingreso y la permanencia en la universidad. Dichas investigaciones han dado un marco significativo a mi estudio a modo de punto de partida desde el que, en lugar del déficit, puedo referir a fortalezas y saberes en la población estudiantil particular que abordo.

Capítulo 4. Diseño metodológico

4.1. Estrategia metodológica

4.1.1. *La perspectiva narrativa*

Llevé a cabo el presente estudio mediante la metodología cualitativa denominada *metodología autobiográfica extendida* (en adelante MAE) diseñada por Esteban Guitart (2012b), quien toma aportes del enfoque biográfico multimétodo de Bagnoli (2004, 2009) con la finalidad de estudiar las identidades y reconfiguraciones identitarias.

Asumí una perspectiva comprensiva, interpretativa y crítica que me permitió el estudio de la realidad desde la visión y los significados que otorgaron las y los participantes.

Plantean Connelly y Clandinin (2009) que somos «organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas» (p. 11). Para los autores, la narrativa es el fenómeno a investigar y es, a su vez, el método de la investigación. Para establecer la distinción y siguiendo sus planteos llamaré historias o relatos a las producciones narrativas de los estudiantes. Dichos relatos son las que permiten que casos particulares puedan conectar con fenómenos o problemas más generales, ubicados, al decir de Bassi (2014), «en un espacio paradigmáticamente psicosocial, es decir, fronterizo entre el espacio individual y la estructura social» (p. 137).

Consideré propicia la investigación narrativa para el estudio de las identidades en tanto estas se conforman a través del sentido que le damos a nuestras vidas y a nuestra cotidianidad con un otro al que le contamos de nosotros (Bagnoli, 2004).

Es así que en la investigación narrativa el investigador y el entrevistado conforman lo que se puede llamar una «unidad narrativa compartida» (Connelly y Clandini, 2009, p. 18).

Posicionarme como investigadora que vivió su infancia y adolescencia en el medio rural formó parte del proceso desde el inicio, incorporando dicha información en la comunicación inicial (ver *flyer* en anexos). Dicha decisión implicó la construcción a priori de un *nosotras/os*, apostando a que la entrevistada o el entrevistado se sintiera identificada o identificado con la investigadora y, de esa manera, se estableciera un vínculo de confianza desde el momento del contacto inicial. A lo largo de las entrevistas el rol de quien investiga es el de escucha, pero también de comprensión y colaboración, lo cual «conlleva una mutua explicación y re explicación de historias a medida que la investigación avanza» (Connelly y Clandini, 2009, p. 21). Considero que en el presente estudio los orígenes en común con las entrevistadas y los entrevistados fueron un factor potenciador que permitió un lenguaje compartido y, por ende, facilitó una comunicación fluida con relación a experiencias y significados propios del contexto rural.

4.1.2. La metodología autobiográfica extendida

La metodología autobiográfica narrativa es un aporte de Esteban-Guitart, quien plantea que permite estudiar «la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida» (2012b, p. 2).

Dicha metodología toma a su vez aportes de Bagnoli (2004, 2009), quien ha estudiado aspectos narrativos identitarios en estudiantes universitarios migrantes por medio de un enfoque autobiográfico multimétodo con el que se busca una participación activa de estudiantes los cuales se convierten de algún modo en coinvestigadores. Su propuesta original consiste en una serie de estrategias que combina técnicas verbales y visuales: dos entrevistas en profundidad —una al inicio y otra al final— y en el entremedio la realización de un diario personal a lo largo de una semana, un dibujo, fotografías, mapas relacionales y cronogramas.

Esteban Guitart, en su propuesta, amplía las técnicas y estrategias y propone cuatro secciones o dimensiones: entrevistas abiertas en profundidad; dibujo identitario revisado; detección de artefactos y formas de vida, y mapas *psicogeográficos* (Esteban-Guitart, 2012b).

Estas técnicas que el autor clasifica en quince (15) posibles permiten la ampliación de la información que brinda el sujeto por medio de sus narrativas y pueden ser seleccionadas, combinadas, así como trianguladas de acuerdo a los objetivos del estudio en cuestión (Esteban Guitart, 2012b). La inclusión de técnicas visuales como el dibujo y la fotografía permiten que los sujetos puedan expresar aspectos de su vida y den cuenta de sentidos y significados que quizás no surjan en la primera entrevista (Esteban-Guitart y Vila, 2010).

4.1.2.1. Etapas del estudio

Partiendo de los aportes anteriormente mencionados, mi estudio con cada participante contempló las siguientes tres (3) etapas:

- 1) entrevista inicial en profundidad;
- 2) propuesta de realización de las técnicas para lo cual se seleccionaron las siguientes: a) dibujo identitario; b) mapa relacional o círculo significativo; c) caja de herramientas; d) fotografías del lugar de origen y de la Universidad,
- 3) y entrevista final.

Seleccioné las técnicas más propicias de acuerdo a las áreas de estudio de interés: las autodefiniciones identitarias, los fondos de conocimiento familiares y las reconfiguraciones identitarias en la actualidad. Las y los estudiantes podían hacer todas o alguna con la que se sintieran más cómodas y cómodos. Al decir de Bagnoli (2004), la posibilidad flexible y abierta de la metodología en tanto se ofrece una gama de técnicas diversas permitió que el estudiante explorara con cuál o cuáles se podría sentir más a gusto para expresarse.

El intercambio sobre las actividades realizadas formó parte de una segunda entrevista.

4.2. Instrumentos de recolección de información

A continuación, describo los diferentes instrumentos de recolección de datos.

4.2.1. La entrevista biográfica en profundidad

Esteban Guitart (2012b) propone en el marco de la MAE tres diferentes modelos de entrevista en profundidad, de las cuales para el presente estudio tomo dos que explico a continuación y que fusiono en una sola. La primera tiene como objetivo una historia de vida de la persona en la que aparecen las siguientes secciones: momentos claves en la vida; imaginación sobre su futuro; retos que ha enfrentado; creencias y valores; identificación de un tema; idea o mensaje central en su vida, lo cual se materializa en la creación de *un título de la vida* y, finalmente, una reflexión sobre la propia entrevista. La segunda entrevista está basada en el concepto de fondos de conocimiento (González, Moll y Amanti, 2005) en el que los investigadores indagan con las familias de las personas la historia familiar y laboral, la vida cotidiana, las prácticas y rutinas, los roles familiares y las expectativas educativas hacia las hijas y los hijos.

En el estudio que llevé a cabo, la entrevista biográfica permitió la reconstrucción de momentos vitales y experiencias significativas para el sujeto, que conformaban su identidad como estudiante universitaria y universitario, así como aspectos referidos a los fondos de conocimiento familiares, aspectos identitarios propios y experiencias sobre la continuidad o la discontinuidad entre dichos fondos y los conocimientos académicos. De este modo, quedó compuesta por nueve (9) secciones: experiencia universitaria; momentos y personas clave; familia y universidad; identidad y autodefinición; fondos de conocimiento: creencias y valores; fondos de conocimientos: actividades familiares en el medio rural; paisaje y geografía; identidad

rural, y proyección a futuro. Al finalizar la entrevista, incluí una pregunta sobre cómo se habían sentido en la entrevista y qué les había parecido.

En anexos se encuentra una tabla que explicita las secciones y las subsecciones que comprendió la entrevista.

4.2.2. El dibujo identitario

El dibujo o retrato identitario (Esteban-Guitart, 2012b; Esteban-Guitart, 2016) constituye un recurso visual por medio del cual la persona se representa a sí misma gráficamente bajo la consigna de quien piensa que es en el momento presente, pudiendo además incorporar elementos que considere necesarios como otras personas, lugares e instituciones. Dado que en la entrevista hay una sección que incluye la autodefinición que la o el estudiante hace de sí misma o de sí mismo y el título que le pondría a su vida, es de suma riqueza establecer relaciones entre los contenidos del dibujo y el relato que, en el presente estudio, hace la o el estudiante al respecto.

Esteban-Guitart (2016) lo define como un artefacto cultural que permite la expresión y construcción de significados no oficiando desde la MAE como técnica proyectiva de acceso al inconsciente. Ello implica que el análisis del gráfico no se realiza tomando en cuenta aspectos psicodinámicos de la personalidad.

La siguiente tabla da cuenta de los criterios seguidos para el análisis de contenidos de los dibujos identitarios. Procuré identificar cuáles de estos criterios estaban presentes en las producciones realizadas.

Tabla 1*Criteria seguidos para el análisis de los dibujos identitarios*

Formato del dibujo	Autorretrato individual Dibujo abstracto Dibujo social (representa interacciones)
Contenido	Fondos geográficos de identidad (cualquier territorio que uno puede mostrar vinculación e identificación como un río, un país, una montaña) Fondos prácticos de identidad (actividades, rutinas) Fondos culturales (instrumentos, elementos, físicos o simbólicos) Fondos sociales (personas, interacciones) Fondos institucionales (instituciones, organizaciones)

La consigna utilizada fue la siguiente: «Me gustaría que dibujaras en este papel quién eres en este momento de vida. Añade si quieres las personas o cosas que son más importantes para ti en este momento de tu vida».

4.2.3. Caja de herramientas

Tomé la idea de caja de herramientas de Díaz Barriga y col. (2018), quienes realizaron una adaptación de la MAE para explorar fondos de identidad en estudiantes de posgrado.

La finalidad de la presente técnica consiste en identificar los tipos de artefactos culturales que las y los estudiantes utilizan en su vida actual y que pueden ser de carácter físico o no. Interesa, además, los escenarios de actividad donde son usados y en qué medida presentan continuidad o discontinuidad con artefactos propios de su medio de origen.

La consigna tomada del estudio de los autores mencionados fue la siguiente: «Imagínate una caja de herramientas personal, donde tengas al menos cinco herramientas, artefactos o instrumentos que resulten muy importante para ti en tu vida actual... Puedes fotografiarlos, dibujarlos, buscar imágenes alusivas o solo escribirlas. Luego te voy a preguntar por qué los has elegido dónde y cómo los utilizas».

La siguiente tabla muestra los criterios seguidos para el análisis de la información proveniente de esta técnica.

Tabla 2

Criterios de análisis para la técnica de caja de herramientas

Características de los artefactos	Físicos/virtuales
	Informáticos o no
	Propios del medio rural
	Propios de un aprendiz universitario
Escenarios de uso	El hogar
	La Universidad
	El medio rural
Objetivos de uso	Aprendizaje
	Rutinas de vida
	Tiempo libre

4.2.4. *Fotografías sobre momentos significativos*

Las fotografías ofician en el presente estudio como una herramienta de imagen que promueve relatos sobre aquello que contiene. Tienen el propósito de mostrar cómo las y los estudiantes representan aspectos importantes de su identidad. Ya sea que seleccionen fotos que ya tienen o que saquen nuevas para el estudio, interesa identificar qué contenidos eligen para transmitir.

Las fotografías fueron analizadas desde el contenido apuntando tanto a lo denotado como a lo connotado, es decir, aspectos explícitos —personas, objetos, momentos, paisajes que aparecen— e implícitos, ligados a los significados de los elementos anteriores para el sujeto.

Como plantea Barboza (2006), el método de análisis documental en sociología de la imagen permite el análisis de contenido de una fotografía no solo en referencia a lo que aparece y a la intención, sino también en relación con la concepción del mundo que se expresa.

Particularmente, destaco esta posibilidad de la fotografía para mi estudio. Las fotografías resultan un material rico por sí mismo, pero también un disparador de relatos.

En ese sentido, la o el estudiante puede seleccionar o sacar nuevas fotografías de su cotidianeidad que representen de algún modo su identidad en el momento actual, cómo se vive a sí misma o a sí mismo en el hecho de pertenecer al medio rural y a la universidad, así como la relación entre espacios, formas de vida, rutinas.

De acuerdo a De Miguel y De León (1998), las fotografías en este sentido mostrarían, más que la realidad real del entrevistado, lo que este comunica a modos de *fotos espejo*. La realidad real no importa tanto como lo que esta comunica. Como plantean los autores: «el espejo puede utilizarse entonces como material autobiográfico» (p. 90).

La siguiente tabla muestra los criterios utilizados para el análisis de contenido en relación con las fotografías.

Tabla 3*Crterios para el análisis de las fotografías*

Escenario de la fotografía	Rural
	Urbano
	Universitario
Contenidos: fondos de identidad	Fondos sociales (presencia de otros)
	Fondos geográficos (tipo de paisajes, elementos en los paisajes)
	Fondos culturales de identidad (artefactos, elementos como vestimenta)
	Fondos institucionales (tipo de escenarios)
Aspectos valorativos	Prácticas de identidad (actividades que se desarrollan)
	Alusión al paisaje
	Presencia de momentos clave

La consigna brindada fue la siguiente: «Selecciona fotografías que den cuenta de espacios geográficos, personas, cosas materiales, instituciones escolares o no, y actividades que realizas que sean significativas para ti y que sientas que te definen».

4.2.5. Círculo significativo o mapa relacional

El círculo significativo, o también denominado mapa relacional (Esteban-Guitart y Vila, 2013), consiste en una representación gráfica de elementos significativos para la persona según valoración que hace de ellos —otras personas, actividades, objetos, instituciones. Se le solicita

que coloque aquello que es más valioso o importante tomando como referencia valorativa el centro del círculo. Considero que esta técnica permite identificar cuáles elementos significativos conforman la(s) identidad(es) actuales de los sujetos y cuáles son sus escenarios culturales.

En la siguiente tabla se presentan los criterios para el análisis de los círculos significativos:

Tabla 4

Criterios para el análisis de los círculos significativos

Personas	Familia
	Amigos
	Docentes
	Otros
Instituciones	Universidad
	Organizaciones sociales
	Instituciones educativas previas
Escenarios de actividad	Escenario rural
	Escenario universitario
	Otros

La consigna utilizada en el estudio fue la siguiente: «Te voy a pedir que representes en una hoja, dentro de un círculo los objetos, actividades, personas, instituciones, aficiones más importantes destacando desde el centro los que tiene más valor para ti».

4.3. Población de estudio

Se trabajó con estudiantes inscritas e inscritos en diferentes carreras de Udelar, procedentes de contextos rurales de nuestro país, que son primera generación a nivel familiar en educación terciaria al menos por la línea de uno de los padres y que presentan algún tipo de movilidad geográfica hacia Montevideo. Con relación a los contextos rurales destaco que diez de las y los entrevistados pertenecen a medios rurales con población dispersa y dos a medio rural con población nucleada. En todos los casos los entrevistados viven en el campo, con distancias relativas a pueblos o ciudades.

La mayoría de las y los estudiantes entrevistadas y entrevistados generaron el contacto inicial conmigo a raíz de la difusión en redes sociales o por medio de la técnica *bola de nieve*, es decir, por conexiones entre estudiantes. Corresponden a diferentes carreras universitarias y se encuentran en tramos intermedios o finales de la cursada. Las siguientes carreras se encuentran representadas: Derecho (1); Psicología (4); Veterinaria (1); Medicina (2); Sociología (1); Fisioterapia (1) y Trabajo Social (2).

4.3.1. Criterios iniciales de selección

Inicialmente establecí los siguientes criterios teóricos de selección de la población:

- a- Contexto familiar y geográfico:* estudiantes provenientes de familias rurales asalariadas o dedicadas a producción familiar en pequeña escala (pequeños productores) que residen en un medio rural y que sean la primera generación que accede a estudios universitarios con familiares que pueden tener estudios «básicos pero no universitarios» (Keller, 2007).

b- Carrera universitaria que se cursa: estudiantes que cursan en diferentes servicios de Udelar. De este modo pretendía obtener una población diversa en cuanto a las elecciones.

c- Momento de la carrera: estudiantes que se encontraran al menos en el segundo año de cursada de la carrera con el fin de que sus relatos contemplaran principalmente mayores experiencias y reflexiones en relación con los momentos clave por los que ha pasado en la Universidad, sobre la movilidad geográfica y sobre las estrategias que han puesto en juego.

d- Edad: estudiantes de ambos sexos entre 18 y 25 años, atendiendo a criterios evolutivos propios de la adultez joven o adultez emergente.

4.3.2. Accesibilidad y contacto inicial con estudiantes

El acceso a estudiantes universitarios procedentes del medio rural sucedió por varios medios.

Inicialmente se apuntó a contactar estudiantes que:

- cursaran estudios secundarios en instituciones rurales con las cuales tenía contacto previo;
- se encontraran cursando en la Facultad de Psicología, población a la que podía acceder fácilmente dado los espacios curriculares donde cumplo funciones docentes;
- residieran en hogares estudiantiles en la ciudad de Montevideo;
- fueran amigos o tuvieran algún tipo de vínculo con estudiantes contactados previamente (mediante técnica bola de nieve).

Además, diseñé un *flyer* (ver anexos) que permitió la difusión por redes sociales. El programa Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá) de la Udelar realizó una difusión en la comunidad de estudiantes universitarios del interior.

Es de destacar que la difusión por redes sociales resultó el medio principal, permitiendo que varias personas establecieran contacto inicial demostrando interés y disponiéndose para el estudio.

4.3.3. Decisiones sobre la muestra

4.3.3.1. Cantidad de estudiantes

Se fueron desarrollando las entrevistas a medida que se fue estableciendo el contacto con las y los estudiantes. Todas las personas que se contactaron conmigo y reunían los criterios de inclusión fueron entrevistados. Se decidió no difundir más el estudio una vez alcanzado el criterio de saturación teórica. Se entiende al mismo como un indicador que surge cuando, dada una cierta cantidad de entrevistas, no aparecen novedades, «el investigador o el equipo tienen la impresión de no aprender ya nada nuevo...» (Bertaux y Bertaux-Wiame, 1980, citado en Bassi, 2014, p. 156).

Con relación a lo antedicho, entrevisté a doce (12) estudiantes de diferentes carreras: una estudiante de Derecho (1); cuatro estudiantes de Psicología (4); un estudiante de Veterinaria (1); dos estudiantes de Medicina (2); un estudiante de Sociología (1); una estudiante de Fisioterapia (1) y dos estudiantes de Trabajo Social (2). Obtuve un total de veinte (20) entrevistas, ya que, en la mayoría de los casos, pude realizar una segunda entrevista. Ello insumió un total aproximado de treinta y seis (36) horas de grabación.

La siguiente tabla muestra la distribución por sexo biológico y carrera.

Tabla 5

Estudiantes entrevistados por sexo biológico y carrera que cursan

Sexo biológico	Total entrevistados	Carreras
----------------	---------------------	----------

Femenino	9	Derecho (1) Psicología (3) Trabajo Social (2) Sociología (1) Fisioterapia (1) Medicina (1)
Masculino	3	Psicología (1) Medicina (1) Veterinaria (1)

4.3.3.2. Temporalidad del estudio

El estudio se desarrolló en tres etapas, como se describió más arriba. Agendé una primera entrevista una vez establecido el contacto con la o el estudiante, previa explicación sobre el estudio, entrega de hoja de información y firma de consentimiento informado. Luego, les solicité la realización de las diferentes técnicas, planteándoles que podían ser enviadas en el transcurso de los siguientes días. Una vez que analicé las producciones, fijé una segunda entrevista que permitió ahondar en sus contenidos.

Las entrevistas, en su mayoría, se llevaron a cabo en época de receso universitario y en los meses de febrero de 2023 y febrero de 2024, debido a mi disponibilidad y la de los estudiantes.

4.3.3.3. Características de los participantes, criterios excluyentes y criterios finales de inclusión

La difusión en las redes generó el contacto inicial con un gran número de posibles participantes, estableciéndose los siguientes criterios excluyentes:

- egresados, dado que el presente estudio refiere a estudiantes en curso;
- estudiantes cursando carreras privadas, dado que el presente estudio no incluye estudiantes cursando carreras por fuera de Udelar;
- estudiantes con ambos padres profesionales universitarios, dado que estimé que el estudiante sea primera generación al menos por la línea de uno de los progenitores;
- estudiantes de Udelar de Centros Universitarios Regionales, dado que el presente estudio refiere a estudiantes que tienen algún tipo de movilidad geográfica hacia Montevideo.

Más allá de la necesidad que tuve de ajustar la muestra para que fuera pertinente al estudio, considero que la variedad de personas que se contactaron y mostraron interés fue un reflejo de las diferentes realidades de jóvenes en el medio rural. Entendiendo, en palabras de Quecedo y Castaño (2002), que la selección «es un proceso abierto y ad hoc y no un parámetro a priori del diseño» (p. 17), flexibilicé algunos criterios de inclusión que se especifican a continuación.

- 1- En relación con la *edad*. Se incluye a un estudiante de Veterinaria que se presenta fuera del rango de edad previamente establecido por dos motivos principales. Por un lado, debido a la particularidad de la carrera —ya que me interesaba contar con opciones agrarias relacionadas de algún modo al conocimiento cotidiano del medio rural. Por otro lado, por la historia del estudiante —ya que por sus circunstancias vitales pudo ingresar a la Universidad una vez que, como adulto emergente, pudo generar los propios recursos para sostener la carrera y la vida en

Montevideo. De acuerdo a planteos de Goetz y Le Copte (1984), este caso podría oficialiar como «caso extremo» en el estudio dada las mencionadas particularidades.

2- Con relación al contexto familiar el subcriterio de *primera generación*. Se incluyen tres casos de estudiantes que presentan esta condición por la línea paterna y no por la materna.

Hay dos casos de estudiantes que sus madres poseen título terciario no universitario. En uno de los casos, la madre no ejerce la profesión y, en otro, lo hace en el medio rural donde vive. En ambos casos, sus carreras terciarias se estudiaron en el lugar de origen, no perteneciendo a Udelar. Por otro lado, hay un tercer caso de una estudiante cuya madre posee título universitario sin haberlo ejercido y es productora familiar conjuntamente con su esposo. Consideré que, si bien esta madre posee una experiencia formativa y de movilidad geográfica, no se presentaban en la familia escenarios de actividad ligados a lo universitario antes del ingreso de los hijos a la Udelar.

3- En relación con el contexto familiar y al subcriterio de *actividad productiva*. Hay un caso cuya familia se dedica primariamente a servicios ubicados en la ciudad. Sin embargo, el hogar se encuentra en el medio rural, siendo el contexto con el que el estudiante plantea identificarse.

En este punto, me parece interesante destacar que la selección final de estudiantes da cuenta de la diversidad de situaciones con las que nos podemos encontrar en la actualidad en el medio rural. Como desarrollaré más adelante, el concepto de «nueva ruralidad» habilita a pensar en nuevos y diversos escenarios de actividad, así como en trayectorias y experiencias disímiles de las personas. Por otro lado, algunos de los estudios sobre primera generación que he tomado

como referencia tienen varios años, por lo que es interesante comprobar cómo están ingresando actualmente algunas y algunos jóvenes provenientes del medio rural cuyas madres tienen estudios terciarios. El hecho de que sean madres quienes tienen estudios terciarios da cuenta de cómo, en determinados entornos rurales, las mujeres tienen mayores posibilidades de acceso a la educación superior que los varones.

Con el propósito de realizar una síntesis de las características de las y los entrevistados, podemos afirmar, entonces, lo siguiente: todos son estudiantes universitarios de Udelar de servicios ubicados en Montevideo, encontrándose a mitad o al egreso de la carrera; son primera generación por la línea paterna, al menos; el medio rural forma parte de su cotidianidad e identidad y provienen de familias con diferentes actividades vinculadas al medio o asalariadas. Con relación al espacio territorial, diez pertenecen a zonas rurales dispersas escasamente pobladas, mientras que dos, a nucleamientos poblacionales que se ubican a unos veinte kilómetros de la ciudad más cercana.

También destaco que la mayoría de las y los estudiantes se encuentran trabajando al momento del estudio y tres cuentan, en la actualidad, con beca del Fondo de Solidaridad.

La siguiente tabla muestra los datos básicos de cada estudiante, incluyendo edad, carrera, año de ingreso a Udelar, región geográfica de origen y actividad familiar. Para respetar el anonimato, se usaron nombres ficticios elegidos en todos los casos por los propios estudiantes. En anexos se encuentra disponible una presentación detallada de cada entrevistada y entrevistado.

Tabla 6*Datos básicos de las y los estudiantes*

Nombre	Edad	Región del país	Ingreso a Udelar	Carrera	Actividad rural familiar
Renata	22	Sur	2019	Sociología	Lechería
Marisol	24	Sur	2017	Psicología	Avicultura y horticultura
Aparicio	33	Noreste	2018	Veterinaria	Ganadería
Eleonor	22	Centro	2019	Medicina	Ganadería, lechería artesanía
Magus	22	Sur	2018	Abogacía	Avicultura
Josefina	21	Sur	2018	Psicología	Avicultura
Juan Pablo	22	Noreste	2018	Psicología	Ganadería, avicultura, comercio
Gimena	24	Norte	2018	Psicología	Ganadería
Murphy	23	Sureste	2021	Medicina	Ganadería
Cierre	23	Sureste	2018	Trabajo Social	Mecánica rural agricultura, panadería
Juliana	20	Sureste	2022	Fisioterapia	Construcción
Lidia	24	Sur	2018	Trabajo Social	Horticultura

4.4. Consideraciones éticas

El presente estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Udelar, rigiéndose en el marco del Decreto n.º 379/008 del Ministerio de Salud Pública y el CM/515 del Poder Ejecutivo (Uruguay, 2008) sobre investigación con seres humanos (ver anexos).

4.4.1. Perspectiva de derechos y principios

Se preservaron los principios éticos de confidencialidad, respeto y dignidad, con el fin de amparar el bienestar y los derechos de las personas participantes, y la participación en la investigación fue absolutamente voluntaria.

La investigación se realizó desde una perspectiva de derechos humanos y de protección integral de la dignidad e integridad de los participantes respetando los valores sociales, culturales, morales, éticos, religiosos y, también, los hábitos y costumbres de los participantes. Se contemplaron los principios éticos de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia.

4.4.2. Hoja de información y consentimiento informado

Las y los estudiantes fueron informados detalladamente mediante una hoja de información (ver anexos) y, en la entrevista inicial, acerca de la justificación, objetivos, metodología y resultados esperados de la investigación, y contaron con toda la información que fuera necesaria y solicitaran. Se les explicó que tenían derecho a no continuar el proceso de la investigación en cualquier momento de considerarlo.

Las y los participantes firmaron un consentimiento informado (ver anexos) previamente a ser entrevistados, en el cual se comunicó el nombre y los objetivos de la investigación, la metodología a utilizar y se expresó que la información obtenida sería utilizada exclusivamente

para los objetivos de la investigación, garantizando la confidencialidad en la manipulación y divulgación. A su vez, y de acuerdo a los principios éticos de confidencialidad, respeto y dignidad, se expresó que las identidades permanecerán en anonimato. En dicho consentimiento, se exponía que podrían abandonar la investigación en cualquier fase, no implicando por ello perjuicio o sanción alguna. A todas las/los estudiantes se les solicitó un nombre ficticio.

4.4.3. Acerca de los riesgos

La investigación no supuso riesgos mayores ni daños asociados o derivados. Como medidas de reducción y atención del eventual daño, aseguré la comunicación permanente garantizando intercambios y las derivaciones pertinentes a espacios de apoyo de ser necesario. En ese sentido, se realizaron coordinaciones previas con Progresía (Udelar) al respecto, que colaboró en la difusión del estudio y ofreció soportes de ayuda de surgir alguna necesidad.

Todas las entrevistas fueron grabadas con previo consentimiento de las y los estudiantes y los archivos fueron de uso exclusivo de la investigadora, no difundiéndose en ninguna instancia. Los archivos se guardaron en formato audio y, a su vez, se desgrabaron y se archivaron en formato *open office* en la computadora y un disco duro extraíble de mi propiedad.

4.4.4. Acerca de los beneficios

Las y los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar en un proceso de investigación en que procuré que se sintieran participantes activos y pudieran narrar sus experiencias en un espacio confiable. Considero que pudieron contribuir a la visualización en la academia de las características de la población rural de nuestro país que accede a la universidad.

4.4.5. Posicionamiento como investigadora a lo largo del proceso

Como explicité más arriba, opté desde el principio del proceso por presentarme desde mi lugar de origen para, de esa forma, preestablecer un vínculo de confianza con las y los estudiantes. Considero que fue una buena decisión que permitió la apertura de los estudiantes a confiar su vida a alguien con quien pudiesen identificarse de algún modo, más allá de la distancia generacional y académica investigadora-investigado.

El compartir significados permitió generar vínculos más allá de la instancia propia de entrevista, ya que, siguiendo con la idea del participante como coinvestigador, se promovió que ellos continuaran la comunicación si algo de la entrevista quedó resonando y generó algún tipo de reflexión posterior.

En ese «diálogo entre subjetividades», al decir de Bagnoli (2004), como investigadora me encontré en muchos de los relatos de los estudiantes, resignificando mi vida y, por ende, aspectos de mi identidad.

En relación con la implicación, me parece representativa la siguiente cita de la autora:

The relationships that I was able to establish with each of these participants, in the context of the specific life circumstances which they were living at the moment, shaped the research, the modalities, and the quality of their involvement. Sharing the identity of the migrant made it possible for them to relate to me on the assumption that their experiences would mean something to me. Indeed, it often made them interested in knowing my own story too. [Las relaciones que pude establecer con cada uno de estos participantes, en el contexto de las circunstancias de vida específicas que vivían en ese momento, moldearon la investigación, las modalidades y la calidad de su participación. Compartir la identidad del migrante hizo posible que se relacionaran conmigo asumiendo

que sus experiencias significarían algo para mí. De hecho, a menudo esto también hizo que se interesaran en conocer mi propia historia.] (Bagnoli, 2004, p.12)

En síntesis, considero que los múltiples roles que han formado parte de mi identidad: mujer, oriunda del medio rural, estudiante universitaria primera generación, psicóloga y profesora universitaria fueron favorecedores de la empatía, la comunicación y el diálogo comprensible sobre aspectos culturales en común.

4.5. Condiciones y características de las entrevistas

Dadas las características de la población y que el contacto se realizó en períodos de recesos principalmente (febrero 2023 y febrero 2024), apostando a la mayor disponibilidad de las y los estudiantes, las entrevistas iniciales se realizaron en diferentes escenarios y por diferentes vías. Cuatro (4) fueron de carácter presencial en Facultad de Psicología, lo cual requirió la disposición de una sala para su realización. Siete (7) fueron vía plataforma Zoom, sobre todo en aquellos casos de estudiantes que se encontraban dispersos geográficamente, y dos (2) se realizaron en un ambiente provisto por mí, que fue reservado y acorde dada la cercanía de los estudiantes con la ciudad donde resido. Las primeras entrevistas insumieron un total aproximado de dos horas.

Las segundas entrevistas se realizaron, para facilitar la comodidad de los estudiantes y a pedido de ellos, vía plataforma Zoom. Estas entrevistas se desarrollaron posteriormente a la realización de las actividades propuestas que insumieron entre media y una hora.

Es de destacar que la realización de entrevistas por plataforma virtual Zoom se llevaron a cabo mediante mi cuenta institucional, fue una modalidad elegida por los estudiantes y facilitó el encuentro con aquellos que se encontraban geográficamente distantes y que, incluso en el momento de la entrevista, no se encontraban en Montevideo, sino en sus lugares de orígenes. En ningún caso surgieron obstáculos mayores que entorpecieran la comunicación. Las y los

estudiantes se ubicaron para la entrevista en un espacio óptimo y sin interrupciones. Se considera que el hecho que el presente estudio se realizara en un período posterior a la pandemia permitió que el programa fuese de uso conocido y cotidiano para las y los estudiantes.

Por otro lado, considero que el entorno virtual resultó un potenciador de posibilidades de registro y posterior procesamiento de datos. Todas las entrevistas fueron grabadas previo consentimiento de los entrevistados.

La desgrabación de entrevistas la realicé de manera manual garantizando la fiabilidad de los datos y preservando, de esta manera, la información brindada.

4.6. Análisis de la información

4.6.1. Descripción del método de análisis de contenido categorial y temático

Los datos extraídos de las entrevistas y los instrumentos se interpretaron mediante el método de análisis de contenido categorial y específicamente temático (Vazquez Sixto, 1996).

Según Braun & Clarke (2006), consiste en un método para identificar, analizar y reportar patrones o temas dentro de un conjunto o corpus de datos y representa un método *contextualista*, en tanto permite identificar y analizar los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias, a la vez que identificar la incidencia del contexto social en las mismas. De acuerdo a ello, y con relación al presente estudio, se puede establecer una relación directa entre el método de análisis temático y el marco teórico de la psicología cultural.

De acuerdo a Vazquez Sixto (1996), el análisis de contenido categorial y específicamente temático requiere que el texto se divida en diferentes unidades que, luego, se agrupan conformando las categorías de acuerdo a los puntos en común y similitudes de acuerdo a los objetivos del estudio. La categorización permite «obtener una visión condensada de los datos con los que estamos trabajando» (Vazquez Sixto, 1996, p. 58).

4.6.2. Construcción de categorías de análisis

Considero que, en el presente estudio, se cumplen los siguientes requisitos en la construcción de categorías de acuerdo a lo expuesto por Vázquez Sixto (1996): asignación exclusiva, en tanto las unidades de registro fueron asignadas cada una a una sola categoría; la congruencia con los objetivos y el marco teórico; la nivelación semántica, en la medida en que todas las categorías procuran tener el mismo nivel de profundidad conceptual; la fiabilidad, dado que se considera que hay una relación directa y confiable con los objetivos del estudio, y la generatividad, ya que las categorías están pensadas para que continúen existiendo y sigan siendo funcionales si el estudio se amplía y en tanto permiten aportar información novedosa.

Es decir que, con base en las categorías previamente establecidas de análisis y las preguntas de investigación, se identificaron patrones y temas de las entrevistas, se seleccionaron cuales fueron destacados, se reconstruyeron categorías y se crearon nuevas. La prevalencia de temas y subtemas, tomando los criterios de Braun y Clarke (2006), refirieron a la frecuencia de aparición en las entrevistas y la fuerza dada a argumentaciones, más allá de repetición o no.

4.6.3. Codificación de entrevistas

Para lograr lo anteriormente descrito se codificaron todas las entrevistas. Se entiende por código el «segmento o elemento de los datos o información sin procesar que puede evaluarse de manera significativa» (Boyatzis, 1998, p. 63). Vázquez Sixto denomina «unidades de registro» a las secciones en una entrevista que tienen un contenido o un «segmento con significación» (1996, p. 53), las cuales, después de su identificación, son catalogadas con base en criterios de presencias/ausencias, la frecuencia de aparición, la dirección valorativa, la disposición de las unidades de registro y la contingencia. Se entiende que ello facilita su posterior categorización.

El autor recomienda la selección previa de ejes semánticos centrales que puedan aparecer y tengan cierta frecuencia en el total de material a analizar.

Se destaca que se realizó un análisis inductivo en el proceso de codificación, que permitió la creación de categorías a través de los datos brindados por las entrevistas, si bien, como plantean Braun & Clarke (2006), ello nunca se produce en un vacío epistemológico o teórico. Los objetivos y las preguntas de investigación guiaron las primeras categorías conformadas, pero estas últimas sufrieron cambios y se construyeron nuevas una vez que se realizó la codificación de datos de las entrevistas. Los objetivos y las preguntas de investigación también fueron revisadas y perfeccionadas durante el proceso.

Siguiendo las recomendaciones de los autores mencionados, se llevaron a cabo las siguientes fases: 1) todas las entrevistas fueron transcritas, lo que permitió la familiarización con los datos; 2) se realizó codificación de todas ellas; 3) se establecieron nexos entre códigos, de modo de definir códigos y subcódigos y, de ese forma, se identificaron patrones, temas y subtemas que dieron lugar al análisis interpretativo, y 4) se interpretaron los datos desde los marcos referenciales desarrollados.

También se utilizaron los criterios de Vázquez Sixto (1996) para definir los códigos o las unidades de registro significativos en relación con frecuencia de aparición, la dirección valorativa en términos de posicionamientos del entrevistado sobre un tema en particular, el orden de aparición y la contingencia, entendiendo que hay unidades de registro que aparecen vinculadas en un mismo contexto referencial.

4.6.4. Categorías finales de análisis

Como se explicitó más arriba, las categorías de análisis se construyeron desde un proceso cíclico tanto deductiva como inductivamente, es decir que, por un lado, algunas estuvieron

preestablecidas desde el proyecto de tesis y con relación a los objetivos y referentes teóricos y, por otro, a raíz del análisis de las entrevistas y técnicas, fueron modificadas y surgieron nuevas. En anexos, se exponen las categorías y las subcategorías de análisis finales con una breve referencia explicativa.

Capítulo 5. Resultados y discusión

5.1. La experiencia universitaria en las y los estudiantes del medio rural. Construyendo la identidad universitaria

5.1.1. Características y sentidos de la experiencia

Las y los estudiantes del presente estudio —Aparicio, Cierre, Eleonor, Gimena, Josefina, Juliana, Juan Pablo, Lidia, Magus, Marisol, Murphy y Renata— son jóvenes oriundos de diferentes zonas rurales del país, hijas e hijos de familias productoras y asalariadas que decidieron estudiar en servicios universitarios de Montevideo. Cursar la universidad era para ellas y ellos previamente una meta deseada, pero se presentaba incertidumbre acerca de la capacidad para adaptarse tanto en el ámbito académico como en la vida en la ciudad. En ese sentido, Montevideo era un lugar prácticamente desconocido, con connotaciones previas negativas vinculadas a peligro e inseguridad.

Las experiencias que viven las y los estudiantes en la universidad influyen en los procesos de construcción identitaria, ya que organizan y orientan acciones situadas, particulares y novedosas, que afectan sus formas de ver el mundo y de verse a sí mismos. Desde el punto de vista de la psicología cultural, podemos decir que nuevos escenarios culturales de actividad pasan a formar parte de la vida cotidiana de las y los jóvenes cuando ingresan a la universidad. Ello refiere no solo al escenario universitario, sino también al de la capital del país, espacio que habitan de diferentes formas con relación al tiempo de permanencia, determinado generalmente por las distancias geográficas de su lugar de origen. Es así que se producen dos eventos simultáneos: el ingreso a la universidad y vida cotidiana en Montevideo, al que se suma un evento evolutivo propio de las transiciones adolescentes, en tanto también sucede la salida del hogar familiar y la necesaria autonomía e independencia. En el caso de las y los estudiantes

procedentes del medio rural, se agregan desafíos específicos que desarrollaré más adelante, vinculados a lidiar con un entorno urbano, diferente al que están habituados.

Las y los estudiantes entrevistados manifestaron que, a medida que fueron transitando por la universidad y habitando la ciudad, han ido adaptándose a ambos escenarios. El hecho de que estuvieran a medio camino en sus trayectorias o próximas y próximos al egreso al momento del estudio favoreció la presencia de experiencias acumuladas como universitarias y universitarios y que, por lo tanto, en sus relatos hicieran una reevaluación positiva de ellas. Al decir de Carli (2012), ello da cuenta de una *apropiación subjetiva*, en tanto conciencia de los logros alcanzados lejanos ya a las experiencias de ingreso. Es así que podemos establecer una relación directa entre los sentidos positivos atribuidos a la experiencia y el haber logrado la adaptación tanto a la universidad como a Montevideo. Veremos más adelante las estrategias adaptativas que las y los estudiantes plantean haber puesto en juego en ambos escenarios.

Cierre (Trabajo Social) es una de las estudiantes que evalúa la experiencia universitaria como enriquecedora, sobre todo en términos de haber podido afrontar las inseguridades del inicio en relación con lo nuevo y desconocido que se le presentaba: «Para mí la experiencia fue única también porque fue como la posibilidad de venirme y decir: “Bueno, eh... Hoy puedo estar por recibirme gracias a que me animé a hacer eso y que lo pude lograr”».

La dimensión que toma el hecho de irse a la ciudad capital en estas y estos jóvenes que se encuentran vivenciando transiciones adolescentes oficia, como plantean Aguirre y Varela (2010), como *rito emancipatorio*. El animarse a algo nuevo da cuenta de los esfuerzos que implica a nivel psíquico —más allá de los económicos y los familiares— proyectarse en la universidad para un estudiante que no habita la ciudad donde esta se encuentra.

Las acciones en los diferentes escenarios culturales donde se actúa están orientadas siempre por metas. Veremos a lo largo de esta sección cómo aparecen en los relatos de las y los jóvenes recurrentemente y cómo, además de su carácter personal, tienen también un origen familiar.

Además de significar la experiencia de modo positivo y en términos de los procesos adaptativos logrados, los relatos dan cuenta de la dimensión intersubjetiva de la experiencia universitaria. Es así que se destacan los aspectos vinculares de la experiencia con los pares, los cuales son fundamentales durante el egreso liceal, el ingreso y la permanencia universitaria. Para la mayoría de las y los estudiantes del estudio, el escenario universitario era totalmente nuevo y desconocido, sin que hubiese experiencias previas a nivel familiar. Algunas estudiantes fueron guiadas al inicio por jóvenes de la comunidad de origen, en algunos casos, familiares de la misma generación; en otros, vecinas y vecinas unos años mayores que transitaban por la universidad. Así lo expresa Magus, estudiante de Derecho: «Tuve una vecina que por suerte la tuve a ella que entró el año antes y hacía escribanía y me dio una mano, pero en realidad no es mi generación ni nada, era una conocida». Estas y estos jóvenes que se animaron primero cumplen un rol fundamental a modos de soportes para la toma de decisiones, además de apoyos concretos para temas logísticos como las inscripciones y las becas, y contribuyen a la construcción de los nuevos sentidos de pertenencia (Carli, 2007).

La experiencia universitaria también es social, en tanto, para varias y varios estudiantes del interior del país, habitar Montevideo implica experiencias de convivencias con pares, ya sea en apartamentos con amigas o amigos, familiares o en residencias estudiantiles. Sin duda, los vínculos de convivencia promueven procesos adaptativos y generan efectos en las trayectorias

estudiantiles. Si estos no funcionan, la posibilidad de afiliación hacia la institución se pone en riesgo.

Juliana, estudiante de la Licenciatura en Fisioterapia, no se ha sentido bien en la residencia, pero entiende que por ahora no tiene otra opción:

Personalmente, Montevideo no me gusta, ya va a ser el tercer año y yo no me adapto y lo hago porque me puse que voy a hacer eso y lo voy a hacer. El tema del hogar ha sido para mí una contra total porque no me gusta, paso mal, pero es lo único que tengo por ahora.

(Juliana, Fisioterapia)

Montevideo y la residencia estudiantil son dos escenarios que ofician como generadores de estrés. El pensamiento de Juliana en relación con la meta a alcanzar actúa como una estrategia de afrontamiento, en tanto pensamiento constructivo de perseverancia o reevaluación cognitiva según los términos de Lazarus y Folkman (1986). Ponerse metas y autoconvencerse de alcanzarlas permite la regulación emocional frente al estrés.

La universidad procura asegurar que la experiencia universitaria no sea solitaria. En ocasiones, las facultades planifican estrategias diversas de bienvenida a las generaciones. Aparicio (Veterinaria) menciona el curso introductorio de Facultad de Veterinaria guiado por estudiantes avanzados: «Te muestran facultad; te cuentan cómo va a ser todo; socializas mucho; si precisas datos, te dicen pila... Un compañerismo imponente». Estas experiencias, que según Carli (2012) dan origen a los procesos identificatorios con pares, sin duda amortiguan las ansiedades iniciales y promueven una reconversión de la percepción previa sobre el anonimato en la masificación y la falta de consideración de la universidad hacia las personas que la habitan.

En otro orden, las y los estudiantes destacan en sus relatos la importancia de los espacios físicos universitarios. Así lo plantea Juan Pablo (Psicología), mencionando el espacio de

biblioteca de la Facultad de Psicología: «Y, si tengo una imagen que me marcó como estudiante, fue eso, con las vistas de las ventanas y demás, que también era como muy comfortable para estudiar ahí». También Magus (Derecho) refiere a los espacios físicos como un elemento importante de la experiencia, concretamente a las aulas de la Facultad de Derecho durante el primer año: «Justo cuando entré, la Udelar alquiló teatros y lugares así y sobraba lugar. Tener esa experiencia en primer año de no vivir el amontonamiento de los salones está bueno, es otra manera de empezar». Lidia (Trabajo Social) plantea con respecto a la Facultad de Ciencias Sociales: «Teníamos un espacio en realidad ahí, el hall, que hay plantas y es relindo, de madera todo». La apropiación de los espacios físicos también forma parte de la experiencia universitaria y de las nuevas conformaciones identitarias, en tanto percibir que un espacio es cómodo, agradable y sentirlo propio van de la mano.

Esteban-Guitart (2012a) refiere al efecto psicológico de los espacios físicos que son también simbólicos. La comodidad de un espacio universitario para jóvenes que se encuentran lejos de sus hogares fomenta un sentido de pertenencia. Esto puede generar un deseo de estar y una participación activa como *agentes* en el nuevo escenario cultural, garantizando la permanencia. Como plantea Carbajal (2020), sobre todo al inicio, las amenazas de desafiliación suelen estar presentes, por lo que factores como los mencionados pueden amortiguarlas.

En resumen, los estudiantes construyen y reconstruyen su identidad universitaria reevaluando la experiencia en términos positivos, especialmente en relación con los procesos adaptativos logrados. Esto les permite adquirir un sentido de pertenencia institucional. Se destaca la dimensión intersubjetiva de la experiencia, en que los vínculos con pares son importantes tanto al ingreso como durante el tránsito y, particularmente, en la convivencia universitaria, generando

procesos identificatorios. La apropiación de los espacios físicos es otro elemento crucial en la experiencia universitaria, favorecida por su comodidad y su calidad.

5.1.2. Los desafíos específicos en la universidad por proceder del medio rural

Los desafíos que las y los estudiantes mencionan como específicos por pertenecer al medio rural le otorgan algunas características particulares a la experiencia universitaria.

En primer lugar, la mayoría destaca que tienen mayores dificultades y atraviesan más sacrificios que sus pares urbanos de Montevideo y del interior urbano del país.

Entre los desafíos, plantean, por un lado, aquellos vinculados a las condiciones del contexto rural. En este sentido, refieren a aspectos geográficos como las distancias de la ciudad, las dificultades para llegar a las rutas nacionales, las malas condiciones de traslado y movilidad hacia la capital por la escasa frecuencia de los transportes o debido a las situaciones climáticas. La *desigualdad espacio-territorial* es un aspecto que Peralta et al. (2020) refieren como causante de ciertas dificultades en la trayectoria educativa, debiendo como estudiante generar estrategias específicas al respecto. Plantea Renata:

La lejanía, no sé si es el adjetivo correcto, el estar lejos de todo y un poco aislados...

Ahora porque hay seca, pero en los inviernos más llovedores a veces crecen como unos bañados en la carretera y no podés cruzar caminando por el peligro que te arrastre el agua... Y ahí explicando: «Profe, creció la cañada de casa, no puedo salir, no tengo cómo irme». (Renata, Sociología)

Las y los estudiantes del estudio también mencionan, por otro lado, las condiciones de conectividad. El acceso a servicios como la telefonía móvil, el internet y la electricidad pueden ser limitados o de baja calidad en el medio rural para quienes necesitan estudiar en sus hogares

familiares, lo cual resultó un inconveniente principalmente en época de pandemia. Renata, estudiante de Ciencias Sociales, así lo manifiesta:

También a veces, con la pandemia se vio mucho, con el tema del internet, que si vivís en una ciudad o algo la conexión es bastante mejor, en el campo viene un poquito de lluvia y ya se corta la luz. (Renata, Sociología)

En tercer lugar, refieren a desafíos vinculados a la migración, el desarraigo y el habitar la ciudad, ya sea que viajen a diario o se radiquen en Montevideo. Al principio, prima la inseguridad frente a la ciudad, espacio que resulta ambiental y simbólicamente diferente (Peralta, 2020). Así lo expresa Josefina (Psicología) en relación con los inicios de la carrera en pandemia: «Era bastante caótico y, bueno, y también eso de venirme de allá, del medio rural, fue algo que realmente cambió, o sea, todo. Yo venía a pasear o a un médico a Montevideo y ya venir... tener que adaptarme...». Vemos cómo al inicio la sensación es de incertidumbre acerca de cómo manejarse y orientarse en una ciudad desconocida como Montevideo. Algunas estudiantes aluden haberse perdido en alguna ocasión, tomarse un ómnibus interno a destino contrario y lo difícil que es el hecho de que la familia no está presente para resolver ese tipo de dilemas. En este sentido, plantea Carbajal (2020) que, para estudiantes del interior del país, transitar el desarraigo se convierte en un desafío primordial — incluso más fuerte que la propia elección de la carrera—, generándose sentimientos de nostalgia por lo que se deja atrás. La experiencia de desarraigo implica sentimientos de añoranza hacia el lugar de origen y de no identificación con el lugar de llegada (Rodríguez, 2012). A modo de *exilio* implica «una experiencia de sufrimiento a la vez que el desafío de construir a partir de la pérdida» (Carbajal, 2020, p. 205). En este sentido, este *duelo* particular para estas y estos jóvenes se suma a los propios que transitan en sus transiciones adolescentes por lo que complejizan sus procesos de desarrollo.

Las y los jóvenes refieren también a lo ambiental y al contraste campo-ciudad; los ruidos y las rutinas de las personas que habitan la ciudad contrastan con el silencio y el ambiente rural. El espacio es otra dimensión que adquiere características diferentes en uno y otro entorno como se observa en el relato de Juan Pablo (Psicología): «Manejarme en esas masas enormes de estudiantes... Si había algo en mi casa es lugar de sobra para moverme y acá muchas veces me sentía ahogado». Sin duda, la masividad en algunos entornos universitarios impacta negativamente en los estudiantes en general, sin embargo, para aquellos procedentes del medio rural, donde los espacios suelen tener otras dimensiones y donde quizás no haya experiencias previas vinculadas a entornos de numerosidad, el padecimiento puede ser mayor.

En relación con el desarraigo, las y los estudiantes cuyos lugares de origen están alejados de la capital mencionan lo difícil que es separarse de sus familias o no poder viajar con frecuencia. Algunas estudiantes tuvieron un desarraigo temprano de sus hogares a los 12 años en la transición escuela-liceo, como Eleonor y Gimena, que al egresar de sus escuelas rurales tuvieron que migrar a la ciudad más cercana donde debían quedarse toda la semana. Al preguntarle a Gimena (Psicología) sobre los desafíos específicos de las y los jóvenes del medio rural que estudian contesta: «Para mí lo difícil fue estar como desconectada de mis raíces en la adolescencia y casi todo el curso de la universidad también. No está muy rescatado, recién ahora, esto de ser entrevistada por ser del campo...».

Eleonor (Medicina) sintió que migrar a Montevideo pudo haber tenido un impacto menor, pues ya tenían experiencias previas en el interior del país: «Me vine acá a Montevideo y la adaptación fue mucho menos brusca porque yo ya había pasado por eso mucho más chica, ya me acostumbré, maduré a muy temprana edad». Cabrera (2019) define a estos espacios como *espacios urbanizados intermedios* favorecedores de la adaptación posterior a la capital. Este

proceso particular de algunos jóvenes rurales sin duda genera efectos en el desarrollo. Como lo reportan algunos estudios (Pimienta, 2011), la aceleración de los procesos madurativos se da por la conjunción de eventos como son el proceso exogámico de la propia adolescencia y la migración. En el caso de algunos jóvenes rurales que no tienen instituciones de educación secundaria cercanas a sus hogares familiares, ese proceso sucede antes que para otros pares rurales o urbanos del interior del país.

Algunas y algunos estudiantes refieren a que son estos desafíos específicos los que generan que la o el estudiante del medio rural tenga una valoración particular por los esfuerzos propios y los familiares. Así lo expresa Eleonor:

Lo vivís de manera diferente, ves todo el... no sé si decirte la palabra sacrificio que pasas en el medio rural. Todo el trabajo, la lucha de tus padres,... a la hora de venir acá creo que lo valorás mucho más. Yo al menos soy consciente todo el tiempo, no sé si está tan bueno eso, pero es como que todo el tiempo estoy pensando: «Pa, están haciendo esto por mí». Puede no ser tan bueno por la presión, pero es algo como: «Tengo que lograrlo, tengo que lograr algo», así. (Eleonor, Medicina)

Varias y varios estudiantes aluden al esfuerzo familiar y cargan de alguna manera con esa responsabilidad. Se genera de algún modo una autoexigencia, que podemos considerarla relacionada con la estructura de la producción familiar. En tanto en el medio rural se es partícipe activo conjuntamente con las familias del trabajo rural, se perciben directamente aspectos vinculados al esfuerzo, el desgaste, así como la dependencia que el trabajo tiene de condiciones externas, como las climáticas, por ejemplo.

También aparecen en los relatos la percepción de mayor *sacrificio* de las y los jóvenes rurales en relación con sus pares urbanos. Expresa Josefina:

El estudiante del interior también a veces conoce otras realidades de... bueno, no es mi caso, pero sé que hay casos de personas del medio rural, que no sé que tienen que por ejemplo caminar kilómetros para llegar una ruta, por ejemplo, cosas así entonces siento que empezás como a valorar, otras cosas, o sea, eh, el estudiante de la ciudad le queda el liceo o la facultad dos tres cuadras, 10 minutos en la casa y algo de la valoración... no sé cómo definirlo, pero sí, algo así. (Josefina, Psicología)

Por otro lado, en los relatos de las y los jóvenes aparecen desafíos en el espacio universitario vinculados a su presentación frente a los demás como estudiantes oriundos del medio rural. Básicamente, las y los estudiantes plantean el desconocimiento que el *otro*, puntualmente el estudiante urbano, tiene acerca del entorno rural, sus características y los modos de vida. Vemos a continuación algunas citas que son significativas con relación a ello:

Yo creo que a veces la persona, estudiante o no del interior, ignora cosas de la capital, pero simplemente porque es otra realidad, pero a veces siento que las personas de ciudad ignoran las realidades del interior por ignorancia nomás y porque quieren desconocer. Eso que te preguntan: «¿Y andan a caballo allá?»... es algo que lo deberían saber. (Magus, Derecho)

Siempre viví esa connotación despectiva de ser del campo, las canarias, las «ruralcel» en el liceo del pueblo. Decías algo que te equivocabas eso tenía que ver con «estas canarias»; alguna palabra... En Montevideo también, el imaginario, el afuera es andar en carreta. O cosas que decían de los bichos, de lo que hace la gente de campo con los animales. Pero es una realidad, tienes que vivir de algo... vender animales para comerlos, es idealista, que ningún animal muera, pero... (Marisol, Psicología)

A los de Canelones nos decían «los canarios», te dicen como así, como de forma... despectiva. Y ta, y como así, como que sos re, re así, bruto. Y por eso a veces es como difícil relacionarte con la gente de Montevideo, porque... Aparte pasa que la gente de acá de Montevideo tiene una idea del medio rural, que es como, tipo, hablando medio mal, o sea, eso de que, no sé, de que tomás leche de la teta de la vaca, por ejemplo, o sea, y que andamos todos a caballo y que tipo... A mí creo que en primero un compañero, o sea, estábamos ahí medio haciendo trabajo en grupo y me decía que si hacíamos eso, me preguntaba en serio, no era joda. Fue como algo que me resorprendió eso, porque me preguntaron realmente eso y yo quedé... como... ¿Qué es esto?... Claro, ¿qué hago yo acá? Me preguntan esto... (Josefina, Psicología)

Por un lado, podemos decir que, en la medida que hay un *otro*, en este caso, par urbano, se da la diferenciación que permite afianzar aspectos identitarios, pero, por otro lado, ese otro es alguien que desconoce y desvaloriza. La vivencia es de extrañeza en el escenario universitario y claramente no colabora en el desarrollo del sentido de pertenencia.

En la misma línea, ciertas experiencias parecen transmitir que la y el estudiante del medio rural no es una estudiante esperada o esperado. El ejemplo de Gimena alude a posibles sentimientos de lástima que podrían tener los otros: «O sea, cada vez que digo que soy de una escuela rural eso la gente me mira como “pobrecita” y, bueno, para mí fue algo hermoso, o sea, mi infancia fue, o sea, estuvo genial en realidad» (Gimena, Psicología). También Josefina, que al principio no expresaba que procedía del medio rural, relata:

Por ese miedo yo creo que era más miedo que vergüenza, vergüenza no sé si era tanto, pero ese miedo de que bueno, de qué me van a decir, qué van a pensar de mí claro, es que incluso los profesores... Yo el otro día cuando dije que era del medio rural... era como

que se sorprendían y como que no sé, o sea, no sé qué quisieron transmitir. (Josefina, Psicología)

Esta cita aporta un elemento muy interesante para pensar a la universidad y a quienes se espera en ella. Podemos hacernos las siguientes interrogantes: ¿qué preconceptos subyacen en los otros estudiantes? y ¿qué preconceptos implícitos están presentes en la actitud docente que Josefina manifiesta sin poder definir claramente? Ramos (2018) plantea que ser un estudiante subrepresentado y no verse reflejado en los estudiantes, profesores y personal de la universidad es una fuente de estrés. Tanto Gimena y Josefina quedan afectadas en la posibilidad de sentido de pertenencia al menos en esas experiencias donde los otros devuelven miradas que ellas interpretan de asombro, sorpresa o lástima. Peralta et al. (2020) plantean que las y los estudiantes provenientes del medio rural, primera generación, son *sujetos inesperados* y por ello deben desplegar estrategias adaptativas para permanecer en las aulas universitarias. Una de ellas podría llegar a preferir no dar cuenta del lugar de origen. Pensemos cómo impactan estas experiencias en las identidades en construcción de estas y estos jóvenes no reconocidos en los espacios universitarios. ¿Podrían ser las consecuencias negar o ocultar el lugar de origen?, ¿procurar que no sean identificables ciertas expresiones y referencias cotidianas propias del medio rural?

Es posible, sin embargo, encontrar otras experiencias universitarias. Lidia relata que en alguna práctica «donde las charlas son más de ida y vuelta» un profesor preguntó por el lugar de origen y cuando ella respondió le comentó que conocía la zona: «Justo ese profesor conocía un montón de lugares y de parajes rurales... no me había pasado mucho que conocieran el lugar mismo donde yo vivo» (Lidia, Trabajo Social). La estudiante considera la experiencia gratificante porque el docente universitario le brinda una respuesta que la reconoce en su identidad.

En resumen, vimos en este apartado cómo las y los estudiantes entrevistadas y entrevistados plantean desafíos específicos por proceder del medio rural. Algunos desafíos refieren a las condiciones del contexto, tanto en los aspectos geográficos como de calidad de servicios, sobre todo con relación a la conectividad. Otros desafíos refieren a la migración, el desarraigo y el habitar los diferentes espacios nuevos, tanto en lo que tiene que ver con la propia ciudad como con la universidad. En el escenario universitario particularmente, vimos cómo es un desafío presentarse haciendo alusión al lugar de origen, en tanto en el encuentro con los otros parecen haber desconocimientos y prejuicios. Algunas experiencias universitarias, sin embargo, son consideradas positivas, en tanto reconocen y valorizan los lugares de origen.

5.1.3. Momentos claves en la experiencia universitaria

Los momentos claves a lo largo de la trayectoria estudiantil universitaria de estas y estos jóvenes entrevistados permiten identificar eventos significativos tanto a modo de quiebres en la cotidianeidad como de oportunidades, posibilidades, que permitieron reafirmar elecciones y, por lo tanto, marcaron hitos importantes en sus procesos identitarios como universitarios. Veremos cómo algunos momentos negativos y positivos están ligados a las experiencias de inicio, mientras otros son característicos de tránsitos intermedios. Utilizaré algunas fotografías brindadas por los estudiantes durante el estudio que ilustran momentos claves y formas de empoderamiento frente a estos y a la universidad.

En relación al inicio, aparecen en los relatos momentos claves vinculados a los primeros días de clase, en los que priman sentimientos de soledad e inseguridad en algunos casos, ligados a la ausencia inicial de vínculos, el desconocimiento del espacio y las inseguridades en relación con las primeras evaluaciones. Lidia plantea:

En la universidad, bueno, tuve momentos clave... de que al principio estaba sola cuando arranqué la facultad y después... a medida que fui insertándome, teniendo materias, fui conociendo un grupito de amigas y ahí creo que fue un momento clave al encontrar ese grupo de contención, de apoyo para estudiar. (Lidia, Trabajo Social)

Veremos más adelante cómo estos vínculos con pares representan estrategias adaptativas significativas.

En cuanto a los momentos claves relacionados a las evaluaciones, Eleonor nos muestra la frustración frente a la pérdida de exámenes, particularmente en el segundo año de la carrera:

En segundo año fue un momento clave, no sé si fue de estrés, de decepción, no sé cómo explicártelo, porque era como que veías todo re lejos, no me había quedado nunca a examen antes, pasé por unas situaciones que no estuvieron muy buenas, me frustré.

(Eleonor, Medicina)

Al principio el contraste con el liceo es significativo, sobre todo en aquellas y aquellos estudiantes que vienen a la universidad con un buen desempeño escolar previo. Eleonor, de hecho, manifestaba que hubiese preferido que los docentes de educación secundaria no le plantearan que ella era inteligente y que le iba a ir muy bien en la facultad para, de ese modo, no haber ingresado tan confiada.

Para Renata, un momento clave fue la toma de conciencia al mes de estar en la universidad de que tenía que apropiarse del espacio de facultad:

Comencé a ser consciente que no podía tener vergüenza, «a que horrible la gente me mira», fue como que lo empecé a tomar más natural que fue algo que no me pasó con la escuela y con el liceo, fue como darme cuenta que a nadie le va a importar lo que haga yo

acá dentro, tipo, es mi espacio y, si yo no empiezo a hacer cosas acá adentro, estoy seis, siete horas con vergüenza. (Renata, Sociología)

Se produce en Renata un empoderamiento que refleja la autonomía que comienza a tener o que entiende que tiene que lograr. Asumir en ese momento la presencia de un nuevo escenario que le exige acciones concretas y diferentes a las que llevaba a cabo en instituciones educativas previas es un indicio de desarrollo, al decir de Bronfenbrenner (1979), cambia el entorno, su relación con él y, por lo tanto, aparecen nuevos roles y nuevas acciones. La independencia en Renata es necesaria para desprenderse de formatos anteriores y actuar en la universidad. La estudiante me brinda la siguiente fotografía, que muestra una práctica habitual que tiene cada vez que llega a la facultad.

Como práctica cotidiana de ingreso diario a la facultad, pareciera que cada día Renata se presenta ante ella misma a través del espejo que, como artefacto cultural, le devuelve una imagen positiva en relación con su identidad como universitaria:



Lo primero que hago no bien llego a facultad es ir hasta el baño porque después de estar como dos horas y media arriba del ómnibus y caminar como siete cuadras a facultad. Necesito ver si estoy peinada, necesito ir al baño, lavarme las manos y tipo también es el lugar como que después que me lavo las manos y hago todo, aviso que llegué bien y es como el empujoncito para arrancar la semana. (Renata, Sociología)

Fotografía n.º 1. Renata (Sociología). Imagen editada para ocultar la identidad de la persona fotografiada.

El espacio del baño figura como un lugar de transición entre la familia y la facultad, entre su lugar de origen y Montevideo, dado que es el sitio donde se acomoda de su largo viaje y se encuentra a sí misma como universitaria.

Por otro lado, algunos momentos claves son característicos de tramos intermedios de la carrera. Magus menciona la obtención de su título de procuradora como logro en su trayectoria:

Está bueno porque decís, fua, llegué al primero, lo tengo enmarcado en la pared (risas) y es lindo sobre todo porque vas evolucionando. Me acuerdo cuando entré a primero es como tan lejos eso, «fua falta tres años y medio», y ahora ya lo tengo.



Fotografía n.º 2. Magus (Derecho). Imagen editada para ocultar la identidad de la persona fotografiada.

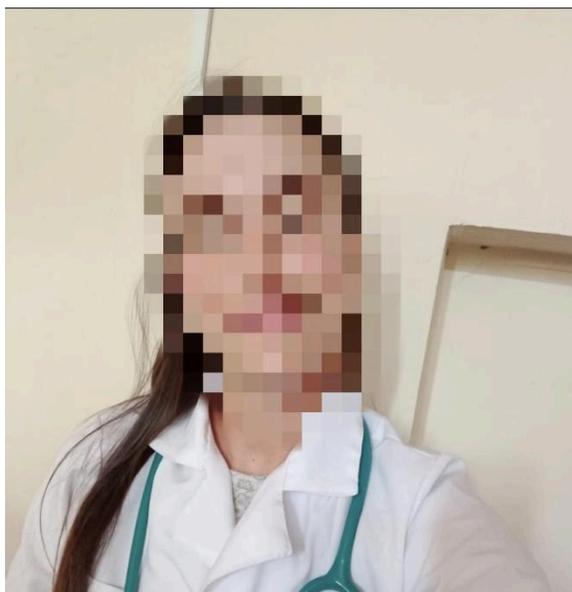
A través de la fotografía, podemos ver los significados asociados al logro de obtención de este título intermedio. Como acción, mostrar el título tiene una connotación cultural y da cuenta de logros académicos, pero también asociados a las metas de superación que, como veremos más

adelante, son personales y familiares.

Por otro lado, las prácticas universitarias oficialan, también, de momentos claves en la trayectoria universitaria. Permiten el intercambio con la realidad, el acercamiento al ejercicio del rol profesional, el proceso identificatorio con el conocimiento y, por lo tanto, afianzan los aspectos identitarios estudiantiles y profesionales —estos últimos comenzando a esbozarse. Las experiencias formativas prácticas habilitan aprendizajes situados y apropiación del conocimiento, promueven el sentido de pertenencia a la disciplina y contribuyen a la construcción de la identidad profesional. Así lo plantea Cierre:

Venía de una sensación de que necesitaba algo práctico, o sea, necesitaba algo que fuera diferente a lo que veníamos haciendo y... en el momento que empezamos las prácticas fue algo que me motivó pila a seguir. O sea... nunca tuve la sensación de no seguir, no, nunca estuve en eso, pero sí el decir, bueno, le doy sentido a esto que estoy estudiando.
(Cierre, Trabajo Social)

Eleonor, estudiante de Medicina, ha dejado registro fotográfico de su primer día de práctica:



Siento que la voy a ver en algunos años y, o sea, y voy a recordar la parte de estudiante... Y significa, o sea, mucho... Todo lo que he pasado hasta ahora desde primero a quinto ¿no?, que en realidad me parece como que pasó todo muy rápido y me siento no sé si orgullosa de mí y de que llegué hasta acá, una

de las cosas que yo quería. (Eleonor,
Medicina)

Fotografía n.º 3. Eleonor (Medicina). Imagen editada para ocultar la identidad de la persona fotografiada.

La fotografía de Eleonor, mostrando artefactos culturales como la túnica y el estetoscopio, da testimonio de su sentido de pertenencia a la medicina, su identidad como estudiante universitaria y su identidad profesional en construcción.

En resumen, los momentos claves son hitos significativos en la construcción de la identidad como estudiantes universitarias y universitarios. Vimos momentos claves negativos vinculados al inicio, principalmente, y que implicaron retos específicos, y momentos claves positivos, como durante las trayectorias y las prácticas universitarias. Estas offician como instancias potenciadoras del sentido de pertenencia y permiten vislumbrar logros en relación con las metas propuestas.

5.1.4. La pandemia como momento clave en la experiencia universitaria

La mayoría de las y los estudiantes mencionan la pandemia como un momento clave imprevisto de quiebre en la trayectoria educativa. Podemos entenderlo como un evento no esperado que impacta en la vida de las y los jóvenes universitarios, modificando sus proyectos iniciales en aquellos casos que ingresaron en esos años (generación 2020 y 2021) y coartando procesos en quienes ya estaban transitando la universidad. Durante gran parte de la pandemia, las y los estudiantes intercalaron su permanencia entre los hogares familiares y Montevideo y, de este modo, cursaron dos años de carrera atravesando diferentes vicisitudes. Coincidentemente con estudios internacionales sobre el impacto de la pandemia en estudiantes universitarios del medio rural (Estrada et al., 2022; Holgado, 2022), las y los estudiantes plantearon dificultades en torno a la calidad de las conexiones, cierto desconocimiento de los docentes acerca de los recursos

tecnológicos y dificultades para concentrarse y aprender por medio de la tecnología o en relación con los espacios de estudio.

Algunas experiencias excepcionales, sin embargo, se presentan con respecto a la pandemia. Para Josefina y Renata, cuyos lugares de origen no estaban tan alejados de Montevideo, la pandemia implicó un evento que llevó a la toma de decisión posterior de no radicarse en la capital y viajar para cursar sus carreras:

Hice dos años en pandemia como venía a parciales nomás y exámenes no me servía mudarme en ese momento y ya en tercero el año pasado pude arreglarme para venir creo que dos veces por semana y me pude como... es lo bueno que tiene esta facultad que otras no, creo que te podés acomodar los horarios bastante flexible en ese sentido está bárbaro. (Josefina, Psicología)

Y también como que era muy chica con 18 años para irme a una ciudad que no conocía a manejar sola, tener que cocinarme, hacerme cargo de mí, fue como, bueno, veo el primer año qué pasa y, bueno, después vino la pandemia. No sé qué hubiera pasado si la pandemia no llegaba, capaz terminaba viviendo en Montevideo. (Renata, Sociología)

Para otras y otros, haber permanecido un tiempo en el hogar familiar presentó algunas desventajas, ya que las condiciones para estudiar no fueron óptimas. En el caso de Eleonor (Medicina), si bien significó estar cerca de su familia, implicó inconvenientes con relación a la actividad de estudio, tanto en lo referente a la conexión de internet —condición necesaria para seguir los cursos— como a la calidad de procesos cognitivos como la concentración y la atención. Es decir, para algunas y algunos, el hogar y la universidad en pandemia fueron escenarios incompatibles:

En segundo y tercer año fue la pandemia, ahí fue como un corte, o sea, yo seguí cursando, pero me tuve que ir a campaña. ¿Qué pasaba? No había internet, se cortaba, la pasaba mal, tuve que dar exámenes de vuelta, y estaba totalmente sacada de ambiente, porque por más que estés en tu casa, ves el trabajo que pasan tus padres en el campo y no te negás a ayudarlos, vas, no era mi ambiente para estudiar. Pero igual así, logré pasar.
(Eleonor, Medicina)

Para Juan Pablo (Psicología), la pandemia resultó un desafío, en tanto tener que decidir dónde estar y qué estrategias implementar: «Y digo, buenos, dos meses: un mes previo y el mes durante que se esté dando los parciales. Yo me voy y estudio en Montevideo porque estoy solo y en casa para tenerme adentro había que trancar las puertas...».

En el mismo sentido, Cierre tuvo que tomar la decisión de estar en Montevideo:

Y después el segundo semestre me vine a Montevideo porque seguíamos alquilando el apartamento nosotras con las demás gurisas... En realidad me vine también por una cuestión de dinámica. En casa solo tenía las clases virtuales y eso era un despelote, o sea, yo no tenía lugar, no tenía una concentración para estudiar, me metía al zoom, pero cuando terminaba yo me iba a hacer cualquier cosa... (Cierre, Trabajo Social)

Los estímulos del ambiente, los vínculos familiares, en definitiva, la vida cotidiana en un escenario que, en principio, no está preparado para albergar al estudiante universitario y su actividad de estudio, ponen a las y los estudiantes en la disyuntiva de tener que volver a Montevideo o quedarse. Las decisiones que tomaron al respecto en algunos casos, como volverse en busca de un ambiente adecuado, no parecen haber sido fáciles y dan cuenta de esfuerzos en pro de una meta.

En síntesis, la pandemia ofició de quiebre de la cotidianeidad e interfirió en los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes debido, principalmente, a las condiciones de conectividad en el medio rural y a las características del contexto y del ambiente. Sucedieron tensiones específicas para algunas y algunos de los estudiantes del medio rural, en tanto los espacios del hogar y las actividades rurales no siempre pudieron ser compatibles con la actividad de estudio. Para otras estudiantes cuyos hogares eran relativamente cercanos a Montevideo, fue un evento que definió la posibilidad de no radicarse en Montevideo y poder viajar a diario.

5.1.5. Las estrategias de adaptación

Cómo las y los estudiantes viven y perciben los nuevos entornos y las acciones que ejercen sobre estos espacios, en tanto agentes capaces de lograr adaptarse son parte de su construcción identitaria como estudiantes universitarias y universitarios y, por ende, de sus desarrollos vitales. En consonancia con los estudios nacionales, las estrategias principales pasan por las redes de apoyo, los vínculos y la incorporación de rutinas (Frechero y Sylbursky, 2000; Maceiras, 2005). En principio, podemos considerar dos tipos de estrategias adaptativas vinculadas a cada uno de los eventos que venimos mencionando: las estrategias con relación a la ciudad y las estrategias vinculadas a la universidad.

5.1.5.1. Estrategias adaptativas hacia Montevideo

Ya sea que las y los estudiantes decidan viajar a diario o residir en Montevideo, tienen que aprender a manejarse en la ciudad y acostumbrarse a sus características. Las personas «apuradas» y el ruido son elementos que mencionan con frecuencia, haciendo un contraste con los contextos geográficos de sus hogares familiares, y que pueden resultar agobiantes. Lidia (Trabajo Social) refiere al respecto: «Al principio venía con dolor de cabeza para mi casa por el barullo. Después me fui acostumbrando a los ruidos, a la gente corriendo, a que no te saludaran».

Dentro de las acciones específicas desarrolladas para facilitar la adaptación a la ciudad, una de las frecuentemente mencionadas tiene que ver con la orientación: llegar a diferentes sitios sin perderse y animarse autónomamente a caminar por las calles. Como dice Marisol (Psicología): «A mí me generaba angustia el tener que pensar cómo iba a llegar a la facultad, el no conocer, el no haber transitado nunca las calles sola». En ese sentido, las y los estudiantes plantean utilizar herramientas como Google Maps o preguntar a otras personas y animarse a recorrer calles cercanas para ir conociendo. Como relata Murphy:

Con el tema del celular y el internet es otra cosa, estamos a otro nivel, porque buscas cualquier cosa, cualquier inquietud entras al mapa y vas donde quieras... Lo que tiene la facultad que también hay buenos compañeros que te dicen tomate este bus, tomate este otro. (Murphy, Medicina)

Los apoyos que brindan los pares con mayor experticia en el manejo de la ciudad son fundamentales para favorecer la orientación de quienes llegan. La apropiación del espacio urbano puede darse de diferentes maneras. Pueden ser acciones cotidianas, diarias como las de Juliana (Fisioterapia): «salir, caminar, despejarse», y las de Renata (Sociología): «Las primeras veces, tenía dos horas puentes que las usaba para comer, pero también salía a dar vueltas a la manzana de facultad a ver qué había», o pueden tener que ver con encontrar un lugar cómodo donde vivir. Eso le sucedió a Magus (Derecho) cuando decidió quedarse en Montevideo en lugar de viajar a diario: «La comodidad de tener todo cerca, la primer semana no lo podía creer, además, estoy a unas cuadras de facultad». Peralta et al. (2020) plantean que el viajar a diario desde el medio rural a la universidad implica grandes esfuerzos para las y los estudiantes y genera desigualdades que deberían ser consideradas. Vemos que Magus, entonces, encuentra en

residir en Montevideo una estrategia que le brinda otras posibilidades, sobre todo en términos de organización de tiempos.

Para algunas y algunos, encontrar un lugar cómodo tiene que ver con que, de alguna forma, remita a los lugares de origen. Así relata Aparicio su experiencia:

A mí me habían dicho que me iban a robar, que era un pichaje bárbaro... Ahora estoy como adaptado y no me molesta estar en Montevideo, pero porque tengo mi vida hecha también... El barrio me gusta, tengo mis perros... Si tuviera que vivir en apartamento en Montevideo, capaz me muero de la depresión. Vivo en un barrio que es barrio, con gente de la construcción que va a un boliche allí en la esquina, te pones a conversar con el bolichero, me gusta dentro de lo que es Montevideo. (Aparicio, Veterinaria)

Aquellos elementos identificatorios vinculados a actividades, espacios, mascotas y personas pueden ser encontrados en un escenario urbano como Montevideo. Aparicio, quien se encuentra próximo al egreso y, además, trabaja desde hace varios años, se maneja a diario entre dos escenarios: el rural y el urbano. Ha tendido puentes de algún modo que le permite llevar una vida cotidiana en que en ambos lugares puede adaptarse y desarrollarse.

También se establecen acciones adaptativas para no añorar ni extrañar demasiado el hogar familiar. En el caso de estudiantes cuyos hogares de origen no eran muy alejados, irse todos los fines de semana fue una acción frecuente, sobre todo al principio.

Sin embargo, Juan Pablo tuvo que implementar restricciones de comunicación con su familia para poder sostener la permanencia en la ciudad. Estas estrategias vinculadas a la familia tienen relación con los procesos de independencia y autonomía tempranamente logrados por las y los estudiantes del interior del país (Santiviago y Maceiras, 2019). Como proceso característico de la adolescencia, no se desarrolla sin padecimiento psíquico:

Mis padres al principio me llamaban siempre y fue difícil tener que decirles: «Bo', si me llaman todos los días, yo extraño cada vez más y me voy a terminar yendo»... a mí escuchar la voz de mis padres era como que me destrozaba. (Juan Pablo, Psicología)

Podemos pensar que el proceso de transición adolescente, en que, de algún modo, hay que diferenciarse de la familia de origen e ir conformando una identidad propia, se torna apresurado para estas y estos estudiantes. La realidad impone un rápido movimiento de independencia que no necesariamente va acompañado de las posibilidades psíquicas de las y los jóvenes.

Al decir de Bronfenbrenner (1979), vemos que surgen novedades a nivel del *microsistema* de estas y estos jóvenes; los nuevos vínculos, los anteriores que se reestructuran y las acciones diferentes en los diversos escenarios culturales. El empoderamiento de estas y estos estudiantes, las acciones adaptativas novedosas y la asunción de nuevos roles dan cuenta de su desarrollo, pero requieren de un gran esfuerzo psíquico.

Por otra parte, Josefina y Juliana manifiestan explícitamente no gustarles la ciudad, a pesar de que llevan algunos años de carrera universitaria. Sus acciones adaptativas pasan por pensar en las metas que eligieron. Ya vimos más arriba la reevaluación cognitiva como estrategia de afrontamiento al estrés en estos casos. Así lo manifiesta Josefina:

No sé si tengo una estrategia, en realidad me adapto, como te decía no me gusta, me adapto porque tengo que venir a estudiar porque si no vengo a Montevideo no voy a hacer lo que me gusta. La estrategia podría ser pensar en eso en realidad como diciendo «bueno, todos los días me levanto...». Si fuera por elección, no lo haría, pero sé que, si no vengo a Montevideo, no voy a poder recibirme de lo que me gusta. (Josefina, Psicología)

Vemos que las estrategias adaptativas que las y los estudiantes traen son diversas. En su mayor parte, no difieren de las de sus pares estudiantes del interior de acuerdo a lo que reportan estudios al respecto (Maceiras, 2005). Sin embargo, me parece importante destacar la reflexión de Magus, quien plantea que las y los jóvenes del medio rural logran una adaptación mayor debido a los procesos colaborativos y de autonomía temprana que desarrollan en sus familias:

Por suerte pude adaptarme superfácil a Montevideo, creo que por eso de la independencia. Tengo compañeras que están desde primero acá y aún no se saben cocinar. Yo cuando vine al menos ya me sabía cocinar... Más o menos me criaron así, antes cuando estaba en casa si sabía que papá y mamá andaban en la vuelta en el campo, a las 12 más o menos había que empezar a hacer la comida. Por ejemplo, mis compañeras todos los fines de semana van y vienen con la valija para lavar la ropa, no estoy para esa, tengo lavarropa acá, lavo acá. Son bobadas, pero que te facilitan la adaptación. (Magus, Derecho)

Los contextos de producción familiar en el medio rural tienen las particularidades de la asunción de diferentes tareas y responsabilidades en todos los miembros, inclusive en hijas e hijos desde la infancia. La convivencia en Montevideo con estudiantes del interior urbano permite visualizar las diferencias entre unos y otros grupos de jóvenes en términos de independencia en ciertas tareas. Al decir de Obiols y Di Segni (1996), es probable, entonces, que la entrada a la adultez sea más temprana para los jóvenes de origen rural.

Por otra parte, la posibilidad de residir en comunidad oficia como estrategia adaptativa de contención. Markus y Conner (2013) plantean que relacionarse y encajar con otras personas ayuda a construir redes que pueden brindar no solo apoyo emocional, sino también asistencia material cuando sea necesario. Las hijas e hijos de la clase trabajadora, plantean los autores,

tienen estilos interdependientes que ponen en juego en la universidad. Para las y los estudiantes del interior, la vida en comunidad, ya sea en residencias o en apartamentos compartidos, implica desafíos, en tanto novedad en sus vidas. Sin embargo, además de oficiarse como sostén, brindan la posibilidad de apropiarse colectivamente de la ciudad y asumir responsabilidades propias del mundo adulto.

La siguiente fotografía de Cierre (Trabajo Social) muestra el escenario cotidiano de convivencia con pares en Montevideo.



Fotografía n.º 4. Cierre (Trabajo Social). Imagen editada para ocultar la identidad de las personas fotografiadas.

La fotografía de Cierre muestra las particularidades del escenario de convivencia en la ciudad, los roles, las actividades compartidas y la negociación de significados a modo de comunidad de práctica (Wenger, 1998). En este caso particular, el acto de cocinar se convierte en una experiencia social y afectiva, constituyéndose como una práctica comunitaria interdependiente entre los estudiantes del interior del país (Rozin et al. 2019).

5.1.5.2. Estrategias adaptativas en relación con la universidad

Básicamente, las y los estudiantes refieren a *estrategias vinculares* favorecedoras en lo que refiere al ingreso y la permanencia en la universidad, pero también con respecto a la actividad de estudio.

Al inicio, juntarse con estudiantes del interior es una estrategia que brinda seguridad. Dice Eleonor (Medicina): «Yo creo que nosotros venimos del interior. Nosotros venimos acá, no pertenecemos acá. Entonces nos unimos». Magus (Derecho) relata: «Hice amigos enseguida, todos éramos del interior, nos guardamos lugar para sentarnos juntos». Podemos ver cómo, ante lo extraño y la adversidad inicial, aparece el agruparse al inicio a través del criterio del lugar de origen. En este sentido, se generan lazos interpersonales a modo de *redes migratorias* por compartir el origen común (Massey et al., 2000). Cuanto más amplia sea la red migratoria, menos riesgos se presentan para el sujeto, en el sentido de los impactos que genera la migración. En el caso de los jóvenes del interior, dichas redes generan efectos en la cotidianeidad, en tanto conformación de grupos identitarios que fijan antecedentes y contienen a los nuevos que llegan. Frechero y Sylburski (2000) plantean que, independientemente de las particularidades de cada joven que migra a la capital, de la diversidad de lugares de origen y de situaciones vitales, las generalidades refieren a la vivencia subjetiva inicial de sentirse extraños en su propio país: «Sienten que han perdido su lugar cuando aún no han construido aquí uno nuevo. Así se ubican entre dos mundos, sin lugar» (p. 68). De ahí la estrategia del acompañamiento con otras y otros del interior con quienes pueden compartir dichas vivencias de extrañamiento.

Con el transcurso del tiempo, sin embargo, cuando el objetivo es acompañarse en la actividad de estudio, el mencionado criterio puede desvanecerse. Estas y estos estudiantes van desarrollando estrategias adaptativas y muchas y muchos de ellos construyen su lugar en

Montevideo y en la universidad, entre ellas, generando vínculos con compañeras y compañeros de la capital. Cierre relata al respecto:

Para mí es esencial, incluso para sostener la carrera en sí es esencial, el vínculo con otros, nosotros formamos un grupo de compañeras de facultad... Hicimos un grupo de WhatsApp y ahí todas las todos los semestres que nos teníamos que anotar a diferentes materias era, bueno, nos tenemos que anotar a estas materias, tenemos que tener estos créditos, tenemos que llenar estos módulos y como que todo era así... La mayoría somos del interior, pero hay compañeras montevidéanas también. (Cierre, Trabajo Social)

En relación con la actividad de estudio personal, aparecen referencias a la autogestión y el manejo de los tiempos. Particularmente, Juan Pablo relata cómo tuvo que desarrollar acciones, sobre todo con lecturas que no le eran tan placenteras como otras:

Tomé el ejemplo de mis padres y dije, bueno, leyendo dos horas por día yo acá no voy a obtener ningún resultado. Y también en eso veo la disciplina... entonces dije ¿cuántas horas trabajan mis padres? Entonces, mínimamente yo tengo que leer de 6 a 8 horas, entonces, siempre me propuse eso y decía, bueno, mi jornada de estudio tiene que ser como una jornada laboral de cualquier persona... (Juan Pablo, Psicología)

Vemos una transferencia entre escenarios con relación a la conducta del esfuerzo y la disciplina del hogar llevado al ámbito personal. Estos elementos conductuales operan como fondos de conocimiento familiares que el estudiante, en este caso, hace propios y los convierte en operativos para sí mismo.

En síntesis, las estrategias adaptativas que las y los estudiantes del medio rural plantean poner en juego, tanto con relación a Montevideo como a la universidad, son variadas. En cuanto

a la ciudad, básicamente refieren a diferentes acciones relacionadas a la orientación y el conocimiento de lugares y a lograr habitar la ciudad de la mejor forma posible. También hay acciones vinculadas a la independencia con la familia, en tanto se procura minimizar el impacto del desarraigo. En relación con la universidad, las estrategias refieren principalmente a agruparse con pares, tanto para no sentirse solos al inicio como posteriormente para la tarea de estudio, así como lograr autonomía y disciplina que favorezca los aprendizajes. Si bien dichas estrategias no se diferencian de lo que reporta la literatura como estrategias propias del estudiante del interior, aparecen referencias a que el estudiante del medio rural es más autónomo e independiente que sus pares urbanos del interior a raíz de las características propias de la actividad productiva familiar.

5.1.6. Los aportes de la universidad

La universidad no solo aporta conocimientos y formación académica y profesional (Carli, 2012). En el presente estudio, las y los estudiantes refieren a dos aportes positivos fundamentales: en relación con las formas de pensar y reflexionar sobre aspectos de la vida o problemáticas de la sociedad, por un lado, y referidos a los vínculos con otros, docentes o pares, por el otro. Así lo expresa Marisol:

Siento que la universidad ha aportado pila, en todo sentido, no solo lo académico, sino la experiencia misma. Primero que nada el intercambio con pares, el intercambio académico, de vivencias, de gente que viene de lejos, de otras realidades... compañeros que vienen de afuera: España, Argentina, México. Y también el ir a Montevideo, desde donde estaba yo, vivía yo, que iba poco siento que te da otra apertura. Si no hubiera ido a Montevideo y a la facultad, creo que mi forma de pensar sería distinta, como más a la cortita. (Marisol, Psicología)

En el mismo sentido, manifiesta Lidia:

La universidad permite una mirada diferente sobre aspectos de la vida cotidiana:

Creencias, nociones que uno tenía, hasta de opiniones de la vida cotidiana, que en realidad me cambiaron, o formas de ver algo, un problema psicológico, una problemática social, que yo cuando era joven la veía de una forma y ahora como que la veo de otra después de haber transcurrido la facultad y toda la teoría que vimos en ella. (Lidia, Trabajo Social)

Dichos cambios de perspectivas, la nueva mirada sobre la realidad, pueden ser entendidos como indicadores de desarrollo psicológico. Magus manifiesta al respecto:

En mi caso entré con 17 a la facultad y es como que te sentís muy grande de golpe, que creciste de golpe, aunque todavía seguís siendo un gurí... como eso de entrada y después... al menos en mi caso como que ves el mundo de otra forma, sobre todo si venís del medio rural. (Magus, Derecho)

Entre los aspectos de la realidad en los que las y los estudiantes destacan haber generado un cambio de perspectiva y que refieren al entorno rural aparecen aquellos relacionados a la diversidad y los roles de género. Si bien en la entrevista una de las preguntas apuntaba específicamente a este aspecto, es traído en varias ocasiones espontáneamente por las y los estudiantes. Así lo expresa Juan Pablo:

Para darte un ejemplo que mi madre sea la que lave los platos no es algo natural. Es algo que se construye y que se sostiene por distintas ideas que mantenemos, entonces como que fue esto que hablamos mucho en Psicología... de deconstruirnos. Y empezar por identificar, digo: «Pa, yo esto no lo quiero reproducir». (Juan Pablo, Psicología)

Renata, a su vez, plantea:

También el conocer, no sé, gente que tiene experiencias distintas a la tuya y también como todo el tema de la diversidad sexual que es medio todavía tabú en los pueblos chicos, como que siempre está. Ah mirá , él es gay, ah mirá... El poder hablar de eso y que se hable como algo bastante normal... Por lo menos la facultad está como bastante comprometida a que sea un espacio seguro y decís: «Qué genial, se pueden construir espacios donde te sientas seguro, donde no importe lo que pienses, lo que sientes».

(Renata, Sociología)

Destaco que estos relatos espontáneos sobre cambios de perspectivas surgen en estudiantes de las carreras de Psicología y Ciencias Sociales, en que podemos visualizar la apuesta y el compromiso social por cuestiones vinculadas al género y diversidad. Cierre (Trabajo Social) lo plantea: «Si no hubiera estudiado esto, no estaría discutiendo estos temas».

Ser estudiante de estas carreras genera tensiones, sin dudas, con perspectivas de los entornos pequeños como los rurales. La literatura da cuenta de roles de género rígidos y de percepciones homofóbicas sobre la diversidad sexual en dichos entornos, que suelen manejarse en la cotidianeidad con criterios heteronormativos (Gomes et al., 2019; Hash y Morrow, 2019).

En este punto, podemos considerar que los aportes que la universidad brinda, conjuntamente con las experiencias, los desafíos y las estrategias adaptativas puestas en juego, constituyen *fondos de identidad* de estas y estos estudiantes, en tanto les permiten expresarse sobre sí mismos en este momento de sus vidas (Esteban-Guitart y Moll, 2014). Podemos considerar a las nuevas generaciones como agentes de transformación, ya que, al habitar espacios nuevos y diferentes, amplían sus perspectivas y construyen nuevas visiones. Estas perspectivas

influyen en los entornos de sus lugares de origen, especialmente en el ámbito familiar, como se analizará más adelante.

En síntesis, las y los estudiantes destacan que la universidad les ofrece la oportunidad de vivir nuevas experiencias tanto a nivel social como en términos de aprendizaje, así como de adquirir nuevas perspectivas sobre la realidad. Estos aportes les permiten expresarse de manera diferente, marcando un antes y un después en su identidad, lo que puede considerarse una parte fundamental de su desarrollo personal.

5.1.7. Familia y universidad

5.1.7.1. Sentidos de ser primera generación

Me interesaba comprender cómo las y los estudiantes se percibían a sí mismas y a sí mismos como estudiantes de primera generación y cómo tomaron la decisión de asistir a la universidad —a pesar de enfrentar desafíos geográficos y económicos, así como la falta de antecedentes en educación superior dentro de sus familias.

Puedo afirmar, en ese sentido, que para las y los estudiantes de este estudio, las familias ocupan un lugar fundamental al habilitar e, incluso, impulsar a sus hijas e hijos a la universidad. En primer lugar, todas y todos destacan a la familia como primer actor social de influencia positiva con relación a ello. Esto contrasta con visiones clásicas que sugieren que la familia juega un papel crucial en la retención de los jóvenes en el medio rural, en parte debido a la falta de experiencias y conocimientos previos sobre la educación universitaria o porque desean que sus hijos e hijas permanezcan en los hogares rurales como parte de un recambio generacional (Kessler, 2005). Varias estudiantes plantean incluso un mandato familiar de seguir estudiando, como en el caso de Josefina:

Crecí con eso de que, bueno, que hay que estudiar y como que no había otra opción, entonces fue como algo de la crianza. Mi madre tenía la posibilidad de seguir estudiando y mis abuelos querían que estudiara, pero no... Ella no quería, no le gustaba y decidió quedarse en el medio rural trabajando. (Josefina, Psicología)

Otras estudiantes refieren a apoyos concretos de parte de las familias en términos de motivación y aliento:

Clave de mi vida en la Universidad fue el apoyo de papá y mamá... porque fui la primera generación de donde vengo yo, donde tanto yo como mis amigas llegamos a estudios terciarios. La mayoría fuimos a la Universidad, pero también magisterio, profesorado. No había pasado que en la zona... primero que nada el liceo, mucho más la Universidad... Me fui a inscribir con papá y mamá, me llevaron los dos, fui con ellos. Para mí eso... Si hubiese sido por mí, no había tanto como una rebelión, algo más independiente, «yo me voy a ir», no sé como... (Marisol, Psicología)

En el caso de Marisol, es la familia quienes motivan a la hija, la acompañan y la ayudan a inscribirse.

En este punto, y con relación a los *fondos de conocimiento familiares* —entendidos como recursos, saberes y estrategias dirigidos al bienestar familiar (Moll, 1997)—, las familias rurales pueden no poseer conocimientos directamente ligados a la educación superior, pero sí estrategias de apoyo y aliento. Además, dos fenómenos son importantes de resaltar. En primer lugar, se genera un movimiento de habilitación en la comunidad de la estudiante, en que no es la única que ingresa a la universidad. Podemos suponer cómo la interacción de las familias entre sí —y probablemente con otros agentes sociales como organizaciones civiles, escuelas y liceos donde las hijas e hijos asisten— son influyentes, brindan mensajes sobre la importancia de la

progresión educativa. De hecho, las y los estudiantes no solo se ven influenciados positivamente a cursar estudios terciarios universitarios por su familia directa, sino también por miembros de la familia ampliada, vecinos y referentes educativos. En segundo lugar, en el caso de estudiantes como Marisol y Lidia, sus padres hicieron la educación secundaria recientemente en un plan para adultos del medio rural. La educación formal aparece como un logro en las familias productoras rurales no solo para las hijas e hijos, sino también para ellos como adultos.

Para Perez Orellana (2004), los cambios en la actualidad en torno a la ruralidad dan cuenta de familias cuyas metas para sus hijas e hijos pueden ser diferentes a las de un tiempo atrás. Mientras que, tradicionalmente, era esperable que las y los jóvenes permanecieran en el campo, otras posibilidades aparecen en la actualidad en el horizonte y cada vez más familias construyen un nuevo mandato vinculado a la progresión del estudio.

Ninguno de los entrevistados manifestó tensiones familiares respecto a expectativas de sus padres sobre la permanencia en el campo y el ingreso a la universidad. El relato de Aparicio me parece muy significativo al respecto, refiriendo a las palabras de su abuelo:

A los doce años, él ya no podía hacer mucho más por mí, ya era un hombre viejo y nosotros estábamos recontra lejos del pueblo y él me dijo: «No sé qué va hacer usted con la vida suya, pero si quiere seguir estudiando va a tener que disparar pa' el pueblo».

(Aparicio, Veterinaria)

El abuelo de Aparicio, peón de estancia con escasa experiencia educativa formal, alentó a su nieto a irse del medio rural y continuar estudios secundarios. Actualmente, Aparicio puede volver al medio con una formación universitaria vinculada al contexto, pero desde un rol que le da un reconocimiento social. En la misma línea, Marisol expresa:

Todos escuchábamos «estudien». No reniegan de lo que tienen, pero es un trabajo sacrificado, llegan a viejos con jubilación de porquería y todos reventados, y si hay lluvia o tormenta tienen que ir a trabajar igual. Es colaborar en que tus hijos tengan otras realidades. (Marisol, Psicología)

Consideramos las *metas de desarrollo* como aquellas que los contextos, las comunidades y las familias establecen para sus integrantes (Cole, 1999). En contextos rurales, estas metas pueden entenderse como las habilidades que las familias desean que sus hijos adquieran para desenvolverse en su entorno. Sin embargo, en la actualidad, parece que las familias rurales, específicamente las de los estudiantes de este estudio, están construyendo metas distintas a las relacionadas con la producción familiar y el entorno rural específico. Más allá de la capacidad de agencia de estos jóvenes, quienes pueden desarrollar metas claramente diferenciadas de las de sus comunidades o familias, estas también están reevaluando lo que tradicionalmente se consideraba importante y están estableciendo metas de estudio para las nuevas generaciones. Considerando los fondos de identidad, podemos entender cómo las metas personales que forman parte de estos provienen, al menos en parte, de fondos de conocimiento de las familias sobre la superación y las expectativas de ascenso social para sus integrantes.

Ahora bien, en algunas familias aún puede ser difícil habilitar la continuación de trayectorias educativas, sobre todo para los hijos varones que son en quienes tradicionalmente se transfiere la posibilidad de permanencia y trabajo en el campo (Durston, 2000). Como relata Gimena:

Y empecé a cuestionarme todo, no sé qué, porque mi hermano sabe manejar y yo no, porque mi hermano se quedó, le enseñan a quedarse en el medio y con las tierras y yo me tengo que ir a hacer algo que nada que ver. (Gimena, Psicología)

En ese sentido, Peralta et al. (2020) exponen que ser varón del medio rural y estudiar en la universidad lo convierte no solo en un estudiante inesperado en la universidad, sino también en su propia comunidad, en que lo valorado es la actividad laboral. Así lo plantea Marisol (Psicología): «Es seductor... jóvenes con el cuerpo para trabajar que se queden en la vuelta. Yo creo que es más difícil para los varones irse a la Universidad».

En relación a este estudio, los tres varones entrevistados, más allá de sus circunstancias y condiciones diferentes, tuvieron un buen desempeño educativo en los ciclos educativos previos, así como motivación por el estudio y aliento familiar para ello, siendo estos factores determinantes para no quedarse en el campo. Murphy (Medicina) plantea que, para él, ser primera generación implica romper el ciclo. Manifiesta haber sido un buen estudiante en la secundaria, siendo motivado por profesores a continuar en la universidad y contando con el apoyo de su madre y su padre en la decisión. Lograr graduarse implica según Murphy (Medicina): «Tener una mejor calidad de vida, una mayor posibilidad de tener un trabajo. También lo hace uno porque quiere vivir de lo que a uno le gusta y no terminar en algo obligado». Expresa no gustarle la tarea del campo, además de ser testigo de los esfuerzos de su familia y querer mejorar la calidad de vida también de sus integrantes.

Podemos pensar en cuántas estrategias de apoyo y supervivencia en el plano económico despliegan familias como las de Murphy para sostener los proyectos, en este caso, del hijo varón que le gusta estudiar y quiere ser médico. Murphy tuvo la beca universitaria otorgada por el Ministerio de Educación y Cultura durante un par de años, pero no pudo renovarla por no alcanzar el porcentaje suficiente de aprobaciones. El esfuerzo familiar de esta familia de pequeños productores por apoyar la permanencia del hijo en la universidad tiene la otra cara de un Estado que dejó de brindar ayudas. Por otra parte, parece que romper el ciclo es también una

apuesta familiar cuando la familia visualiza que son buenos estudiantes, aunque sean varones. La identificación por parte de las familias de las posibilidades de sus hijos puede ser considerado un *fondo de conocimiento familiar* (Rios Aguilar y Kiyama, 2012). La meta del hijo, en este caso, se convierte en una meta familiar, en tanto seguramente es vivida como una posibilidad de ascenso social.

Varios estudiantes mencionan, por otro lado, el orgullo de la familia por las y los hijos en la universidad. Juan Pablo relata:

Para mi familia representa un montón que yo esté en la universidad. Para mi madre, por ejemplo, sueños de ella que veo que se ilusiona mucho que yo los cumpla y, después, como esta sensación de que yo veo de ellos de tarea cumplida, de que a un hijo le pudieron dar educación. (Juan Pablo, Psicología)

En la construcción de la identidad universitaria inciden, entonces, aspectos ligados al mandato familiar de seguir estudiando, expectativas de las familias por la superación de sus hijos y la influencia de otras personas significativas de la familia ampliada o de la comunidad.

También hay otro factor interesante, de carácter personal, que influye y es traído por varias y varios estudiantes, y tiene que ver con ser testigos de las *características del trabajo rural* de las familias y los esfuerzos vinculados a esa tarea. Marisol plantea al respecto:

Yo desde chica siempre vi que tu trabajo dependa del clima, de otro, que si llueve tenés que salir, que si hay calor tenés que salir o no sé, cuando era chica me acordaba, íbamos a un cumpleaños de tarde y nosotras siempre podíamos ir de noche, como toda la tarde nos perdíamos el cumpleaños... o no sé venirte de un cumpleaños si ves que hay tormenta, si hay más calor, entonces decís: «Esto no es para mí». Amo vivir ahí, ojalá pudiera vivir

ahí donde viven mis padres porque es un lugar hermoso y lo amo, pero trabajar en el campo no. (Marisol, Psicología)

El trabajo de los padres se dimensiona diferente a la distancia y oficia como un aliciente, en parte para proseguir las metas personales que, como vimos, también son familiares con respecto a las hijas y los hijos. Eleonor plantea:

Y sí, en el campo pasás trabajo, yo a veces digo yo paso trabajo, pero ellos el triple... Es que muchas veces, no sé, te te peleas con tu padre o ves algo que no te gusta, pero yo siempre trato de hacer el trabajo de pensar lo que ellos han vivido en su vida, ¿no? Desde niños también, ¿no? (Eleonor, Medicina)

En la cita de Eleonor, se observa una estrategia de reevaluación positiva. Eleonor compara su propio esfuerzo y dificultades con los de sus padres, reconociendo que el trabajo que enfrentan sus padres es mucho mayor que el suyo. Esta perspectiva le permite reinterpretar los conflictos con ellos, dándoles un nuevo significado al poner en contexto sus esfuerzos y sufrimientos. Desde la perspectiva del desarrollo, este tipo de reflexión da cuenta de una postura adulta al reconocer el esfuerzo de sus padres, empatizar con sus realidades y reevaluar su propia experiencia a la luz de la experiencia de ellos.

Parecería que romper el ciclo se convierte en un proyecto necesario al percibir los esfuerzos familiares en relación con la actividad en el campo. A pesar de ello, el medio se vive como un lugar de connotaciones positivas y podría ser espacio de proyectos futuros, pero no necesariamente relacionados al trabajo rural. Veremos más adelante cómo estas y estos estudiantes construyen su paisaje psicológico con relación a su medio de origen.

5.1.7.2. *Los apoyos familiares*

Los estudiantes primera generación plantean los diferentes tipos de ayuda que reciben de sus familias. Coincidentemente con lo que plantean estudios anteriores (Ríos Aguilar y Kiyama, 2012; Ramos, 2018; Slocum, 2020), las familias pueden desconocer aspectos que hacen a lo académico, pero brindan otros tipos de ayuda y poseen *fondos de conocimiento* que permiten a sus hijas e hijos ingresar a la universidad y sostener la trayectoria. Por un lado, las familias brindan apoyo material a la hija o al hijo que va a estudiar a Montevideo. Las y los hijos viven dicha ayuda como sacrificio y optan, en determinados momentos, por trabajar para aliviar a las familias. Relata Lidia (Trabajo Social), refiriéndose al apoyo económico: «Para ellos también implica un sacrificio económico, que tuvieron... ellos me bancaron desde el día uno». Cierre expresa al respecto:

A mí de mis padres nunca me dijeron, no te vamos a poder sostener allá, era como que nunca me me transmitieron eso, pero yo misma sabía. Bueno, este año no tengo la beca, quiero trabajar y quiero ayudar con algo. Ayudar a mis padres con algo porque sé que implica un sacrificio. (Cierre, Trabajo Social)

Destaco que la mayoría de las y los estudiantes entrevistados reciben ayuda económica de sus familias, pero se encuentran trabajando al momento del estudio.

Otros apoyos refieren a la alimentación como relata Eleonor (Medicina), en relación con las encomiendas que envía la familia: «Ellos me mandan carne, de cordero, congelada porque así no se echa a perder»; o Magus cuando refiere a la atención prestada por sus padres en pandemia:

En pandemia, la comida, por ejemplo, si tenía un parcial a las 12, la comida, el almuerzo mamá lo sacaba antes, son bobadas y capaz no te dabas cuenta, pero si te ponés a pensar

no son detalles. O que te pregunten, porque a veces mis padres están en otra y que se acuerden de preguntarte, es como que decís, fa... (Magus, Derecho)

Hay otras ayudas a modo de soporte, motivación, aliento. Renata expresa al respecto:

No fue una sorpresa, siempre me motivó bastante. Si hay cosas que ta. Cosas que yo las tengo superincorporadas, que voy a la clases y eso y como que les cuesta un poco entenderlas. Por ejemplo, con todo esto de la tesis es como que «¿por qué tenés que hacer entrevistas a gente en mayo, junio?» o «¿por qué tenés que elegir un tema, de dónde sale ese tema?». Es decir, todo el tema de cómo funciona, pero ta, en ese sentido también que lo valoro bastante tratan de estar siempre presentes, y de saber cómo me va en las materias, o estás bien, precisas ayuda en algo, te traigo un tecito... (Renata, Sociología)

La familia también devuelve una imagen positiva a la hija o al hijo. Plantea Juan Pablo (Psicología): «Mi madre dice que la universidad no me ha cambiado, sino que le ha hecho encontrar respuesta a muchas cosa que ella siempre me dice que yo siempre fui de preguntar mucho». Este tipo de ayudas corresponden a lo que Yosso (2005) ha denominado *capital aspiracional* como un tipo de *capital cultural* de las familias por el cual se transmiten expectativas y aliento frente a situaciones adversas en una apuesta a los logros de las hijas y de los hijos.

Si bien las y los estudiantes refieren a apoyos familiares, en general, aparece remarcado el rol de las madres. Así lo plantea también Cierre en relación con la motivación por estudiar:

Mi mamá la primera, sí, mamá mucho. Como que ella nunca, nunca me mi me dijo, «estudia esto»... eso no, nunca. Eh, era libre de decidir qué quería estudiar y qué quería hacer, pero siempre me dijo, o sea, «hay que estudiar y hay que hacer algo»... También te ayuda la experiencia de mis dos hermanas mayores de que se habían quedado en casa.

Pero sí mamá fue el pilar fundamental, sigue siendo, o sea mis dos padres, pero para esto de seguir estudiando mamá por sobre todas las cosas, porque papá quizás no lo dimensiona tanto... (Cierre, Trabajo Social)

En la misma línea, Eleonor relata la influencia de su madre desde la infancia con la actividad de estudio:

Y también mi madre siempre con el sueño de ella le hubiera encantado estudiar, yo cuando era chica, a pesar de que ella hizo solo primaria, siempre me motivó. Ella mientras tejía me ponía a dividir en una mesa. Como que me estimulaba lo que, entendés, que yo tratara de estudiar desde chica. (Eleonor, Medicina)

Marisol relata la ayuda de su madre en el escenario universitario:

Fue mamá conmigo a acompañarme a dar un examen re difícil. Eran 100 preguntas múltiple opción, me aprendí de memoria, me la llevé a mamá y le repetía y repetía, hasta la puerta del salón. Allí fue y repasamos y me esperó en el patio. (Marisol, Psicología)

Podemos pensar, entonces, a las mujeres del medio rural en la búsqueda, la generación y el sostenimiento para sus hijas e hijos de posibilidades que ellas no tuvieron. Al decir de Osorio (2011), las mujeres en entornos de nueva ruralidad son *agentes de cambio*, en tanto contribuyen a nuevos desarrollos locales basados en actividades novedosas y no tradicionales. Asimismo, podemos considerarlas como agentes de cambio, en tanto habilitan caminos nuevos a sus hijas e hijos. Como veremos más adelante, la universidad también impacta en ellas y en la familia en general, promoviendo cambios y perspectivas diferentes en relación con visiones tradicionales sobre los roles de género, por ejemplo.

En síntesis, las ayudas, el aliento, la motivación y la devolución de imágenes positivas a las hijas y los hijos forman parte de los *capitales culturales*, como lo plantea Yosso (2005), en tanto repertorio de estrategias que las familias poseen tendientes a transmitir metas de superación a sus hijas e hijos.

5.1.7.3. Impacto de la universidad en la familia

La experiencia universitaria, en tanto experiencia intersubjetiva (Carli, 2012), impacta no solo en las y los estudiantes, sino en sus familias. Suceden transformaciones en los roles y en los vínculos y también, como veremos, en aspectos ligados a las formas de funcionamiento. Como características de las nuevas generaciones, las hijas y los hijos aprenden conocimientos y habilidades en diferentes escenarios formales o informales vinculados a la experiencia universitaria y a la migratoria que son transmitidos a las familias y que pueden generar cambios y renovaciones en sus fondos de conocimiento (Moll et al., 1993).

En relación con los cambios de roles a la interna de la familia, hay una adjudicación del saber a la hija o el hijo por estar en la universidad. Relata Juan Pablo:

Por ahí una cosa que sí me generó problema, por ejemplo, y hasta que un día me senté a charlar con ellos, era esto de ubicarme en el rol del conocimiento. Pasaba no sé qué en Corea del Sur y me preguntaban a mí. (Juan Pablo, Psicología)

Y, en la misma línea, Magus plantea:

Papá me dice... porque por suerte me ha ido bien en los estudios... «Ah sos re inteligente, yo no», y yo le digo: «Yo no soy re inteligente, bueno, capaz que sí..., yo sé estudiar, que es una cosa e inteligencia es otra. Inteligencia es lo que vos tenés», me acuerdo que le dije un día que se le había roto un portón... «fuiste al galpón, agarraste cuatro porquerías que tenías ahí que no servían para nada y que si fuera por mí las tendría

tiradas y lo arreglaste». Eso es ser inteligente, a mí me pasaba eso y no iba a saber solucionarlo... Entonces ta... (Magus, Derecho)

Los relatos dan cuenta de la valoración familiar hacia lo académico y la actitud de la y el estudiante en relación con ello. Juan Pablo no desea ser colocado en un lugar de superioridad en su familia y Magus devuelve una valoración de los saberes familiares rurales.

La comunicación y el diálogo familiar sobre la universidad y el conocimiento parecen ocupar un lugar importante en las familias. Las y los estudiantes suelen traer que en la *mesa* se comparten muchas experiencias y anécdotas, se generan discusiones y, a veces, cambios y transformaciones de perspectivas. Lidia relata:

Yo encuentro más cambios en mi madre... Por ejemplo, yo cuando arranqué la facultad, tal vez las problemáticas sociales o las injusticias sociales tal vez las escuchaba y no me generaban nada. Ahora, por ejemplo, veo algo en la tele y digo «no puede ser» y mi madre también... Por ejemplo, mi madre, que yo soy feminista y creo en la igualdad de hombre y mujer... yo a mamá le decía que no puede ser que esté pasando esto o lo que sea... y mi madre... al principio... en realidad en el medio rural la sociedad es bastante machista... Y eso ya ha cambiado un montón... Yo siento que ahora tiene una perspectiva más de género mi madre. (Lidia, Trabajo Social)

Podemos pensar cómo la experiencia universitaria es permeable al entorno familiar, las narrativas de las y los estudiantes ofician, en este sentido, como artefactos culturales novedosos, pues refieren a eventos lejanos y desconocidos hasta el momento para las familias. En la *mesa* pasan a ver nuevos temas de conversación y ellos se trasladan a los diferentes miembros de la familia, quienes tienen ahora conocimientos a través de sus hijas e hijos sobre nuevas realidades y comparten o discuten perspectivas y puntos de vista.

Ese espacio colectivo de la *mesa* es valorado por las y los estudiantes y traído como una peculiaridad de las familias del medio rural. Es, sin duda, una lógica característica de la producción familiar en que la comunicación, la distribución y la asunción de roles se produce desde lo *colectivo* y la *interdependencia* (Keller, 2007), desde el estar juntos funcionando como una *comunidad de práctica* en que se negocian significados (Rogoff, 1993).

El siguiente extracto de entrevista ejemplifica lo antes dicho:

I (Investigadora): ¿Cuáles son los aprendizajes que más valoras en relación a tu lugar de origen y tu familia?

Marisol: Las costumbres, lo hablamos siempre con mis amigas, todas de la misma edad, que desayunamos con mamá y papá y el hermano. De niñas ellos nos llevaban al campo, o se llevaban cajón de verdura y nos entreteníamos en la tierra, el campo tiene eso, la cena, las reuniones en la escuela siempre los dos. No son los tiempos de la ciudad, yo lo notaba con mi primo que tiene almacén en el pueblo... adoraba irse a casa, comer juntos, todos a comer, la comida casera... El padre urbano no puede decir me voy a la escuela y dejo el trabajo, mis padres podían y querían. (Marisol, Psicología)

Marisol expone diferencias significativas entre familias del campo y familias de la ciudad —el tiempo compartido, los procesos de participación guiada, la comunicación y la disponibilidad de los adultos que ofician de guías para sus hijas e hijos. Veremos más adelante cómo esas experiencias y fondos de conocimiento conforman fondos de identidad de las y los estudiantes. Estas y estos jóvenes, en su capacidad de agencia, devuelven a sus hogares a llevar a la *mesa* los nuevos saberes y hacer algo en familia con ellos.

Por otro lado, hay impactos que suceden no solo en la familia cercana, sino en la extendida e incluso en la comunidad cuando las y los estudiantes son percibidos como sujetos formados en saberes académicos o que pueden opinar sobre algunas temáticas. Lidia plantea que en las reuniones comunitarias en las que participa en su zona se generan debates sobre los roles de género en los que ella y otras y otros aportan perspectivas diferentes a las tradicionales:

La mujer trabaja 24 horas porque además de su trabajo viene a la casa y hace los quehaceres de la casa y el hombre trabaja lo que trabaja, viene a su casa y no hace nada. Y para ellos, para ellas y para ellos está bien... Aunque mi prima está un poco más deconstruida... (Lidia, Trabajo Social)

Su prima, a la que hace referencia, es una joven que vive en el medio rural con su esposo y son productores familiares, y Lidia procura transmitir una visión que permita repensar roles tradicionales.

La revisión de prejuicios vinculados a los roles de género en las familias rurales es de los aspectos más recurrentes en los relatos de las y los estudiantes. Plantea Juan Pablo (Psicología): «Sí, sí, se discute y se eleva la temperatura en las discusiones y porque en realidad estuvimos moviendo estructuras que están fijas... ¿Por qué mi viejo no cocina y mi madre no sale a varear los caballos?».

Por otra parte, aparecen referencias a creencias y prejuicios vinculados al sacrificio y el trabajo. Las y los estudiantes traen también preconceptos de las familias rurales con respecto a la sobrevaloración del trabajo y al ocio como una posibilidad que no pueden permitirse. El trabajo rural y la producción familiar suele caracterizarse por una labor constante todos los días del año, con momentos de mayor intensidad según los períodos zafrales determinados por los tipos de

producción. Ello provoca que muchas veces la posibilidad de manejar los tiempos libres de descanso o dedicados al disfrute sean limitados:

Había un show en el teatro de verano y yo y yo la invité a mamá para que venga y fuimos juntas... Y no sé si se permite esto... nosotros como hijos lo estamos cuestionando un poco. Pero ya era complicado cuestionarlo en papá y mamá, mucho menos en mis abuelos como esto de de permitirse disfrutar. (Cierre, Trabajo Social)

En síntesis, la experiencia universitaria incluye a las familias, en tanto ellas poseen fondos de conocimiento que habilitan y brindan apoyo con relación a la universidad, con expectativas de superación para sus hijas e hijos. La experiencia universitaria impacta en las familias dados los cambios de roles internos, así como en relación con los aprendizajes y las nuevas percepciones de las hijas y los hijos que generan revisiones de perspectivas en ellas.

En este sentido, Markus y Conner (2013) plantean que, cuando las personas son conscientes de las fuerzas culturales que las rodean, pueden modificar o incluso rechazar por completo sus influencias. Las y los estudiantes entrevistados, sobre todo aquellos que desarrollan carreras vinculadas a las ciencias sociales, ponen en cuestionamiento creencias, prejuicios y funcionamientos arraigados en el medio rural, pudiendo generar cambios en sus identidades. Al decir de los autores:

You cannot directly alter the big ideas that animate the entire culture cycle, because they are so deeply rooted. But over time, as I's, interactions, and institutions shift, big ideas follow suit. And once a new big idea takes hold, a sustainable new culture cycle begins to churn. (p. XXI) [No puedes alterar directamente las grandes ideas que animan todo el ciclo cultural, porque están muy profundamente arraigadas. Pero con el tiempo, a medida que las personas, las interacciones y las instituciones cambian, las grandes ideas siguen

su ejemplo. Y una vez que una nueva gran idea se afianza, comienza a agitarse un nuevo ciclo cultural sostenible].

Ya mencioné más arriba la capacidad de agencia de estos y estas estudiantes como transformadores de ciertas realidades sociales en los diferentes escenarios culturales que habitan.

5.2. La(s) identidad(es)

En este apartado, desarrollo aspectos vinculados a las autopercepciones y las autodefiniciones identitarias de acuerdo a los relatos de las y los estudiantes. Por un lado, analizaré cómo se autoperciben en tanto jóvenes rurales, cómo se autodefinen a nivel personal, qué atributos y características mencionan en relación con los diferentes escenarios culturales. Por otro lado, referiré a los artefactos de uso cotidiano con los que interactúan y que dan cuenta de sus prácticas significativas.

5.2.1. Ser joven rural

5.2.1.1. Autopercepciones como jóvenes rurales en relación con el lugar de origen

Las y los estudiantes participaron del estudio desde el criterio de identidad con el medio rural, por lo que hay una autopercepción inicial al respecto. Las propias entrevistas habilitan la expresión de una dimensión social de la identidad, en tanto *ser del campo* es algo que se puede compartir con otros:

Me siento identificada con la juventud, con los jóvenes del medio rural. No tanto con aquellos que son productores familiares o se dedican al agro sino aquellos que... o sea... nuestro grupo de jóvenes... tenemos un grupo de jóvenes ahora que hacemos proyectos comunitarios... y después con jóvenes de la zona urbana que son más, como decirlo, más de de la cuestión de género... (Lidia, Trabajo Social)

Lidia se autopercibe como joven rural y sus vínculos son con pares que poseen intereses diversos a los que tradicionalmente se entienden como prototípicos del medio rural. De esta manera, permite reflejar cómo existen diferentes prácticas en el medio rural que no tratan únicamente de las productivas (Fernández, 2008; Kesller, 2008).

En términos de Giménez (2001), la *desterritorialización física* que se produce ante las situaciones de migración no implica necesariamente una *desterritorialización simbólica y subjetiva*, y Lidia, a pesar de transitar por diferentes escenarios y tener diversos vínculos, expresa su identificación con pares con quienes comparte el lugar de origen.

Por otra parte, se visualiza en los relatos el apego al lugar de origen y a las formas de vida familiar en el campo. Con relación a lo primero, expresa Marisol:

Cada vez se confirma más, de lo único que he renegado es la accesibilidad a llegar a Montevideo. Cada vez que tenía que ir a Montevideo, era tiempo de andar en moto, me cansaba, vivía sobre la ruta. Y de adolescente me daban ganas de que mis padres fueran de la ciudad, quedarme en la plaza tomando mate, pizza. Fuera de la accesibilidad, cada vez reafirmo más que me encanta. Hubieron necesidades en casa, yo era feliz, no cambiaría nada, la comida de mamá, andar con ellos. Infancia super feliz, adolescencia más frustrada, pero agradezco eso también, sé que hay una forma de ser en mí por haber sido una adolescente rural. (Marisol, Psicología)

Marisol lleva a cabo una reevaluación de su vida en el campo con una mirada retrospectiva. Como se mencionó anteriormente, aunque muchos estudiantes consideran el trabajo en el campo como sacrificado y arduo y no se ven continuando en esa labor, perciben el medio rural de manera positiva, reconociéndolo como una parte importante de su identidad. Por otra parte, la referencia de Marisol a su ser adolescente rural nos lleva a pensar en las adolescencias situadas y en cómo los contextos culturales y sociales específicos pautan particularidades para dicho momento evolutivo. Entre estas, podemos destacar las siguientes: las condicionantes del contexto para el establecimiento de los vínculos con pares, un funcionamiento interdependiente familiar y la participación activa en las actividades del hogar.

El apego al lugar de origen y el vínculo interdependiente con su hogar también se encuentra en el relato de Josefina:

Cuando está la posibilidad de hablar así, cuando a veces nos hacen hablar del interior, siempre como que destaco eso, o sea, por más que ahora no esté yo viviendo ahí, como que mi casa es allá, como que yo vivo allá, o sea, no me despego todavía. Y ta, como que pertenezco ahí. Siempre es como ese mi lugar. (Josefina, Psicología)

Es decir, lo que define el *ser rural* parece tener que ver con aspectos que hacen al territorio, pero ello vinculado a elementos afectivos, en tanto ahí está la vida vivida en la infancia y adolescencia y está el hogar familiar.

En esa línea, el paisaje no es solo la geografía objetiva de un territorio, sino una representación cargada de significados (Giménez, 2001). Cuando las y los estudiantes dicen que *son de* están atribuyendo un apego a un lugar o lugares determinados en el sentido de conexión emocional con un territorio por lo experimentado y vivido en él. Conoceremos los *paisajes psicológicos* (Esteban-Guitart, 2012a) de las y los estudiantes a través de sus relatos en las entrevistas y por medio de las fotografías que ofrecieron para mostrar sus escenarios significativos.

Coincidentemente con los aportes teóricos expuestos en la tesis, las y los estudiantes presentan su paisaje familiar desde componentes cargados de significados culturales, afectivos personales y connotaciones valorativas. Gimena plantea sobre su paisaje familiar:

Es hermoso. O sea, no es como porque yo digo campo y, claro, uno se imagina, no sé, la pradera chata, así que no hay mucho ahí, sino que es un afluente, llegan agua de muchos lados y muchos cerros... Muchos cerros y cañadas y montes, o sea, vos vas y para llegar y es todo tipo un camino entre los cerros, así que está todo tupido. Y está un monte

enorme para atrás, que sería parte del campo de mi padre y los hermanos, que es enorme y pasa todo el arroyo ahí. Es hermoso, es hermoso, es re especial. (Gimena, Psicología)

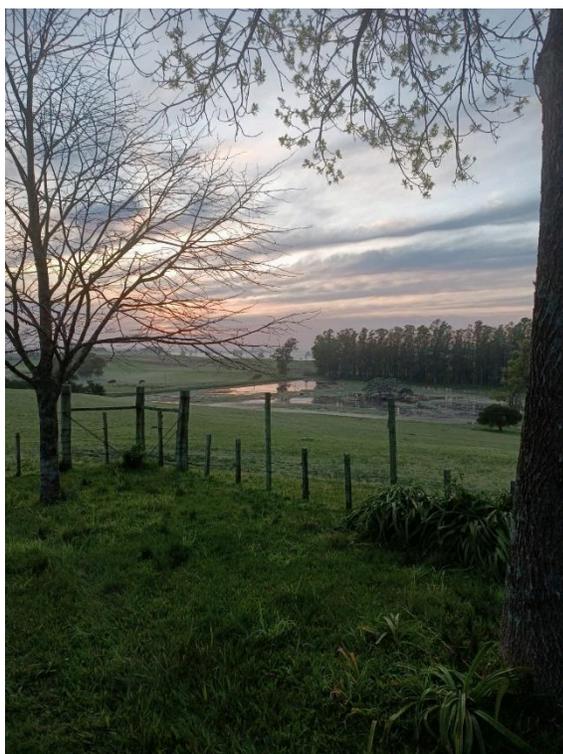
Marisol expresa:

No sé cómo describirlo, soy una enamorada, ves el atardecer, como sale el sol, no hay muros. En la ciudad... la luna... si no la tenés arriba no la viste, ves el cielo estrellado, se siente una conexión, la tranquilidad, otro ritmo, si comparas el campo con Montevideo.

Dos polos. (Marisol, Psicología)

Las fotografías seleccionadas por las y los estudiantes para el estudio expresan sus identificaciones con el lugar de origen.

Juan Pablo (Psicología) brinda la siguiente fotografía acompañada de un relato:



«Ahí algunas que muestran lo quebrado del terreno y las vistas que te decía que me identificaban, las cuales posibilita las subidas y bajadas de la tierra».

Fotografía n.º 5. Juan Pablo (Psicología).

La fotografía de Juan Pablo refleja un entorno natural cargado de significaciones

geográficas y emocionales. El apego a un lugar de elección, dice Bachelard (2000), tiene que ver con los significados atribuidos a él más allá de elementos descriptivos como son los aspectos pintorescos o la comodidad: «Porque la casa es nuestro rincón del mundo. Es —se ha dicho con frecuencia— nuestro primer universo. Es realmente un cosmos. Un cosmos en toda la acepción del término» (Bachelard, 2000, p. 28).



Fotografía n.º 6. Murphy (Medicina).

«La foto del campo representa el lugar donde vivo, mi familia, a lo que se dedican, mi lugar de origen; es mi hermano a caballo y mi padre al lado.» (Murphy, Medicina)

Los paisajes incluyen a las personas significativas que los habitan y, en este sentido, las relaciones humanas forman parte y definen la identidad según Esteban-Guitart (2012a).

El vínculo con el medio rural también aparece en algunos círculos significativos como el de Josefina.

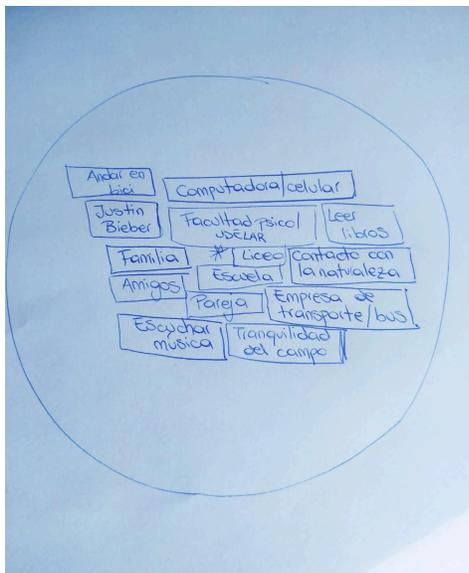


Figura n.º 1. Círculo significativo de Josefina (Psicología).

Además de sus prácticas, actividades de disfrute y personas significativas, destaca la tranquilidad del campo y el contacto con la naturaleza, elementos con connotación emocional vinculados al sentido de pertenencia al campo.

El apego al lugar de origen también se ve reflejado en los proyectos futuros. Dice Lidia (Trabajo Social): «Aunque trabaje en Montevideo, prefiero seguir viviendo en el medio rural y viajar». Enfoques sobre nueva ruralidad plantean que, en este momento, se vive un fenómeno contrario al despoblamiento progresivo proyectado por estudios tradicionales (Castro, 2008). El espacio rural es considerado como un posible lugar de residencia, en este caso, para una hija de productores familiares que se va a graduar de la universidad. Este proyecto de vida en el campo me remite a estudios de Bourdieu y Sayad (2017) sobre el desarraigo de comunidades rurales al mencionar que el poblador del campo, aunque haya migrado y se dedique a otra actividad, posee ciertos comportamientos que lo identifican como tal y que lo llevan a *honrar* la tierra y a honrarse a sí mismo. Con relación a los fondos de identidad, podemos considerar que se

producen reconstrucciones identitarias sobre el lugar de origen, en tanto el espacio de vida puede adquirir otros sentidos diferentes a los familiares.

Gimena, que se proyecta viviendo en el campo, expresa:

Todos mis abuelos trabajaron en el campo. Y veo lo que está pasando en realidad, o sea, en la zona rural que está rodeada de forestación, cómo venden los campos, o sea, montes hermosos y es como que yo siento algo muy fuerte por cuidar y proteger eso. (Gimena, Psicología)

Renata, por ejemplo, plantea que le gusta explicitar que es del medio rural para diferenciarse de los de *pueblo* y, a su vez, reivindicar la identidad rural y no desde la producción agropecuaria:

Che, soy del interior y encima de ser del interior soy también del campo, la gente del campo no solo se queda encerrada arando la tierra, miren que podemos venir a Montevideo a estudiar... Y no, no es que vengamos a estudiar agronomía o veterinaria... Es importante mostrar... sí importa dónde nacés... muchas veces te condiciona... pero no tiene por qué condicionar tus gustos, tu forma de pensar, de hacer las cosas, porque muchas veces, no es por culpar, pero muchas veces se siente que la gente del interior o son todos tal cosa, o son todos tal otra, o son todos retrógrados o son todos que viven con las trencitas y la pollera de paisana. Y tipo no, y está bueno decirlo y está bueno cambiar la imagen... mostrar que no todo el mundo tiene que ser así, que hay distintas realidades. (Renata, Sociología)

Los imaginarios sociales que se tienen desde miradas centristas y clásicas acerca del medio rural suelen tener una de estas connotaciones: a la gente del campo se le atribuye ignorancia, precariedad y pobreza (Piñeiro y Cardeillac, 2014). Ya lo vimos anteriormente

cuando algunas estudiantes al presentarse en las aulas o ante el grupo de pares procedentes del medio urbano eran interrogadas sobre aspectos que iban en consonancia con dichos imaginarios.

De este modo, Renata aparece desde su relato reivindicando la diversidad presente en el medio rural y contribuyendo a una visualización de jóvenes del medio rural cuyos intereses vocacionales pueden ir por caminos diferentes a las visiones clásicas. Juan Pablo (Psicología) también trae la cuestión del preconceito de los otros al respecto: «Me preguntaban por qué no estudiaba agronomía o veterinaria».

5.2.1.2. Características atribuidas a los jóvenes rurales que deciden estudiar en la universidad

Las características atribuidas a las y los jóvenes rurales que deciden estudiar en la universidad tienen connotaciones vinculadas al esfuerzo y la superación. Los términos que aparecen frecuentemente en los relatos ante la pregunta «¿Qué características consideras que tienen las y los jóvenes rurales que estudian en la universidad?» son los siguientes: valientes, arriesgados, corajudos, soñadores. En tanto respuestas proyectivas, estos atributos son propios, tienen carácter individual y, si bien parecen idealistas, también podrían dar cuenta de fortalezas que los convierte en agentes capaces de desplegar estrategias, de cumplir metas de superación.

Asociados a estas respuestas aparecen los títulos de su vida. Durante la entrevista, les solicitaba a las y los estudiantes que pensarán en algún título a modo de película o libro con el que se identificaban y que, de algún modo, expresara quiénes eran en ese momento.

Marisol (Psicología) expresa: «Yo qué sé, hace mucho tiempo que vengo diciendo que es como *resistir y persistir*, es como una cosa de porfiado»; o como plantea Eleonor (Medicina): «*Una niña resiliente y un camino sin fin*», o Murphy (Medicina): «*Logrando todo lo que una vez fue un sueño*». Si pensamos en el título de la vida como una técnica que permite sintetizar en pocas palabras las trayectorias vitales hasta el momento, las respuestas de las y los estudiantes

aluden principalmente a la experiencia universitaria y los desafíos a los que se han enfrentado. Desde el punto de vista de su desarrollo y considerándolos *adultos emergentes*, al decir de Arnett (2008), se encuentran en una etapa de transición en la cual se ven a sí mismos desde las metas próximas a alcanzar con proyecciones que aún no son definitivas. Las respuestas dan cuenta de sus construcciones identitarias, una vez más, desde el esfuerzo, sobre todo en relación con las condiciones geográficas de origen y los desafíos a los que se enfrentan en los nuevos escenarios urbanos y universitarios.

Juliana (Fisioterapia) plantea en ese sentido: «Es alguien que hace un esfuerzo mayor. Siendo de afuera tenés otro trabajo más para adaptarte».

Aparicio (Veterinaria) relata: «... Un corajudo, salir a probar suerte, conozco gente mucho más inteligente que yo y no se adaptó. Entonces para mí hay que tener mucho coraje para salir de la zona de confort, del apoyo de la familia».

Sin embargo, surgen otros aspectos, que refieren a ciertas debilidades, pero también evidencian los desafíos que enfrentan los estudiantes al encontrarse con escenarios tan distintos a los cotidianos. Al principio, se presentan inseguridades y desconocimientos acerca de cómo manejarse en ellos. Así lo expresan los relatos de Lidia y Magus:

Un joven temeroso, capaz, por lo que se va encontrar, con muchas ilusiones también, o sea, si bien temeroso, también con ilusiones de poder terminarlo, de terminar lo que va a hacer. También como confundido tal vez con todos estos cambios o está en proceso ahí de poder adaptarse a todo lo que es Montevideo. (Lidia, Trabajo Social)

Yo creo que... esto es generalizar mucho, pero al principio sos más tímido, los de ciudad son más extrovertidos, sos más miedoso, hasta que te destapas. Podés diferenciar en una clase de primero quienes son de la ciudad y quienes del medio rural. Hasta en la

vestimenta, los de ciudad... posiblemente los primeros días, porque después te vas adaptando... y vas viendo, venían de remera y los del medio rural de camisa y todos producidos (risas). (Magus, Derecho)

Magus plantea en su relato que los jóvenes del medio rural, al inicio, son notoriamente diferentes a sus pares urbanos y ello puede distinguirse por sus formas de comportarse y por su vestimenta. Como plantean los estudios sobre migración interna, hay una percepción de estar en otro lugar de algún modo, con una sensación de extranjería, en tanto estar en un mundo culturalmente diferente.

Por otra parte, se presentan relatos que caracterizan al joven del medio rural a través de los apoyos que recibe. Es decir, un joven procedente del medio rural que decide estudiar en la universidad es alguien que cuenta con respaldos de algún tipo para lograrlo. Así lo expresa Eleonor:

Muchas veces decís de alguien «¿por qué no estudia?». Mi madre muchas veces lo dice y digo: «Mira que no es fácil yo sé que si a mí no me dan una beca vos vas a vender una vaca, por ejemplo, y me vas a dar para que yo estudie, pero mira que hay gente que no tiene nada, nada, no tiene ningún soporte atrás». Yo creo que es re difícil para alguien que no tiene nada, nada de apoyo atrás porque está solo. Creo que muy pocas personas lo lograrían en este caso. (Eleonor, Medicina)

El relato de Eleonor permite visualizar que, más allá de los atributos individuales y las posibilidades adaptativas, un joven rural que decide estudiar en la universidad es alguien que recibe apoyos de su familia. Sin duda, la mayoría de las y los estudiantes entrevistados presentan esta condición. La situación de Aparicio la podemos considerar como excepcional en ese sentido. Los apoyos recibidos a nivel familiar, como vimos, podrían haber tenido que ver con el mandato

del abuelo, que le sugería que se fuera del medio rural si deseaba continuar estudiando, pero no hubo ayudas significativas. Iniciado en el mundo del trabajo en la adolescencia temprana de acuerdo a sus relatos, terminó el bachillerato y pasaron varios años para concretar el ingreso a la universidad:

Siempre me gustaron los animales, toda la vida en el campo y después que terminé el liceo fue complicado venirme a estudiar... No conocía a nadie en Montevideo para poderme venir, el pueblo de nosotros es un pueblo bastante rural y un pueblo muy de retrógrados yo siempre digo, que en vez de avanzar retrocede. No tuve información de alguien que me dijera: «Bo, mirá que te podés ir, podés averiguar por becas...». Todo el mundo me decía que no, que si no tenés plata para estar allá, que si no tenés alguien que te banque, que no tenés a dónde ir. Yo no sabía ni que habían pensiones estudiantiles... No tenía ni idea. (Aparicio, Veterinaria)

Con el relato de Aparicio, podríamos preguntarnos cuántos Aparicio podrían estar en la universidad concretando proyectos personales y no lo han podido lograr. Cabe plantear que la responsabilidad no es de los pueblos ni de las personas que los habitan. Aparicio fue a la escuela y al liceo y aun así no encontró referentes, información ni acompañamientos que lo ayudaran a armar su proyecto de vida, en este caso, en la universidad.

5.2.2. Autodefiniciones. Quién soy en este momento de la vida

Podemos conocer las autodefiniciones de los estudiantes a través de sus respuestas a la pregunta realizada en la entrevista «¿Cómo te definirías en este momento de la vida?», así como mediante los dibujos identitarios y sus relatos asociados. Los círculos significativos, por otro lado, nos permiten obtener información sobre las personas, las actividades y los objetos que forman parte

de su vida en el momento actual, por lo cual también los consideraré como material en esta sección.

Autodefinirse ante otra u otro es una tarea compleja, ya que las autodefiniciones no son estáticas. Reflejan aspectos identitarios en construcción e implican el esfuerzo de reflexionar sobre uno mismo y sobre quién se es en el momento presente.

Podemos identificar diferentes aspectos dentro de las autodefiniciones de las y los estudiantes, vinculados a atributos personales, a los escenarios culturales diversos, al lugar de origen rural o a las diferentes prácticas identitarias.

5.2.2.1. Atributos personales en las autodefiniciones

Las autodefiniciones comprenden, en su mayoría, referencia a atributos individuales, los cuales poseen, en gran parte, connotaciones positivas. Los relatos son coincidentes con las respuestas sobre las características de las y los jóvenes rurales que estudian en la universidad, como ya analicé más arriba. Juan Pablo, por ejemplo, se define ante la pregunta en la entrevista como:

Un joven que va tratando de abrirse paso en la profesión que eligió, tratando de culminar su carrera, formando muchas, muchas perspectivas de la vida, básicamente, de lo que quiero para mí, acomodando muchas que por ahí tenía establecidas y voy descubriendo nuevas cosas. (Juan Pablo, Psicología)

Aparicio (Veterinaria) plantea: «Yo siempre digo que soy un soñador eterno porque he soñado toda mi vida y cuando todos me decían que no iba a llegar a nada, llegué». Vemos entonces que vuelven a aparecer aspectos identificatorios relacionados a la dimensión del esfuerzo y el alcance de metas. La autodefinición como *soñador* implica proyectarse en metas que pudiesen haberse sentido imposibles o difíciles al comienzo.

En algunos dibujos identitarios, aparecen representados estos aspectos individuales. Juliana se representa a sí misma a través del siguiente dibujo, realizado mediante medios informáticos:



El dibujo me representa porque siento que en este momento de mi vida, y como creo que cada persona lo hace, voy haciendo mi camino. Si bien tengo metas, no creo que haya un único camino para llegar, ni uno mejor que el otro, por eso no representé un camino hacia adelante. Dibujé la mochila, no solo porque en este momento de mi vida estoy estudiando y dedicándome a eso, sino que también me gustó por el significado que le quise dar. En esa mochila llevo muchas esperanzas, experiencias, miedos, fuerza y fe. Para, a mi manera, poder seguir avanzando y aprendiendo en este camino. (Juliana, Fisioterapia)

Figura n.º 2. Dibujo identitario de Juliana (Fisioterapia).

En el caso de Juliana, como ya mencioné anteriormente, sus experiencias en Montevideo no han sido gratificantes, pero se visualiza avanzando a pesar de ello. La mochila se representa como un artefacto material y simbólico que la ubica en el escenario universitario. Lo que se lleva en ella constituyen aspectos emocionales, principalmente, que parecen impulsarla a la meta propuesta.

La capacidad de agencia de las y los jóvenes entrevistados queda expresada en sus autodefiniciones que refieren especialmente a ser sujetos soñadores y esforzados, características que los llevarían a la concreción de sus metas. Desde la psicología cultural, la acentuación de estos aspectos individuales en los relatos de las y los estudiantes tiene que ver con características independientes de sus *yoés*, en tanto las cualidades internas de las personas impulsan sus acciones (Markus y Conner, 2013). De todos modos, podemos considerar que no dejan de estar ligadas a sus contextos de desarrollo. Ya vimos que familias y estudiantes, en este caso, parecen estar en sintonía con las metas de desarrollo dado que las primeras incentivan y alientan a sus hijas e hijos a superarse.

5.2.2.2. Referencia a los dos escenarios de actividad actuales: universitario y rural

Algunos dibujos identitarios muestran los escenarios de actividad urbanos y universitarios, por un lado, y rurales, por otro, como escenarios de desarrollo identitario.



Ahí lo que quise representar son cerros en la vuelta y árboles pensando un poco qué soy en este momento, soy una mezcla de todo eso, de psicología, de ciudad, de campo también... Mi familia y yo estamos en el medio de ese camino, somos aves, por eso hice las aves atrás, otras en la ciudad que tiene un cartel que dice psicología, otras que salen del bosque y que son personas que uno va conociendo. (Juan Pablo, Psicología)

Figura n.º 3. Dibujo identitario de Juan Pablo (Psicología).

En el relato de Juan Pablo, observamos cómo los diferentes escenarios culturales de desarrollo contribuyen a la construcción de identidades. Estas identidades están formadas por una mezcla de diversas experiencias vividas y, en su construcción, los demás —pares, familiares y referentes— juegan un papel fundamental, ya que acompañan y facilitan este proceso.

5.2.2.3. Referencia al lugar de origen

La psicogeografía cultural (Esteban-Guitart, 2012a) plantea que los entornos geográficos de vida impactan en la identidad de los sujetos. Uno de esos entornos es el lugar de origen, donde algunas autodefiniciones expuestas en las entrevistas permiten detectar conexiones emocionales vinculadas al apego por ese territorio, así como el sentido de pertenencia. Gimena plantea al respecto:

Y ahora en realidad me estoy haciendo esa pregunta, porque como estoy ante un cierre de una etapa tan grande. Me pregunto eso, quién soy, qué quiero hacer con mi vida. Yo creo que quiero vivir en red, conectada con las personas que tengo al lado, quiero saludar al que tengo al lado. Y como algo muy fuerte por cuidar y proteger la tierra... y por eso me quiero ir para allá. (Gimena, Psicología)

Su dibujo identitario expresa el apego a su lugar de origen y resulta significativo para ella en este momento por estar atravesando un evento importante en su desarrollo, como lo es el egreso de su carrera universitaria. Se le presenta a Gimena un dilema identitario, ya que como próxima egresada se plantea la posibilidad de retorno al lugar de origen. Ese sitio se encuentra alejado de Montevideo y ella no tiene claro cómo conciliar la psicología con su deseo de volver al campo:

Esa idea de que mientras más lejos estés del campo, más progreso. Yo les digo a mis padres que me voy a ir al campo y ellos no se ponen tan contentos porque no quieren que

haga la misma que ellos. Pero a la vez les gusta (risas). Ellos me dicen: «Por qué no estudiaste algo del campo, agronomía», y yo les digo: «La psicología rural existe» (risas).
(Gimena, Psicología)

Estudios sobre el retorno al lugar de origen de estudiantes universitarios del medio rural muestran las dificultades que enfrentan al planear su regreso, ya que las expectativas familiares de ascenso social para sus hijos e hijas no se cumplirían si volvieran. Por otro lado, los egresados suelen mostrar interés en proyectos de desarrollo social en sus comunidades, pero a menudo no encuentran respuestas positivas desde el ámbito material y simbólico por parte de sus familias y comunidades. Esto los lleva a permanecer en las ciudades como una forma de ejercer su profesión y aprovechar mejores oportunidades (Martínez et al., 2019). Podemos considerar que esta es una realidad para muchos jóvenes del interior y del interior rural, cuyos lugares de origen están alejados de las ciudades.



G: La entrada de mi casa, lo tenía de antes, pero cuando me dijiste, dije «es este», es la entrada de mi casa, es mi identidad. Es la vista frente a mi casa.

I: Elegiste el entorno de tu casa y elementos de la naturaleza para representarte.

G: Sí, porque me inspira paz, que hay algo esperándome.

I: ¿Qué aspectos tuyos están representados acá?

G: La paz y también eso que me transmiten

como los que me sostienen en este momento que estoy como nerviosa con la tesis, que ya tengo la fecha. (Lidia, Trabajo Social)

Figura n.º 5. Dibujo identitario de Lidia (Trabajo Social).

El dibujo identitario de Lidia transmite cómo, en este momento de transición vital, se encuentra teniendo que compaginar en su vida cotidiana prácticas como el voluntariado, el trabajo, la vida social y la elaboración de su tesis. Su participación activa en cada una de esas prácticas culturales se da con el sostén y el apoyo de los pares y los familiares que la alientan a seguir.

En consonancia, su círculo significativo da cuenta de estos aspectos:

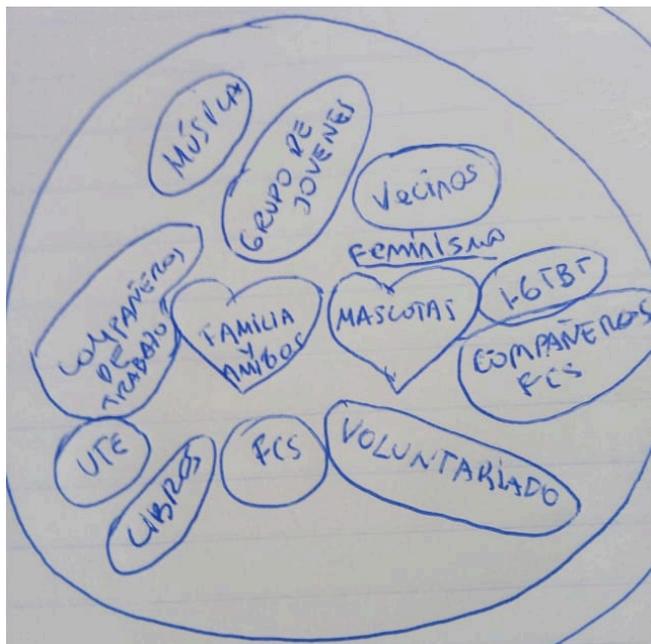


Figura n.º 6. Círculo significativo de Lidia (Trabajo Social).

Más allá de colocar en el centro a sus personas significativas, ilustra la cantidad de prácticas y actividades que realiza en los diferentes escenarios en la actualidad y que forman parte de su identidad.

5.2.2.5. Alusión a los vínculos familiares

Ya vimos cómo en varios dibujos identitarios aparecen referencias a los vínculos y las redes de apoyo como parte de las identidades de las y los entrevistados. En algunos dibujos, eso es expresado como temática central, por ejemplo, en el caso de Eleonor:

Ellos son mis padres, es como la base de todo. Me dibujé a la mitad de la escalera porque en realidad siento que no he cumplido todas mis metas ni mis objetivos, pero que voy camino a ellos en realidad, ellos son los que están atrás siempre apoyándome en cada situación, en cada parcial, cuando perdés, cuando llorás están ahí dándote el impulso para que sigas adelante y también el amor, ¿no? de ellos, que quizás no te lo dicen porque son personas de otras generaciones con otras vivencias, pero vos lo sentís... Cuando doy un parcial mi madre es más de hablar: «Bueno, no podés, no se pudo le tendrás que poner más ganas o esforzarte más», y mi padre sí, está como más desde la contención quizás en pequeñas cosas, «cómo estás», no sé... «tenés comida», por ejemplo. (Eleonor, Medicina)



Figura n.º 7. Dibujo identitario de Eleonor (Medicina).

El dibujo identitario de Eleonor muestra los vínculos con su padre y su madre desde el rol de apoyo emocional.

Las metas son vividas, en relatos como los de Eleonor, como construcciones colectivas. Ya había mencionado anteriormente la percepción de Eleonor en relación con que difícilmente se llega a estas metas sin apoyos. Las y los estudiantes que focalizan en los aspectos vinculares para autodefinirse poseen, al decir de Markus y Conner (2013), un *estilo interdependiente*. En estos, el *yo* tiene un carácter relacional; los aspectos autodefinitorios refieren a la empatía y la solidaridad, y los otros significativos son colaboradores en la construcción de las metas.

La presencia de estos aspectos en varios de los dibujos identitarios estaría en consonancia con las características interdependientes de las familias productoras rurales, como he venido planteando.

Como ya mencioné anteriormente, en todas y todos los estudiantes las familias son las primeras personas significativas en sus vidas, seguidas de sus amigos. En todos los círculos significativos facilitados por las y los estudiantes, la familia y los amigos ocupan un lugar central. Como ejemplo, veamos el círculo significativo de Juliana (Fisioterapia).

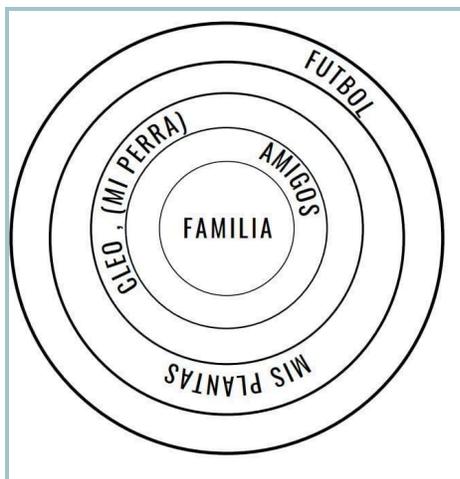


Figura n.º 8. Círculo significativo de Juliana (Fisioterapia).

En su círculo, da cuenta de los vínculos afectivos y los intereses más directos con los que se identifica en este momento de la vida y que ofician como redes de apoyo.

5.2.3. Aspectos identitarios en construcción

También podemos considerar como fondos culturales de identidad ciertos hábitos y rutinas diarias relacionadas a los dos escenarios culturales que habitan las y los jóvenes del estudio: por un lado, el rural y el familiar y, por otro, el universitario y urbano. Desarrollaré algunas apreciaciones acerca de la vestimenta, el lenguaje y la alimentación, procurando identificar en qué medida se adquieren ciertas conductas o hábitos en un escenario y se mantienen o transforman en el otro.

5.2.3.1. Vestimenta

La vestimenta puede ser considerada un artefacto cultural que comunica aspectos identitarios personales y culturales. Según Hamilton & Hamilton (1989), la vestimenta representa una forma simbólica de expresión, reforzamiento y preservación de valores y significados culturales. No

obstante, las personas pueden cambiar elementos de su vestimenta en función de diferentes contextos sociales y roles.

En este sentido, nos podemos preguntar cómo se visten las y los jóvenes rurales que estudian en la universidad. Veremos que no hay respuestas uniformes en ese aspecto, aunque los relatos dan cuenta de adecuación de sus vestimentas en relación con el escenario en que se encuentran. Renata y Magus plantean al respecto:

También cambios en la forma de vestir, me sigo vistiendo medio parecido que siempre, pero sé que a veces tengo más confianza para ponerme lo que me gusta yendo a Montevideo que si tengo que ir a hacer algo a... (mención al pueblo cercano). Ahora igual está muy de moda, estamos muy bombardeados por las redes, vestiste a tu estilo, vestite como quieras, pero para ir a... sigo yendo de jeans y busito y para ir a Montevideo de short igual, no importa, salgo con lo que me gusta y ya está. (Renata, Sociología)

El tema de la vestimenta sí, pero sobre todo por esto que tiene el derecho que tiene de tirar más a lo formal para ir al estudio, al juzgado. En realidad, en Montevideo podés andar como te pinte que nadie te va a decir nada, cosa que en las ciudades más chicas del medio rural no sé si lo podés hacer tanto, como que hay más estereotipos en ese sentido. En Montevideo te mirará alguien, pero nadie te va a decir nada, ni te van a dar bola, a nadie le interesa cómo te vestís o de qué color tenés el pelo. En el pueblo, sería el comentario de todo el mundo (risas). (Magus, Derecho)

Ambas estudiantes manifiestan la libertad que le da el escenario montevideano en términos de vestimenta y el control social que parece existir en el medio rural o en el interior urbano al respecto, que coarta ciertas posibilidades. Por otro lado, Magus refiere a la

idiosincrasia institucional, específicamente, a su facultad, donde la vestimenta aparece como elemento expresivo de la identidad profesional.

Ciertos elementos de la vestimenta que pueden ser considerados socialmente prototípicos del medio rural, como la bombacha de campo y las botas, son utilizados por algunas y algunos en algunas circunstancias, pero no como vestimenta usual.

Tanto Eleonor como Juan Pablo plantean usar bombachas de campo ocasionalmente en Montevideo. «En el campo uso botas de gaucho y bombachas, en Montevideo a veces bombacha» dice Eleonor (Medicina). Juan Pablo expresa:

Acá en Montevideo en la calle generalmente no ando de bombacha; por ahí un domingo voy si me levanto en invierno, por ejemplo, me puedo ir un domingo en el súper de bombacha campo, no tengo problema si es lo que estoy usando en esos días. (Juan Pablo, Psicología)

En síntesis, las y los estudiantes aprenden a habitar sus diferentes escenarios adaptándose estratégicamente con relación a sus vestimentas.

5.2.3.2. *Lenguaje*

El lenguaje puede considerarse un artefacto cultural que sufre procesos de transformación según los diferentes escenarios sociales y culturales. En tanto producto cultural, el lenguaje construye significados y permite organizar la experiencia (Bruner, 1990/2009). Veamos el ejemplo de Lidia:

L: Fui cambiando las formas de decir tal vez las cosas, pero no sé si fui cambiando mi tono de voz en realidad.

I: ¿Hay palabras específicas en tu contexto que vos las usás y que las seguís usando de repente, y que por ahí alguien que no es del campo o que no es de tu zona le llama la

atención?

L: Sí, *Soco*, por ejemplo... O una empresa de ómnibus que nosotros le decimos *Carlucho* por el dueño de la empresa... Yo un día en Montevideo iba a tomar el ómnibus y digo: «Me voy a tomar el Carlucho». Y se rieron. Y me pasa a la inversa también, por ejemplo, el *tipo*, el *o sea*, que mamá dice: «¿Por qué decís tanto *tipo*?». Lo que pasa es que estoy acostumbrada a que mucha gente al hablar me dice «tipo, tipo, tipo» y lo uso. (Lidia, Trabajo Social)

Como refiere Tulviste (1988) sobre la heterogeneidad del lenguaje, hay un uso de discurso o formas lingüísticas que las personas aprenden a aplicar según el escenario en el que se encuentren. Cuando se aplican en otro escenario, se genera una situación de extrañeza por quienes no comparten dichos usos lingüísticos. La capacidad de amoldarse lingüísticamente de acuerdo al escenario de participación puede ser una estrategia que estos y estas jóvenes del medio rural practican. Como dice Eleonor (Medicina): «Yo, por ejemplo, ahora vengo de estar dos meses allá y uno se acostumbra a hablar, diría la palabra, “a lo canario”, cuando vengo acá es como, me tengo que dar vuelta y cambiar el chip».

Eleonor, sin embargo, expresa una situación de desventaja social, pues su estrategia adaptativa, cuando vuelve al escenario universitario y urbano, resulta la anulación de lo considerado «mal hablado» en el escenario universitario y urbano y no el reconocimiento de habilidades lingüísticas diferenciales (Cook, 2000). En el mismo sentido, plantea Magus:

Es un choque cultural, medio rural y Montevideo... Visto del medio rural hacia la ciudad uno se siente ignorante, como que no te vas a saber relacionar con esa gente, los ves como muy superior. Yo creo que la gente del medio rural se tira muy abajo y nada que ver. Capaz que dicen «pronuncio palabras mal» entre comillas... Si venís a Montevideo y

la típica palabra *dispues*, yo vivía diciendo *dispues* o *ajuntar*. En el medio rural es supercomún, toda la vida se dijo así y yo la aprendí. Creo que en la escuela que no se podía... pero porque te relacionas con otra gente que no habla así digamos y claro, vos venís acá... Y bueno, hay grupos sociales que mandan, pero ¿quién dijo que no se decía así? Vos capaz que venís a encontrarte con gente de ciudad y sabés de antemano que vas a hablar mal, como que creés que no vas a estar a la altura... (Magus, Derecho)

Existe una relación entre los escenarios de actividad y los usos del lenguaje. Aunque la capacidad de los individuos para adecuarse a diferentes contextos parece ser una estrategia adaptativa y situada, es decir, como agentes culturales que reconocen las particularidades de cada escenario y sus usos lingüísticos, no se observa una situación equitativa en este proceso. En particular, el lenguaje utilizado en contextos rurales parece sufrir una desvalorización en entornos educativos. La alfabetización, plantea Cook (2000) en relación con la lectura y escritura —pero también podría considerarse con respecto al lenguaje hablado—, define un conjunto de prescripciones aceptables sobre el uso del conocimiento, pero no deja de ser un fenómeno socialmente construido con componentes ideológicos. En la vida cotidiana, los intercambios conversacionales y la negociación de interacciones adquieren significados que pueden ser diferentes a los formales y son funcionales para el contexto específico y, desde ese lugar, deberían ser reconocidos.

En síntesis, la capacidad de los estudiantes para adquirir patrones comunicacionales propios del entorno urbano, por ejemplo, los posiciona como agentes capaces de identificar y utilizar el lenguaje de manera contextualizada. Sin embargo, el problema radica en la desventaja social que enfrentan, ya que realizan un esfuerzo adicional que no lo hacen sus pares urbanos porque no necesitan ir del campo a la ciudad. Esta situación se ve agravada por el hecho de que

tanto sus pares urbanos como las estructuras educativas formales tienden a desvalorizar los usos y las formas del lenguaje provenientes de contextos rurales.

5.2.3.3. Alimentación

Podemos considerar la alimentación como una práctica que refleja identidades y aspectos culturales en relación a los escenarios particulares que las personas habitan. Es decir, las experiencias alimentarias están influenciadas por el contexto cultural y social existiendo diferencias ecológicas en relación a la selección, producción, elaboración y consumo de los productos (Rozin et al., 2019). En ese sentido, las y los estudiantes expresan cambios en relación con hábitos y los alimentos que consumen, que muestran novedades con respecto al escenario rural. En particular, las y los estudiantes plantean dichos cambios en cuanto a ciertos consumos como la carne, de uso cotidiano en el medio rural. Gimena y Cierre expresan:

... yo pasé por muchas cosas, me hice vegetariana, como que me cuestioné, empecé a cuestionar cosas, todo. Y ahí fue como que estuve un tiempo más peleada con el campo. O sea, yo siempre que voy hago cosas, pero igual digo, no sé, me alejaba más pone, no salía al campo a caballo, eso fue un tiempito. Y ahora todavía no como carne, pero no por una cuestión de así de no sé, que no esté de acuerdo con, porque yo vivo de eso. Y cuando voy, ponele, ahora que estuve, o sea, hago todo, o sea, yo qué sé, voy tipo baño a las vacas, como yo qué sé, le doy remedio a las vacas y hago todos los trabajos que es con animales. (Gimena, Psicología)

En casa no, no se cuestionan no tener un pedazo de carne en en la comida y en cada comida. Por ejemplo, algo que hoy tengo, y digo papá va a abrir el freezer y se muere porque tengo garbanzos congelados. ¿Cuándo en la vida ellos hayan tenido garbanzos congelados? O sea, nunca... (Cierre, Trabajo Social)

El escenario urbano ofrece otras posibilidades que habilitan una variedad de alimentos donde la socialización influye en los consumos saludables. En contraste, el entorno rural tiene acceso directo a ciertos alimentos como la carne, que está disponible en los hogares. Además, las prácticas alimentarias en el ámbito rural están vinculadas a las características del trabajo rural.

De todas maneras, es interesante plantear cómo temáticas sobre soberanía alimentaria y calidad de los alimentos están en la agenda de la nueva ruralidad (Osorio, 2011). Las y los estudiantes provenientes del medio rural pueden transmitir conocimientos y experiencias en diversos escenarios, promoviendo así la negociación entre saberes familiares y prácticas alimenticias novedosas. Esto permite una mayor permeabilidad entre ambos contextos.

5.2.3.4. Uso del tiempo libre en el espacio montevideano

Uno de los aspectos que tensionan las identidades de las y los estudiantes tiene que ver con las actividades de disfrute en Montevideo. La capital es vivida como la ciudad donde está la universidad y el sentido de apropiación hacia ella es un aspecto identitario a construir. El paisaje montevideano, sin embargo, es descrito mayoritariamente con connotaciones negativas, dadas las experiencias de desarraigo y los momentos difíciles transcurridos, sobre todo en el ingreso a la universidad. Se hace necesario hacer una transformación para lograr un sentido de apropiación y una de las maneras es descubrir y disfrutar espacios agradables.

Lidia (Trabajo Social) relata sobre espacios gratos para ella en Montevideo: «Me gustan las plazas de Montevideo, la plaza que está frente al banco... el rosedal del Prado... Mi lugar favorito en Montevideo es el Prado definitivamente por el jardín botánico, el rosedal». Podemos realizar una conexión directa entre escenarios rurales y espacios verdes en la ciudad capital. El contacto con la naturaleza en Montevideo resulta atractivo para estas y estos jóvenes. En la

misma sintonía, Montevideo puede ofrecer espacios donde se reúnen pares con quienes se comparten aspectos identitarios comunes:

Bailes, del interior, cumbias. O sea, acá [Montevideo] voy a bailes, más de campo... Una fiesta electrónica, por ejemplo, yo no voy... Me gusta, pero no he ido, o sea, es como que siempre buscamos eso que son sé que son lugares que paso bien. (Eleonor, Medicina)

En tanto experiencia cultural ligada al nuevo escenario, el disfrute en Montevideo es un proceso paulatino y está dado, en parte, por las posibilidades económicas. Para Cierre, permitirse gastar dinero en una salida es un desafío:

Claro... decir gasto 1500 pesos en la entrada para ver a a una persona que me gusta como canta y ¿cómo vas a gastar ese dineral en en eso, en escuchar a alguien cantar?

Y capaz que sí, o sea, para mí capaz que y, sin embargo, a mí a veces siento que me cuesta, siento que todavía traigo algo de eso, de decir me cuesta si sale muy cara la entrada... o sea me cuestiono. Y, sin embargo, yo trabajo bien y es mi plata. Y es parte del disfrute y eso y, sin embargo, yo me lo sigo cuestionando también. Como que lo seguís teniendo durante la vida mismo, viste como no sé... sobriedad con el manejo del dinero, austeridad, ¿no? Como cuidado con el tema económico. (Cierre, Trabajo Social)

En su relato, Cierre transmite la relación entre el dinero y el disfrute desde sus experiencias en sus dos escenarios culturales. El desafío para ella a nivel de sus reconstrucciones identitarias es identificar el origen social de dicha relación, así como sus implicancias en cada uno de los escenarios. Además, otro aspecto a destacar refiere al tiempo libre como fin en sí mismo. Este último aspecto tensiona con la concepción de sacrificio y trabajo propio de los entornos familiares. Plantean Munné y Codina (1996): «El tiempo de ocio, a la par que

construye, refleja nuestro *self*, encontrándonos a nosotros mismos» (p. 433). De este modo, construir y disfrutar del tiempo libre en la ciudad representa una experiencia novedosa que se integra a los fondos de identidad de las y los estudiantes. Según Bachelard (1957/2000), habitar un espacio implica convertirlo en un hogar, identificándose con él.

5.2.4. *Uso de herramientas y artefactos*

Las herramientas utilizadas en la vida cotidiana de las y los estudiantes ofician de *artefactos culturales* que dan cuenta de las prácticas y las actividades en los diferentes escenarios. Como plantea Cole (1997): «Los artefactos no existen aisladamente. Por el contrario, están entretejidos con otros artefactos y con las vidas sociales de los seres humanos que median en una variedad de formas aparentemente infinita» (p. 147). Interactuamos con los artefactos al igual que con las personas en los diferentes escenarios culturales en los que nos desenvolvemos. En cada escenario, utilizamos artefactos específicos según las metas de nuestra conducta, aunque algunos de ellos pueden ser compartidos entre varios contextos.

La *caja de herramientas*, como técnica, permite identificar los elementos con los que las y los estudiantes interactúan a diario. Las herramientas con mayor frecuencia mencionadas fueron las siguientes, en orden de mayor a menor aparición: los celulares, las computadoras, los libros, los lápices y los cuadernos. Dichas herramientas dan cuenta, principalmente, de la actividad de estudio como actividad central de identidad como estudiantes universitarias y universitarios, pero también de la actividad social con pares, en tanto los celulares sirven para comunicarse, y actividad de entretenimiento.

Veamos algunos ejemplos de caja de herramientas.

La caja de herramientas de Murphy

Apuntes, libros, celular, valija, computadora.	<p>Quise poner lo que más, lo que para mí, lo que uso ahora, los libros, apuntes, celular que es una herramienta que yo uso mucho en todo, fue lo que use para venir a Montevideo y poder adaptarme, la valija que representa también el irme a Montevideo, para llevar todo, algo útil llevar todo lo que se precisa y es representativo también en irse a otro lugar. La computadora, que es una herramienta de estudio.</p>
--	--

Caja de herramientas de Murphy (Medicina).

La caja de herramientas de Murphy, además de referir a instrumentos propios de la actividad de estudio, incorpora la *valija*. Simbólicamente, este objeto representa la transición de un escenario cultural a otro; lo que se lleva en la valija parece representar aquello que es parte de su vida familiar y que lo acompañará en el nuevo escenario, más allá de las acciones nuevas que tendrá que implementar en él.

La caja de herramientas de Juan Pablo

Algunas cajas, como las de Juan Pablo, incorporan herramientas útiles tanto para la universidad como para la ciudad. Sin embargo, muchas de estas herramientas tienen un origen rural, lo que permite mantener presentes aspectos del entorno rural en el nuevo escenario urbano.

Huerta, radio, lapicera,
libros, computadora,
bicicleta.

Libros, porque se los debo a mis padres y a los abuelos del corazón, que siempre me acercaron a la lectura y me transmitieron lo lindo que es leer. Lapicera... Son los dos instrumentos más importantes que utilicé como aliados. Después, la computadora, porque hoy en día puedo hacer lo que quiera con ella, puedo hablar con una persona, buscar sobre la tesis... Estoy sentado en el escritorio en Montevideo. También fue mi compañera en facultad, en años de pandemia. La huerta balconera, como digo yo, porque me permite ver un poco de verde en mi casa y es una actividad que me hace bien, me relaja y es como un momento de sentir más el apartamento donde vivo como un hogar como mi hogar. Luego, la bicicleta, porque, al igual que correr, es un momento de disfrute total porque me libero de cantidad de presiones... Como el hecho de hacer ejercicio y demás lo importante que ha sido a la hora de mantener niveles de motivación de mantener la disciplina que luego lo traslado a otros ámbitos de trabajo o de estudio. Y la radio... es una fiel compañera desde el primer día, es cultura porque me lo han transmitido mis padres y mis abuelos. Ha sido muy significativo en mi casa, también, el ruido de la radio, y ciertas voces

características que me llevan a estar en lugares donde físicamente no estoy.

Caja de herramientas de Juan Pablo (Psicología).

La radio aparece como un artefacto de uso cotidiano en el medio rural, referenciado también por otros estudiantes. El uso de la radio en el escenario urbano, además de la función informativa, parece tener otra ligada al recuerdo y la añoranza del lugar de origen. Por otra parte, la huerta balconera parece un producto que amalgama ambos escenarios, en tanto la actividad de plantar lo remite al medio rural y puede ser transferida al balcón como posibilidad en la ciudad.

La caja de herramientas de Eleonor

Eleonor menciona herramientas de uso significativas en los dos escenarios de actividad: el rural y el universitario. A algunas de ellas les otorga un carácter simbólico.

<p>Un par de botas de cuero, un sombrero, un cuchillo, guantes, calmantes.</p>	<p>Las botas de cuero representan la base, y son de cuero, duran bastante y son con lo que ando, lo que me mantiene. Serían de campo, pero pueden ser otras. Después, el sombrero, que ta, lo elegí porque es la protección para mí, siempre uso gorro por el sol o por lo que quieras y siento que es la protección. Y bueno, cuchillo, guantes y calmantes porque yo lo aprendí en realidad que, bueno, siempre con algún cuchillo por lo que te pase, para cortar algo, como una salvación, ¿no? O sea, no para defenderte quizás de algo... Con la intención de herir a alguien no, pero de salvarte, te apreta algo y lo cortas. Y creo que es útil para todo, para</p>
--	--

cocinar, para lo que sea... Acá no vas a andar con cuchillo, pero allá decís que no andas con cuchillo y te dicen: «¿Cómo no vas a andar con cuchillo?». Te apretas con el caballo ¿con qué cortas el estribo?, ¿con qué cortas un alambre? Y los guantes yo creo que para curar, o sea, es como la protección para las manos de las enfermedades creo que para eso... Y los calmantes porque para mí es fundamental calmar el dolor en las personas. Quizás lo puse que calme lo físico, pero también va por el otro lado también, no de solo calmar el dolor ese no, sino quizás lo que sienten las personas.

Caja de herramientas de Eleonor (Medicina).

Las herramientas de Eleonor refieren a sus prácticas identitarias en dos escenarios culturales: el universitario, donde se proyecta profesionalmente, y el rural, donde destaca aquellos instrumentos que considera importantes para las actividades en el campo, pero que también pueden ser útiles en otros entornos, como el doméstico (un ejemplo de esto es el cuchillo).

En síntesis, las herramientas que las y los estudiantes usan en su vida cotidiana refieren, principalmente, a la actividad de estudio y dan cuenta de su identidad como estudiantes universitarios. Sin embargo, en algunos casos, transmiten conexiones entre los dos escenarios culturales o se presentan herramientas propias del escenario rural.

5.3. De los fondos de conocimiento familiares a los fondos de identidad

5.3.1. Los diferentes fondos de conocimiento familiares y las prácticas de identidad

Como plantea Esteban-Guitart (2012d), el concepto de *fondos de conocimiento* «permite vincular la identidad de las personas con su contexto social y familiar» (p. 590). En el presente estudio, procuro identificar cuáles eran los fondos de conocimiento presentes en las y los estudiantes, apuntando no solo a los saberes acerca de temas vinculados a la producción familiar y al contexto rural, sino también a las habilidades, los valores, las creencias provenientes de las familias, y que ellas y ellos podían explicitar.

Las y los jóvenes entrevistados desplegaron relatos acerca de diferentes fondos de conocimiento familiares, incluyendo a los padres, pero también a los abuelos, como transmisores de saberes. Iré desarrollando en qué medida dichos conocimientos son incorporados en sus fondos de identidad y analizaré más adelante cómo interactúan con los conocimientos y las prácticas universitarias.

A partir de los aportes teóricos sobre fondos de conocimiento, y en consonancia con las dimensiones que fueron indagadas y los relatos de las y los estudiantes, los organizo en diferentes tipos a los que denomino del siguiente modo: productivos, geográfico-climáticos, sociales, histórico-familiares y aquellos basados en creencias y en valores. Seguramente no agotan todos los posibles y existentes, pero dan una muestra amplia de los saberes familiares que poseen las y los jóvenes entrevistadas y entrevistados.

5.3.1.1. Fondos productivos, modos sobre el saber-hacer y condiciones de aprendizaje

En principio, puedo afirmar que todas y todos los entrevistados son conocedores de las actividades productivas del hogar, relatan haber sido partícipes directos desde la infancia en

tareas productivas y domésticas y, en el momento actual en que se encuentran, tienen diferentes niveles de participación en ellas.

Podemos detectar dos grupos en relación con la participación actual en las actividades productivas familiares o rurales:

1- *Estudiantes con participación directa.* Estos estudiantes poseen habilidades y conocimientos directos y, cuando están en el hogar familiar, participan en diversas actividades relacionadas. Muestran gusto y satisfacción al realizarlas. Su grado de participación varía dependiendo de la distancia y de la compatibilidad con sus actividades académicas.

2- *Estudiantes con participación indirecta.* Son aquellos estudiantes que poseen conocimientos sobre las actividades productivas familiares. Aunque desarrollan actividades de ayuda en el hogar, no están directamente involucrados en el desarrollo productivo familiar.

Veamos ejemplos de ambos grupos de estudiantes. Con relación a estudiantes con participación directa y habilidades y conocimientos, selecciono, a continuación, tres ejemplos: el de Eleonor, estudiante de Medicina; el de Aparicio, estudiante de Veterinaria, y el de Lidia, estudiante de Trabajo Social. De este modo, pretendo dar cuenta de la diversidad de conocimientos específicos sobre actividades productivas en estudiantes con carreras disímiles entre sí.

Eleonor, a pesar de la distancia de su hogar con Montevideo y la poca frecuencia de viajes en la actualidad, es una participante activa cuando se encuentra en su hogar familiar y tuvo un rol fundamental durante la pandemia y los recesos de facultad en la actividad productiva, basada principalmente en la ganadería. El siguiente extracto de entrevista da cuenta de sus

fondos de conocimiento:

E: Creo que tengo un poco de todo, la parte de saber andar a caballo, saber trabajar con animales, ovejas, vacas, esquilas ovejas... Sé esquilas.

I: ¿Con máquinas o tijeras?

E: No, tijeras... Ordeñar, si hay un parto en una vaca lo hago. ¿Qué más? Si tengo que plantar, cosechar, lo hago.

I: ¿Manejas tractor?

E: Sí, mi padre tenía un tractor, que es un Ford de no sé qué año, que si lo tengo que manejar, lo manejo. Ahora en verano teníamos guachitos. Eso también, darles leche...

I: ¿Corderos o terneros?

E: Ahora corderos. Y cuando era chiquita siempre criaba guachitos terneros. Que los criaba a veces tenían seis meses y se morían, no sabías por qué.

I: ¿Cómo salvar un cordero guacho?

E: Sí, ¿no? Las estrategias, el tema de la leche. Sí, todo. Que aparte lo mirás y decís: «Ya le pasa esto, tiene esto». Y después, creo que lo que haya para hacer en el campo lo hago. Sí. No, no es que te diga: «No, me da miedo». Lo hago. Si tengo que carnear una oveja, también lo hago. No me gusta, no soy una asesina (risas). Si lo puede hacer mi padre, mejor. (Eleonor, Medicina)

Decimos, entonces, que Eleonor es idónea en las actividades productivas propias del escenario rural familiar y forman parte de sus fondos de identidad. Ya vimos cómo en su caja de herramientas incluye instrumentos de uso cotidiano en el campo. La siguiente fotografía brindada por Eleonor y el relato correspondiente da cuenta de actividades compartidas con sus padres:



Ese es un guacho que tuvimos... Se crío re mimoso y ahí lo habíamos llevado a pasear en tractor. Era chiquito y mi padre lo subió a la zorra... Yo me fui con él arriba de la zorra. Íbamos a la quinta a buscar boniatos... creo y yo me fui con él y allá lo bajamos y anduvo un rato. (Eleonor, Medicina)

Fotografía n.º 7. Eleonor (Medicina). Imagen editada para ocultar la identidad de las personas fotografiadas.

Podemos describir las diferentes acciones desarrolladas en este escenario cotidiano rural: la interacción familia e hija, el paseo con el ternero *guacho* y la actividad de recolección de boniatos. Dicha variedad de acciones es un reflejo de las características de las actividades rurales, que, en ese sentido, pueden considerarse polisémicas.

En el caso de Aparicio, las actividades productivas forman parte de su trabajo cotidiano, sobre todo en relación con la ganadería, pero expresa un amplio espectro de conocimientos relacionados al escenario rural:

Cocino, alambre, algo que tengo en el debe es plantación, agricultura, de eso no sé nada, tengo pendiente el día que me reciba. Siempre digo, echar las vacas todos aprendemos, pero hay que aprender a darles comida... Uno no puede saber todo en la vida tampoco, pero tengo mira de lo que es campo, manejo de animales... Hago casi todo, alambre, me gusta la parte de construcción, más que nada construcción en piedra. Con un pedrero que teníamos allá en la estancia... aprendí un montón con ese hombre... Cocina también, de campaña, de tuco de capón a cualquier cosa... (Aparicio, Veterinaria)

Los fondos de conocimiento también provienen de la comunidad. Las redes sociales, como plantea Moll et al. (1992), son flexibles y activas y pueden darse con personas fuera del ámbito familiar, como el pedrero que menciona Aparicio, o vecinos, que también aportan conocimientos. Así lo plantea Lidia con relación a uno de sus trabajos de carácter zafra y remunerado en el campo:

Bueno, yo trabajé en el campo. Yo he trabajado en el campo, yo sé plantar cualquier verdura... Bueno, trabajé hasta este año. Mi vecino tiene quinta, invernáculo, y cuando necesitan gente me llaman. Y como yo estuve con licencia los fines de semana, a veces me llaman y voy. Bueno, también estuve, ahora que me acuerdo, trabajando en la uva, cortando uva... Mis vecinos me enseñaron prácticamente todo, plantar, deshojar, cuándo se juntan los tomates, qué color tienen que estar, porque, en realidad, mi familia había tenido invernáculos, pero ahora dejó los invernáculos, los tuvo cuando yo era chica.
(Lidia, Trabajo Social)

Expusimos, entonces, tres ejemplos de participación directa en tareas productivas con toda la diversidad propia de la ruralidad. En el despliegue de relatos de las entrevistadas y los entrevistados, aparecen conocimientos propios de sus familias y de sus entornos rurales. A priori, podríamos suponer que quienes poseen y desarrollan tales saberes son aquellas y aquellos estudiantes que eligen carreras vinculadas con el mundo rural en un sentido clásico (agricultura y ganadería). Sin embargo, no parece haber una relación directa entre la cotidianeidad productiva familiar y la elección de la carrera —al menos de manera explícita—, a pesar de que las y los estudiantes participan activamente en las actividades productivas. No obstante, como se verá en el próximo apartado, exploraré las continuidades y las transferencias que estos estudiantes logran establecer entre los conocimientos familiares y los saberes académicos.

Veremos ahora, en segundo lugar, ejemplos de estudiantes con *participación indirecta* en la actualidad, en tanto tienen conocimiento de la producción familiar y brindan ayudas, pero no forman parte de la actividad de modo continuo ni permanente. Tomaré como ejemplo la situación de Marisol (Psicología), de Murphy (Medicina) y de Renata (Sociología). Marisol relata:

En el campo mismo, muy poca participación. Al no plantar la tierra, que eso lleva más tiempo, nunca participé mucho. Llegaba de la escuela a lavar la loza. Mamá nunca fue ama de casa. Estuvo a la par de papá. Mi hermano iba al campo y ayudaba con las vacas. Lo normal del productor rural pequeño. Yo trataba que llegaran y que estuviera todo pronto para que no tuvieran que hacerlo en casa. No fui ajena, pero no tuve rutina diaria... Pero hasta el día de hoy me encanta ir. Las parcelas de avena para darles la comida... Nunca hice una rutina de trabajo en el campo. En verano, que hay mortandad de pollo elevada, voy. Es decir, involucrada, pero no con rutinas. El campo nunca me dio ingreso, pero es una opción que el día mañana... no descarto esa opción. (Marisol, Psicología)

Observamos en Marisol una distribución de tareas de acuerdo a roles de género que fue generándose desde pequeña, dado que ella se ocupaba de tareas de la casa, mientras su familia estaba afuera en el campo. Ello es coincidente con referencias que traen otras estudiantes en torno a los quehaceres domésticos designados a las niñas, mientras que a los niños o adolescentes varones se los inicia tempranamente en las tareas de campo. Ya hemos estado mencionando cómo ello se asienta en estereotipos sobre roles de género frecuentes en el medio rural y cómo las y los estudiantes los cuestionan.

A pesar de no tener un trabajo rutinario desde pequeña en las tareas productivas o actualmente no realizarlas asiduamente —pues no vive ya con sus padres—, Marisol conoce

sobre la actividad y podría ser parte de proyectos futuros en su vida, en consonancia con el sentimiento de apego al lugar ya analizado más arriba.

Para Murphy, en cambio, las actividades rurales no son de su total agrado y la opción por medicina, como ya planteamos, es vivida como una posibilidad de cambio de la realidad individual y familiar. Cuando está en su hogar, de todos modos, realiza actividades colaborativas y brinda ayudas voluntariamente:

Traer las ovejas, todas esas cosas, siempre trato de ayudar en algo. No es que algo que yo odio, pero... (risas)... Tampoco que me apasione para dedicarme a esto... Curar una bichera en los animales... Estas cosas básicas de lo que tiene que saber todo hijo de persona de campo. La mayoría del día estoy adentro, pero trato de salir para hacer algo para desenchufarme un poco. Salgo y ofrezco ayuda... Por ejemplo, si están carneando un cordero, para levantar el cordero, para esas cosas. (Murphy, Medicina)

Vemos, de acuerdo al relato de Murphy, que en su familia no tiene un rol adjudicado directo en las actividades productivas, el «estoy adentro», en este caso, es estar estudiando, de acuerdo a lo expresado en la entrevista, y dicha actividad tiene que ver con otro rol, particularmente, de estudiante universitario. Hay una negociación interna en las familias acerca de los lugares y los roles y, concretamente en este ejemplo, parece haber un reconocimiento y un cuidado hacia el hijo que, a pesar de ser varón, decide proyectarse a un futuro diferente, pero, sin duda, valorado socialmente. Podemos pensar cómo ello genera un cambio a la interna de las familias sobre la asignación tradicional de roles por estar transitando la universidad.

El estar en el hogar no implica ausencia total en relación con las tareas. El entorno es permeable y el ofrecimiento de las ayudas parece officiar como característica propia del funcionamiento productivo familiar. Por otro lado, la referencia de Murphy a «todo lo que tiene

que saber un hijo de persona de campo» me parece muy significativa y demuestra la relación directa entre entorno rural y los fondos de conocimiento específicos, en tanto habitar el medio implica necesariamente tener conocimientos sobre él. Al preguntarle por dichos conocimientos, Murphy (Medicina) plantea: «curar bicheras en los animales, por ejemplo, es algo básico», y alude, de este modo, a un ejemplo que, en algún sentido, lo conecta con la medicina.

Por otra parte, y con relación a nuestro tercer ejemplo, Renata es una joven que manifiesta, al principio, tener escasos conocimientos sobre la actividad productiva familiar, pero que, a medida que el relato transcurre, puede ir visualizando algunos saberes y da cuenta también de su participación ligada a las ayudas:

Bueno, soy un caso medio atípico, pero debo ser la persona que vive en el campo y menos sabe cosas de campo porque no sé ni andar a caballo. Siempre ha estado en mi vida, sé como lo básico, pero no sé ni cómo se ordeña. Nunca ordeñé y, por lo general, creo que he estado presente mientras ordeñan una vaca tres o cuatro veces en mi vida... Así que ta (risas). En ese sentido, como no muy presente. Sí, estos últimos años, ahora que soy más grande ayudo a darles agua y comida a los terneros más chicos, que están como separados. Y sí, me preocupo bastante por los animales porque soy bastante bichera e incluso a los terneros chiquitos los tengo protegidos, les hago mimos y todo eso, pero más que eso no llega. Más que darle agua y comida... Capaz yo no estoy tan cerca de una vaca, pero sé cómo acercarme a una vaca sin que salga corriendo o cómo hacer caso a un ternero chico o cómo acercarme a un toro y no te vaya a tirar. Creo que me fui un poco por las ramas (risas). (Renata, Sociología)

Podemos ver cómo, a pesar de expresar no conocer sobre las tareas rurales de su hogar, el «soy bastante bichera» —aludiendo a su gusto por los animales— define a Renata y, en este

sentido, como fondo de identidad vinculado a sus prácticas con animales, se conecta con los fondos familiares productivos. Ahora bien, el «doy mimos» a los terneros puede ser entendido como una práctica personal no necesariamente vinculada con la producción tambera, en este caso, más allá de los cuidados que las familias productoras dispensen hacia los animales con los que trabajan.

En resumen, podemos expresar que las y los estudiantes presentan diversos conocimientos sobre las actividades productivas familiares. Estos conocimientos forman parte de sus prácticas identitarias, ya que han sido transmitidos a través de tareas compartidas con sus familias desde la infancia, asumiendo diferentes roles, lo cual es una característica del funcionamiento *interdependiente* de las familias rurales (Kağıtçıbaşı, 1996; Markus y Kitayama, 1991).

En la actualidad, hay niveles de participación diferentes de las y los estudiantes, lo que puede ser causa de múltiples factores. Podemos considerar factores contextuales, con relación a cuán frecuente es la permanencia en el hogar, intereses personales y experiencias previas, así como aspectos organizativos familiares en torno a los roles adjudicados y asumidos. Sin embargo, todas y todos los sujetos entrevistados tienen conocimientos vinculados al entorno y al medio, y ello se debe claramente a los tipos de participación temprana. Considero que, además, en algunos casos, la posibilidad o no de simultaneidad de actividades en los escenarios ciudad y campo es un factor de influencia importante. Para algunas y algunos, las distancias geográficas implican renuncias a actividades que son de su agrado y en las que quisieran seguir participando activamente con sus familias.

5.3.1.2. *Condiciones del aprendizaje práctico: infancias, adultos guías y maneras de aprender*

Como hago referencia en el marco teórico, la participación guiada en actividades productivas familiares es una característica de ciertas comunidades, como las rurales. Desde la infancia, las personas interactúan con el contexto y el trabajo con los padres en el medio rural, sobre todo en aquellos casos en que las familias trabajan en el propio hogar o participan activamente de tareas domésticas. Las características del funcionamiento familiar con relación a ciertas rutinas entre los miembros generan una comunidad de práctica en que las y los integrantes suelen tener roles activos desde pequeñas y pequeños. Al respecto, Aparicio (Veterinaria) plantea: «Somos idóneos en un montón de cosas de lo que necesitamos día a día, tenemos maestría en cosas de campo, mamamos eso desde chicos».

La mayoría de las entrevistadas y los entrevistados refirió a la infancia como el momento en que comenzaron a aprender conocimientos y habilidades; a considerar a padres y abuelos como los referentes principales a modo de adultos guía, y a aplicar la observación, la asistencia y la participación gradual como maneras de aprender.

Los relatos de Magus y Juan Pablo dan cuenta cómo desde niños fueron partícipes activos e involucrados en tareas productivas cotidianas:

Manejar también aprendí de chica. Ellos juntaban fardos y, al principio, lo único que tenía que hacer era mover el volante nomás. Cuando era un poco más grande, me enseñaron a hacer los cambios y después, cuando quise acordar, ya sabía manejar. Son cosas que en el día a día las vas agarrando y te sirven. (Magus, Derecho)

Capaz que al principio era como asistente. Bueno, tráeme esto, tráeme aquello, trae este destornillador, trae aquella tuerca. Y ahí también empecé a diferenciar las herramientas y qué es esto y qué aquello, para qué sirve... También entonces fue como, creo, que fue así,

se fue dando naturalmente por la vida diaria... También fue de de ver a mi padre y escucharlo: «En esta fecha hay que vacunar». (Juan Pablo, Psicología)

Las tareas en la infancia son compartidas no solo con adultos sino con hermanos, cuando los hay. Los procesos de participación guiada (Rogoff, 1993) suceden con otras niñas y otros niños que también ofician de guías y colaboradores:

Cambiar la hebra al campo, teníamos como esa tarea... No me olvido más que unos Reyes nos regalaron las tres bicicletas, pero más que nada para que fuéramos en bicicleta al campo porque, por lo general, íbamos caminando. (Cierre, Trabajo Social)

En este sentido, vemos cómo el juego y el trabajo se combinan en las actividades compartidas en el medio rural. Para Rogoff (1993), el juego no solo proporciona un contexto para la práctica de habilidades sociales y cognitivas, sino que también permite a los niños explorar y experimentar con roles y normas culturales. Las niñas y los niños ensayan roles adultos a través del juego y de actividades divertidas, como andar en bicicleta en el caso de Cierre.

Las y los estudiantes relatan experiencias infantiles de aprendizaje situadas y basadas en la observación, la escucha y la imitación, en que, gradualmente, se va produciendo la autonomía en la adquisición de habilidades. Aparece en los relatos una valoración por parte de las y los jóvenes por estos aprendizajes, y los modos de adquisición, y una referencia a su carácter particular en el medio rural. Como expresa Josefina:

Y, en realidad, en el campo te transmiten que no es que te hacen trabajar ni que te explotan. Es que te hacen trabajar para que aprendas un poco también lo que es. O sea, mi madre por ahí muchas veces me decía, tipo, «si no estudias, vas a tener que estar todos los días, muchas horas en esto». Entonces, claro, es como que te intentan, yo siempre lo

veo así, que te intentan transmitir, bueno, no solo para que veas qué tenés que hacer si no estudias, sino también el hecho de valorar, o sea, de, bueno, que a ellos les cuesta pila hacer esas actividades para mandarte a estudiar, por ejemplo, o lo que fuese... Y en la ciudad, yo lo veo así, no solamente por la forma de ser las personas, sino que en la ciudad se tiene trabajos más, tipo, o sea, oficina, por ejemplo, un niño no te puede ir allá a una oficina... En el campo sí, o sea, siempre hay cualquier cosa en la que se puede ayudar.

(Josefina, Psicología)

Estas características del desarrollo infantil de niñas y niños de familias productoras rurales conforman aspectos identitarios propios que no son compartidos con pares de otros entornos como los urbanos. Plantea Eleonor:

También ahí la noto a la diferencia, no sé, cuando hablas, por ejemplo, de tu niñez, muchas veces en mi residencia me decían: «Vos parecés que tenés 50 años porque yo eso no lo viví». No sé, se me ocurre en este momento cosas que pasan que decís, ir a la escuela a caballo en ningún momento, el acceso a internet, el acceso a la luz, cuando tuve acceso a la luz eléctrica fue con 11 años. Es que vos, en la zona rural, transitas como niño, pero cuando vos salís de la escuela, por ejemplo, no es que vos te decidís toda la tarde a jugar. Yo por ejemplo salía y en invierno, por ejemplo, se plantaba maíz. Yo sabía que tenía que ir a ayudar a mi madre a sacar el maíz. Me acuerdo que escuchaba radio rural y escuchaba un cuento que llamaba *El tesoro de cañada seca*. Todos los días leían un capítulo. (Eleonor, Medicina)

Las actividades infantiles son estructuradas por los adultos, y las niñas y los niños aprenden desde pequeños su funcionamiento. También se estructuran los momentos de juego y de trabajo compartido. Además, observamos cómo la radio actúa como un artefacto cultural

alfabetizador en este contexto, integrándose al conjunto de actividades relatadas por Eleonor.

5.3.1.3. Rol de abuelos

Los abuelos aparecen como figuras de referencia significativas. Ofician también como adultos que cuidan, guían y transmiten conocimientos, y las experiencias son recordadas como gratificantes y placenteras. Son adultos disponibles que realizan ciertas actividades rurales, que son observadas por las nietas y los nietos o realizadas de modo compartido con ellas y ellos:

Me encantaba ir a lo de la abuela. Recuerdo que, de chica, tenía una piscina para los chanchos y eso me mataba... (risas). Esa cosa linda de vivir en el campo que, si bien capaz que tus padres o la abuelas están todo el día haciendo cosas, pero siempre están en la vuelta, como que siempre podés irles a conversar y romperle los cocos, y cuando vas a romper los cocos es cuando te ponen algo para hacer. «Vení y ayudame con esto» y vos decís: «Para qué vine» (risas). Pero uno siempre lo hacía igual, me encantaba. La abuela hacía quesos, mi abuelo también, exquisitos. (Magus, Derecho)

Algunas prácticas identitarias tienen que ver con fondos de conocimiento que proceden de abuelas, como en el caso de Juliana, que manifiesta que le gusta plantar, pero que no es una actividad compartida con sus padres. Otras y otros miembros de la familia también transmiten conocimientos, a veces poco visibles, pero que circulan por redes familiares de generación en generación (Moll y Greenberg, 1993).



Plantar es una cosa que no lo voy a dejar nunca. Lo tengo de siempre, no sé por qué, porque nadie me dijo. No sé de dónde salió. Bueno, mi abuela por parte de mi padre le encantaba todo eso. La abuela, la madre de mi mamá, capaz lo hacía más por necesidad. Por necesidad y trabajo. Y la otra lo tenía más como... Vivía en el pueblo. (Juliana, Fisioterapia)

Fotografía n.º 8. Juliana (Fisioterapia). Imagen editada para ocultar la identidad de la persona fotografiada.

La disponibilidad de los abuelos les permite interactuar con sus nietos desde el juego y el aprendizaje. Los diferentes elementos del entorno —la vida animal y la vegetal— son variados y ofician como recursos de aprendizaje (Díaz, 2003). Renata relata sobre sus abuelos:

Bueno... mis abuelos ahora no están vivos. Los padres de mi madre, ellos vivían con nosotros en la casa de al lado, y como mis padres estaban trabajando, yo me quedaba con ellos y ta, la mayoría de las cosas fue o viendo hacer cosas o preguntándoles. Yo humildemente me considero que sé bastante de gallinas, como siempre tuve gallinas de mascotas... Mi abuelo era también como que sabía bastante de gallinas y eso, más que nada lo aprendí de él, como saber cuándo nace un pollito y es chiquitito ya saber si es gallina o gallo. «¿Querés saber cómo es si es pollito o pollita? Bueno, mirá ahí a ver

cómo tiene la patita. Bueno, ese es gallo, ese es pollita»... Como irlo aprendiendo un poco desde el juego. «Che, ¿querés venir a hacer tal cosa?». (Renata, Sociología)

En síntesis, podemos considerar múltiples roles en los abuelos, desde acompañantes en el desarrollo emocional de sus nietas y nietos, pero también como actores influyentes en su desarrollo cultural, en tanto guías que, por medio de la participación guiada, transmiten saberes y enseñan habilidades del escenario cultural del que forman parte.

5.3.1.2. Fondos geográficos-climáticos de conocimiento

En las entrevistas, indagué sobre los conocimientos geográficos y, específicamente, sobre conocimientos climáticos, entendiendo que el clima forma parte de la cotidianidad de las personas que habitan el medio rural, dado que gran parte de la actividad productiva familiar depende de ello. Los eventos climáticos adversos como sequías, lluvias copiosas, vientos fuertes o heladas son factores que influyen significativamente en las economías familiares y sobre los cuales el control humano es muy limitado.

Las y los estudiantes refieren a las cuestiones climáticas como preocupaciones específicas de personas vinculadas al campo y plantean tener diferentes conocimientos al respecto.

Eleonor (Medicina) lo plantea en términos de un saber que no es compartido con las personas de la ciudad: «Conocer cuándo va a llover, la importancia de la lluvia. Eso que si hablas con alguien de la ciudad no te entiende».

En la misma línea, Lidia (Trabajo Social) manifiesta: «Mi familia dice... como es el dicho de ellos... “hay viento del este, lluvia como peste”. Yo siempre les hago caso a ellos porque ellos saben cuándo va a llover». Magus (Derecho) plantea: «Lo del clima es muy loco. Cuando las vacas se alejan del monte y viene tormenta, todas esas cosas están de más. Cuando

un pájaro canta, no sé si el benteveo no sé, venía viento y al otro día lo escuchaba... y venía el viento».

Durante el tiempo que implicó el trabajo de campo, sucedieron dos eventos climáticos de impacto para el agro: durante el 2023, sequía y, durante el 2024, lluvias copiosas. Dichos eventos impactaron en los relatos, sobre todo de aquellas estudiantes con participación directa en el trabajo familiar productivo.

Eleonor, a quien entrevisté en el 2023, plantea su experiencia en época de sequía:

Ahora con la seca yo agarraba caballo, llevaba las vacas a la vía. Viste la vía del tren, como no pasa ya el tren, era el único lugar que había algo de pasto. Yo fui emocionada de que el campo era un lugar agradable, de que iba a pasar mucho tiempo con mi madre, de que íbamos a conversar. Y cuando llego, no la vi. Casi no pude conversar lo que yo quería con ella porque pasaba en el campo. (Eleonor, Medicina)

Eleonor plantea que este tipo de experiencias le genera sentimientos ambivalentes con el medio rural: «En un momento le dije a mi madre: “yo le estoy tomando como no sé si es como rabia el campo”». Las condiciones climáticas y laborales generaban, para la joven, dificultades para llevar a cabo su actividad de estudio, como mencioné anteriormente al analizar el impacto de la pandemia en la formación universitaria. Podemos pensar cómo, en este caso, el sistema interdependiente de producción familiar tensiona con la actividad independiente de estudio. Sin apoyos externos en la producción familiar, Eleonor tiene que participar activamente de las actividades rurales de su hogar. Sus percepciones sobre el sacrificio que se vive en el medio rural la hace, por momentos, renegar de su lugar de origen:

Hay muchas cosas que yo veo que son como basadas en el sacrificio. O sea, está bueno, pero que vos tenés que ver que a veces no es todo sacrificio, creo yo. Si no, a veces es un

poco más de buscar otra forma que te saquen de eso. El sacrificio en términos de trabajo, trabajo, trabajo, una cosa así. (Eleonor, Medicina)

Además de reflejar las complejidades y las dificultades por las que atraviesan las familias productoras rurales como las de Eleonor, la situación de la estudiante nos muestra sus experiencias tan dispares de los pares urbanos e incluso de algunos de sus pares rurales. Por otro lado, Lidia relata con relación a las lluvias copiosas en el 2024:

Por ejemplo, ahora que está lloviendo mucho, por ejemplo, a los cultivos tampoco les sirve, porque si bien no les sirve que esté seco el clima... tampoco les sirve que llueva mucho porque se pudre. Es lo que estaba hablando hoy con mi familia. La papa se va a pudrir, el boniato se va a pudrir... A los que tienen a campo no les sirve toda esta lluvia... Un tractor, por ejemplo, entra a la tierra a arar y te quedas empantanado, entonces la lluvia no puede ser ni escasa ni mucha porque de las dos formas perjudica la producción... (Lidia, Trabajo Social)

Los asuntos climáticos son temas de conversación en la familia dada la dependencia del clima con la producción. Lidia da cuenta de sus saberes familiares al respecto y denota preocupación por aquellas personas que pueden verse afectadas en su comunidad.

En síntesis, podemos considerar que las y los estudiantes poseen fondos de conocimiento climáticos; el clima es una fuente de preocupación para ellos y sus familias y está presente como aspecto identitario, ya que establecen diferencia con los otros pares que experimentan las cuestiones climáticas desde perspectivas diferentes.

5.3.1.3. Fondos sociales

Pueden entenderse los fondos sociales de conocimiento como los recursos y las prácticas culturales que las personas utilizan para establecer vínculos con otros, valorar las relaciones y acceder a sistemas de ayuda.

Como ya he mencionado, aportes de la psicología cultural plantean un modelo prototípico tradicional de funcionamiento de las familias rurales basado en modelos de interdependencia (Kağıtçıbaşı, 1996; Markus y Kitayama, 1991; Greenfield, 2009; Keller, 2007). Más allá de la necesaria adaptación de los aportes teóricos a las diferentes realidades concretas, algunos elementos propios de dicho modelo son traídos por las y los estudiantes. Algunos de estos aspectos están relacionados con roles de género rígidos y estereotipados, que los jóvenes suelen cuestionar. Otros aspectos se refieren a modos específicos de establecer vínculos, caracterizados por tipos de lazos y trato hacia los demás, que las y los jóvenes valoran. Ya vimos anteriormente las estrategias de apoyo familiares a las hijas e hijos universitarias y universitarios, que dan cuenta de la amplia gama de fondos de conocimiento de las familias al respecto.

Plantearé, en este punto, aspectos relacionados al saludo, la cordialidad, la hospitalidad y el respeto mencionados en los relatos como valores específicos de interacción de las personas que habitan el medio rural:

Y valores puede ser el saludar, como te dije, que es mucho del medio rural; el llegar y saludar... la hospitalidad... Tú llegas y capaz ellos no tienen ni dónde sentarse, pero a ti te dan algo para sentarte... capaz que no tienen qué tomar, pero a ti te dan lo mejor que tienen. No sé, si tienen una Coca Cola y dicen: «No, no te voy a dar agua, te voy a dar Coca Cola», y capaz la tenían guardada para el fin de semana, pero te la dan. Yo cuando fui a Montevideo me di cuenta de la hospitalidad, que capaz que es algo que nosotros no

valoramos porque no conocemos otra realidad. Pero cuando uno va, después empieza a valorar esas cosas que son sencillas. (Lidia, Trabajo Social)

Aparicio expresa:

Para mí ser rural es una forma de vida más que la forma de vestir, como siempre digo. Es la forma en que me levanto y cruzo con un vecino y digo: «Buen día», y si no me saluda digo: «Buen día», de vuelta. No sé si servicial, pero no sé cómo decirte la palabra... Es una forma de vida que lo expresas mediante gestos sencillos como un *buen día*, *buenas tardes*... No sé cómo expresarlo. Yo veo uno cinchando una moto y digo: «Loco, ¿precisas algo?». De noche capaz no paro, pero de día... «Bueno, dale que te arrimo, lo engancho en una piola y lo llevo». (Aparicio, Veterinaria)

Estos aspectos son valorados por las y los estudiantes y conforman aspectos identitarios sobre su ser social:

Siento que en Montevideo las relaciones son mucho más frías. Entiendo lo del anonimato y que no podés tratar bien a todo el mundo, pero más no se tiene un nombre, las normas sociales, el saludar, el respeto. Desde mi casa, siempre se inculcó mucho el gracias, el pedir permiso. Si vas a entrar a un lugar que se conozcan, no importa si nadie contesta. A veces los choferes de Montevideo me miran como diciendo: «¿Por qué estás diciendo buen día?». No me importa, te voy a decir buen día igual. Todo ese tema de la forma de relacionarse, eso lo comparto y lo sigo haciendo. El pobre chofer que está ahí cobrando boletitos y la gente ni lo mira. (Renata, Sociología)

Si pensamos que en el medio rural, en entornos de producción familiar, los modelos de funcionamiento suelen ser interdependientes, mientras que, en las ciudades como Montevideo,

las personas se manejan con niveles de autonomía e independencia mayor —algo que es traído como percepción de los estudiantes— y habitar ambos escenarios no es tarea fácil. Si los aspectos interdependientes forman parte de las identidades de las y los jóvenes del estudio, como se ha señalado, la universidad y la ciudad los enfrenta a tener que comportarse diferente. A ello se suman características de funcionamiento concretas de cada facultad, la especificidad de la carrera y el rol profesional. Habitar ambos escenarios, de todos modos, les permite obtener conocimientos que pueden ser transferidos de uno a otro, como los saberes que van de la universidad a las familias o, como vemos, fondos de conocimiento del medio rural que pueden aplicarse al escenario urbano o, como veremos más adelante, incluso al desempeño del rol profesional.

Los fondos sociales también incluyen los modos de vincularse con los *otros*, particularmente con personas de ciudad. Las y los estudiantes traen situaciones de desventaja social, sobre todo con relación a los vínculos con otros urbanos, profesionales de Montevideo. La siguiente experiencia relatada por Magus da cuenta de ello y de cómo quedan colocados los pobladores rurales en dicha situación de desventaja:

Me acuerdo una vez que fue un ingeniero agrónomo a estudiar el suelo y como que... parecía que era el dueño de la verdad. Obviamente, tenés mucha información técnica que los productores no tienen, pero, si estás hablando con alguien que, no sé... vos tenés 30 años y estás hablando con alguien que tiene 50 y desde los 14 está trabajando en el campo, por más que vos tengas todos los conocimientos técnicos y le puedas enseñar muchas cosas, en muchas otras te va a ganar esa persona por la simple experiencia... Me pasó a mí con el consultorio que... Es conocimiento que no te lo da la facultad y a veces como que pasa eso también. (Magus, Derecho)

Magus transmite cómo el tránsito por la universidad no debería generar que el saber académico quede por encima del cotidiano o que se transmita de modo que el ciudadano común no lo entienda. Dice Freire (1988) que los profesionales que trabajan en el medio rural suelen imponer su saber como el único válido y superior, siendo invasores del mundo cotidiano de las personas desde enfoques asistencialistas y autoritarios, no generando espacios de intercambio y problematización sobre la relación de las personas con su realidad: «En este tipo de relaciones estructurales, rígidas y verticales, no hay lugar, realmente para el diálogo. Y es en estas relaciones, rígidas y verticales, donde se constituye, históricamente, la conciencia campesina como conciencia oprimida» (p. 53).

Lidia, próxima al egreso de Trabajo Social, plantea con relación al lenguaje:

Si uno les habla con lenguaje técnico, ellos no van a entender. El lenguaje sencillo, creo, que es una herramienta fundamental. El tema del habla, de la conversa, que sea que ellos no puedan entender lo que uno les dice. O sea, tampoco tratándolos de ignorantes, sino hablar normal, como uno habla, no pareciéndose a un catedrático o un académico, sino bueno, el lenguaje me parece que es fundamental para no hacerlo sentir menos que nadie. (Lidia, Trabajo Social)

La distancia entre el conocimiento cotidiano y el académico se refleja en el lenguaje. El uso de un lenguaje «que no se entiende» por parte del profesional universitario posiciona al otro en un lugar de inferioridad cuando, en realidad, este último es el poseedor del conocimiento situado.

También Eleonor expresa cómo sus conocimientos sobre la vida en el medio rural le pueden permitir conocer y comunicarse mejor con un paciente en el futuro:

Mi madre ve esa parte también de la empatía. Cuando vaya una persona de campo, creo que eso va a ser algo especial. Que realmente lo voy a entender. Ella me dice siempre: «Vos estás aprendiendo medicina, pero aparte —como que me dice—, tenés el plus de que sos de campo». No es lo mismo una persona que viene con dolor de cabeza que alguien le dice: «Bueno, vaya y venga mañana». No le podés decir eso mismo a un paciente que viene en una zona rural si sabes que hizo kilómetros, se tomó un ómnibus, no tiene dónde quedarse... También suele pasar «no haga fuerza», no puede no hacer esto... En el campo es el día a día... Si no trabajás... Y a su vez la gente en campo suele ver al médico como alguien que está más allá y que es superior, pero también, a veces, como alguien distante que no conoce su realidad. (Eleonor, Medicina)

Los fondos de conocimiento sobre la vida social en el medio rural, los estilos de los vínculos y de las relaciones dentro de las comunidades y con los otros de la ciudad se convierten en fondos sociales de identidad cuando algunos son problematizados y transformados, mientras que otros son incorporados como propios, debido al valor que se les adjudica. Estos conocimientos y experiencias no solo moldean las identidades personales, sino que también pueden actuar como recursos valiosos para los futuros roles profesionales de estos estudiantes.

5.3.1.4. Fondos histórico-familiares de conocimiento

Me interesaba identificar en mi estudio los conocimientos de las y los estudiantes sobre las historias y las actividades de abuelos, bisabuelos y antepasados. Como aspectos de la identidad cultural, considero que es interesante conocer si las personas poseen una historia narrada de generación en generación. En nuestro país, la mayoría de la población procede de familias migrantes europeas que se instalaron entre el siglo XVIII y principios del siglo XX y, específicamente en el medio rural, algunas de las actividades que las familias realizan en la

actualidad tuvieron su origen en dichos antepasados (Vidart,2012). Es decir, los fondos de conocimiento familiares tienen una historia generacional.

Puedo afirmar, como resultado interesante, que la mayoría conocía no solo las actividades de sus generaciones anteriores, sino también los orígenes migratorios de sus familias. Considero que este aspecto está presente en estas y estos jóvenes por las características comunicativas familiares que se dan en el medio rural, como he venido planteando, en que padres y abuelos han transmitido alguna información:

La familia de mi padre vino de Italia. Ellos, en realidad, siempre vivieron en el pueblo y no estuvieron tan vinculados a lo que es el campo... Recién la generación de mis abuelos se mudaron al campo y empezaron a tener una quinta, una chacra, pero muy chica, muy a baja escala. Y por el lado de mi madre vinieron de España. Mis tataratarabuelos, no sé qué grado, y ellos siempre estuvieron vinculados al medio rural, siempre quinta, quinteros. Hacían más para el consumo propio o para vender a algún vecino, pero a poca escala también. (Lidia, Trabajo Social)

Mis bisabuelos maternos eran queseros. Ellos son de origen alemán... Hay *tips* que yo aprendí con mi madre que nunca los apliqué, en realidad porque no hacía. Nunca me dejó hacer un queso sola, pero creo que, el día de hoy, si me decís hacer un queso, creo que hay muchas cosas que me acuerdo. Y mis bisabuelos paternos, mi abuelo paterno era carrero. Ya mis bisabuelos maternos, no sé qué. (Eleonor, Medicina)

Vemos cómo en los relatos se priorizan saberes ligados a los oficios y a los alimentos, que son saberes ancestrales. En el siguiente extracto, Marisol hace referencia, entre otros alimentos, al gofio, original de las Islas Canarias. Dice Marisol:

Mis abuelos maternos hacen gofio y polenta. 80 años, hasta el día de hoy, te hace los surcos, habas, arvejas, y todo derecho... Calabacín... Tienen el cuerpo gastado. Están jubilados, pero siguen vinculados al campo. Mi abuela materna hace queso para vender.
(Marisol, Psicología)

Asistimos a un cambio generacional con estas y estos estudiantes que, en su mayoría, son primera generación de ingreso a la universidad. En la historia familiar, viven nuevamente la migración desde un lugar diferente y, quizás, interrumpiendo la vida rural o acercándose a modos diferentes de habitar o tener sentimientos de apego al campo. Los fondos de conocimiento familiares transmitidos de generación en generación están presentes en sus narrativas.

5.4. Las continuidades y discontinuidades entre el conocimiento académico y los fondos de conocimiento e identidad

En este apartado, abordaré las experiencias continuas y discontinuas entre los conocimientos y las prácticas de los estudiantes, provenientes de sus entornos cotidianos y de los conocimientos académicos. La percepción que tienen los estudiantes sobre los conocimientos académicos y su relación con los conocimientos cotidianos, con el objetivo de lograr una auténtica apropiación, es un tema de debate en el campo educativo, especialmente en los niveles educativos previos a la universidad (Rodrigo, 1997; Rodríguez Moneo, 1999; Vosnadiu, 2006).

Sin embargo, la universidad no está exenta de dificultades en lo referido a la apropiación del conocimiento por parte de las y los estudiantes. Kiyama-Ríos y Aguilar (2018) proponen que la educación superior considere los fondos de conocimiento de sus estudiantes desde el valor que tienen y no desde la tradicional consideración de obstáculos en el aprendizaje. Considero, en ese sentido, que en los escenarios culturales cotidianos de las y los estudiantes hay experiencias,

saberes y habilidades que pueden ser incorporadas a propuestas formativas para establecer diferentes niveles de relación con el conocimiento académico.

De este modo, considero como *experiencias discontinuas* aquellas que generan «choques» entre ambos tipos de conocimientos con las diversas consecuencias que ello puede generar. Considero *experiencias de continuidad*, por otra parte, aquellas en que el conocimiento cotidiano y el académico pueden relacionarse de múltiples formas, pero generando situaciones de enriquecimiento para el estudiante y su identidad universitaria y profesional.

5.4.1. Experiencias discontinuas

En los relatos, surgen diferentes tipos de experiencias discontinuas. En primer lugar, las y los estudiantes refieren a situaciones en las cuales el saber académico tensiona con creencias y prácticas propias del entorno rural y relatan cómo se puede lograr su revisión a través de acciones desde el rol profesional. Aparicio, estudiante de Veterinaria, relata sobre la práctica de castración de caballos que realiza con frecuencia:

Las castraciones a campo se hicieron toda la vida esperando la luna, el menguante, esperando enero para que el potrillo no sangrara. Y yo entré a facultad y vi que capaban todos los días y digo: «¿Y esto? ¿Y la Luna?». Le digo al profesor: «¿Ustedes no esperan la Luna para capar?». Cambié todo. Yo me crié con la creencia del abuelo que decía que el potrillo había que caparlo con 2 años y medio, en menguante, y entré a facultad y estaban capando en julio a las 8 de la mañana y el potrillo no sangraba. Yo vine a aprender, quería aprender... (Aparicio, Veterinaria)

Vemos que su motivación por aprender lo llevó a adherir a los aprendizajes académicos que, en el ámbito de la veterinaria —al menos en este caso—, tienen una clara connotación práctica. Debió ajustar sus propias creencias para poder aplicar efectivamente los conocimientos

adquiridos en la facultad a su comunidad. Con relación a los intercambios que establece con las personas para generar los cambios en la creencia y la práctica específica, presenta el siguiente relato:

Che, loco, tengo un caballo para capar. Y yo le decía: «Lo capamos ahora, loco, yo voy la semana que viene». Y «no, ¿cómo lo vas a capar si no es menguante?». «No, hermano, eso es mito... si no queda bien yo te pago el caballo». Empecé a cambiar cabezas, a chocar con gente vieja, pero bien... (Aparicio, Veterinaria)

En este sentido, la experiencia universitaria puede generar modificaciones a nivel de los fondos de conocimiento de la comunidad cuando un miembro es reconocido por su saber técnico. Seguramente, los fondos de conocimiento productivos y sociales de Aparicio sobre cómo vincularse con las personas del campo permitieron que la comunidad recibiera el saber académico sin percibir una actitud de superioridad por parte del profesional universitario.

También Eleonor refiere a creencias del medio rural y cómo pueden generar tensiones con el saber académico, en este caso, médico:

Tengo una culebrilla, te dicen: «Me curo con esto». Yo no estoy en contra de lo que ellos creen. Yo creo que si para ellos es un factor beneficioso, perfecto, te gusta echarte el «sudor de hacha en la culebrilla», buenísimo, si no te hace nada vas a ir al médico. Yo sé lo que es la medicina, yo sé que tiene todos sus fundamentos, pero creo que yo no voy a ganar nada peleándome con la gente del campo porque yo estoy en medicina. Yo sé escuchar, ¿no? Se me acerca alguien y me dice: «No mira que es, bueno, no sé, el yuyo de tal cosa». Y entonces le digo: «Si no te hace mal, tómallo». Algo en términos de, bueno, si el otro está convencido de esto, no me voy a poner en un plan de lucha. Ahí sí, tenés personas que se enojan y se enojan y es difícil cambiar, ¿no? Si le querés cambiar el

pensamiento. Lo mismo, por ejemplo, no sé, una meningitis. Hay mucha gente que lleva al niño al curandero por el ojeo... «Bueno señor, yo le doy antibiótico. Por favor, lo toma y después llévelo al curandero. Llévelo a los dos». (Eleonor, Medicina)

Eleonor procura integrar los saberes populares y creencias con el conocimiento académico. En su futuro rol profesional, integra ambos en procura de una negociación de significados con los pobladores rurales. El conocimiento de la cultura rural, en este sentido, y la postura profesional de respeto, pero de cuidado, ofician de recursos para su actividad profesional futura.

En segundo lugar, otro tipo de experiencias discontinuas tienen que ver con propuestas académicas que desconocen la realidad del medio rural. Aparicio refiere a una situación al respecto, señalando un desconocimiento en las prácticas universitarias con relación a los contextos rurales, especialmente en lo que refiere al trabajo con animales:

Me pasó con el tema de manejo de bovinos... Nosotros allá son campos de sierras, sucios, que trabajamos con perros y cuando un día, hablando con la profesora de la materia, le dije: «Nosotros trabajamos todo a perro», se quería enojarse conmigo y yo con ella. Un día surgió una práctica y pusimos a disposición el campo de nosotros y la docente entró a un corral con unas banderitas y casi le hacen comer las banderitas las vacas. Vacas adentro de las sierras, a monte... No le dije nada, pero se dio cuenta... No es lo mismo trabajar en un campo lindo que estás viendo las vacas a un campo de sierra que no ves las vacas. Si no es por los perros... y tenés una vaca a una cuadra allá no sabes cómo va a llegar la vaca. (Aparicio, Veterinaria)

En este caso, hay un desconocimiento académico de las prácticas situadas sobre el manejo del ganado. Seguramente, partir de la identificación de las prácticas permite la

negociación con las personas en términos de saberes que pueden interactuar. De lo contrario, se genera una resistencia en las comunidades.

Como supuesto a priori, podríamos pensar que carreras como la veterinaria fomentan continuidades con los fondos de conocimiento rurales. Sin embargo, los ejemplos mencionados demuestran que esto no siempre ocurre.

En tercer lugar, en algunos relatos, surgen como experiencias discontinuas la relación entre saberes académicos y prácticas inadecuadas en el medio rural. Lidia trae tensiones similares con relación al uso de agrotóxicos en el medio rural:

Yo que estoy en contra de los agrotóxicos y todo eso y, bueno, acá en el campo es algo que se utiliza, que en realidad es, por ejemplo, el matayuyo, que se utiliza para quemar. Eso a mí me genera una tensión porque en base a todo lo leído y todo, en realidad más que nada en seminarios de ambiente, que hice uno, fue donde más lo pude percibir esa tensión de ver que en donde yo vivo utilizan agrotóxicos y después, cuando voy a estudiar, encuentro todas las problemáticas que deriva el uso y todas las consecuencias que tiene sobre la salud y sobre el ecosistema. Una persona que planta para tener productividad obviamente si se le pudre el cultivo porque tiene un hongo, le pone algo para que no se le pudra porque tiene que vender ese producto. (Lidia, Trabajo Social)

Los intereses y la formación de Lidia sobre problemáticas ambientales la enfrentan a las prácticas de su comunidad. Desde su futuro rol profesional, cuenta con herramientas provenientes de sus fondos de conocimiento que le permitirán manejar el tema a nivel comunitario y, al mismo tiempo, participar en escenarios donde estas cuestiones se discuten desde las políticas públicas.

También se producen en Lidia tensiones con relación a temas vinculados al trabajo rural:

El tema de poner en caja a las personas y de ponerlas de forma correcta, no en caja como te pago como si trabajaras una vez al mes... Esto si ha sido discusión de navidades y de familia y de todo. (Lidia, Trabajo Social)

Lidia, por su formación, se posiciona desde los derechos de los trabajadores zafrales y promueve discusiones tendientes a cuestionar prácticas injustas naturalizadas en su medio.

Por último, se producen discontinuidades en relación con perspectivas teóricas transmitidas en la universidad y el saber empírico. Renata plantea:

Me pasa que a veces leemos muchos teóricos que están como muchas cosas desprestigiando lo de los saberes más cotidianos, tipo Bourdieu, que es medio pesadito con eso que la sociología sea un poco más elevada que a veces me da un poco de rabia, más porque viene de escritores europeos. Yo soy medio latinoamericanista... Yo entiendo que es importante conocer todas las perspectivas, todos los autores, pero muchas cosas se eligen ciertos autores o se elige tratar ciertos temas y no tratar otros temas, eso relacionado a los saberes populares... Podría algún profesor tirar el palito de «bueno, este autor dice eso, pero miren que no es la verdad absoluta» y a veces capaz lo que sabe el tatarabuelo de alguien y que está pasando de generación en generación es muy importante... como que eso falta. (Renata, Sociología)

La valorización de Renata por los saberes populares la posiciona desde las ciencias sociales en el lugar de la crítica por ciertos saberes académicos que se muestran como verdades absolutas.

5.4.2. *Experiencias universitarias continuas*

Los relatos dan cuenta de dos tipos de experiencias universitarias continuas. En primer lugar, las y los estudiantes plantean realizar conexiones espontáneas que efectúan las y los estudiantes entre los fondos de conocimiento y los conocimientos universitarios.

Dice Marisol, estudiante de Psicología:

Yo creo que en esto del desarrollo del niño... Ves las costumbres sobre crianza y ves fallas en el medio rural, pero veo que también hubo mucha presencia. O la parte reflexiva, en esto de las políticas públicas, que yo compartía ese pensamiento de las clases sociales y roles que ocupan cada uno. Te gusta leer y le encontrás conexión.

(Marisol, Psicología)

Las conexiones se establecen sin la intencionalidad explícita desde las propuestas educativas. Los procesos de aprendizaje resultan significativos cuando las y los estudiantes relacionan el saber académico con conocimientos previos (Ausubel et al., 1983).

En este caso, dichos conocimientos son extraídos de la experiencia en los entornos cotidianos rurales sobre lo referido al desarrollo infantil. La estudiante puede revisar experiencias y saberes al respecto con la mediación del conocimiento académico.

Juliana, por otra parte, refiere a las conexiones que establece entre la fisioterapia y un problema de salud concreto de su padre:

Por ejemplo, el tema de papá. Lo mandaron a fisioterapia. Yo fui con él, entré. Para ver bien de cerca, entonces, también, empecé a leer de lo que le pasaba a papá, los estudios que se pueden hacer... Y bueno, después vimos en facultad la hernia de disco, vimos todas esas cosas, vimos los nervios, sé cuál es el nervio, por dónde pasa, qué afecta, qué no. Y también me puse a investigar qué es lo que pasa, por qué pasa, cómo se recupera.

Tenía a papá ahí para verlo. O le preguntaba a él qué era lo que sentía, qué era lo que le pasaba. Y eso me ayudaba a estudiarlo. (Juliana, Fisioterapia)

En el proceso de aprendizaje, los integrantes de la familia pueden formar parte como auxiliares y recursos que colaboran, en este caso, en temas de salud.

Por otro lado, ciertos espacios de enseñanza formales promueven conexiones, sobre todo si refieren específicamente a las temáticas rurales. Plantea Magus:

Sí, justo cuando veía derecho agrario y veía algunas cosas yo me imaginaba todo, por ejemplo, me llamó la atención, que fue muy gracioso... Vos vas a alambrar tu campo y contratas a un alambrador. No sé, la profesión alambrador es algo que se aprende en la vida y quizás ni fuiste a la escuela, y me llamó la atención que el alambrado está regulado por ley, como tiene que ser la distancia y todo eso... Cualquiera... Mi carrera de derecho se vincula con la vida, pero con el campo mucho más, hay muchas cosas que yo que sé. Colonización, por decirte algo, hay una ley de colonización. Una vez papá había vendido unos terneros y le dijeron: «Te pago después», y se pasó esa fecha y me dijo: «¿Qué puedo hacer?». Y le dije: «Bueno, mirá, podés hacer esto y la próxima hacé esto, estoy y esto». Lo aplico bastante. Derecho agrario me sirvió un montón porque yo bajaba a tierra todos los ejemplos, colonización, lo del alambrado... (Magus, Derecho)

La posibilidad de que el conocimiento puede ir de las hijas y los hijos a los padres, estos lo puedan legitimar y generar cambios en sus prácticas parece representar unas de las consecuencias positivas de la continuidad educativa.

En segundo lugar, otras experiencias de continuidad refieren, concretamente, a propuestas formativas sobre temas vinculados a la ruralidad. Encontrarse con propuestas educativas sobre la ruralidad es poco probable en facultades como la de Psicología. Juan Pablo, sin embargo, pudo

realizar un curso de agroecología que le permitió repensar cuestiones ligadas a los roles de género en el medio rural y llevar esas discusiones a su hogar. Sobre el curso, expresa:

Yo podía decir de dónde vengo y no tenía por qué encajar en un mundo que me exigía ser de cierta manera y que yo podía tranquilamente expresar si yo no estaba de acuerdo con muchas cosas en la facultad o estaba de acuerdo... Mis aportes no eran los únicos, pero también podían enriquecer y mostrar una perspectiva. (Juan Pablo, Psicología)

Podemos pensar la importancia de prácticas y propuestas de aula que habilitan los saberes de las y los estudiantes, les dan un espacio y un valor. Estas refieren a *pedagogías culturalmente responsables*, en términos de Poveda (2001). Al respecto, Lidia tuvo la oportunidad en Facultad de Ciencias Sociales de cursar una práctica sobre huertas agroecológicas en Montevideo:

Yo salía de mi casa, de la huerta de mi casa, iba para allá y me encontraba con otra huerta... Yo hice una práctica vinculada al medio rural, pero en realidad era una práctica de huertas urbanas, o sea, no rural, pero tenía relación. Entonces, claro, había ingenieros que conocían a mi madre porque mi madre es productora familiar... Entonces como que ahí fue retomamos mucho las charlas de universidad en mi familia. (Lidia, Trabajo Social)

Experiencias como las que relata Lidia dan cuenta de escenarios universitarios, como las huertas, que no son necesariamente urbanos ni rurales. Constituyen experiencias de aprendizaje significativas en que, más allá de las diferencias y similitudes entre huertas urbanas y rurales, se tejen elementos en común y las personas pueden circular entre los entornos.

En resumen, las continuidades y discontinuidades, ya sean espontáneas o planificadas por la universidad, generan efectos en los estudiantes. En general, plantean dilemas, en tanto tienen que revisar sus creencias, articular y reestructurar conocimientos tanto académicos como

procedentes de los fondos familiares. Las continuidades claramente fortalecen aspectos vinculados a la identidad como universitarios y a la identidad cultural y social que las y los liga a sus entornos de origen.

La integración de los fondos de conocimiento y de identidad con los conocimientos académicos permite una mayor permeabilidad entre los dos escenarios culturales de los que las y los estudiantes forman parte y promueve el fortalecimiento de sus trayectorias universitarias. En el caso de estudiantes provenientes del medio rural, el reconocimiento por parte de la universidad de sus fondos de conocimiento y de identidad y la posibilidad de relacionarlos con los conocimientos académicos los agencia como transformadores de realidades sociales incluso en sus propias comunidades (Esteban-Guitart, 2008). A su vez, los posiciona como reivindicadores y visualizadores de aspectos culturales rurales provenientes de sus familias y sus comunidades en los nuevos escenarios que habitan.

En este punto, creo que es importante que la universidad conozca que esto sucede, independientemente de acciones didácticas que lo promuevan. Retomaré este punto en el capítulo de conclusiones.

Capítulo 6. Conclusiones

Hay que decir, pues, cómo habitamos nuestro espacio vital de acuerdo con todas las dialécticas de la vida, cómo nos enraizamos, de día en día, en un «rincón del mundo»

Bachelard (1957/2000, p. 28)

6.1. La(s) identidad(es) de las y los estudiantes universitarias y universitarios procedentes del medio rural

En mi tesis pretendí conocer las reconstrucciones identitarias de las y los estudiantes universitarias y universitarios que deciden estudiar en servicios de Udelar ubicados en Montevideo, hijas e hijos de familias productoras y asalariadas de nuestro país. Para ello, desde el marco de la psicología cultural, analicé varios aspectos: su experiencia universitaria y cómo genera cambios identitarios; sus narrativas identitarias en este momento de sus vidas; sus fondos de conocimiento familiares y cómo son significados, así como los procesos de continuidad y discontinuidad entre esos conocimientos y los académicos.

Como mencioné al inicio, el interés no era caracterizar en términos generales a la población de jóvenes rurales que acceden a la universidad, ya que entiendo que puede haber diversidades que no estén reflejadas en el grupo de mi estudio. Sin embargo, puedo hacer visible algunos aspectos identitarios de estas y estos estudiantes en particular, considerando que atraviesan en este momento de sus vidas por diferentes y específicos escenarios culturales de actividad como son los rurales, los universitarios y los urbanos.

A modo de conclusiones, y en respuesta a las preguntas iniciales del estudio, planteo que:

- a. La experiencia universitaria sucede en novedosos escenarios culturales y promueve construcciones y reconstrucciones identitarias, en tanto nuevos modos de vida y sistemas culturales pasan a formar parte de las y los estudiantes. Ellas y ellos, que

transitan en tramos intermedios o finales sus carreras universitarias, consideran positiva dicha experiencia, dado que han podido enfrentar desafíos específicos, relacionados a proceder del medio rural, y desarrollar estrategias adaptativas a la ciudad y al espacio universitario. Ello no se ha producido sin padecimientos, más cuando la experiencia universitaria acontece en momentos del desarrollo en que suceden transiciones vitales significativas. Las dificultades y las experiencias de desarraigo generan tensiones identitarias y las y los estudiantes consideran que sus esfuerzos son mayores que los de sus pares urbanos.

La experiencia universitaria es intersubjetiva en dos sentidos. Por un lado, promueve intercambios específicos con pares. Con aquellos con los que se producen procesos identificatorios se generan redes de sostén y acompañamiento, construyéndose una identidad colectiva como estudiantes universitarias y universitarios. Por otro lado, la familia aparece en los relatos como la figura de referencia principal, en tanto alienta, apoya y acompaña en la trayectoria educativa. Las acciones desarrolladas por las y los jóvenes en el nuevo escenario están orientadas por metas vinculadas a la superación y el logro de expectativas familiares. Las metas familiares, en ese sentido, difieren de planteos tradicionales que muestran que las familias rurales apuestan a que sus hijas e hijos permanezcan en el campo. Las y los estudiantes, a su vez, construyen proyectos diferentes a los de sus padres, siendo testigos de las difíciles condiciones del trabajo rural. Por lo tanto, podemos afirmar que sus identidades como universitarios comienzan a formarse incluso antes de ingresar a la universidad.

Esto ocurre cuando hay un respaldo familiar y, en ocasiones, un reconocimiento por parte de otros referentes hacia el proyecto estudiantil.

Entiendo que las y los estudiantes de mi estudio son agentes de transformación, que mediante la experiencia universitaria van conformando fondos de identidad, en tanto conocimientos propios, particulares, que son desconocidos en un principio por las familias. Además, al transformarse a sí mismos, modifican los entornos donde se desarrolla su actividad. Su experiencia temprana en diferentes escenarios de aprendizaje les permite hacer conexiones y transferencias entre estos, a modo de *apropiaciones participativas* (Rogoff, 1997). Ello genera un impacto en los fondos de conocimiento a nivel de las familias e incluso de las comunidades en relación con cambios de perspectivas y debates en diferentes temáticas, como la de roles de género en el medio rural. La experiencia universitaria también les permite desafiar estereotipos sobre la vida rural presentes en los escenarios urbanos, promoviendo la visualización de diversas identidades rurales, no necesariamente vinculadas a lo agrario.

b. En las narrativas identitarias de las y los estudiantes procedentes del medio rural, se destacan aspectos identitarios personales vinculados a atributos positivos de personalidad, sobre todo relacionados al esfuerzo en la consecución de las metas. A su vez, sus narrativas reflejan aspectos identitarios culturales y sociales, ya que se autodefinen como jóvenes rurales y mencionan el lugar de origen como un contexto con el que se identifican. Sus paisajes psicológicos, en este sentido, poseen connotaciones emocionales con sentimiento de nostalgia y arraigo. Ello las y los lleva a construir un lazo con el campo en la distancia o incluso proyectar

un futuro en él, pero habitándolo desde sentidos y experiencias diferentes a las de sus familias. Por otra parte, sus cotidianidades en dos escenarios diferentes generan cambios culturales en algunas conductas relacionadas a áreas como la alimentación, la vestimenta, el lenguaje y el uso del tiempo libre. Algunas de esas conductas son integradas a ambos escenarios y otras, como vimos en el caso del lenguaje, son adecuadas al momento y al escenario cultural en que se encuentran. De este modo, como agentes, se apropian de sus escenarios a través de las diferentes herramientas culturales, aprenden conductas y perspectivas nuevas, y procuran realizar integraciones materiales y simbólicas entre los dos entornos.

- c. Los fondos de conocimiento familiares están presentes en los procesos de construcción y reconstrucción de la identidad. Las y los estudiantes poseen una variedad de conocimientos que utilizan como referencia principal para sus prácticas de identidad y sus recursos sociales de identidad. Tienen conocimientos variados sobre las actividades productivas de sus hogares y presentan una participación en ellas —sea directa o indirecta— que han aprendido desde la infancia en procesos guiados con adultos, padres y abuelos. Incorporan a sus prácticas identitarias algunos saberes al respecto y, sobre todo, valorizan conocimientos sobre las particularidades sociales de la población rural. Asimismo, cuestionan otros sobre el funcionamiento familiar o productivo y, como ya he venido planteando, generan algunos movimientos de transformación en los fondos de conocimiento familiares al mostrar nuevas perspectivas.

Algunos de estos conocimientos sobre el entorno rural, como la forma de establecer vínculos o la manera en que se ve al *otro urbano* que tiene el saber para la gente

del campo, son visualizados como potenciales recursos para sus futuros roles profesionales, sobre todo en aquellos estudiantes vinculados a la salud y las ciencias sociales.

- d. Se desarrollan procesos de continuidad y discontinuidad en la universidad entre fondos de conocimiento, los fondos de identidad y los conocimientos académicos. Las experiencias discontinuas pueden obstaculizar los procesos de construcción identitaria vinculados a la universidad y el rol profesional, ya que generan tensiones entre los saberes y las realidades propias y los conocimientos académicos. Sin embargo, algunas muestran resoluciones adaptativas por parte de las y los estudiantes. Las experiencias continuas, —ya sea por conexiones espontáneas o propuestas formativas e integrales, propuestas por la universidad y vinculadas a temáticas de ruralidad—, son potenciadoras de sus procesos identitarios como universitarios y en relación con la carrera elegida, en tanto permiten el establecimiento de relaciones entre los dos escenarios culturales, que resultan significativos para ellas y ellos.

A modo de conclusión, considero que las y los estudiantes, en sus procesos de cambios y transiciones, van construyendo fondos de identidad vinculados a sus dos escenarios culturales significativos. Por un lado, la experiencia universitaria —y, particularmente, en la ciudad de Montevideo— las y los lleva a desarrollar acciones mediadas por nuevos instrumentos culturales que permiten adaptaciones a entornos y espacios novedosos. Dichas acciones, orientadas por metas personales y familiares —y que brindan el impulso para el sostenimiento de la vida cotidiana en el nuevo escenario—, van conformando su identidad universitaria. La universidad, en ese sentido, se convierte en un lugar que las y los identifica.

Por otro lado, sus fondos de identidad comprenden aspectos culturales propios de su escenario cotidiano familiar, en tanto se autodefinen como jóvenes rurales y poseen conocimientos y prácticas vinculados a su lugar de origen y su familia. También, pueden revisar fondos de conocimiento familiares, relacionarlos con los conocimientos académicos y generar nuevas perspectivas. En síntesis, sus fondos de identidad se caracterizan por la participación activa en escenarios diversos y diferentes y, como agentes, presentan un uso flexible de artefactos de acuerdo a los diferentes entornos culturales, a la vez que muestran acciones transformadoras sobre ellos.

6.2. Aportes del estudio

6.2.1. Desde el punto de vista metodológico

He procurado que la presente tesis reúna, al decir de Connelly y Clandini (2009), los criterios de *claridad, verosimilitud y transferibilidad*. Aspiro a que esta tesis pueda ser leída por un público amplio, interesado en la temática más allá de que pertenezcan o no al ámbito académico.

Considero que ello es una postura ética como investigadora en temas de fondos de conocimiento e identidad, en tanto los saberes y las experiencias son de las personas y sus comunidades.

Deseo, entonces, devolver de algún modo esos saberes articulados con otros y desde un lugar de la valoración y del reconocimiento. En segundo lugar, he procurado transmitir las voces de todos las y los estudiantes, siendo lo más fidedigna posible al contexto del relato sin desconocer que también se encuentra presente mi propia voz como investigadora.

Al comienzo de mi tesis, planteé que el propósito no era realizar una generalización sobre las construcciones identitarias de los estudiantes universitarios procedentes del medio rural. Sin embargo, considero que hay aspectos transferibles en lo que refiere a la dimensión metodológica y a la analítica. Con las adecuaciones correspondientes a la población de estudio, la MAE es una

estrategia sumamente rica y amplia que permite conocer aspectos identitarios de las personas. El diseño de la entrevista y las técnicas seleccionadas pueden ser aplicadas a poblaciones similares en estudios vinculados a las identidades y las trayectorias educativas. Las categorías de análisis aquí construidas pueden ser consideradas para otros trabajos, tomando en cuenta los ámbitos que se pretendan indagar más allá de las específicas que surgen necesariamente en un nuevo estudio.

6.2.2. Desde el punto de vista teórico

Planteo en mi tesis que las y los estudiantes del medio rural hijas e hijos de familias productoras rurales y asalariadas que estudian en servicios universitarios de Montevideo forman parte de una población universitaria con características específicas que, si bien integra el grupo de estudiantes del interior, no lo representa en su totalidad. En ese sentido, la presente tesis se enmarca en estudios situados sobre la oportunidad y no sobre el déficit, los cuales suelen enfatizar las dificultades de acceso y permanencia de ciertas y ciertos jóvenes, así como la escasez de recursos personales y familiares en las trayectorias universitarias.

Por otra parte, la caracterización de la población estudiada —en términos de sus particularidades en torno a la experiencia universitaria, las narrativas identitarias particulares y los fondos de conocimiento específicos que presentan— brindan aportes teóricos sobre la visualización de este grupo social. Como plantearé más adelante, la visualización de estas particularidades es necesaria desde la universidad para poder acompañar trayectorias educativas de estudiantes procedentes del medio rural.

6.2.3. Desde planes educativos y políticas públicas

Es una aspiración personal que los resultados del estudio contribuyan a la creación de espacios de discusión sobre los procesos de reconstrucciones identitarias de las y los jóvenes rurales hijas e hijos de productores familiares y familias asalariadas que ingresan a la universidad. De esta

manera, el estudio puede aportar al diseño de estrategias específicas de apoyo a la población universitaria tanto en la etapa previa al ingreso como durante su tiempo en la universidad y hasta que culminen sus carreras, con el fin de garantizar la continuidad de sus trayectorias educativas. Uno de los aspectos que considero clave para la especificidad de los apoyos es la revisión de los criterios para la renovación de las becas del Fondo de Solidaridad. Considerando las especificidades de esta población hijas e hijos de productores familiares y familias asalariadas del medio rural —con los desafíos que implica la vida en nuevos escenarios— y, en su mayoría, primera generación de acceso a la universidad, deberían flexibilizarse ciertos criterios cuantitativos que rigen para todos los becarios y podrían priorizarse o construir otros basados en criterios cualitativos.

Por otra parte, considero que es fundamental, desde la Udelar, continuar en la línea de la descentralización universitaria, potenciando y ampliando opciones en los diferentes territorios de nuestro país. Como vimos, el doble evento de ingreso a la universidad y la movilidad geográfica hacia Montevideo impacta fuertemente en las identidades de las y los jóvenes. Esto es crucial, ya que dichas situaciones exigen estrategias de adaptación en momentos evolutivos tempranos. Por lo tanto, ampliar las opciones de carreras o implementar modalidades alternadas entre la hibridez y la presencialidad, con acompañamientos y ayudas logísticas, permitiría evitar el desarraigo temprano y la aceleración de procesos en el desarrollo de los sujetos.

Considero, además, que las acciones estratégicas para garantizar trayectorias educativas universitarias de poblaciones históricamente subrepresentadas no deben llevarse a cabo únicamente en las etapas superiores de la educación, como el bachillerato o el ingreso a la universidad, ya que son muy pocos quienes logran llegar a esas instancias. Favorecer las instancias de apoyo en el tránsito de la educación secundaria a la universitaria implica trabajar

desde la educación inicial para incentivar a los estudiantes en sus posibilidades. Algunos estudiantes han manifestado el escaso apoyo y aliento que recibieron de ciertos docentes a lo largo de sus trayectorias preuniversitarias. Por lo tanto, es necesario que las instituciones trabajen en las posibilidades de todos las y los estudiantes para continuar sus trayectorias educativas, así como en las condiciones que permitan que esto sea posible. En síntesis, el Estado debe promover y fortalecer acciones promotoras del acceso equitativo en todos los niveles educativos, independientemente del lugar de procedencia de la población.

6.2.4. En relación con acciones integrales desde la Universidad de la República

La difusión de conocimiento sobre la vida cotidiana en el campo de las familias productoras y asalariadas rurales desde la universidad implica una postura democrática y de justicia social, en tanto permite derribar prejuicios vinculados a lo rural y al agro. En un país como Uruguay, tan pequeño, pero con una ciudad capital ubicada en el sur, las visiones suelen ser etnocentristas y dicotómicas: o vivir en el campo implica la ignorancia y la pobreza no solo económica sino cultural o significa tener haciendas con grandes extensiones de tierra.

Es necesario que un país, con la historia rural que nos caracteriza, pueda brindarle a sus ciudadanos una visión amplia y realista de la vida en el interior del país y de la realidad de su medio rural en lo que refiere a los diferentes aspectos de la cotidianeidad y no solo a los productivos. La Universidad puede mostrar responsablemente la diversidad en la ruralidad y lo que acontece en las familias productoras y asalariadas que viven en vinculación con el campo.

Llegada a este punto de las conclusiones, me pregunto: ¿Por qué no una Universidad de puertas abiertas a las identidades de los estudiantes, a sus saberes previos y sus fondos de conocimiento?

En la Universidad de la República, el programa Tutorías entre Pares brinda proceso de acompañamiento de parte de estudiantes avanzados hacia otros que ingresan, colaborando, de este modo, a la inserción en la vida universitaria (Santiviago et al., 2020). En sintonía con dicho programa, proyectos de acompañamiento a estudiantes del medio rural de parte de estudiantes avanzados o egresados que comparten el mismo origen —y, por lo tanto, experiencias y fondos de conocimiento comunes— pueden fortalecer la construcción identitaria universitaria (Martin, 2016).

En este sentido, identificar quiénes son las y los estudiantes procedentes del medio rural en la universidad permitiría, como dijimos al comienzo de la tesis, otorgarles una identidad como grupo social propio, con sus particularidades específicas, que no queda subsumido en su totalidad a la de estudiantes del interior. Como plantea Ramos (2018), las universidades, siendo conscientes de la disparidad de sus estudiantes, deben trabajar en el desarrollo de entornos acogedores e inclusivos que favorezcan los sentidos de pertenencia de las y los jóvenes.

Por otra parte, la Universidad puede desarrollar *pedagogías culturalmente responsables* (Poveda, 2001) que consideren los conocimientos y formas de vida locales de las personas.

Las propuestas educativas que incluyan trabajar con fondos de conocimiento e identidad promueven *continuidad educativa* entre dos contextos de actividad y las y los estudiantes sienten motivación y confianza (Esteban-Guitart et al., 2016; Gifre y Esteban-Guitart, 2012) Agregaría, además, reconocimiento, en tanto dejan de estar subrepresentadas y subrepresentados.

La propia MAE puede ser adaptada y convertirse en un dispositivo pedagógico para trabajar con las y los estudiantes de grado. Algunas prácticas educativas pueden incorporar herramientas de la MAE y, de este modo, promover el análisis de los procesos de construcción identitaria en diferentes momentos de trayectoria educativa. Además, contribuiría al fortalecer

prácticas continuas, en tanto se fomenten relaciones entre los fondos de conocimiento familiares, los fondos de identidad y los conocimientos académicos (Díaz Barriga, 2018). Particularmente, para estudiantes que cursan en servicios de la Udelar ubicados en Montevideo, la propuesta planteada permite la valorización de sus identidades culturales, permitiendo sentir que su vida cotidiana, sus saberes familiares y locales tienen un sitio donde son valorados y tratados, en lugar de ser ignorados o subestimados.

La universidad también puede contribuir en proyectos dirigidos al acompañamiento de trayectorias educativas en todos los niveles. En el medio rural, proyectos integrales en escuelas rurales, liceos rurales y escuelas agrarias pueden promover reflexiones en estudiantes, familias y comunidades sobre la importancia de sus fondos de conocimiento como recursos válidos y contribuir al fortalecimiento y la construcción de proyectos de vida desde un enfoque de justicia social basado en las oportunidades para todas y todos.

La puesta en juego de políticas públicas y educativas tendientes a acciones de empoderamiento de las poblaciones rurales y no en la reproducción como grupo social desfavorecido puede generar transformaciones en la ruralidad de nuestro país no solo en aspectos productivos, sino en el acceso y la creación de bienes educativos, sociales y culturales.

6.3. Limitaciones del estudio

Como ya he planteado, la ruralidad en nuestro país es heterogénea y la población entrevistada no representa necesariamente dicha diversidad. Considero que el presente estudio tiene algunas limitaciones. Por un lado, en relación con las zonas geográficas de procedencia de las y los estudiantes, ya que no todas están comprendidas, si bien ello no deja de ser un reflejo de las dificultades de acceso a estudios universitarios en Montevideo cuanto más alejado se está de la capital.

Por otro lado, el estudio no contempla poblaciones estudiantiles identificadas con la ruralidad de zonas urbanas o que habitan pueblos rurales ni jóvenes que estudian en las sedes universitarias regionales o que cursen carreras terciarias no universitarias o en universidades privadas. Dichas poblaciones podrían presentar particularidades en sus procesos identitarios, pudiendo existir diferencias con relación a lo expuesto aquí.

También existe una ruralidad montevideana. En el presente estudio, no fueron comprendidas y comprendidos estudiantes de este territorio, pudiendo ser interesante conocer sus particularidades y experiencias concretas en la universidad.

6.4. Proyecciones

Planteo, a continuación, una serie de posibles estudios sobre identidades con relación a la población universitaria rural a modo de proyecciones que pueden complementar y fortalecer aportes transmitidos en la presente tesis. Considero que el estudio que llevé adelante tiene varias dimensiones que podrían tener continuidad y profundización en investigaciones futuras:

- a. Estudios sobre poblaciones estudiantiles de origen rural que estudian en las regionales universitarias y en otras instituciones de educación superior ubicadas en el interior del país. Interesaría identificar las particularidades de sus experiencias, sus estrategias adaptativas y el impacto que tiene en su(s) identidad(es) y en la vida familiar cuando las propuestas educativas no se localizan en Montevideo.
- b. Estudios sobre las familias de estudiantes universitarios procedentes del medio rural y su relación con la universidad permitirán conocer directamente las expectativas familiares, las percepciones acerca de la experiencia universitaria de sus hijas e hijos, las metas y los modos de participación que desarrollan y las proyecciones a futuro, así como los impactos en sus cotidianidades.

- c. Estudios situados en los contextos rurales de actividad de las y los estudiantes que estudian en la universidad permitiría conocer, por ejemplo —por medio de etnografías—, los mecanismos de las acciones, la apropiación y uso de herramientas culturales, las relaciones con las familias y la presencia e impacto de lo universitario.
- d. Estudios que analicen propuestas universitarias que promueven la continuidad educativa, en tanto traten sobre fondos de conocimiento e identidad o refieran a temáticas de la vida cotidiana de las y los estudiantes, y que pueden estar enmarcadas desde la investigación-acción. Estos, particularmente, pueden ser de gran aporte para la universidad en tanto garantes de la afiliación estudiantil.
- e. Estudios sobre las configuraciones identitarias en los egresados universitarios procedentes del medio rural. Tanto el diseño metodológico y las categorías de análisis pueden ser replicables para estudiar las narrativas identitarias de los egresados a lo largo del tiempo, en relación con las trayectorias universitarias, los fondos de conocimiento, los fondos de identidad y el rol profesional.

6.5. Reflexiones finales. Desde la implicancia

La tesis doctoral ha sido un desafío para mí, aunque siempre he tenido un interés sostenido en la temática de los jóvenes universitarios procedentes del medio rural. No es casual que, en los primeros tiempos, me haya dedicado a trabajar temas vinculados a la escuela rural, la apropiación de conocimientos y la adolescencia rural. Finalmente, después de tantos años de egresada y de trabajo como docente universitaria, puedo realizar una tesis sobre este tema. Con la mirada retrospectiva y a través de las reflexiones surgidas en este estudio, pude redimensionar aspectos de la experiencia universitaria relacionados a los desafíos, los impactos en mí y en mi

familia, las estrategias que fui poniendo en juego —sobre todo con relación al desarraigo— y cómo fui reconstruyendo mi sentido de pertenencia hacia el campo y forjando fondos de identidad(es) propios. Pertenecemos a una generación en mi entorno, hijas de pequeños productores rurales, becarias del Fondo de Solidaridad, que llegamos por primera vez a la universidad. Nuestras mochilas y bolsos también cargaron metas, expectativas, arraigos y desarraigos.

A raíz de este estudio, identifiqué particularidades que permanecen a través del tiempo, que me permiten afirmar la presencia de características identitarias específicas en estudiantes provenientes del medio rural que estudian en la universidad: los desafíos particulares, la relación entre las metas propias y las familiares, el lugar de los fondos de conocimiento familiares. Identifiqué cómo todos esos elementos contribuyen en la construcción de fondos de identidad, en tanto proceso dinámico y que continúa, sin dudas, luego del egreso.

Dado que la identidad como proceso narrativo se construye y reconstruye en el encuentro con ese otro diferente y similar a la vez, destaco los espacios compartidos de significados generados en las entrevistas.

Finalmente, quiero destacar que el presente estudio ha afianzado mi compromiso con estudiantes subrepresentadas y subrepresentados. Como docente de educación superior y universitaria, deseo contribuir a la consolidación y el desarrollo de acciones tendientes a acompañar a las nuevas generaciones, sobre todo a aquellas procedentes de situaciones vulnerables, que son primera generación en sus familias en acceder a la universidad o que proceden del medio rural.

Apuesto, de este modo, a que todas y todos sean estudiantes esperados en nuestra Universidad.

El novelista

Faustinito centraba la atención de todos, que anhelantes escuchaban el relato.

—Cuando la víbora estuvo cerca de la ubre de la vaca, salí de atrás y la agarré de la nuca.

Se la llevé a mi padre y pregunté:

—Estas no son venenosas, ¿verdad?

—No son —me dijo.

—Fue entonces que la tiré.

Hizo una pausa, dejó respirar al auditorio y terminó:

—A mí me enseñaron los carboneros a distinguir las venenosas de las otras... En la sierra, donde trabajan meses y meses sin ver gente, hay muchas cosas que ustedes no verán nunca... ¡Los del pueblo no saben nada!

Faustinito, el paisanito que aún no sabía escribir su nombre, se cobraba en aquellos relatos de su ignorancia del abecedario. Había descubierto que las narraciones de víboras y cuatreros, ejercían una rara atracción sobre los oyentes.

Contaba aquel día una nueva historia:

—Eran los últimos tigres que quedaban en la República Oriental. Hacían muchos estragos y mi padre y yo salimos tras ellos. Noches y días seguimos las huellas de sus fechorías.

Faustinito describía las marchas en las noches. Las batidas en los pajonales. Explicaba costumbres de pájaros, imitaba gritos raros que se oían en las noches.

La cosa terminó cuando los cazadores se dieron cuenta que habían salido fuera del país tras los tigres, y regresaron al pago. Así vino el maestro y se quedó tras el grupo de oyentes pendientes del relato.

Cuando Faustinito terminó, dijo un compañero de clase:

—Todo es mentira... Usted es un mentiroso.

El maestro fue quien replicó:

—No. No es mentira. Faustinito no es un mentiroso. Es un novelista. Un creador. Ustedes saben ahora cómo se cazan tigres y han oído los ruidos que la noche hace vagar por el monte... Cuando Faustinito sea un hombre, será un gran artista y ustedes se sentirán felices de recordar estos relatos... Porque éstos son de los que no se olvidan.

Juan José MOROSOLI⁴

⁴ Juan José Morosoli (1899-1957) fue un escritor de Minas, ciudad capital de Lavalleja (Uruguay). Su obra refiere principalmente a relatos sobre la vida cotidiana de las personas del campo y/o del interior del país.

Referencias bibliográficas

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1985). *La adolescencia normal: Un enfoque psicoanalítico*. Paidós.
- Aguirre, M., y Varela, P. (13-15 de septiembre, 2010). *Las migraciones internas de los jóvenes en el Uruguay del siglo XXI* [Ponencia]. Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay.
- Arnett, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. Pearson Educación.
- Arocena, R. (2010). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En R. Arocena y H. Tomasino (Eds.), *Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 10-27). Centro de Estudios Sociales y Administrativos de la Universidad de la República.
http://www.observatorioprofesional.fmed.edu.uy/sites/www.extension.fmed.edu.uy/files/CUADERNO%20EXTENSION%20CSEAM%20Cuaderno_integralidad-1.pdf#page=10
- Ausubel, D.; Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica. (Texto original publicado en 1957).
- Bagnoli, A. (2004). Researching Identities with Multi-method Autobiographies. *Sociological Research Online*, 9(2), 1-15. <https://doi.org/10.5153/sro.909>
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547-570.
<https://psycnet.apa.org/record/2009-22986-003>

- Barboza, A. (2006). Sobre el método de la interpretación documental y el uso de las imágenes en sociología: Karl Mannheim, Aby Warburg y Pierre Bourdieu. *Sociedad y Estado*, 21(2), 391-414. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922006000200005>
- Bassi, J. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación. *Athenea Digital*, 14(3), 129-170.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1315>
- Blanco, R.; Camparo, D.; Díaz, D.; Suárez, L., y Pimienta, M. (29-31 de octubre, 1 de noviembre, 2018). *Estrategias de afrontamiento en ingresantes a la Licenciatura en Psicología* [Resumen de presentación en congreso]. Primer Congreso Internacional de Psicología: Producción de conocimientos: desafíos emergentes y perspectivas de futuro. Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay.
https://psico.edu.uy/sites/default/pub_files/2018-10/resumenes.pdf
- Blanco, R., Pimienta, M., & Díaz, D. (29 de noviembre-2 de diciembre, 2017). Estrategias de afrontamiento en estudiantes ingresantes del interior del país a la licenciatura en psicología [Resumen de presentación en congreso]. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación, XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
<https://www.aacademica.org/000-067/425>
- Bourdieu, P., y Sayad, A. (2017). *El desarraigo. La violencia del capitalismo en una sociedad rural*. Siglo Veintiuno.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. SAGE Publications.

- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). Objeto y perspectiva. En *Ecología del desarrollo humano* (pp. 136-142). Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Conceptos básicos. En *Ecología del desarrollo humano* (pp. 143-155). Paidós.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (2009). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. (Texto original publicado en 1990).
- Cabrera, L. (2019). *Estrategias de los jóvenes rurales riverenses al emigrar a Montevideo para estudiar en la Udelar: una mirada cualitativa desde la teoría fundamentada* (Tesis de maestría, Universidad de la República). <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/23089>
- Caggiani, M. (2004). *Heterogeneidad en la condición juvenil rural: aportes para una definición sociológica de la juventud rural* (Tesis de maestría, Universidad de la República). <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/8273>
- Cain, E. J., & Willis, J. F. (2022). “Does It Identify Me?”: The Multiple Identities of College Students from Rural Areas. *The Rural Educator*, 43(1), 74-87. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v43i1.1199>

- Cao, M. (2013). *Desventuras de la autoestima adolescente. Hacia una clínica del enemigo íntimo*. Windú.
- Caputo, L. (4-6 de diciembre, 2000). Identidades trastocadas de la juventud rural en contextos de exclusión. Ensayando una reflexión sobre la juventud campesina paraguaya [Ponencia]. Reunión anual del GT sobre Juventud de CLACSO y el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica, El replanteamiento de la transición juvenil: exclusiones y respuestas.
<https://core.ac.uk/download/pdf/35257953.pdf>
- Carbajal, S. (2014). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva. *InterCambios*, 1(1), 73-81.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/17064>
- Carbajal, S. (2020). *El derecho a la educación superior en acción: Experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República 2007-2017* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2070/te.2070.pdf>
- Carli, S. (2007). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, (25), 29-46.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno.
- Carpena-Méndez, F. (2015). Introducción. Jóvenes rurales, memoria y futuros agrícolas en América Latina. *Carta Económica Regional*, (115), 5-34.
https://www.researchgate.net/publication/312489929_Jovenes_Rurales_Memoria_y_Futuros_Agricolas_en_America_Latina

- Castillo, J., y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. *Calidad en la educación*, (32), 44-76.
<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/151>
- Castro, H. y Arzeno, M. (2018). Introducción. En H. Castro y M. Arzeno (Coords.), *Lo rural en redefinición. Aproximaciones y estrategias desde la geografía* (pp. 11-15). Biblos.
- Castro, H. (2018). Lo rural en cuestión: perspectivas y debates sobre un concepto clave. En H. Castro y M. Arzeno (Coords.), *Lo rural en redefinición. Aproximaciones y estrategias desde la geografía* (pp. 19-47). Biblos.
- Cattaneo, M., y Schmidt, V. (2014). *Escala de metas de vida para adolescentes*. Paidós.
- Cervantes Murrieta, J. A., y García Rivera, E. L. (2024). Pertenencia y estrategias de mujeres yaquis en su ingreso a la educación superior. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, (62). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-007)
- Charteris, J., Thomas, E., y Masters, Y. (2018). Funds of Identity in Education: Acknowledging the Life Experiences of First Year Tertiary Students. *The Teacher Educator*, 53(1), 6-20.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1169200>
- Cole, M. (1997). La psicología socio-cultural-histórica: algunos comentarios generales y una propuesta para una nueva metodología genético-cultural. En J. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (Eds), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 145-164). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Morata.
- Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia (2008). *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030*. Consejo Nacional de Políticas Sociales.

<https://www.inau.gub.uy/institucional/funcionarios/llamados-a-encargaturas/download/9508/3504/16>

Concha, S. (2013). Trayectorias sociales de sujetos rurales que por primera generación acceden a la educación superior universitaria en la Región del Maule, Chile. *Sociedad Hoy*, (24), 55-68. https://revistas.udec.cl/index.php/sociedad_hoy/article/view/791

Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (2009). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.

Cook, G. (2000). *The Social Construction of Literacy*. Second Edition. SAGE Publications.

Czarny, G. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en Educación Superior. *Revista Isees*, (7), 39-59.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777549>

De Miguel, J., y Ponce De León, O. (1998). Para una sociología de la fotografía. *Reis*, (84), 83-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=757632>

Del Río, P. (1992). El niño y el contexto sociocultural. *Anuarios de Psicología*, (53), 61- 69.

Díaz Barriga, F.; López, E. A., y Vázquez, V. I. (2018). Exploración de los fondos de identidad en estudiantes de posgrado mediante una adaptación de la Multimetodología autobiográfica extendida (MAE). *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 14(3), 1-22.

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/admin/publicacions/11.pdf>

Díaz, D. (2003). El vínculo del niño rural con la naturaleza y los animales: una herramienta educativa [Ponencia]. En Facultad de Psicología (Udelar), *VI Jornadas de Psicología Universitaria* (pp. 67-70). Psicolibros.

- Díaz, D. (2012). *Los conocimientos cotidianos y sus relaciones con los conocimientos escolares en dos escuelas rurales uruguayas: un estudio etnográfico*. (Tesis de maestría. Universidad de la República).
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/4900>
- Dirección General de Planeamiento (2018). *Síntesis estadística de la Universidad de la República*. Uruguay.
https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2018/08/Informe-perfil-de-Ingresos_2016_30_06_2018_final.pdf
- Durston, J. (1998). *Juventud y desarrollo rural: marco conceptual y contextual*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Erikson, E. (1985). *Identidad. Juventud y crisis*. Taurus.
- Esteban-Guitart, M.; Nadal, J.; Vila, I., y Rostán, C. (2008). Aspectos ambientales implicados en la construcción de la identidad en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 5(21), 77-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789627>
- Esteban-Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, IX(18), 7-23.
- Esteban-Guitart, M., y Vila, I. (2010). Modelos culturales y retratos de identidad. Un estudio empírico con jóvenes de distintos contextos sociodemográficos. *Estudios de Psicología*, 31(2), 173-185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3210499>
- Esteban-Guitart, M. (2011). Una interpretación de la psicología cultural: aplicaciones prácticas y principios teóricos. *Suma Psicológica*, 18(2), 65-88.
<https://www.redalyc.org/pdf/1342/134222985006.pdf>

- Esteban-Guitart, M. (2012a). La psicogeografía cultural del desarrollo humano. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (59), 105-128.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938157>
- Esteban-Guitart, M. (2012b). La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4107732>
- Esteban-Guitart, M.; Oller, J., y Vila, I. (2012c). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4732917>
- Esteban-Guitart, M. (2012d). La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad *Revista de Ciencias Sociales*, XVIII(4), 587-600.
- Esteban-Guitart, M., y Vila, I. (2013). Reflexiones alrededor de las relaciones familia- escuela en contextos de alta diversidad cultural. A modo de introducción. En *Experiencias en educación inclusiva. Vinculación escuela, familia y comunidad* (pp. 11-37). Horsori.
- Esteban-Guitart, M., y Moll, L. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48.
<https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.
- Esteban Guitart, M.; Llopart, M., y Subero, D. (2016). La aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. La conexión del currículum y la práctica escolar con los

contextos y formas de vida de los aprendices. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 13-18.

Estévez, A. (2017). *Jóvenes Rurales en Ecuador. Grupos de Diálogo Rural, una estrategia de incidencia* [Serie documento de trabajo n.º 224]. Grupo de Trabajo Inclusión Social y Desarrollo. Programa Jóvenes Rurales y territorio: Una estrategia de diálogo de políticas. Rimisp.

Estrada, E.; Gallegos, N., y Puma, M. (2022). Percepción de los estudiantes universitarios sobre la educación virtual durante la pandemia de covid-19. *Revista San Gregorio*, 1(49), 74-89. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i49.1967>

Fernández, E. (2008). La sociedad rural y la nueva ruralidad. En M. Chiappe, M. Carámbula y E. Fernández (Comps.), *El campo uruguayo. Una mirada desde la sociología rural* (Vol. 1) (pp. 33-48). Facultad de Agronomía, Universidad de la República.

Frechero, A., y Sylburski, M. (2000). *La migración de cada año: jóvenes del interior en Montevideo*. EPPAL; Nordan-Comunidad.

Freire, P. (1988). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo Veintiuno.

García, M.; Tullas, A., y Valdovinos, N. (1995). *Geografía Rural, Espacios y Sociedades*.

González Rey, F., y Mitjans Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16.

Guerra, M., y Latorre, S. (2022). Territorio, desigualdad y juventud rural. En D. Larrea, M. Robalino y C. Crespo (Coords.), *Jóvenes rurales. Territorio, educación y nuevos desafíos* (pp. 69-88). Proyecto «Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales».

<https://www.avsf.org/app/uploads/2023/12/jovenes-rurales-territorio-educacion-y-nuevos-desafios-libro-2.pdf>

Gifre, M., y Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos*, 15, 79-92.

<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/656/619>

Giménez, G. (2001). Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas. *Alteridades*, 11(22), 5-14. https://www.redalyc.org/pdf/747/Resumenes/Resumen_74702202_1.pdf

Goetz, J. P., y Le Compte. D. M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación educativa*. Morata.

Gomes, M. M.; Assunção, S.; Azevedo, S., y Teixeira, C. M. (2019). A influência de fatores socioculturais nas atitudes face à homossexualidade: Estudo comparativo. *PsychTech & Health Journal*, 2(2), 3-16. <https://doi.org/10.26580/PTHJ.art13-2019>

González R., S.; Cavieres H., H.; Díaz C., C.; & Valdebenito S., M. (2005). Revisión del constructo de identidad en la psicología cultural. *Revista de Psicología*, 14(2), 9-25. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2005.17420>

Gonzalez, N.; Moll, L., y Amanti, C. (Coords.) (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.

González Cangas, Y. (2003). Juventud rural: trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Nueva Antropología*, (63), 153-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1251023>

Guzmán, A.; Barragán, S., & Cala Vitery, F. (2021). Dropout in Rural Higher Education: A Systematic Review. *Frontiers in Education*, 6.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.727833>

- Hamilton, J. A., & Hamilton, J. W. (1989). Dress as a Reflection and Sustainer of Social Reality: A Cross-Cultural Perspective. *Clothing and Textiles Research Journal*, 7(2), 16-22. <https://doi.org/10.1177/0887302X8900700203>
- Hash, K. M., & Morrow, D. F. (2019). Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Persons Aging in Rural Areas. *The International Journal of Aging and Human Development*, 90(2), 201-208. <https://doi.org/10.1177/0091415019836110>
- Holgado, A. (2022). *Estudiantes de zonas rurales en la educación virtual de una universidad del Cusco en tiempos de pandemia del 2020-2021*. (Tesis de maestría. Universidad César Vallejo). https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/123142/Holgado_BAB-S D.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficante de sueños. Mapas.
- Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (2022). *Infancias y adolescencias en pueblos rurales*. Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo.
- Instituto Nacional de Estadística (2011). *Censo Nacional de 2011*. Instituto Nacional de Estadística. <http://www5.ine.gub.uy/censos2011/index.html>.
- Instituto Nacional de la Juventud (2020). *Informe IV Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud*. Instituto Nacional de la Juventud. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/informe-iv-encuesta-nacional-adolescencia-juventud-2018>
- Iño, W. (2021). Jóvenes rurales indígenas y educación superior universitaria en Bolivia. En M. Villagómez, G. Salinas, S. Granda, G. Czarny y C. Navia (Coords.), *Repensando*

- pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 325-358). Universidad Politécnica Salesiana-Abya Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/21446>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Keller, H. (2007). *Cultures of Infancy*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kessler, G. (2005). *Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina*. Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos. <http://juventudruralemprendedora.procasur.org/wp-content/uploads/2013/08/060100-Estado-del-arte-de-la-investigación-sobre-Juventud-Rural-Kessler.pdf>
- Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2009). Student-faculty interaction in research universities: Differences by student gender, race, social class, and first generation status. *Research in Higher Education*, 50(5), 437-459.
- Kitayama, S.; Duffy, S., y Uchida, Y. (2007). Self as Cultural Mode of Being. In S. Kitayama y D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 136-174). Guilford Press.
- Kiyama, J. M. (2010). College aspirations and limitations: The role of educational ideologies and funds of knowledge in Mexican American families. *American Educational Research Journal*, 47(2), 330-356. <https://doi.org/10.3102/0002831209357468>
- Kiyama, J.J., & Rios-Aguilar, C. (2018). *Funds of Knowledge in Higher Education: Honoring Students' Cultural Experiences and Resources as Strengths*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315447322>
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Paidós.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Lazarus, R, y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Luedke, C. (2020). Developing a College-Going Habitus: How First-Generation Latina/o/x Students Bi-directionally Exchange Familial Funds of Knowledge and Capital within Their Familias. *The Journal of higher education*. 91(7), 1028-1052.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2020.1726702>
- Maceiras, J. (2005). *Estrategias de los estudiantes del interior para insertarse en Montevideo y la Universidad de la República* (Tesis de maestría, Universidad de la República).
- Markus, H. R., & Conner, A. (2013). Introduction. En *Clash!: How to thrive in a multicultural world* (pp. ix-xxiv). Penguin Press.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Marti, E. (2006). *Desarrollo, cultura y educación*. Amorrortu.
- Martin, D. (2016). *Examining the funds of knowledge of first generation Latino/a college advisers*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for Departmental Honors in the Department of the College of Education, Texas Christian University.
<https://repository.tcu.edu/handle/116099117/11351>
- Martínez, S. (2019). Aprender en la Universidad, otros caminos posibles. Las funciones universitarias. En F. Franco, G. Kaplún y S. Rodríguez (Coords.), *Vivir la Universidad y la comunicación* (pp. 45-49). Universidad de la República.
- Martínez, E.; Evangelista, A.; Castañeda, M., y Zamora, C. (2019). ¿Regreso al lugar de origen? La encrucijada de jóvenes rurales egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(83), 971-995.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000400971&lng=es&tlng=es

- Marrero, A. (1999). Del Bachillerato a la Universidad. Rupturas y continuidades. Éxitos y fracasos. En O. Buschiazzo, C. Contera y E. Gatti (Eds.), *Pedagogía Universitaria: Presente y Perspectivas* (pp. 225-244). Cátedra UNESCO-AUGM, Udelar.
- Massey, D.; Arango, J.; Hugo, G.; Kouaouci, A.; Pellegrino, A., y Taylor, J. (2000). Teorías sobre la migración internacional: Una reseña y una evaluación. *Revista Trabajo, Centro de Análisis del Trabajo, A.C.*, 2(3), 5-49.
- McCulloh, E. (2022). An Exploration of Parental Support in the Retention of Rural First-Generation College Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 24(1), 144-168. <https://doi.org/10.1177/1521025120907889>
- Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L. C.; Amanti, C.; Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Moll, L., y Greenberg, J. (1993). Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza. En L. Moll (Comp.), *Vygotsky y la educación* (pp. 371-403). Aique.
- Moll, L. C.; Soto-Santiago, S. L., & Schwartz, L. (2013). Funds of knowledge in changing communities. In K. Hall, T. Cremin, B. Comber & L. C. Moll (Eds.), *Learning and*

teaching community: A sociocultural approach (pp. 172-183). Wiley.

<https://doi.org/10.1002/9781118323342.ch13>

Montoya, E.; Herrera, M., y Jiménez, I. (2020). Retorno de jóvenes transnacionales.

Experiencias migratorias y fondos de identidad. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 41(161), 66-90. <https://doi.org/10.24901/rehs.v41i161.746>

Mormont, M. (1990). Who is Rural? or, How to be Rural: Towards a Sociology of the Rural. In

T. Marsden, P. Lowe & S. Whatmore (Eds.), *Rural Restructuring: global processes and their responses* (pp. 21-44). David Fulton Publishers.

Munné, F., y Codina, N. (1996) Del ocio y el tiempo libre. En J. Álvaro, A. Garrido y J.

Torregrosa (Coord.), *Psicología social aplicada* (pp. 429-448). Max Graw.

Obiols, G. y Si Segni, S. (1996). *Adolescencia, posmodernidad y educación secundaria*.

Kapelusz.

Olivera, A. (2015). Psicología ambiental y ruralidad. En F. Landini (Ed.), *Hacia una Psicología*

Rural Latinoamericana (pp. 307-314). Clacso.

Ogbu, J., & Simons, H. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological

Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188. <https://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155>

Osorio, C. (2011). La emergencia del género en la nueva ruralidad. *Revista Punto Género*, (1),

153-169. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2011.16851>

Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights*

from Twenty Years of Research. Jossey-Bass.

Peralta, H.; Saba, M.; Meschini, P., y Dahul, M. (2020). «Llevar un poco de ruralidad a la

Universidad»: estudiantes viajeros y acceso a la educación superior. *Revista Digital de*

Ciencias Sociales, VII(13), 345-366.

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/3531>

Pezo Orellana, L. (2004). Jóvenes rurales: Aportes para una caracterización sociocultural desde tres agentes socializadores (familia, educación formal y grupos de pares). En *Tomo I. Actas V Congreso Chileno de Antropología* (pp. 506-511).

<https://www.aacademica.org/v.congreso.chileno.de.antropologia/66.pdf>

Piaget, J., e Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño*. Morata.

Pimienta Fernández, M. (2011). *Significados e ideas previas acerca de la formación universitaria en estudiantes ingresantes a Facultad de Psicología de La Universidad de la República* (Tesis de maestría. Universidad de la República).

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/2658>

Piñeiro, D., y Cardeillac, J. (2014). Población rural en Uruguay: Aportes para su reconceptualización. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(34), 53-70.

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-55382014000100004&lng=es&tlng=es.

Plachot, G. (2022). El aula de ingreso como lugar curricular donde mirar la comunicación no verbal del discurso docente en la Universidad de la República, Uruguay. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 33(2), 225-250.

<https://doi.org/10.15359/rldh.33-2.11>

Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, (17), 1-17.

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/668983>

- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Ramos, D. (2018). *Funds of Knowledge and the College Success of First-Generation Students, LowIncome Students, and Students of Color: A Transformative Mixed Methods Study*. (Tesis de doctorado, University of Denver). <https://digitalcommons.du.edu/etd/1466>
- Rinesi, E. (2015). Democratizar la universidad: los desafíos pendientes. En E. Miranda (Coord.), *Democratización de la educación superior. Una mirada desde el Mercosur a cuatrocientos años de la universidad de la región* (pp. 161-174). Narvaja.
- Rios-Aguilar, C., & Kiyama, J. (2012). Funds of knowledge: An approach to study Latina(o) students' transition to college. *Journal of Latinos and Education*, 11(1), 2-16. <https://doi.org/10.1080/15348431.2012.631430>
- Rodrigo, M. J. (1997). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un sólo constructivismo o tres? *Novedades Educativas*, 76, 59-66.
- Rodríguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Aique.
- Rodríguez, M. (2012). El desarraigo y la crisis educativa. *Revista Científica FAREM-Esteli Reflexiones*, (2), 63-77. <https://api.core.ac.uk/oai/oai:ojs.www.revistasnicaragua.net.ni:article/680>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsh, P. Del Río y A. Alvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Rogoff, B. (2016). Culture and participation: a paradigm shift. *Current Opinion in Psychology*, 8, 182-189.
- Rozin, P.; Ruby, M. B., & Cohen, A. B. (2019). Food and eating. In D. Cohen & S. Kitayama (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 447-477). The Guilford Press.
- Sánchez, J.; Gómez, B.; Marco, M., & García, J. (2016). Identidad cultural y alfabetización. En M. Cubero y J. Ramírez (Eds.), *Vygotsky en la Psicología Contemporánea* (pp. 241-260). Miño y Dávila.
- Santiviago, C., y Maceiras, J. (2019). Fundamentación. Las migraciones estudiantiles internas. En C. Santiviago y J. Maceiras (Comps.), *Monteviniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles* (pp. 35-54). Universidad de la República.
<https://www.cse.udelar.edu.uy/progresawp-content/uploads/sites/11/2019/07/Monteviniendo-2019.pdf>
- Santiviago, C.; Rey, R.; Couchet, M., y De León, F. (2020). Las tutorías entre pares en la Universidad de la República como experiencia formativa: La mirada de los tutores. *Páginas de Educación*, 13(2), 21-33. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2182>
- Segovia González, F., y Flanagan-Bórquez, A. (2019). Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 745-764.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300745&lng=es&tlng=es
- Siliprandi, E. (2010). Mujeres y agroecología. Nuevos sujetos políticos en la agricultura familiar. *Revista Investigaciones Feministas*, (1), 125-137.

- Slocum, A.; Weekley, B. S., & Sherfinski, M. (2020). Mind the gap: Parents' efforts to support college-bound students in Appalachia. *The University of North Carolina Press*, 103(1), 18-37. <https://www.jstor.org/stable/26986608>
- Solsona, M. (1989). El problema de la medición del trabajo de la mujer. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 14, 149-169.
- Terrail, J. P. (1990). *Destins ouvriers. La fin d'une classe?* PUF.
- Tym, C.; McMillion, R.; Barone, S., & Webster, J. (2004). *First-generation college students: A literature review*. Research and Analytical Services. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542505.pdf>
- Tuan, Y. F. (1974). *Topophilia: A Study of Environmental Perception. Attitudes and Values*. Prentice-Hall.
- Tulviste, V. (1988). *Language, Thought, and Culture: Theoretical Perspectives*. Cambridge University Press.
- Ulloa Cáceres, C. L. (2017). *Identidades territoriales y retorno al campo de jóvenes rurales con estudios de educación superior: Historias de vida de jóvenes en Santander y Nariño* (Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana). <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34385>
- Universidad de la República (2011). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*. <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2021/10/Ordenanza-215.pdf>
- Vázquez, S. F. (1996). *El análisis de contenido temático: Objetivos y medios en la investigación psicosocial* [Documento de trabajo] (pp. 47-70). Universitat Autònoma de Barcelona.

- Vidart, D. (2012). *Uruguayos. Quienes somos, como somos, donde estamos*. B.
- Vigotsky, L. (1994). Conferencia 4: Las emociones y su desarrollo en la edad infantil. En *Obras escogidas. Tomo II* (pp. 403-422). Visor.
- Vosnadiu, S. (2006). Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia. En W. Schnotz, S. Vosnadiu y M. Carretero (Comps.), *Cambio conceptual y educación* (pp. 35-52). Aique.
- Walpole, M. (2003). Socioeconomic status and college: How SES affects college experiences and outcomes. *Review of Higher Education*, 27(1), 45-73.
<https://doi.org/10.1353/rhe.2003.0044>
- Weisz, B. (2000). Ruptura sin ruptura. En A. Frechero y M. Sylburski (Comps.), *La migración de cada año: jóvenes del interior en Montevideo* (pp. 116-119). EPPAL, Nordan-Comunidad.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Paidós.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.
<https://doi.org/10.1080/136133205200034100>

Glosario

Bichera: Es una parasitosis causada por las larvas de mosca que parasita principalmente heridas y zonas húmedas de animales de sangre caliente, principalmente en el campo: vacunos, ovinos, caballos.

Canaria/o: En Uruguay es un término para referir a los pobladores de Canelones, que es uno de sus departamentos. Sin embargo, se usa peyorativamente para dar cuenta de personas que son brutas o ignorantes y se considera que el origen de ello tiene que ver con la diversidad migratoria de nuestro país, en la que los canarios eran considerados inferiores al resto de migrantes.

Capón: Cordero castrado, criado específicamente para la producción de carne.

Capar: Extraer los órganos genitales de un animal.

Carrero: Conductor de carretas que transportaban en el interior rural uruguayo diferentes mercaderías y materiales hacia diferentes zonas geográficas.

Carreta: Medio de transporte y carga antiguo usado con frecuencia en el campo y tirado por bueyes o caballos.

Culebrilla: Refiere a un herpes en la piel. Según tradiciones en determinadas comunidades se cura por medio de santiguados (actividad de recitados con carácter religioso).

Curandero: Persona que cura dolencias por medio de santiguados.

Deshojar (agricultura): Eliminación de las hojas de una planta, para mejorar la ventilación y promover mejor calidad del producto.

Disquera: Maquinaria que se usa en la agricultura y que consta de una serie de discos metálicos cortantes que sirven para preparar el suelo antes de la siembra.

Esquila: Proceso de cortar la lana de las ovejas. Se puede realizar de modo tradicional, con tijeras especiales, o con máquinas, permitiendo la aceleración de los tiempos.

Estribo: Pieza de metal que pende del recado que va sobre el caballo y sobre el cual el jinete coloca su pie.

Gofio: Harina tostada de cereales, como el trigo o el maíz, cuyo origen se remonta a las Islas Canarias. Es un alimento tradicional en zonas rurales de Uruguay dada su carga calórica.

Guacho: Cría animal separada de la madre y criada de manera doméstica. En el campo uruguayo, es común en el caso de corderos o terneros que por diferentes causas no son amamantados por la madre.

Hebra: Define a un hilo o un alambre que se usa en el campo para separar espacios de pasturas de animales. Va conectada a la electricidad a través de un transformador para que de este modo los animales no pasen de un espacio a otro.

Invernáculos: Son estructuras cerradas y acondicionadas principalmente con materiales como el nylon que permite extender temporadas de cultivo de ciertas verduras y frutas, generando un control de temperatura, humedad y luz.

Matayuyo: Sustancia con componente tóxico que permite exterminar plagas en las plantas.

Ojeo (o mal de ojo): Creencia popular referida a que una persona puede provocar síntomas en otra por efecto de su mirada.

Pedrero: Persona idónea en construcción en piedra.

Potrillo: Cría de caballo de pocos años de edad.

Soco: Palabra frecuente en Islas Canarias que refiere a un abrigo o un refugio del viento. *Estar al socio* significa «estar protegido del viento». Es frecuente su uso en ciertas zonas de Uruguay con prevalencia de pobladores de origen canario.

Varear: Ejercitar a los caballos para su entrenamiento y acondicionamiento físico.

Anexos

1. *Flyer* de convocatoria
2. Categorías de la entrevista
3. Guion de entrevista
4. Consignas de las técnicas
5. Reseña de cada estudiante participante en el estudio
6. Aval del Comité de Ética en Investigación de Facultad de Psicología
7. Hoja de información
8. Documento de consentimiento informado
9. Categorías de análisis

Anexo 1. Flyer de convocatoria



¿Eres del medio rural y estudias en la Universidad?

Mi nombre es Daniela Díaz , soy investigadora, psicóloga y como tú viví en el medio rural. Estoy realizando mi doctorado estudiando la identidad de jóvenes rurales que han migrado a realizar una carrera universitaria.

Si deseas colaborar con mi estudio estaría muy agradecida. Vamos a tener dos entrevistas preservando la confidencialidad y el anonimato

099842397 ddiaz@psico.edu.uy

The flyer features a background image of a rural landscape with a wooden fence and a tree. A hand cursor icon is positioned over the text. A small menu icon (three horizontal lines) is located to the right of the main text block. An image of a university building is partially visible on the right side of the flyer.

Anexo 2. Categorías de la entrevista

Tabla 7

Secciones de la entrevista biográfica en profundidad

Sección 1. Experiencia	Elección de la carrera
universitaria: momentos y personas	Vivencias en la Universidad
claves	Momentos clave al ingreso y en el tránsito
	Personas influyentes
Sección 2. Los desafíos de estar en la Universidad	Desafíos en la Universidad por ser del medio rural
	Diferencias con otros estudiantes
	La movilidad geográfica como desafío
	La experiencia en Montevideo
	Estrategias adaptativas en Montevideo
	Ideas previas sobre Montevideo
	Ideas previas sobre la universidad
	Modificaciones de las ideas previas durante el tránsito por la Universidad
	Posibilidad de explicitar en la Universidad el lugar de origen
	Sentimientos que genera ser del medio rural
Sección 3. Familia y Universidad	Representación propia sobre ser primera generación
	Representación familiar sobre el hijo primera generación

	Vivencias familiares y en el entorno cercano sobre la decisión de ir a la Universidad
	Ideas previas sobre la Universidad en la familia
	Cambios en la percepción de la familia sobre la Universidad
	Actitud actual de la familia con respecto a la Universidad
	Relato a la familia sobre lo que acontece en la Universidad
	Cambios en la familia por estar en la Universidad
	Presencia física de la familia en la Universidad
	Mensaje y apoyo familiares en momentos críticos
Sección 4. Identidad - autodefinición	Descripción personal de sí misma o de sí mismo
	Identificación con grupo de amigos
	Identificación con comunidades e instituciones
	Cambios de las identificaciones a raíz del tránsito universitario
	Afinidad con compañeros en la Universidad con relación al lugar de origen
	Título de la vida
Sección 5. Fondos de conocimientos: Creencias y valores	Valores vinculados a la familia
	Percepción sobre los orígenes de los valores

	Lugar que ocupan los valores en la actualidad
	Creencias vinculadas a la familia y al medio rural
	Cambios de las creencias al transitar por la Universidad
Sección 6. Fondos de conocimientos: actividades familiares en el medio rural	Actividades cotidianas en la familia vinculadas al medio rural
	Actividades personales en el medio rural
	Otros conocimientos sobre el medio rural
	Participación en las actividades a lo largo de la vida y en la actualidad
	Modo de aprendizaje en las actividades
	Valoración de la utilidad de lo aprendido en la familia para la vida y la Universidad
	Continuidad-discontinuidad entre los fondos de conocimiento y el conocimiento académico universitario
Sección 7. Paisaje y geografía	Descripción del paisaje rural familiar
	Sensaciones al evocar el paisaje
	Contrastes y diferencias con el paisaje de Montevideo
Sección 8. Identidad rural	Pertenencia con el lugar de origen
	Cambios en el sentido de pertenencia en la actualidad

	Percepción de diferencias entre jóvenes rurales y jóvenes urbanos
	Pertenencia con la universidad con relación al origen rural
	Cambios por estar en la universidad (vestimenta, alimentación, lenguaje, forma de pensar/valores/creencias)
	Permanencia de los cambios al regreso al lugar de origen
	Roles de género y cambios
	Descripción del joven rural que decide estudiar en la universidad
	Mensaje personal a un joven rural ante la duda si estudiar en la universidad
	Autopercepción sobre ser ejemplo para otros
Sección 9. Proyección a futuro	Lugar que ocupa el medio rural y el lugar de origen en el futuro
	Percepción sobre el rol profesional futuro en el lugar de origen

Anexo 3. Guion de entrevista

El siguiente guion de entrevista está subdividido en secciones temáticas, en la que se despliega una variedad de preguntas a modo orientativo. Cada entrevista tuvo su particularidad atendiendo a los relatos de los estudiantes y no se expusieron necesariamente cada una de las preguntas acá presentadas ni en el orden en que aparecen, si bien se procuró que todas las secciones estuviesen contempladas.

Consigna inicial

Como te he explicado anteriormente al facilitarte la hoja de información sobre el estudio que estoy realizando, vamos a llevar a cabo la primera entrevista. En ella te voy a preguntar aspectos relacionados a tu vida, tu familia, la Universidad y, además, sobre el medio rural, los saberes y vivencias que tienes tú y tu familia en relación al mismo.

Introducción: presentación y contextualización

Cuéntame de tu vida, sobre dónde naciste, te criaste, a qué escuela y liceo fuiste. ¿Dónde vive tu familia actualmente? ¿A qué se dedican? ¿Siempre han vivido en medio rural?

Secciones

1. Momentos claves de su vida

- ¿Cómo ha sido tu experiencia en la Universidad?
- ¿Por qué la elección de tu carrera?
- ¿Algo o alguien motivó tu venida a la Universidad?
- Si tuvieras que describir algunos momentos claves de tu vida en tu ingreso y pasaje por la Universidad, ¿consideras que hay momentos claves?, ¿cuáles podrían ser?, ¿a nivel familiar, escolar?

2. El desafío más importante al que te has enfrentado

- En relación a la Universidad, por ser del medio rural, ¿consideras que hay desafíos específicos que has enfrentado? ¿En qué se diferencian con la de otros estudiantes? ¿Por ejemplo, de los estudiantes del interior, pero del medio urbano o de los estudiantes de Montevideo?
- ¿El tener que viajar o vivir parte de la semana o de modo permanente (según el caso) en Montevideo ha implicado un desafío para ti?, ¿en qué sentidos?
- ¿Cómo describirías la experiencia de venir a Montevideo a estudiar? ¿Qué estrategias has implementado para adaptarte mejor?
- ¿Cuáles fueron tus ideas previas sobre Montevideo? ¿Y sobre la Universidad? ¿Han cambiado las mismas en relación al tiempo que ha pasado desde que comenzaste la carrera?
- Anteriormente, para estudiar secundaria, ¿tuviste que irte de tu hogar familiar? ¿Cómo fue esa experiencia?
- ¿Cómo vives la Universidad? ¿Cómo vives los aprendizajes en la Universidad? ¿Qué sientes que aporta la Universidad a tu vida?

3. Identidad

- Si tuvieras que definirte o explicar a alguien quién eres, ¿qué dirías?, ¿cómo te definirías?
- ¿Con qué grupos de amigos, instituciones, comunidades te sientes más identificado, son más importantes para ti?
- Si tuvieras que ponerle un título a tu vida en este momento, ¿cuál podría ser? También puede ser como un tema o mensaje, o como si fuera un libro, una película...

4. Creencias y valores

- ¿Qué valores y creencias consideras que posees y cuáles son sus orígenes? ¿Tu familia, comunidad, medio?
- ¿Sientes cambios en los mismos al ingresar a la Universidad o al habitar otros espacios?
- ¿Puedes contarme algún ejemplo?

5. Familia: fondos de conocimiento

- Cuéntame, ¿a qué se dedica tu familia? ¿Cómo ha sido tu participación en las actividades de tu familia a lo largo de tu vida?
- ¿Qué actividades sabes hacer o en qué te consideras hábil en relación a lo rural y en relación a las actividades que mencionas? ¿Qué actividades te gustan hacer cuando estás con tu familia?
- ¿Sobre qué conoces en relación al campo?
- ¿Cómo consideras que aprendiste esas actividades? Tus abuelos y bisabuelos, ¿conoces a qué se dedicaban? ¿Conoces algo de su historia?
- Si tuvieras que describir un día en tu familia, ¿cómo sería? ¿Qué actividades cotidianas suelen realizar? Cuéntame un escenario cotidiano que sea de tu agrado, lugar, personas significativas, acciones.
- ¿Cuáles son los aprendizajes que más valoras en relación a tu lugar de origen y tu familia?

6. Familia y Universidad

- ¿Cómo vivieron en tu familia tu decisión de estudiar en Montevideo y en la Universidad?
- ¿Ya conocían Montevideo tú y ellos? En tu familia, ¿alguien más se había venido a estudiar a Montevideo?
- ¿Cómo fue vivido en tu entorno (familia extendida, amigos)?
- ¿Qué piensa tu familia sobre tu ingreso a la Universidad?
- ¿Ha ido cambiando la percepción a lo largo de tu tránsito?
- ¿Sientes que tenían expectativas con respecto a la Universidad?
- ¿Alguien te ayudó o influyó de tu familia o externa a tu familia a pensar en la Universidad?
 ¿Hubo personas significativas? ¿Quiénes y cómo crees que incidieron en tu elección?

- ¿Relatas a tu familia lo que acontece o aprendes en la Universidad? ¿Cómo es recepcionado ello? ¿Te preguntan en tu familia cuestiones sobre la Universidad? ¿En relación a lo que aprendes? ¿En relación a lo que haces o a cómo es la vida universitaria?
- ¿Te acompañaron a la Universidad en algún momento? ¿Crees que podrían ir? ¿En cuáles situaciones?
- ¿En momentos críticos, difíciles tu familia o alguien de tu entorno inmediato te transmiten mensajes o algún tipo de apoyo?
- En relación a los contenidos o lo que aprendes en la Universidad, ¿sientes que hay relación de algún tipo con lo que has aprendido en tu hogar o lo que te ha transmitido tu familia? ¿Hay tensiones al respecto? ¿Cómo lo vives?

7. Paisaje y geografía

- ¿Podrías describirme tu lugar de origen?
- Si tuvieras que describir el paisaje de tu hogar, ¿qué me dirías? ¿Qué elementos destacas como importante?
- Al evocar tu paisaje, ¿qué sensaciones, percepciones aparecen?
- ¿Puedes determinar contrastes, diferencias entre ese paisaje y Montevideo?

8. Acerca de la identidad rural

- ¿Puedes contarme cómo te sientes en relación a tu lugar de origen? ¿Sientes que perteneces al mismo, que puedes decir: «Yo soy de...», o eso ha cambiado al ingresar y permanecer en la Universidad?
- ¿Sientes diferencia entre los jóvenes de ciudad y los jóvenes como tú que han vivido en el medio rural? ¿Cuáles? ¿Específicamente en relación a la Universidad? ¿Cómo vives la Universidad en relación a tu identidad? ¿Hay aspectos de la Universidad que se conectan

de algún modo con tu identidad o con los saberes que posees por haber nacido y criado en el medio rural?

— ¿Consideras que hay cambios en ti a raíz de haber ingresado en la Universidad o por estar en Montevideo parte de la semana? ¿En términos de hábitos por ejemplo (alimentación, lenguaje, vestimenta)? ¿En términos de formas de pensar, valores, creencias?

— Suele decirse que en el medio rural las visiones sobre los roles de género son más rígidas, ¿qué piensas al respecto? ¿El estar en la Universidad genera cambios en relación a los imaginarios, percepciones que podías tener antes sobre roles e identidad de género o que pudiesen tener en tu familia?

— ¿Cómo describirías al joven que vive en el medio rural y decide estudiar en la Universidad y en Montevideo?

— ¿Qué le dirías a un joven que vive en el medio rural que se encuentra cursando secundaria, por ejemplo, y no tiene claro si ingresar a la Universidad o no?

— ¿Consideras que como joven que vivió o vive en el medio rural puedes ser ejemplo para otros jóvenes?

9. Imagina tu futuro

— ¿Cómo te imaginas el futuro? ¿En relación a qué espacio geográfico o haciendo qué?

— ¿Cómo te gustaría que fuera tu futuro?, ¿cómo no te gustaría que fuera tu futuro?

— ¿Tendrías preocupaciones en relación a tu futuro?

— ¿El medio rural ocuparía algún lugar en tu vida futura?

10. Reflexión sobre la propia entrevista y si lo ha afectado

— ¿Qué te ha parecido esta entrevista? ¿Te ha hecho pensar en algunas cosas? ¿Te ha afectado de algún modo?

Anexo 4. Consignas de las técnicas

La siguiente tabla muestra las diferentes técnicas utilizadas con sus correspondientes consignas.

Dibujo identitario	«Me gustaría que dibujaras en este papel quién eres en este momento de vida. Añade, si quieres, las personas o cosas que son más importantes para ti en este momento de tu vida. Puede ser dibujo a mano, computadora, collage, etc.»
Caja de herramientas	«Imagínate una caja de herramientas personal, donde tengas al menos cinco herramientas, artefactos o instrumentos que resulten muy importantes para ti en tu vida actual... Puedes fotografiarlos, dibujarlos, buscar imágenes alusivas o solo escribirlas. Luego te voy a preguntar por qué los has elegido, dónde y cómo los utilizas.»
Fotografías	«Selecciona fotografías que den cuenta de espacios geográficos, personas, cosas materiales, instituciones escolares, o no, y actividades que realizas que sean significativas para ti y que sientas que te definen.»
Círculo significativo	«Te voy a pedir que representes en una hoja, dentro de un círculo, los objetos, actividades, personas, instituciones, aficiones más importantes, destacando desde el centro los que tiene más valor para ti.»

Anexo 5. Reseña de cada estudiante participante en el estudio

Se presenta una síntesis de información básica sobre las y los estudiantes entrevistados. Con el fin de preservar el anonimato, se transmiten los siguientes datos: edad, carrera y momento que cursa; modo de contacto establecido para el estudio; residencia de origen; escolarización previa de los familiares referentes; producción familiar; residencia actual, y situación laboral.

Marisol

Marisol tiene 24 años, es estudiante avanzada de Psicología y se encuentra próxima a su graduación. Se contacta inicialmente conmigo a raíz de su interés por temas de educación rural para su trabajo final de grado y luego se dispuso al estudio. Su hogar familiar se encuentra en un medio rural disperso a 15 km del centro poblado más cercano en la zona centro-sur del país. Cursó estudios primarios en escuela rural y secundarios en un liceo urbano en el pueblo cercano. Sus padres recientemente cursaron educación secundaria para adultos. La producción en el hogar es la avícola principalmente. Marisol ha viajado a diario durante toda su carrera desde el medio rural. Al momento del estudio, trabaja en un área administrativa en una ciudad del interior.

Josefina

Josefina tiene 21 años, es estudiante de Psicología y se encuentra a la mitad de su carrera aproximadamente. El contacto con ella lo establecí a través de una docente oriunda de la zona. Su hogar familiar se ubica en un medio rural disperso en la zona sureste del país. Su madre tiene estudios secundarios y su hermana actualmente concurre a escuela rural. La producción familiar básicamente es la avícola. Cursó estudios primarios en escuela rural y secundarios en un liceo urbano en un pueblo cercano. Ha cursado la carrera viajando a diario desde su hogar familiar y recientemente desde una ciudad donde reside. Actualmente trabaja en Montevideo.

Magus

Magus tiene 24 años, es estudiante avanzada de Derecho y obtuvo su título de procuradora recientemente. El contacto con ella lo establecí a través de una estudiante amiga. Su hogar familiar se encuentra en la zona centro-sur del país. Sus padres son productores familiares dedicados a la producción avícola y ganadera principalmente y tienen estudios secundarios. Magus concurrió a la escuela rural y los estudios de educación secundaria los realizó en un liceo urbano de una ciudad cercana. Los primeros años de la carrera viajó a diario y luego pasó a residir en un apartamento en Montevideo con amigas. Actualmente trabaja en un área relacionada a su carrera.

Juliana

Juliana tiene 21 años, cursa la carrera de Fisioterapia y se encuentra en el segundo año. Establecí el contacto con ella por conocimiento previo de su familia y su ofrecimiento a colaborar en el estudio. Su hogar familiar se encuentra en un poblado de MEVIR ubicado a 20 km de la ciudad más cercana. Su padre es empleado de una empresa de construcción y su madre posee un título terciario no universitario, no ejerciendo su profesión en la actualidad. Cursó estudios primarios en una escuela rural, secundarios en un liceo rural y bachillerato en liceo urbano de la ciudad cercana. Al momento del estudio, reside en un hogar estudiantil y viaja los fines de semana a su hogar familiar. Posee la beca del Fondo de Solidaridad. No trabaja al momento del estudio si bien se proyecta en ello en un corto plazo.

Cierre

Cierre tiene 22 años, es estudiante de Trabajo Social y está próxima a su egreso. Establecí el contacto con ella vía docente del liceo rural al que concurrió. Su hogar familiar se encuentra en un núcleo de viviendas de MEVIR ubicado a 20 km del centro urbano más cercano. Su padre

trabaja con maquinarias agrícolas y su madre se dedica a la panadería. Ambos tienen estudios secundarios. La educación primaria la cursó en escuela rural; el ciclo básico de secundaria en liceo rural y el bachillerato, en liceo urbano de la ciudad cercana. Los primeros años tuvo la beca del Fondo de Solidaridad. Al momento del estudio, trabaja en Montevideo en un área relacionada a su carrera. Vive en Montevideo en un apartamento con amigas y viaja al hogar familiar algunos fines de semana al mes.

Gimena

Gimena tiene 24 años. Es estudiante de Psicología y está próxima a su egreso. El contacto conmigo lo establece ella a través de la difusión realizada por redes sociales. Su hogar familiar se encuentra en una zona rural dispersa en el centro del país. Sus padres son productores familiares dedicados a la producción bovina principalmente. Su padre posee estudios secundarios y su madre un título universitario, no ejerciendo la profesión. Cursó primaria en la escuela rural y secundaria en un liceo urbano en la ciudad más cercana. Al momento del estudio, trabaja en Montevideo y vive en un apartamento con amigas.

Eleonor

Eleonor tiene 23 años, es estudiante de Medicina y me contactó a través de la difusión realizada por las redes. Está cursando su cuarto año de carrera. Su hogar familiar se encuentra en un medio rural disperso y pertenece a la zona centro del país. Su núcleo familiar está compuesto por padre y madre dedicados a la producción familiar, principalmente bovinos y ovinos. Su madre también realiza tejidos. Eleonor cursó estudios primarios en escuela rural y secundarios en una ciudad del centro del país. Para estos últimos, se fue a vivir a una residencia estudiantil a la edad de doce años. Eleonor viaja cada tres o cuatro meses promedio al año a su hogar familiar. Actualmente vive en residencia estudiantil. Cuenta en la actualidad con la beca del Fondo de Solidaridad. No realiza trabajo remunerado en Montevideo.

Lidia

Lidia tiene 24 años, es estudiante de Trabajo Social y se encuentra cercana a su graduación. Su contacto me llegó vía un estudiante amigo. Proviene de un hogar familiar ubicado en un medio rural disperso en la zona centro-sur del país. Su padre posee un comercio en la zona y la madre es productora familiar agrícola, cursó recientemente educación secundaria para adultos y se encuentra cursando una carrera terciaria en educación en una institución del interior. Lidia vive en su hogar familiar actualmente y trabaja en una ciudad del interior en un área relacionada a su carrera.

Renata

Renata tiene 21 años, es estudiante de la Licenciatura en Sociología y se encuentra en su tercer año. Se contactó conmigo a raíz de la difusión realizada y por recomendación de su madre. Viaja a diario a la facultad desde su hogar familiar, ubicado en una zona rural dispersa a 15 km de la ciudad más cercana en la zona sureste del país. Su familia se dedica principalmente a la producción lechera. El padre posee estudios secundarios, se hace cargo del tambo, y la madre es, además, docente en ejercicio egresada de una institución terciaria del interior del país. Renata concurrió a escuela urbana y liceo urbano en un pueblo cercano. No trabaja actualmente.

Murphy

Murphy tiene 23 años, cursa Medicina y se encuentra en la mitad de la carrera. El contacto con él lo establecí yo, previa comunicación de parte de una docente del liceo rural al que concurrió. Su lugar de origen es en una zona rural dispersa sobre ruta nacional, a 15 km de la capital departamental. Sus padres son pequeños productores rurales, teniendo como rubros principales bovinos, ovinos y aves para consumo familiar. Cursó escuela rural, posteriormente el ciclo básico en un liceo rural y luego bachillerato en un liceo de la ciudad cercana. Los dos primeros años de

la facultad viajó a Montevideo a diario a raíz de la pandemia. Tuvo por dos años la beca del Fondo de Solidaridad. Actualmente vive en una residencia estudiantil con otros estudiantes del interior del país. Viaja semanal o quincenalmente a su hogar familiar. No trabaja al momento del estudio.

Juan Pablo

Juan Pablo tiene 24 años. Es estudiante de Psicología de ciclo graduación y establece contacto conmigo interesado en la búsqueda de tutoría para su trabajo final de grado. Al comentarle de la investigación, se ofreció para el estudio. Su lugar de origen es en la zona noreste del país. Si bien sus padres trabajan en la ciudad gran parte del día, viven en una zona rural dispersa. En el campo se dedican principalmente a la producción ovina y la avicultura, esta última actividad iniciada por Juan Pablo. Su padre cursó la educación secundaria y su madre tiene un título terciario no universitario cursado en el interior del país, no ejerciendo actualmente la profesión. Reside en Montevideo en un apartamento con un amigo. Viaja a su hogar familiar aproximadamente una vez al mes. Concurrió a escuela y liceo urbano. Actualmente trabaja en un espacio clínico vinculado a la carrera que cursa.

Aparicio

Aparicio tiene 33 años, es estudiante avanzado de Veterinaria. Se contactó conmigo a raíz de la difusión realizada en las redes sociales. Su lugar de origen es en la zona noreste del país. Su infancia transcurrió en el campo bajo el cuidado de su abuelo paterno, el cual se desempeñaba como peón de estancia. Cursó escuela rural y liceo urbano. Realizó trabajos desde muy temprana edad y a los años de egresar de bachillerato pudo migrar a Montevideo a estudiar en la universidad. Aparicio trabaja en rubros vinculados a su carrera y en el medio rural con producción bovina principalmente, alternando su vida cotidiana semanal entre el campo y Montevideo.

Anexo 6. Aval de Comité de Ética

Montevideo, 28 de julio de 2021

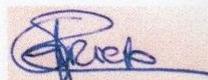
En el día de la fecha se reúne el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, a los efectos de expedirse respecto al proyecto de investigación **“Reconfiguración identitaria de jóvenes rurales que migran a Montevideo a cursar estudios universitarios. Un estudio desde la perspectiva sociocultural de los fondos de identidad”**, a cargo de la Mag. Daniela Díaz.

Dicho proyecto CUMPLE CON LOS CRITERIOS ÉTICOS para la protección de los seres humanos que participan como sujetos en procesos de investigación, por lo que este Comité de Ética en Investigación OTORGA EL AVAL para su ejecución.

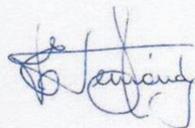
Pase a notificación de la Mag. Daniela Díaz (responsable del proyecto).



Prof. Adj. Adriana Molas



Prof. Gabriela Prieto



Prof. Juan Fernández

Anexo 7. Hoja de información

El proyecto denominado *Reconstrucciones identitarias en estudiantes universitarios procedentes del medio rural. Un estudio sociocultural desde la perspectiva de los fondos de identidad* se realiza en el marco del Doctorado de Psicología de la Facultad de Psicología (Udelar). Su objetivo principal consiste en conocer cómo se configuran y reconfiguran la identidad de las y los estudiantes universitarios que proceden del medio rural cuando migran a Montevideo y transitan por diferentes carreras de la Universidad.

Las actividades que están previstas realizar con los participantes consisten en una serie de entrevistas semidirigidas (entre dos y tres). En ellas, se apunta a que el estudiante pueda narrar cómo ha vivido el proceso migratorio y el tránsito por la Universidad y cómo transcurre su cotidianidad en Montevideo.

Por otro lado, interesa conocer aspectos sobre el lugar de origen de cada estudiante (medio rural) sobre todo con relación a cómo ha transitado y transita su vida allí.

Se propondrá la realización de algunas actividades en el proceso de las entrevistas como son el dibujo identitario y textos escritos sobre las actividades que se realizan en la semana, sobre personas, herramientas y lugares significativos para el estudiante. Dichas actividades ayudan a conocer aspectos identitarios, así como las vivencias, las actividades y los conocimientos cotidianos de los estudiantes y enriquecen las narraciones de los entrevistados.

Se establecerá previamente en cada caso un lugar para realizar las entrevistas, priorizando la accesibilidad y la comodidad para el estudiante.

El investigador se compromete a brindar toda la información que se considere pertinente y se solicite por parte de la o el estudiante sujeto de la investigación. La investigación no supone riesgos ni daños asociados o derivados para quienes participen. Como medidas de reducción y atención del eventual daño, se asegura la comunicación permanente con la investigadora, quien

brindará toda la información que sea pertinente, ofrecerá instancias de diálogo y coordinará derivaciones a espacios de apoyo competentes. En caso de que surja algún riesgo no previsto para el estudiante, se prevé un sistema de apoyo y sostén a través de Progresía (Udelar).

La reserva de la identidad de las entrevistadas y los entrevistados se garantiza durante todo el proceso. La información que surja de las entrevistas será confidencial, asegurándose el anonimato de los estudiantes. El procesamiento de la información se hará con las mismas garantías, así como las eventuales publicaciones que surjan de la futura tesis, solicitando las autorizaciones pertinentes en caso de ser necesario.

La participación es voluntaria y libre, no generándose ningún perjuicio para el sujeto en caso de no aceptar la propuesta o retirarse de ella. La o el estudiante podrá retirarse en cualquier momento del proceso sin que ello implique dar explicación de las razones y no representando un perjuicio para ellos, el investigador o el estudio.

A nivel de beneficios, se destaca que las y los estudiantes tendrán la oportunidad de participar en un proceso de investigación en el que ellos serán participantes activos y podrán narrar en un espacio confiable cómo han sido sus vivencias con relación a la migración y la Universidad, generando un espacio no solo de entrevista, sino de intercambio y acompañamiento. Por otro lado, los estudiantes que deseen participar del estudio contribuirán a la visualización a nivel de la academia de las características de la población rural de nuestro país que accede a la Universidad.

Se brinda a continuación los datos del investigador para contactos y solicitud de información que se consideren pertinentes.

Licenciada en Psicología Daniela Díaz Santos

Celular: 099 842 397. E-mail: ddiaz@psico.edu.uy

Anexo 8. Consentimiento informado

Por la presente, quien suscribe _____ en calidad de estudiante universitaria/o confirmo por este medio mi participación en el proyecto de investigación a llevarse a cabo por la doctoranda Daniela Díaz en el marco del Doctorado de Psicología de Facultad de Psicología (Udelar) denominado *Reconstrucciones identitarias en estudiantes universitarios procedentes del medio rural. Un estudio sociocultural desde la perspectiva de los fondos de identidad*.

Dejo constancia que se me explicitaron los objetivos del proyecto, así como la metodología a llevar a cabo, consistente en una serie de entrevistas de carácter narrativo que incluyen algunas herramientas favorecedoras del diálogo, las cuales me han explicado en qué consisten.

Se me explicó que no habrá riesgos asociados a mi participación en el estudio y que, de generarse algún daño o perjuicio no previsto, podré contar con el apoyo de Progresía (Udelar).

Mi participación será voluntaria y libre, pudiendo retirarme del estudio en cualquier momento si así lo deseo sin tener que dar razones de ello.

Se me garantizó confidencialidad en la información recabada y se me aseguró la reserva necesaria en el manejo y resguardo de mi identidad a lo largo del estudio, en la redacción de la tesis y en posibles publicaciones futuras.

Responsable del proyecto:

Firma: _____

Aclaración: _____

Fecha: _____

Estudiante universitario:

Firma: _____

Aclaración: _____

Fecha: _____

Anexo 9. Categorías de análisis

Tabla 8

Categorías finales de análisis

Categorías	Subcategorías	Referencia de los estudiantes a:
Experiencias y significados de los estudiantes universitarios procedentes del medio rural en relación con su tránsito por la Universidad.	Características y valoración de la experiencia.	cómo han sido las experiencias con la Universidad, las valoraciones y los significados atribuidos.
	Transiciones y diferencias entre el liceo y la Universidad.	las diferencias entre las instituciones. Las dificultades en la transición.
	Los momentos clave y los desafíos o retos. El impacto de la pandemia en la formación.	momentos en la institución como el ingreso, los exámenes, las prácticas. Alusión a la pandemia y sus efectos.
	La elección de la carrera.	motivaciones en la elección de la carrera.
	Las personas significativas en el ingreso a la Universidad.	quiénes motivaron su ingreso y permanencia en la Universidad.

Las estrategias de adaptación.	acciones para adaptarse tanto a Montevideo como a la Universidad.
Desafíos por ser del medio rural. Diferencias con otros estudiantes.	especificidades con relación a las dificultades y la adaptación por ser del medio rural.
La movilidad geográfica como desafío. Las diferentes experiencias migratorias.	las dificultades o los desafíos que implica el viajar o permanecer en Montevideo.
Las percepciones previas sobre Montevideo y la relación con la realidad.	ideas previas sobre Montevideo de los estudiantes y sus familias y cambios de perspectivas.
Las percepciones previas sobre la Universidad y la relación con la realidad.	a lo que ellos pensaban y qué pasó después.
Significados sobre ser primera generación.	cómo sienten y perciben el hecho de ser primera generación.

	Los aprendizajes en la Universidad. El sentido de los aprendizajes.	aportes que la Universidad hace a su vida.
	Vincularse con jóvenes del interior o rurales.	identificación y vínculos con jóvenes en similares condiciones con relación al lugar de origen.
	Oportunidad de explicitar en la Universidad el lugar de origen.	espacios y circunstancias en los que relatan de dónde son.
La(s) identidad(es). Los fondos de	Características narrativas de las autodefiniciones.	a sí mismos, a los atributos propios, a otros, etc.
conocimientos del hogar.	Características de los jóvenes rurales que estudian en la Universidad.	atributos que consideran que tienen estos jóvenes.
	Mensaje para una o un joven rural.	qué le dirían a un joven que se encuentra indeciso sobre la posibilidad de estudios superiores.
	Ser ejemplo.	por qué podría considerarse ejemplo para otros jóvenes del medio rural.

El título de mi vida.	respuesta a la pregunta y qué tipos de referencia hacen (personales, contextuales, sociales).
Lo rural como parte de la identidad.	diferentes medidas en que lo rural, o elementos o características de lo rural, forman parte de su identidad.
La movilidad geográfica y los efectos en la identidad. Sentido de pertenencia al medio rural.	cómo vivencian la movilidad y qué cambios se producen en ellos.
Aspectos identitarios en construcción (música, vestimenta, alimentación, tiempo libre).	qué les gusta, qué han cambiado a lo largo de los años y si eso se debe a Montevideo, la universidad, etc.
Los amigos y su lugar en la vida de los estudiantes.	amigos de antes y a amigos nuevos.

Los artefactos y la identidad.	objetos que offician de herramientas en la vida actual.
--------------------------------	---

Redefiniciones de creencias y valores.	valores provenientes de la familia que considera que prevalecen y qué creencias —en caso de plantear su existencia— mantiene y cuáles no.
--	---

La identidad de género. Desde las visiones tradicionales en el medio rural a nuevas concepciones. Roles de género. Los varones en el medio rural.	cómo considera los diferentes roles de género en el medio rural y qué concepciones expresa.
---	---

Apropiación de los fondos de conocimiento familiares. Autovaloración de los aprendizajes y habilidades personales en relación con los fondos de conocimiento familiares.	descripción de los fondos de conocimiento familiares y qué conoce al respecto.
--	--

	Modos directos e indirectos sobre el saber hacer.	qué saben hacer y qué no directamente, pero conoce cómo se hace.
	Fondos productivos de conocimiento.	qué se dedican en la familia como actividad productiva.
	Fondos históricos de conocimiento.	qué se dedicaban generaciones anteriores.
	Fondos geográficos o ambientales de conocimiento.	conocimientos vinculados al ambiente, clima, territorio.
	Fondos sociales de conocimiento.	conocimientos sobre modos de vincularse y de ser en el medio rural.
	Participación en las actividades familiares. Mecanismos de aprendizaje.	a cómo aprendió esos saberes.
	Percepciones sobre el trabajo, el ocio y el tiempo libre.	cómo percibe el trabajo y el uso del tiempo libre en el medio rural.
	Apropiación, revisión y valorización de los fondos de conocimiento.	cómo ve esos fondos de conocimientos en la actualidad.
Familia y Universidad	Percepciones familiares sobre la Universidad.	cómo ve la familia a la Universidad.

Formas de apoyo familiares.	cuáles son las formas de apoyo de la familia.
Impacto de la Universidad en la familia.	si consideran que ha habido cambios en las familias por estar sus hijos en la Universidad.
Comunicación a la familia de lo que se aprende o sucede en la Universidad.	conversaciones sobre aprendizajes, temas, acontecimientos vividos en la Universidad.
Presencia de las familias en la Universidad.	momentos en que los familiares han asistido o podrían hacerlo y valoración al respecto.
Las continuidades y discontinuidades entre el conocimiento académico y la vida cotidiana rural y familiar.	cómo viven el conocimiento académico con relación al conocimiento cotidiano del hogar.
Paisaje y geografía	Descripciones y valoraciones del paisaje rural. descripción del paisaje, características y valoraciones.

	Continuidades y discontinuidades entre los paisajes.	diferencias entre paisajes rurales y urbanos.
	Vivencias y experiencias en los diferentes paisajes.	significación y vivencias sobre los diferentes paisajes y cómo los habitan.
El lugar de origen en el futuro.	Posibilidad de retorno.	cómo se visualizan como profesionales en el medio rural.
	La profesión y la relación con los fondos de conocimiento.	consideración sobre los nexos entre lo profesional y el lugar de origen y los conocimientos procedentes del hogar.
