



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Monografía Licenciatura en Trabajo Social

Apoyar para transformar: El papel del Estado uruguayo en las trayectorias de estudiantes terciarios y universitarios

Gabriel Alonso Pistón

Tutora: Silvia Rivero

Montevideo, Uruguay

2025

"La educación, como la luz del sol, puede y debe llegar a todos."

José Pedro Varela

ÍNDICE

Resumen.....	4
Introducción.....	6
Objetivos.....	7
Derecho a la educación.....	8
Historia de la educación terciaria en Uruguay.....	11
Acceso a la educación terciaria en Uruguay.....	16
Equidad educativa y políticas sociales.....	20
Focalización, pros y contras.....	22
Sistemas de apoyo a estudiantes terciarios.....	25
Fondo de Solidaridad.....	25
Bienestar Universitario.....	27
Regionalización y descentralización educativa.....	33
Conclusión.....	39
Bibliografía.....	41

Resumen

La presente monografía aborda el rol que desempeña el Estado uruguayo en la construcción de trayectorias educativas en el nivel terciario y universitario, en un contexto marcado por desigualdades de origen socioeconómico y territorial que persisten en el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios superiores. A partir de una revisión bibliográfica, se analizan las principales políticas públicas orientadas a garantizar el derecho a la educación superior en condiciones de equidad, destacando las estrategias implementadas para superar las barreras que afectan especialmente a estudiantes provenientes de hogares de menores ingresos y del interior del país.

En este sentido, el estudio profundiza en el análisis de los principales sistemas de apoyo estatales: el Fondo de Solidaridad y el Servicio Central de Inclusión y Bienestar Universitario (SCIBU). Estas políticas de transferencia económica, alojamiento, alimentación, transporte y materiales de estudio constituyen herramientas clave para promover la inclusión educativa, al tiempo que buscan contrarrestar las desigualdades estructurales que condicionan las trayectorias de los estudiantes. Asimismo, se examina el proceso de descentralización y regionalización de la educación terciaria en Uruguay, mediante la expansión territorial de la Universidad de la República (UdelaR) y la creación de la Universidad Tecnológica (UTEC), como respuesta a la histórica centralización de la oferta académica en Montevideo.

Abstract

This monograph addresses the fundamental role played by the Uruguayan State in shaping educational pathways at the tertiary and university levels, within a context marked by persistent socioeconomic and territorial inequalities that affect access to, retention in, and completion of higher education. Based on an extensive literature review, the study analyzes the main public policies aimed at ensuring the right to higher education under equitable conditions, highlighting the strategies implemented to overcome the barriers that especially impact students from low-income households and rural areas of the country.

In this regard, the research delves into the analysis of the main state support systems: the Solidarity Fund and the Central Service for Inclusion and University Welfare. These policies—including economic transfers, housing, food services, transportation, and study materials—are key tools to promote educational inclusion while seeking to counteract the

structural inequalities that shape students' academic trajectories. The study also examines the process of decentralization and regionalization of tertiary education in Uruguay, through the territorial expansion of the University of the Republic and the creation of the Technological University, as a response to the historical centralization of academic offerings in Montevideo.

Introducción

La presente monografía tiene como propósito describir y analizar el acceso a la educación terciaria y universitaria en Uruguay, así como los apoyos destinados a garantizar y promover la permanencia y el egreso de sus estudiantes. Para ello, se propone un recorrido histórico que abarca desde la creación de la Universidad de la República (UdelaR) —institución que durante décadas mantuvo el monopolio de la educación universitaria— hasta el proceso de diversificación institucional y la expansión de la oferta educativa hacia el interior del país.

En cuanto a la metodología, la monografía se fundamenta en una revisión bibliográfica y en el análisis de datos secundarios, con un enfoque de carácter cualitativo y descriptivo. Para esto, se analizan datos y estadísticas provenientes de la Universidad de la República, el Fondo de Solidaridad, la Universidad Tecnológica y el Instituto Nacional de Estadística (INE), entre otros.

En este marco, se toma en cuenta la matrícula de la UdelaR en distintos períodos, la cantidad de estudiantes egresados que obtuvieron en algún momento la beca del Fondo de Solidaridad, así como cuántos acceden a las diversas becas que ofrece Bienestar Universitario. Estos datos permiten identificar ciertas tendencias en relación con el acceso, la permanencia y el egreso en el sistema educativo.

Asimismo, se abordan las políticas sociales orientadas a la educación terciaria y a la promoción de la equidad educativa. Para ello, se desarrolla la noción de equidad e igualdad, así como las barreras que enfrentan los sectores sociales más desfavorecidos para lograr su inclusión en la universidad, destacando las ventajas y limitaciones de la focalización en las políticas sociales.

Finalmente, se analiza el proceso de descentralización de la educación terciaria a través de la creación de los Centros Universitarios Regionales (Cenur) y de la Universidad Tecnológica (UTEC), instituciones que desempeñaron un papel clave en la expansión de la oferta educativa fuera de Montevideo, impulsando transformaciones en la educación superior en el interior del país. Este proceso se desarrolló con un enfoque más contextualizado, alineado con las características productivas, sociales y ambientales de cada departamento, con el objetivo de avanzar en la descentralización y universalizar el acceso a la educación terciaria.

Objetivos

Considerando lo antes expuesto, se propone como objetivo general, analizar los distintos apoyos brindados por el Estado uruguayo a estudiantes de educación terciaria y universitaria, orientados a facilitar su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Se plantearon tres objetivos específicos:

- Identificar y describir los principales apoyos estatales destinados a estudiantes de educación terciaria y universitaria en Uruguay.
- Analizar el impacto de estos apoyos en el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo terciario.
- Evaluar las estrategias de descentralización y su contribución a la inclusión educativa en las distintas regiones del país.

Derecho a la educación

La educación constituye un aspecto central en el ser humano, es un fenómeno que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, puesto que implica su desarrollo a partir de la interacción con la cultura y la sociedad de la cual forma parte (León, 2007). La educación juega un papel crucial en el desarrollo integral de las personas, no solo abre las puertas al mercado laboral, sino que también mejora significativamente sus condiciones económicas. Al contar con una formación adecuada, las personas tienen mayores oportunidades de acceder a empleos mejor remunerados, lo que a su vez les permite mejorar su calidad de vida y la de sus familias al poder contar con mayor cobertura médica. El cúmulo de estos factores puede incidir en la disminución de la pobreza, alcanzando condiciones más equitativas y promoviendo la justicia social. (Banco Mundial, 2024).

Conceptualizar la educación en cuanto al desarrollo del individuo supone abordar las capacidades de este, para esto toma relevancia la teoría de Amartya Sen sobre el desarrollo humano y las capacidades, las cuales directa o indirectamente se vinculan con el proceso educativo. Estas capacidades abarcan aspectos fundamentales como leer y escribir, desarrollar habilidades que permitan argumentar, comunicarse e interactuar. (Córdoba, 2006).

Es tal la importancia de la educación tanto para el desarrollo humano como para la cultura, que en 1948 se la considera un derecho fundamental para el individuo a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). El artículo 26 de la misma, consagra que toda persona tiene derecho a la educación, y así mismo esta debe ser de carácter gratuita y obligatoria en los primeros años de vida para que la persona adquiera conocimientos básicos que le permitan insertarse y transitar en la sociedad. (Naciones Unidas, 1948)

Por su parte, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) en su artículo 13, hace referencia al derecho a la educación haciendo énfasis en el desarrollo humano y en que la efectivización de los derechos fundamentales como la educación, contribuye a la construcción de una sociedad más libre y equitativa. Al igual que en la DUDH se reconoce la imperiosa necesidad de que el mismo esté sujeto a una fuerte consideración de los derechos humanos ya que “La educación básica permite a la gente conocer y reclamar los derechos establecidos en las leyes” (Córdoba, 2006:371).

La importancia de conocer y reclamar los derechos humanos recae en la propia naturaleza de los mismos, puesto que:

son inalienables, es decir, engloban un conjunto de derechos fundamentales que las personas tienen por el hecho de existir; asimismo se caracterizan por ser indivisibles, o sea, no se pueden jerarquizar por importancia, todos son importantes, y, además, son interdependientes, por lo que la violación de unos de ellos afectará al no cumplimiento de otro u otros. (Gómez, 2018:2)

El derecho que todo individuo tiene a la educación forma parte crucial de su desarrollo y el de la sociedad, por tanto la violación de este puede repercutir negativamente en el acceso y goce pleno de otros derechos fundamentales, como señalan Tuñón, I., Poy, S., & Coll, A. (2017) “La educación es un derecho que habilita, promueve y facilita el ejercicio de otros derechos” (:107). No solo permite el pleno ejercicio de los derechos, sino que cumple un papel fundamental en la ampliación de las oportunidades y libertades ya que “dependiendo de la educación recibida, una persona puede tener más capacidades que otra con el mismo o incluso menor nivel de recursos.” (Córdoba, 2006:374).

El acceso a la educación es un pilar esencial para garantizar la igualdad y la equidad en la sociedad. En Uruguay, este derecho está consagrado en la ley N°18.437, que no solo reconoce la importancia fundamental de la educación, sino que también define el rol del Estado en garantizar y promover el acceso a una educación de calidad. Esta ley asegura que todas las personas, sin distinción de raza, etnia, género o edad, tengan la oportunidad de acceder a la educación y continuar su formación a lo largo de su vida. Para cumplir con este compromiso, el Estado debe proporcionar las herramientas necesarias para que todas las personas puedan integrarse plenamente en el proceso educativo.

La consolidación del acceso universal a la educación en nuestro país se origina en 1877 con José Pedro Varela a través de la Ley de Educación Común, esta ley fue fundamental ya que consolidó la educación obligatoria, laica y gratuita, principios que a día de hoy siguen siendo vigentes en Uruguay. Con el fin de asegurar estos principios, Varela hace referencia a tres condiciones fundamentales:

la primera, dar rentas especiales a la educación para protegerlas de conflictos políticos y crisis económicas; la segunda, descentralizar la administración para estimular el interés, la actividad laboral y dar independencia a las autoridades y administración

escolar; la tercera, establecer un sistema gradual que comprenda escuelas primarias y secundarias, colegios y universidades con el fin de ampliar los métodos y adaptar los programas. (Silveira, 2024:3)

Estos tres puntos, en mayor o menor medida, han sido las bases del acceso a la educación en Uruguay, favoreciendo el ejercicio de este derecho. No obstante, la efectivización del derecho a la educación sigue siendo un desafío en nuestra sociedad, y con alta relevancia en la agenda política de nuestro país. En este sentido, es fundamental analizar cómo estos antecedentes históricos han influido en el desarrollo de la educación universitaria y qué medidas se han implementado para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su origen social y geográfico, tengan la oportunidad de acceder a la educación superior.

A partir de estas consideraciones sobre el derecho a la educación como derecho humano fundamental y su relevancia para la equidad social, surge la siguiente interrogante que orienta el presente trabajo: ¿En qué medida los apoyos estatales —como becas, servicios de bienestar y programas de descentralización— contribuyen a reducir las desigualdades sociales y territoriales en el acceso a la educación terciaria en Uruguay?

Historia de la educación terciaria en Uruguay

La fundación de la Universidad de la República debe sus orígenes a un proceso fundacional que surge en los años 1833 y no llega a inaugurarse hasta el 18 de julio de 1849. En Octubre de ese año se desempeñaba en la Casa de los Ejercicios bajo el reglamento orgánico “que reprodujo el modelo de universidad napoleónica, la cual ponía bajo la órbita de la Universidad la totalidad de la instrucción pública: primaria, secundaria y superior” (Udelar, s.f). La misma estaba compuesta por cuatro facultades, siendo estas: Ciencias Naturales, Medicina, Jurisprudencia y Teología.

Para 1850, el primer año lectivo de la Universidad, esta comenzó con sesenta estudiantes. Las primeras décadas no estuvieron libres de enfrentamientos entre la Universidad y el gobierno ante el riesgo inminente de la autonomía universitaria. El primer enfrentamiento se da en 1864 en el marco de una intervención por parte del Estado el cual planteó una comisión para efectuar cambios en la instrucción pública atentando directamente a la autonomía de la Universidad y provocando la renuncia de todo el consejo y por tanto la disolución del mismo. (Udelar, s.f).

Estos conflictos volverían a tener lugar en 1882 bajo los mismos alegatos, dos años más tarde el gobierno vuelve a intervenir y en esta oportunidad disuelve el consejo y sus autoridades. Bajo el mandato del presidente Santos se llega a un acuerdo con Acevedo Vazquez quien recupera el rectorado de la Universidad, y con ello se implementan importantes cambios, como mejora en los presupuestos e infraestructura, así como un nuevo estatuto. No obstante, este estatuto nuevamente amenaza la autonomía e independencia universitaria, el consejo se reduce drásticamente, de 40 puestos únicamente se conservan siete. Por otra parte, los estudiantes que integraban la Sala de Doctores desde 1878 ya no podrían formar parte de la misma, restringiendo la participación en la evaluación de la administración y dirección de las autoridades y en el voto para Rector (Udelar, 1998).

El periodo transcurrido entre 1885-1899 se caracteriza principalmente por un impulso positivista en la Universidad, el cual vino acompañado por aspectos autoritarios en su gobernanza. Para 1899 el escenario de la Universidad había cambiado tras el rectorado de Eduardo Acevedo, la población estudiantil había aumentado a 500 personas, y la Universidad entraba en un proceso modernizador (Udelar, 1998).

En la primera década del 900, se crean facultades como la de Comercio, Agronomía y Veterinaria. A su vez, el 31 de diciembre de 1908 se aprueba la Ley Orgánica, la cual para Trillo (2017) reduce nuevamente la autonomía de la Universidad, ya que la designación del Rector pasa a manos del Presidente de la República, mientras que los cambios en los programas de estudios, así como la dirección de las facultades pasa a depender del Poder Ejecutivo.

Debido a estos antecedentes y a la influencia del movimiento estudiantil de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918), en 1920 el movimiento estudiantil cobró fuerza en nuestro país, y su participación comenzó a institucionalizarse mediante reglamentos en varias facultades, integrando la Asamblea del Claustro. Este movimiento reformista llevó en 1929 a la fundación de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) lo que condujo a una mayor actividad del estudiantado en búsqueda de defender “las libertades públicas y derechos democráticos, antifascismo, solidaridad activa con el movimiento obrero y popular, antiimperialismo.” (Landinelli, 2008:109).

En 1934 acontece un hito fundamental para el acceso a la educación, en la constitución de dicho año en su artículo 62 se establece la gratuidad en la enseñanza en todos sus niveles, así como “la creación de becas de perfeccionamiento y especialización cultural, científica y obrera, y el establecimiento de bibliotecas populares.” (Constitución de 1934). Para 1952 en una nueva reforma constitucional, el artículo 204 estableció la autonomía de la enseñanza pública para ser regida por sus propios Concejos y en el artículo 205 declara que dichos Concejos se compondrán a partir del voto de la mayoría, participando docentes, estudiantes y egresados.

La Ley número 12.549 llamada “Ley Orgánica de la Universidad de la República” fue aprobada en 1958 fruto de la lucha de los movimientos estudiantiles y trabajadores. Esta ley en su primer artículo reconoce a la Universidad de la República como un ente autónomo y en su segundo artículo deja bajo tutela de la Universidad la enseñanza pública superior y entre las competencias que le acredita cabe destacar; la defensa de los derechos, la libertad y el bienestar social.

A partir de 1963 nacen propuestas enfocadas en los estudiantes; “Se integran Comisiones de Bienestar Estudiantil y Acción Social para asistir a los estudiantes mediante becas, comedores -un utópico proyecto de hogar estudiantil- para permitir el acceso a las carreras universitarias a sectores más amplios de la sociedad.”(Udelar, 1998). En esta misma época

aumentaron las movilizaciones y reclamos frente a la crisis política y económica que enfrentaba el país y que condujo a la represión estatal que llevó al asesinato en 1968 de Liber Arce.

En el devenir de los años siguientes la represión por parte del gobierno incrementó, una vez instaurada la dictadura militar en nuestro país en 1973 “La acción represiva del gobierno no reconoció límites (allanamientos a locales universitarios, sistemática campaña de prensa tendiente al descrédito de las autoridades universitarias, ahogo financiero creciente), buscando llevar la confrontación a límites que habilitaran la interrupción de la autonomía.” (Perez y Zubillaga, 2004:73).

En septiembre del mismo año se realizan las elecciones universitarias para integrar los Claustros, en la cual triunfaron los sectores que favorecen la autonomía y el cogobierno, en estas elecciones participaron los estudiantes, docentes y egresados de la Universidad. Ese mismo día, tras la toma de las facultades por parte de las fuerzas armadas se conduciría a que se apruebe el decreto 921/973, en el cual se establece la intervención de la Universidad, y su administración pasa a manos del Ministerio de Educación y Cultura (Udelar, 1998). Los siguientes años estuvieron atravesados por un cese en los aspectos fundamentales de la Universidad, como lo son la extensión universitaria y la investigación, se restringió el libre acceso mediante exámenes de ingresos y cupos limitados, estos aspectos fueron acompañados de una gran disminución de docentes, debido a despidos y la no renovación de contratos.

El plebiscito de 1980 fue un punto clave en la historia de la Universidad. La votación en contra del plebiscito impulsado por la dictadura militar marcó el inicio de un proceso de reinstitucionalización, durante el cual la Universidad comenzó a recuperar cada vez más autonomía. En este proceso, los estudiantes y otros movimientos sociales jugaron un papel fundamental, lo que llevó a que 1983 fuera conocido como “el año de las movilizaciones populares” (Caetano y Rilla, 2004:96), con diversas manifestaciones realizadas durante la “semana del estudiante”.

El proceso de reinstitucionalización llevó a que en 1985 se promulgue la ley N° 15.736, la misma buscaba que tanto funcionarios, como docentes y autoridades legales de la Udelar que fueron destituidos durante la dictadura pudieran recuperar sus puestos. Así mismo, devuelve la autonomía que había perdido, pudiendo convocar nuevamente a elecciones para los concejos, permitiendo que tanto estudiantes, egresados y docentes formen parte. Los siguientes años se caracterizaron por un gran aumento en la matrícula de los estudiantes, que

pasó de veinte mil en 1974 a sesenta mil en 1988, y por la creación de nuevas facultades como la de Ciencias Sociales y Psicología. (Larrechea y Castro, 2016).

La UdelaR deja de poseer el monopolio de la Educación Universitaria en 1985 con la creación de la Universidad Católica por medio de la ley N° 15.661, la cual reconoce los títulos profesionales expedidos por la misma frente al Ministerio de Educación. No obstante, las universidades privadas pasan a tener mayor validez y apertura a partir del decreto N° 308/995 promulgado en 1995, el cual además de reconocer los títulos que estas emiten, les otorga la misma legitimidad que a la enseñanza superior pública. En el devenir de los siguientes años fueron fundadas otras universidades privadas como la ORT, y en adelante la educación terciaria privada iría cobrando mayor reconocimiento con diferentes modificaciones a dicho decreto.

En 1985 la ley de Educación N° 15.739 permite que el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional sea el responsable de dirigir y crear direcciones para ramas de la educación que sean relevantes. Un año más tarde, se crea la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Los institutos de formación docente tienen como cometido formar a docentes, maestros y educadores sociales, ofreciendo formación de grado y posgrado, así como capacitaciones de perfeccionamiento docente.

En las últimas décadas, el acceso a la educación se expandió mediante la creación de nuevas instituciones como la Comisión Coordinadora del Interior (CCI) la cual comienza a operar en 2005, llevando adelante la creación y desarrollo de los Centros Universitarios Regionales. El fin de los mismo es expandir la oferta educativa terciaria a todo país, actualmente cuenta con tres sedes extendidas en Literal Norte (Artigas, Salto, Paysandú y Río Negro), Regional Norte (Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo), y Regional Este (Rocha, Maldonado, Treinta y Tres y La Llavalleja).

Bajo esta misma línea de ideas se crea en 2013 la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC) a partir de la Ley N° 19.043. Según los artículos 1 y 3 de dicha ley, se establece como un ente autónomo con la responsabilidad de impartir educación terciaria y universitaria de carácter público, además de desempeñar funciones de investigación e innovación. La UTEC tiene presencia en el interior del país y está organizada en tres regiones principales: noreste (Salto, Paysandú, Río Negro, Soriano y Colonia), centro-sur (San José, Maldonado, Flores, Durazno y Florida), y norte (Artigas, Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo), mientras

que para 2025, se prevé la creación de una nueva región que incluirá a Treinta y Tres, Lavalleja, Rocha y Maldonado (UTEC, 2025).

Acceso a la educación terciaria en Uruguay

Antes de introducir el acceso a la educación terciaria en Uruguay es fundamental conocer los datos de la educación media superior ya que constituye el paso previo para la continuación de los estudios. En base a los datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), podemos observar que el 61,9% de los estudiantes egresaron de la educación media superior en 2023, entre aquellos que culminaron este nivel educativo en edad esperada (18 a 19 años) conforman un 37,2%. Si este dato lo segregamos por el nivel socioeconómico de los estudiantes, obtenemos cinco categorías; muy bajo (20,2%), bajo (39,6%), medio (42,3%), alto un (55,8%) y muy alto (71,1%). Aquellos estudiantes entre 21 a 23 años que culminaron la educación media superior conforman un 51,6%. Al dividir a los estudiantes según su nivel socioeconómico, se observa la siguiente clasificación: muy bajo (28,1%), bajo (47,6%), medio (63,3%), alto un (71,3%) y muy alto (82,1%).

En base a estos datos podemos observar que tanto para los estudiantes que culminaron sus estudios en edad esperada, como aquellos que lo hicieron más tarde, el nivel socioeconómico es un factor fundamental para el egreso ya que como podemos apreciar, los que pertenece a los rangos más bajos cuentan con menores posibilidades de culminar sus estudios, repercutiendo intrínsecamente en las posibilidades de acceder a la educación terciaria.

A pesar de las dificultades, se observa un incremento sostenido en la cantidad de estudiantes que logran acceder a la Universidad de la República, reflejando un interés creciente en la formación terciaria. Desde la década de 1960, la UdelaR ha experimentado un aumento significativo en población estudiantil. En 1960, la Universidad contaba con 15.320 estudiantes. Este número aumentó a 61.428 en 1988, reflejando un crecimiento de más del 300% en casi tres décadas. Para el año 2007, la matrícula continuó en ascenso, alcanzando los 81.774 estudiantes, lo que evidencia un crecimiento sostenido en la demanda de educación terciaria. Finalmente, en 2022, la UdelaR reportó una cifra de 156.437 estudiantes, casi duplicando la matrícula registrada en 2007. La oferta educativa también se expandió, en 2007 la UdelaR contaba con 99 carreras disponibles, mientras que en 2022 las oportunidades de formación aumentaron a 160. (Dirección General de Planeamiento de la Universidad de la República, 2023).

De los 156.437 estudiantes el 38,3% pertenecen al Área Social y Artística, siendo así el área con mayor proporción de estudiantes, de los cuales el 13,9% pertenecen a la Facultad de

Ciencias Económicas y de Administración, seguida por el Área de Salud con el 36,5%, donde las Facultades de Medicina y Psicología acumulan el 17,4% de los estudiantes. Por último, el 18,7% pertenecen al Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y Hábitat, siendo la más cursada la Facultad de Ingeniería con un 6,2% de la población estudiantil. Por último, el 6,6% restante se divide entre los Ciclos Iniciales Optativos y las Carreras Compartidas. (Dirección General de Planeamiento de la Universidad de la República, 2023).

Los estudiantes que acceden a la UdelaR están concentrados en Montevideo, comprendiendo el 89,4% de la población estudiantil, mientras que el restante 10,6% corresponde al interior del país, distribuidos entre los centros regionales Litoral Norte (6,3%), Noreste (1,5%) y Este (2,8%), reuniendo en total más 18 mil estudiantes. (Dirección General de Planeamiento de la Universidad de la República, 2023). Del total de estudiantes universitarios el 65,2% son mujeres y un 34,8% varones.

Además de la UdelaR, el panorama de la educación universitaria en Uruguay incluye la oferta de instituciones privadas, como la Universidad Católica del Uruguay (UCU), Universidad ORT, Universidad de Montevideo (UM), y Universidad de la Empresa (UDE). Según datos obtenidos del Ministerio de Educación y Cultura, en 2022, los estudiantes matriculados en universidades privadas alcanzaban los 22.569.

Al hablar del acceso a la educación terciaria, es relevante abordar la movilidad intergeneracional educativa puesto que un 52% de la población estudiantil de la Udelar son los primeros en su familia en acceder a educación terciaria, lo cual subraya la importancia de la universidad como un motor de inclusión y movilidad social en Uruguay.

Cartagena (2003) sostiene que en las sociedades donde existe una limitada movilidad educativa y dificultad en el acceso a la educación, se tiende a reproducir estas estructuras de desigualdades sociales, donde se asocia fuertemente el nivel educativo de los padres con las oportunidades educativas y laborales de sus hijos.

La autora define a la movilidad intergeneracional como;

la probabilidad neta de que los hijos superen el nivel educativo alcanzado por sus padres. Se supone que los logros escolares no sólo dependen de las capacidades individuales, sino del acceso efectivo a la educación debido a las políticas educativas y a las condiciones familiares. (Cartagena, 2003:28)

En este sentido, la educación no solo refleja las condiciones socioeconómicas preexistentes, sino que también puede perpetuarlas, dificultando la movilidad social ascendente. Así, en contextos donde el acceso a la educación está condicionado por factores económicos, geográficos o culturales, las brechas de desigualdad tienden a profundizarse, reforzando la transmisión intergeneracional de la pobreza y la exclusión.

En este sentido Carbajal (2013) destaca que la movilidad social ha sido abordada desde la economía a partir de dos enfoques principales: el primero lo vincula con la relación entre los ingresos de los padres y los de sus hijos, y en el segundo toma como variable principal la educación. Este segundo enfoque sostiene que “frente a un mismo nivel de desigualdad, dos sociedades pueden evidenciar distintos niveles de bienestar social dependiendo si las características familiares juegan un rol fundamental en los logros de los individuos” (Carbajal, 2013:5). Esto implica que en las sociedades donde el nivel educativo de los individuos depende y se determina exclusivamente por los padres, la movilidad intergeneracional sería nula. En cambio, si el nivel educativo de los hijos no está determinado por el de sus padres, existe la posibilidad de movilidad intergeneracional.

Nina y Grillo (2000) añaden que la movilidad intergeneracional presenta dos posibles resultados: ascendente o descendente. En el primer caso, cuando los hijos logran superar el nivel educativo de sus padres existe una “acumulación creciente de capital humano” (:102). En este caso, si la movilidad es significativa también se obtendrán más oportunidades de progreso social para la futura generación de esa familia y así sucesivamente. Cuando los individuos que alcanzan una movilidad intergeneracional ascendente provienen de contextos de vulnerabilidad, contribuyen a cerrar la brecha educativa además de romper el ciclo de pobreza. En el caso en que los hijos no superen el nivel educativo de su familia estaríamos frente a una movilidad decente.

Desde la década del 2000 la CEPAL hace énfasis en la importancia de la educación terciaria como motor de movilidad social, advirtiendo que “los hogares cuyos jefes tenían educación terciaria creció por encima del de aquellos hogares cuyos jefes tenían sólo educación primaria.” (Kaztman, Cammack, & Furtado, 2000:88). La CEPAL repasa en que la educación incide en gran medida en las condiciones socioeconómicas y en las oportunidades en el mercado laboral para aquellos con diferente nivel educativo. En la actualidad, un mayor nivel educativo sigue asociándose intrínsecamente con el acceso a condiciones de trabajo dignas,

empleos mejor remunerados, atención sanitaria de calidad, y por tanto reducción de la pobreza, favoreciendo el pleno goce de la ciudadanía y la movilidad social. (Trucco, 2023)

Equidad educativa y políticas sociales

Al abordar el acceso a la educación terciaria es importante traer la noción de equidad educativa, que se diferencia de la igualdad. Si bien en Uruguay la educación terciaria es pública y gratuita, esto no garantiza un acceso equitativo, existen diferencias significativas en las oportunidades que facilitan tanto el ingreso como la permanencia y culminación de los estudios superiores. Estas disparidades están relacionadas con factores como el contexto socioeconómico, la ubicación geográfica, y los recursos disponibles para cada estudiante.

La noción de igualdad supone que a todos los individuos se los trate de la misma forma y reciban la misma atención y recursos, así como valoración por sus méritos, puesto que suele asociarse con la noción de “igualdad de oportunidades” en la cual:

cada uno se va a diferenciar por lo que realmente “vale” y no por su destinación de origen. Y lo que cada uno “vale” sería resultado del mérito, el talento o el esfuerzo, pero no del destino de clase, de género, de etnia, etc. (Cerletti, 2010:2)

No obstante, la equidad va más allá de la noción de igualdad y tiene en cuenta las situaciones particulares de los individuos. Los estudiantes que terminan la educación secundaria, ya sea pública o privada, tienen el mismo derecho de acceder a la educación superior, no obstante este derecho no es equitativo para todos debido a que aquellos estudiantes que residen en el interior del país, o que se encuentran en una situación socioeconómica desfavorable, no poseen las mismas oportunidades de ingresar.

Garantizar la equidad educativa presupone la intervención estatal mediante políticas públicas, puesto que la equidad es en sí una noción que atañe a la economía “porque tiene que ver con un reparto de bienes y servicios y, sobre todo, con el mundo de las necesidades” (Cerletti, 2010:5). El mundo de las necesidades que genera el sistema productivo, fruto las transformaciones de la sociedad a partir de la industrialización (Pico, 1987) debe ser atendido por el Estado, quien debe disponer de sus esfuerzos para asegurar la protección social, incluyendo el acceso a servicios sociales como la educación (Pautassi, 2015).

La protección es garantizada por el Estado a través de las políticas sociales, lo cual supone definir las mismas. Es diversa la discusión referente al tema, De Sena y Cena (2014) abordan varias nociones al respecto, entre ellas la de Sojo (1990) y Garreton (1992) quienes hacen una diferenciación entre las políticas económicas y sociales. Las primeras, orientadas a gestionar la economía de un país para satisfacer las necesidades materiales de las personas, como el

empleo y la distribución del ingreso, aunque estas políticas son esencialmente económicas, tienen importantes repercusiones sociales. Mientras que las segundas, las políticas sociales, están focalizadas en asegurar el mayor nivel de igualdad y desarrollo posible entre los individuos de la sociedad, garantizando condiciones dignas, goce de la ciudadanía y de los derechos humanos fundamentales.

Fernandez y Rozas (1984) por su parte, refieren a tres áreas de actuación del Estado concerniente a las políticas estatales. En primer lugar hacen alusión a la política económica, la cual busca estimular e influir en la economía. Seguidamente, abordan las políticas de seguridad, estas se centran en evitar los conflictos sociales tanto internos como externos. En última instancia tratan las políticas sociales, donde el Estado tiene la responsabilidad de “atenuar los efectos negativos de los problemas sociales generados por las desigualdades económicas” (:24). Reducir dicha desigualdad supone no sólo la expansión de las oportunidades de acceso a la educación superior, sino que debe abarcar un espectro más amplio, donde las políticas sociales no deben limitarse únicamente al ingreso sino que también deben promover la permanencia y culminación de los estudios.

En este sentido, para Chiroleu (2009) las políticas sociales dirigidas a la educación terciaria varían dependiendo el país y la región en la cual se implementan, respondiendo a factores sociales particulares de la sociedad, así como las ideologías dominantes, que de acuerdo a sus intereses y valores incidirán de una u otra forma en las instituciones y políticas. No obstante, un factor que debe primar en el diseño de las políticas sociales es que “el Estado debe aspirar a maximizar el bienestar de la persona que se encuentra peor situada en la sociedad aunque esto por sí mismo no garantice la construcción de una sociedad totalmente igualitaria” (:145)

En el contexto de la educación terciaria en Uruguay, una de las instituciones con mayor relevancia y peso a la hora de garantizar una mayor equidad en el acceso a la educación es el Fondo de Solidaridad, a través de becas de carácter económico contribuye a la inclusión en la Universidad de los sectores sociales más desfavorecidos apuntando a “lograr una equidad sostenida de las situaciones en el tiempo y no sólo en el punto de partida” (Chiroleu, 2009:146). Esto se refleja en los datos de los egresados de la UdelaR en 2022, donde el 22% recibió el apoyo del Fondo de Solidaridad, en cuanto a la UTEC un 21% del egreso del estudiantado recibió este apoyo, mientras que en la DGETP- el 18% de los estudiantes egresados en 2021 se beneficiaron del mismo. (Fondo de Solidaridad, 2024).

Las becas son un tipo de políticas sociales que se caracterizan por estar focalizadas en una población específica, en este caso los estudiantes que cumplan con ciertos criterios económicos y sociales. Las políticas focalizadas buscan que “los individuos puedan acceder a los mínimos requerimientos para vivir dignamente” (Santacruz Montealegre, 2022:67), estos individuos pertenecen a los estratos económicos más bajos, atravesados por condiciones de vulnerabilidad, por tanto el Estado busca a través de la focalización garantizar los derechos humanos fundamentales.

Focalización, pros y contras

La focalización de las políticas sociales en latinoamérica según Andrenacci y Repetto (2006) se puede entender a través de la idea de la sociedad sectorizada en “tres tercios”. El primero de ellos refiere a aquellos individuos que pueden acceder a ciertos bienes y servicios de calidad por sus propios medios sin depender de la asistencia del Estado. El segundo tercio abarca a aquella población que accede a servicios y cobertura que suelen ser percibidas de menor calidad que el primero, siendo otorgadas por el Estado. Por último, se encuentran aquellas personas en situaciones precarias, sin acceso regular o asegurado a los derechos básicos, dependiendo así de las políticas focalizadas provistas por el Estado, las cuales pueden cambiar o no ser efectivas a largo plazo.

Si llevamos esta noción a la educación terciaria, el primer tercio de la población podría estar compuesto por aquellos individuos que por su propios medios pueden acceder a universidades privadas y culminar sus estudios en las mismas sin necesidad de la asistencia del Estado, mientras que los que pertenecen al segundo tercio no cuentan con los mismos recursos que los primeros, no obstante pueden garantizar su acceso a la educación terciaria por medio de políticas sociales, como becas económicas. El último tercio incluye aquellos individuos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad y que aún contando con las políticas sociales, su acceso y permanencia en la educación no está garantizado y presenta mayores barreras.

La focalización como explica Chiroleu (2009) funciona bajo la premisa de “introducir discriminaciones de otro modo no existentes, a los efectos de que, una desigualdad opere como instrumento de igualdad para corregir una desigualdad precedente. De esta manera, la nueva igualdad es el resultado de la nivelación de dos desigualdades” (:146). Este tipo de políticas posee un intenso debate entre los pros y contras de su implementación, destacando dos visiones distintas, la pragmática y la axiológica. Mientras que la primera centra sus

argumentos en torno a la capacidad y resultados de las políticas, la axiológica se va a centrar en su impacto en la justicia.

Dentro de los pragmáticos, están quienes abogan a favor de las políticas focalizadas, argumentando que, dado los recursos limitados del Estado, es necesario dirigirlos prioritariamente hacia la población más vulnerable, aquella que no puede cubrir sus necesidades básicas por sus propios medios (Ochman, 2016), al administrar los recursos de manera eficiente, la focalización permite que las políticas sociales sean sostenibles en el tiempo. En el contexto latinoamericano durante el período neoliberal, las políticas focalizadas se convirtieron en una herramienta clave para enfrentar la escasez de recursos (Gimeno y Scherer, 2008).

Otro punto que respalda la focalización como menciona Ochman (2016) es que, aunque los programas sociales universales están diseñados para todos, en la práctica, la clase media es quien más se beneficia. Esto sucede porque acceder a esos beneficios conlleva "costos transaccionales" como desplazarse hacia las oficinas, así como la comprensión y conocimiento para realizar determinados trámites necesarios para obtener esos beneficios. Dentro de esta postura es indispensable considerar que:

La política asistencial debe partir de una adecuada comprensión de las estructuras de riesgo que comporta la matriz macroeconómica de los países latinoamericanos y de la naturaleza de sus desigualdades, de modo tal que las estrategias de focalización y los diseños de programas contribuyan efectivamente a la elevación de las condiciones de vida y la incorporación de individuos y grupos más vulnerables en dinámicas virtuosas de inclusión económica, política y cultural. (Andrenacci y Repetto, 2006:16)

La clase media, al tener más recursos y mejor acceso a la información, está en una situación favorable respecto a los individuos más vulnerables. En cambio, como señala Ochman (2016) los sectores más vulnerables podrían no tener los medios o el conocimiento suficiente para aprovechar estos programas de manera efectiva y terminan favoreciendo desproporcionadamente a la clase media.

El principal cometido de las políticas focalizadas es el de favorecer a los sectores más vulnerables de la sociedad, para ello centran sus recursos, servicios y herramientas disponibles para garantizar una mayor equidad en el ingreso a la educación terciaria. Por lo que para 2022, el 55,7% de los estudiantes que ingresaron a la UdelaR son primera

generación en acceder a la educación terciaria, siendo fundamental los aportes de políticas sociales como el Fondo de Solidaridad para la inclusión y acceso, siendo que más del 92% de las becas que otorga el Fondo corresponden a estudiantes que son primer generación en su familia.

Estas políticas no solo permiten que más estudiantes de bajos recursos accedan a la universidad, sino que, al ampliar su alcance a sectores aún más vulnerables, contribuyen a una inclusión progresiva en el sistema educativo y fomentan la equidad educativa. No solo corrigen desigualdades históricas, sino que también generan un impacto a largo plazo en la movilidad social y en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

No obstante, las políticas de estas características poseen argumentos en contra, desde una postura pragmática se sostiene que ejecutar las políticas focalizadas dispone de un gran costo administrativo, tanto en el diseño e implementación de las mismas, así como los costos que supone seleccionar la población objetivo. Por otra parte, los sectores más vulnerables llegan a autoexcluirse al no contar con los medios ni el tiempo para transportarse y acceder a dichas políticas. (Ochman, 2016)

Además de los costos administrativos, también deben tenerse en cuenta el costo psicosocial, el cual Raczynski (1995) define como “el costo de la estigmatización social y de estimular la dependencia de la población de los programas del Estado, que inhibiría la iniciativa y creatividad de los beneficiarios para la solución de sus problemas” (:220) El costo psicosocial es una consecuencia común de las políticas focalizadas, ya que requieren que las familias e individuos expongan sus condiciones de vulnerabilidad, lo que puede repercutir en su acceso a dichas políticas.

Esta estigmatización según Ochman (2016) es inherente a las políticas focalizadas, ya que estas no logran modificar las estructuras de clase que perpetúan y sostienen las desigualdades, esto produce que constantemente los programas, servicios y políticas deban alterarse, esto conduciría erróneamente a creer que los beneficiarios cada vez necesitan más apoyo, posicionandolos como inmerecedores de las políticas.

Sistemas de apoyo a estudiantes terciarios

Fondo de Solidaridad

El sistema de apoyo a estudiantes terciarios en Uruguay se integra por múltiples becas y beneficios orientadas a facilitar el acceso y permanencia en la educación superior. Estos apoyos comprenden tanto beneficios económicos como de alojamiento, transporte y alimentación, entre ellos destacan el Fondo de Solidaridad, Bienestar Universitario, Comedores Universitarios, Hogares estudiantiles y descuentos en pasajes.

En sus inicios en 1994, el FDS era dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, y era innovador dado que las becas se sustentaban a partir de los aportes de los egresados, y así cada nueva generación de egresados permitía otorgar becas a futuros profesionales. Con el tiempo el FDS se convirtió en una entidad jurídica independiente del Ministerio, y evolucionó su estructura al definir límites de ingreso para los aportantes, asociarse con el Banco de la República Oriental del Uruguay (BROU) y flexibilizando los requisitos de escolaridad requeridos para ser becario. (Fondo de Solidaridad, 2020).

La beca del FDS es otorgada de forma mensual y puede ser renovada cada año y así acompañar toda la carrera. Los beneficiarios reciben lo correspondiente a 2 Bases de Prestaciones y Contribuciones, a partir de 2024 el monto total es de \$12.354. En el caso de aquellos que ingresan por primera vez la beca cubre 8 pagos a partir de Mayo, y los estudiantes que la renueven reciben hasta 10 pagos a partir de Marzo.

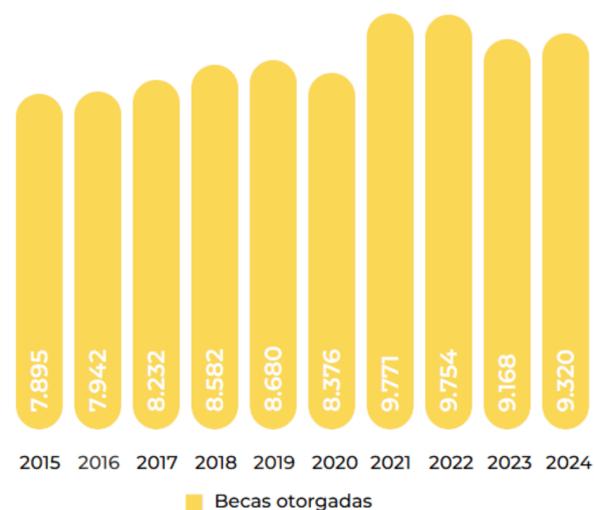
Entre los principales requisitos para acceder a la beca del FDS se encuentran la edad, la cual varía dependiendo de la etapa de la carrera en la que se encuentre el solicitante, en caso de estar cursando por primera vez educación terciaria, el límite de edad es de 25 años, en cambio, si ya se encuentra cursando la carrera pero solicita por primera vez la beca la edad límite asciende a 28 años. Si el estudiante ya contaba con la beca, la podrá renovar hasta que cumpla los 32 años de edad.

En cuanto a los requisitos económicos, el FDS establece que si el ingreso per cápita del hogar es superior a 4.15 bpc (\$25.634) el solicitante no podrá acceder a la beca. A su vez, si el ingreso per cápita del hogar no supera dicho monto, pero el estudiante cuenta con ingresos individuales que superan los 4.8 bpc (\$29.649), la beca será rechazada, a menos que se ameriten situaciones de vulnerabilidad que el Departamento de Beca considere excepcionales.

En el caso de las renovaciones, se suma el requisito de la escolaridad, el cual será exigido anualmente. El becario deberá cumplir con al menos el 50% de los créditos o materias correspondientes al año escolar en curso, además del 50% de la escolaridad general de la carrera. Para aquellos que cursan carreras técnicas, la escolaridad mínima pasa a ser del 40%.

Existen otros criterios que son tenidos en cuenta y evaluados para la concesión o rechazo de la beca como bienes inmuebles y vehículos, que dependen de cada caso individual y las características socioeconómicas del núcleo familiar en cuestión.

A día de hoy el Fondo de Solidaridad es la beca de apoyo económico que cubre más estudiantes a nivel nacional, en el corriente año (2024) la cifra de becas otorgadas por el FDS es de 9320. Si analizamos el periodo 2015-2024, se puede observar que si bien la tendencia es al alza, en algunos años como 2020 y 2023 el número total de becas disminuyó levemente.



FUENTE: FONDO DE SOLIDARIDAD 2024

Estas cifras adquieren más valor al considerar la cantidad de becarios que egresan y continúan en la educación terciaria gracias al apoyo de la beca del FDS. Teniendo en cuenta un estudio de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) en base a los datos de más de ocho mil estudiantes entre los años 2012 y 2016, se comprobó que aquellos estudiantes que recibieron la beca del FDS en su primer años tuvieron 9,4% más probabilidad de continuar sus estudios en comparación a aquellos que no son beneficiarios, y una vez cursando, lograron avanzar un 25,81% más (FCEA, 2018).

A su vez, se realizó una comparación entre aquellos que solicitaron la beca y se les otorgó y aquellos que fueron rechazados. Los estudiantes que se volvieron beneficiarios del FDS avanzaron un 16,80% más que aquellos que fueron rechazados, la cifra en los siguientes cuatro años se eleva a 47,08%. (FCEA, 2018).

Otro aspecto importante a tener en cuenta son los estudiantes que trabajan. Aquellos que además de trabajar perciben la beca, tienen un 24,4% más de probabilidad de continuar los

estudios en comparación con quienes se desempeñan laboralmente pero no cuentan con la beca, dado que uno de los impactos positivos de ser beneficiarios es que, al obtener la beca, pueden reducir su jornada laboral.

En relación con la cantidad de estudiantes que egresaron de la UdelaR, la siguiente gráfica muestra que, en el año 2023, el 24% de los egresados recibió la beca del Fondo de Solidaridad en algún momento de su carrera. Este porcentaje es el más alto registrado en el período 2019-2023.

AÑO	EGRESADOS	BECARIOS	PORCENTAJE
2023	7.125	1.692	24%
2022	7.460	1.651	22%
2021	7.176	1.679	23%
2020	5.892	1.200	20%
2019	5.793	1.236	21%

FUENTE: FONDO DE SOLIDARIDAD

Asimismo, si se considera el promedio

del quinquenio, se observa que egresaron 33.446 estudiantes, de los cuales 7.438 fueron beneficiarios de la beca en algún momento, lo que representa un 22,2% del total. Estos datos dan cuenta del alcance sostenido del programa en la población estudiantil, así como su papel clave en el acompañamiento de trayectorias educativas.

Otro aspecto central es el financiamiento del Fondo de Solidaridad, siendo un sistema de financiamiento pionero en nuestra región. La recaudación del FDS se realiza a través de dos aportes, el aporte principal que realizan todos los egresados de carreras terciarias tanto de la UdelaR, como de UTEC y DGETP-UTU y del aporte adicional para aquellos que egresan de carrera terciarias con una duración mayor a cinco años.

El aporte principal es destinado únicamente a las becas de apoyo económico que reciben los estudiantes, y se abona siempre y cuando sus “ingresos mensuales sean superiores a 8 BPC (\$49.416 a valores 2024) a partir de enero del quinto año del egreso.” (Fondo de Solidaridad, 2024). Por su parte, el aporte adicional se destina a la creación y mejora de infraestructuras de enseñanza de la UdelaR, sobre todo en el interior del país. Este aporte corresponde a aquellos que egresan de carreras con más de cinco años de duración y que sus ingresos superan 6 BPC (\$37.062).

Bienestar Universitario

El programa de becas del Servicio Central de Inclusión y Bienestar de la Universidad de la República (SCIBU) se compone por ocho tipo de becas y políticas sociales dirigidas a

estudiantes terciarios de todo el país que atraviesan situaciones de vulnerabilidad socioeconómica las cuales dificultan continuar sus estudios. Los tipos de beca del SCIBU son versátiles y buscan cubrir distintas necesidades que contribuyan a mejorar la calidad de vida del estudiante, por lo cual integran tanto becas de apoyo económico, como de guardería, alimentación, apoyo para acceder a material de estudio, etc. (Bienestar Universitario, 2024.)

El primer tipo de beca del SCIBU es de apoyo económico, la cual es muy similar a la del FDS, equivale a 2 BPC (\$12.354 para 2024) y acceden a ella de forma mensual de mayo a diciembre si es la primera vez recibiendo esta beca, o de marzo a diciembre en caso de renovación. Si se cuenta con una beca de apoyo económico de otra institución y esta supera $\frac{1}{2}$ BPC (\$3.089) no se podrá acceder a la beca de SCIBU. Para acceder además, se evalúa la situación habitacional, los ingresos, egresos y en el caso de las renovaciones la escolaridad.

Otro tipo de beca, es la de alojamiento, esta no solo la financia Bienestar Universitario, también participa el Ministerio de Vivienda (MVOTMA), el monto percibido y los plazos de pago es el mismo que en el apoyo económico. Entre los requisitos para acceder es necesario que el núcleo familiar de la persona no sea el mismo de la localidad donde estudia. En caso de que el estudiante sea beneficiario de otra beca de alojamiento, no podrá acceder a la misma.

Un tercer tipo de beca a la cual pueden acceder es la de alimentación. El SCIBU brinda almuerzo y cena pensando en brindar una alimentación balanceada, saludable e inclusiva con enfermedades que puedan estar presentes en quienes acceden. Los estudiantes acceden al mismo mediante los dos comedores universitarios, el primero de ellos se ubica en Emilio Frugoni 1419, y el segundo Av. Dr. Alfredo Navarro 3087. Se controla asistencia y en caso de no poder justificar la ausencia al servicio de comedores se puede perder el acceso a esta beca. (Bienestar Universitario, 2024)

Adicionalmente a estos tres tipos de becas principales, el becario de Bienestar Universitario podrá acceder a otros tipos de beneficios, como el descuento en pasajes interdepartamentales, el cual a través de un acuerdo con Asociación Nacional de Empresas de Transporte Carretero por Autobús (ANETRA), otorga al becario un descuento del 30% en los pasajes interdepartamentales, siempre y cuando el beneficiario viva en un departamento distinto a la locación de la institución donde estudia y la distancia sea mayor a 60 kilómetros.

En cuanto a la accesibilidad educativa, SCIBU plantea cuatro tipos de becas adicionales dentro de esta categoría. Beca de guardería, beca de transporte, beca de materiales de estudios y beca laptop.

La Beca de Guardería es un tipo de beca económica equivalente a 2 BPC (\$12.354), destinada a estudiantes con hijos entre 0 a 3 años que por diversos motivos requieren del servicio de una guardería para continuar sus estudios. Para hacer usufructo de dicha beca deberá presentarse constancia de inscripción y asistencia del menor a la guardería, además de no percibir ninguna otra beca de guardería por parte de otra institución. (Bienestar Universitario, 2024)

Asimismo, otro recurso disponible para los becarios es una beca de transporte, destinada para aquellos estudiantes que deben recorrer distancias menores a 60 kilómetros, con varios destinos y traslados en la semana en servicios de transporte que no cuentan con subsidios públicos. A diferencia de la anterior beca de transporte, esta tiene un carácter económico, brindándole al becario $\frac{1}{4}$ BPC (\$1.544,25).

En la misma línea, otra beca relevante es una beca económica que equivale $\frac{1}{2}$ BPC (\$3.088,5), destinada a materiales de estudio de la carrera. Para finalizar el SCIBU, a partir de la pandemia del Covid-19 crea la beca laptop, destinada a cualquier estudiante que ya posea una beca de Bienestar Universitario y no cuente con los medios para acceder por su cuenta a un equipo propio. En este sentido, se presta durante un año una laptop en convenio entre SCIBU y Plan Ceibal buscando que el estudiante pueda continuar sus estudios de forma virtual.

Si tenemos en cuenta la cantidad de becas solicitadas descritas en la tabla 1 para el periodo 2019-2023, podemos apreciar un fuerte crecimiento en la demanda de becas. Esto abarca a todos los tipos de beca que otorga SCIBU, entre las que más destacan se encuentra la beca de apoyo económico, la cual fue la más solicitada en 2023, teniendo un aumento del 105,78% respecto a 2019. Seguida por la beca de materiales de estudio, la cual creció un 68,78%, sucesivamente la beca de Laptop creció un 41,90% desde su implementación en 2021 hasta 2023, y de manera muy similar la beca de Pasajes del Interior creció un 37,91%. Cabe destacar que la beca de guardería también recibió un incremento considerable del 66,07%, sin embargo las cifras totales no superan las 100 solicitudes.

Tabla 1. Cantidad de becas solicitadas por tipo de beca. Periodo 2019 – 2023

Tipo de beca	2019	2020	2021	2022	2023
Apoyo económico	2.637	3.662	4.558	4.148	5.426
Alojamiento (SCIBU y MVOT)	1.020	1.280	1.315	1.318	1.488
Materiales de estudio	2.072	2.560	3.008	2.819	3.497
Transporte	1.785	2.240	2.514	2.293	2.843
Guardería	56	70	82	74	93
Comedor almuerzo	2.843	3.221	2.653	2.541	3.006
Comedor cena	1.757	1.997	1.743	1.724	2.088
Pasajes al interior	2.353	2.684	2.845	2.701	3.245
Laptop	-	-	1.680	1.847	2.384
TOTAL	14.523	17.650	20.398	19.463	24.070

Fuente: SECIU

Al considerar la cantidad de becas otorgadas (tabla 2) podemos observar que la beca más otorgada fue la del Servicio de comedor con un total de 2.868, seguida por la beca de Pasaje al interior con 1.615, en ambos casos la cantidad de becas concedidas disminuyeron en comparación con 2019, siendo que la primera disminuyó un 9,21%, mientras que la segunda un 4,61%. En cuanto a la beca de apoyo económico podemos observar que se duplicó pasando de 408 en 2019 a 862 en 2023, teniendo un aumento del 111,27%. Es de destacar que la beca de transporte y de guardería tuvieron una disminución considerable en términos porcentuales, siendo las becas menos otorgadas.

Tabla 2. Cantidad de becas otorgadas por tipo de beca. Periodo 2019 – 2023

Tipo de beca	2019	2020	2021	2022	2023
Apoyo económico	408	389	624	890	862
Alojamiento SCIBU	89	26	72	99	59
Alojamiento MVOTMA	128	105	36	0	0
Materiales de Estudio	186	254	154	277	303
Transporte	92	26	21	44	11
Guardería	14	15	9	14	5
Servicio de comedor *	3.159	3.305	1.553	2.208	2.868
Pasajes al interior	1.693	1.683	1.388	1.669	1.615
Laptop	N/A	389	710	756	543
TOTAL	5.769	6.192	4.567	5.957	6.266

(*) Refiere a cantidad de estudiantes habilitados a almuerzo, a cena y a ambos durante el correr del año.

Fuente: SECIU

El análisis de los datos de 2023 en comparación con los de 2019 permite observar cómo han variado las dinámicas de solicitud y otorgamiento de becas en Uruguay. Observando las tablas 3 y 4, podemos apreciar que si bien la solicitud de becas aumentó considerablemente en todas las áreas, este aumento no siempre se traduce en un aumento proporcional en el otorgamiento, de hecho, a excepción de la beca de apoyo económico el resto disminuyó.

Algunas becas como materiales de estudio tuvieron una reducción mínima, mientras que en otras es notoria la disminución, como es el caso de la beca de pasaje al interior, la cuál se redujo en un 22,18%, seguida de Guardería con un 19,62% y alojamiento con un 14,62%.

Los resultados finales evidencian una brecha entre la demanda y la concesión de becas en estos años, puesto que en 2019 el total de becas otorgadas alcanzó un 39,72% de las solicitudes totales, mientras que en 2023 fue de 26,57% representando una baja de 13,15%.

Tabla 3. Porcentajes de otorgamiento para cada tipo de beca en 2019

Tipo de beca	2019		
	Solicitadas	Otorgadas	% Otorgamiento
Apoyo económico	2637	408	15.47%
Alojamiento (SCIBU y MVOT)	1020	217	21.27%
Materiales de estudio	2072	186	8.98%
Transporte	1785	92	5.15%
Guardería	56	14	25.00%
Servicio de comedor	4600	3159	68.67%
Pasajes al interior	2353	1693	71.95%
TOTAL:	14523	5769	39.72%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SECIU y SCIBU

Tabla 4. Porcentajes de otorgamiento para cada tipo de beca en 2023

Tipo de beca	2023		
	Solicitadas	Otorgadas	% Otorgamiento
Apoyo económico	5426	862	15.89%
Alojamiento (SCIBU y MVOT)	1488	99	6.65%
Materiales de estudio	3497	303	8.66%
Transporte	2843	11	0.39%
Guardería	93	5	5.38%
Servicio de comedor	5094	2868	56.30%
Pasajes al interior	3245	1615	49.77%
TOTAL:	21686	5763	26.57%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SECIU y SCIBU

Si bien las becas representan herramientas fundamentales para reducir las desigualdades económicas en el acceso a la educación terciaria, no son por sí solas suficientes para garantizar la equidad educativa en sentido amplio. Las desigualdades territoriales, la concentración de la oferta académica en la capital y las barreras vinculadas a las condiciones

de vida de los estudiantes del interior siguen constituyendo obstáculos relevantes. Por esta razón, junto con las políticas de apoyo económico, se han impulsado estrategias de descentralización y regionalización de la educación terciaria, orientadas a acercar las oportunidades formativas a todo el territorio nacional.

Regionalización y descentralización educativa

Históricamente, la educación universitaria en Uruguay ha estado concentrada en Montevideo, lo que ha generado importantes barreras de acceso para los estudiantes del interior del país, sin embargo, en las últimas décadas se han hecho esfuerzos para extender la educación universitaria más allá de la capital. El hecho de que la oferta universitaria se concentrara exclusivamente en Montevideo suponía costos significativos para los estudiantes del interior, puesto que implicaba trasladarse o establecerse en Montevideo, con los costos de vivienda, transporte y manutención que esto supone. Esta situación agrava la desigualdad en el acceso a la educación terciaria, más aún a aquellos que provienen de contextos socioeconómicos vulnerables.

Podemos rastrear la presencia de la Universidad en el interior de nuestro país a partir de 1911, con la creación de las estaciones agronómicas, buscando desarrollar y difundir la investigación científica. Es a partir de 1950 que se da una expansión en la oferta educativa llevando al territorio local y a las comunidades rurales una extensión universitaria a través de talleres y mesas de intercambio “para tratar temas como la educación, el desarrollo de las artes, aspectos de la realidad nacional o local.” (Comisión Coordinadora Interior, s.f.)

A finales de la década del 60 y principios de la década del 70 se crean la Casa de la universidad en Paysandú, y la Casa de la Universidad de Salto, fruto de iniciativas locales y actores sociales motivados por la idea de llevar la universidad al interior del país (Centro Universitario de Paysandú, 2019). A partir de estos acontecimientos se pone sobre la mesa la posibilidad de establecer una universidad en estos departamentos.

Estas iniciativas condujeron a la creación de cursos en Salto, dictados por profesionales de Montevideo que se trasladaban al interior a dictar clases de distintas facultades. En un principio los cursos comprendían a las facultades de Arquitectura, Agronomía, Ingeniería y Veterinaria, incorporando pocos años después Medicina. Estas iniciativas en Salto y Paysandú allanaron el camino para la inauguración en 1985 de la Casa de la Universidad en Tacuarembó (Comisión Coordinadora Interior, s.f.).

A partir de la década del 2000 se llevaron a cabo distintos proyectos con el fin de continuar expandiendo la oferta académica en el interior del país, es así que para 2002 las casas de la Universidad en Paysandú y Rivera son transformadas y reconocidas como Centros Universitarios. Posteriormente en el año 2005, y bajo esta misma línea de ideas, “el Consejo

Directivo Central (CDC) resolvió «Declarar a la Descentralización como un Objetivo Estratégico para la elaboración del Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República» (Tejera, Roche & Rodríguez, 2017:138).

Bajo este Plan se llevaron adelante transformaciones en la educación superior en el interior del país que dada su magnitud comprendería una segunda reforma universitaria. A casi un siglo de los primeros pasos de la universidad en el interior, se implementaron políticas y estrategias a nivel local en el interior del país. Entre los objetivos de la reforma radicaban; la autonomía, democratización, expansión y desarrollo de la educación terciaria en todo el país, enfrentando no solo la deuda social de la UdelaR con el interior, sino que a su vez respondió a una serie de necesidades y problemáticas del país que emergieron en pro de avanzar en la descentralización para universalizar el acceso a la educación terciaria. (Tejera et al.,2017)

Estas necesidades son abordadas por el Estado mediante lo que se denomina como un proceso de regionalización. Para abordar esta noción es relevante retomar los aportes de Velazquez (1989) quien interpreta este proceso como un:

proceso de conducción, planeamiento y administración de la educación en el que se delimitan espacios geográficos de acuerdo con indicadores demográficos, geográficos, de infraestructura educativa y en función de determinadas características socioeconómicas educativas comunes, con la finalidad de brindar un servicio educativo que satisfaga eficientemente los requerimientos de escolarización de las poblaciones-meta, atienda las necesidades, intereses y aspiraciones de las comunidades que integran las diferentes regiones y promueva canales de participación. (:4)

En este marco de regionalización, la oferta educativa en el interior del país no solo se ha expandido en términos cuantitativos, sino que también ha sido diseñada para responder a las necesidades locales de cada departamento. Esto ha permitido que la educación universitaria tenga un enfoque más contextualizado, alineado con las características productivas, sociales y ambientales de cada región.

Un claro ejemplo de esto son los Centros Universitarios Regionales, donde los servicios educativos que ofrecen se crearon a partir de los intereses y necesidades locales. La oferta educativa incluye carreras que se dictan exclusivamente en esos centros, lo que refuerza esta noción del vínculo entre el desarrollo de la educación en el interior del país y los intereses de estas comunidades.

Estas transformaciones responden a un proceso de descentralización de la educación terciaria, entendido como:

un proceso que aumenta la participación de ciertos grupos (o individuos); esto puede lograrse desplazando el poder del gobierno central hacia los gobiernos locales, de una institución centralizada a otra y/o del gobierno al sector privado. Cambia no la repartición del poder sino su ubicación. (Messina 1993:92)

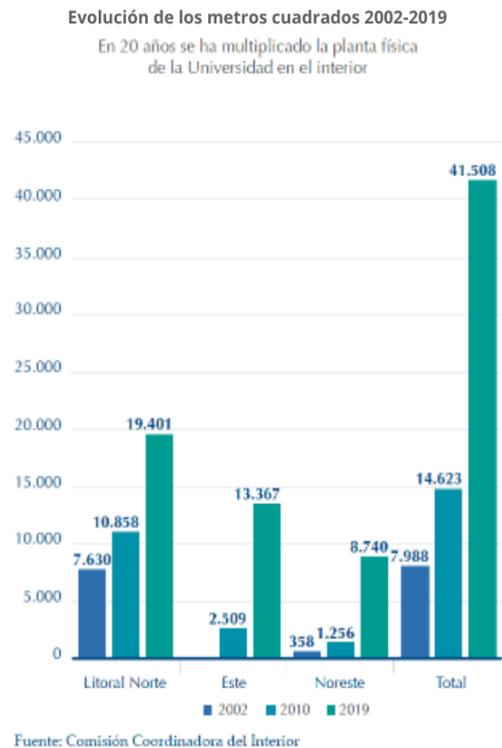
En este sentido, la descentralización de la educación universitaria en Uruguay no solo ha implicado una reubicación geográfica de los servicios educativos, sino también una redistribución del poder en la toma de decisiones. La creación de estos Centros Regionales permitió que las comunidades del interior se involucren de forma activa en la definición de su propia oferta educativa.

Sin embargo, el éxito de un proceso de descentralización no depende únicamente de su implementación formal, sino del contexto político y social en el que se desarrolla. Esto supone que los grupos encargados de poner en marcha dicho proceso sea conscientes de los resultados reales que este proceso puede generar, ya que “la descentralización es una función del proyecto del grupo en cuestión y de su conocimiento de los resultados probables que provienen de la ejecución de esa clase de descentralización” (Messina,1993:92).

Según estos autores, la ejecución de una política de descentralización puede generar dos efectos opuestos, por un lado estas políticas pueden efectivamente cumplir los objetivos propuestos y mejorar la inclusión de ciertos sectores, o por el contrario, puede generar una mayor recentralización y desigualdades en base a nuevas estructuras. Este proceso es fruto del proyecto político que lo impulsa y la capacidad de este para prever sus resultados.

Un factor clave en este proceso es la infraestructura disponible, ya que su desarrollo adecuado es fundamental para garantizar que la descentralización no se traduzca en nuevas desigualdades. Puesto que la descentralización no supone únicamente la reubicación y expansión geográfica de la oferta educativa, también implica un aumento de presupuesto e infraestructura en dichos centros, de modo que no se generen brechas de calidad y un acceso desigual a la educación superior entre Montevideo y el interior. Esto lo podemos visualizar en el siguiente gráfico que muestra la evolución de los metros cuadrados de la universidad en el interior entre los años 2002-2019.

En este periodo de tiempo podemos observar el avance de la Universidad en el interior del país, a partir de la creación de los Centros Regionales se destinaron 41.508 metros cuadrados al accionar de la Universidad con edificios polifuncionales. Esto permitió que para el año 2019, el 14% de los estudiantes universitarios cursaran sus estudios en estos centros, mientras que en los años 2000 la cifra era de un 4% y en 2010 un 8%. En este marco, como señala UdelaR (2020) “La expansión en la creación de conocimiento fuera de la capital es otro de los pilares fundamentales del proceso de descentralización” (s.f).



Este proceso fue posible gracias a la coordinación de esfuerzos y vínculos establecidos entre distintos actores en pro de avanzar en la descentralización y regionalización de la educación, promoviendo la consolidación de un sistema universitario más equitativo a nivel territorial.

Estos dos conceptos (descentralización y regionalización) se encuentran estrechamente vinculados, lo que ha llevado a diversos enfoques para su análisis y clasificación. Teniendo en cuenta los aportes de Messina (1993), nos encontramos con tres tipos de descentralización en América Latina, nuclearización, municipalización y regionalización. Este tercer tipo de descentralización es el que podemos encontrar más cercano al caso de Uruguay. Para la autora, la regionalización es una forma en que se puede aplicar la descentralización, es un instrumento tecnocrático que “pretende resolver los problemas de un desarrollo nacional desequilibrado; la acción educativa se integra con la descentralización administrativa de los servicios públicos en general.” (Messina, 1993:101)

En América Latina, las diferencias entre regiones han moldeado profundamente el acceso a la educación superior, generando disparidades que han sido menos estudiadas en comparación con otros enfoques sobre la desigualdad (Vitale, 2015). Según el autor, esta problemática ha recibido menos atención que otros tipos de desigualdades, como la situación socioeconómica de los estudiantes o las brechas de género. Su origen radica tanto en el modelo histórico de

América Latina, que ha privilegiado la centralización educativa, como en la falta de reconocimiento pleno de otras regiones como sujetos de derechos.

Vitale (2015) considera que la regionalización:

se ha centrado en los últimos años, en su rol asociado a la creación de capacidades articulado a la creciente competitividad de los ámbitos regionales a la escala mundial y correlativamente a las demandas políticas de gestión y empoderamiento de los recursos humanos. (:307).

La regionalización se vincula a la creación de capacidades y oportunidades en el acceso a la educación superior a nivel local. En el caso de Uruguay esta regionalización actúa para combatir desbalances estructurales existentes entre los departamentos teniendo en consideración las particularidades propias de cada región, apuntando al desarrollo y bienestar de los estudiantes. Según (2019) esta construcción de capacidades humanas debe estar estrechamente vinculada a la vocación y potencial de estas localidades.

ANEP (2019) destaca que el desarrollo territorial de Uruguay presenta brechas de desigualdad importantes tanto a nivel departamental como barrial, tanto en aspectos socioeconómicos y productivos, como a nivel de indicadores como las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Estas desigualdades estructurales “evidenció la necesidad de abordar el desarrollo mediante la generación de capacidades, apoyadas en potenciar las singularidades y el entramado, institucional y actoral.” (ANEP, 2019:14).

Estas necesidades dieron lugar a la creación de la Ley N° 18.567 de Descentralización Política y Participación Ciudadana de 2009, que fue un antecedente importante en términos de políticas descentralizadoras. Esta ley sentó las bases para la promulgación de la Ley N° 19.043, que en diciembre de 2012, creó la Universidad Tecnológica (UTEC). Posteriormente, en 2014, se aprobó la Ley N° 19.272, que continuó con el proceso de descentralización política y fortaleció la participación ciudadana, consolidando los avances logrados en la materia.

Los próximos años tras su creación, la UTEC formó una orientación focalizada en fomentar el acceso y desarrollo de profesionales de nivel terciario en el interior, así como contribuir a la educación integral de estas regiones, con una oferta académica orientada a la promoción de

la innovación, formación tecnológica y transformadora del desarrollo de Uruguay (Ribeiro, 2021).

Los esfuerzos de la UTEC se centraron en inaugurar centros Instituto Tecnológico Regional (ITR) en departamentos y zonas donde no existía ningún tipo de oferta académica universitaria pero sí demanda de la misma. Así, el primer ITR abrió sus puertas en 2016 en el Suroeste del país.

Los institutos del Suroeste poseen cinco sedes que están presentes en los departamentos de Paysandú, Río Negro, Soriano y Colonia y ofrecen al menos 10 carreras. Dentro de estas carreras pueden encontrarse desde Licenciaturas en Jazz y Música Creativa, hasta diversas carreras de Ingeniería y Tecnólogos, e incluso un programa de posgrados. Sucesivamente la UTEC extendió su cobertura al resto del interior del país, llegando a cubrir 11 departamentos para 2023. (Ribeiro, 2021).

Desde su creación hasta la fecha, la UTEC ha colaborado con otras instituciones en la creación de programas y cursos, entre ellas Plan Ceibal, la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, la UdelaR y el Consejo de Educación Técnico Profesional. La articulación institucional ha sido fundamental para reforzar sus cometidos, principalmente de innovación, desarrollo tecnológico del país, y la regionalización.

Conclusión

Históricamente, el acceso a la educación terciaria en Uruguay ha estado profundamente condicionado por el origen socioeconómico de las familias y su ubicación geográfica. Los estudiantes con mayores posibilidades de ingresar y mantenerse en este nivel educativo suelen ser aquellos que residen en la capital del país y pertenecen a sectores con mayor poder adquisitivo.

Frente a esta realidad, las políticas públicas implementadas en las últimas décadas han buscado reducir las brechas estructurales que dificultan el acceso equitativo a la educación superior. Estas políticas no solo han intentado atender las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes, sino también equilibrar las desigualdades territoriales mediante la expansión del sistema educativo en todo el país.

En este marco, el Fondo de Solidaridad, el Servicio Central de Inclusión y Bienestar Universitario, junto con los procesos de descentralización impulsados por la UTEC y los Centros Regionales, han cumplido un rol central. Estas herramientas han contribuido significativamente a mitigar las desigualdades económicas y geográficas, permitiendo trayectorias educativas más estables y sostenidas.

Un ejemplo concreto de este impacto es la beca del Fondo de Solidaridad, la más extendida entre los estudiantes. Uno de cada cuatro egresados de la UdelaR ha recibido este apoyo en algún momento de su carrera, lo cual evidencia su relevancia como política educativa orientada a garantizar la permanencia y el egreso.

Este tipo de herramientas, junto con el esfuerzo institucional por promover la equidad, ha generado un cambio significativo en el perfil del estudiantado. Actualmente, un 52% de los estudiantes de la Universidad de la República son la primera generación de sus familias en acceder a la educación terciaria. Esta cifra no solo da cuenta de un proceso de democratización del conocimiento, sino que refleja la potencia transformadora que puede tener la universidad pública cuando se acompaña de políticas inclusivas y sostenidas.

Asimismo, Bienestar Universitario no solo proporciona recursos económicos, sino que aborda dimensiones sociales y personales del estudiantado, promoviendo una universidad más inclusiva y comprometida con la diversidad. Esta articulación de apoyos bajo un enfoque

integral fortalece las trayectorias de quienes, de otro modo, podrían quedar excluidos del sistema.

En conjunto, estos mecanismos no deben entenderse como simples complementos, sino como pilares fundamentales para avanzar hacia una mayor equidad. Representan el compromiso del Estado con la justicia social y educativa, al contribuir a garantizar derechos, mejorar condiciones de vida, y ampliar horizontes personales y laborales.

No obstante, aún existen barreras para alcanzar una plena equidad educativa. A pesar de que en las últimas décadas se han implementado diversas políticas públicas y se han desplegado planes de descentralización a nivel nacional, persisten importantes desafíos territoriales y sociales que impiden garantizar un acceso equitativo a la educación superior.

Por eso, el rol del Estado continúa siendo decisivo. Es imprescindible concebir la educación superior no solo como un medio de movilidad social, sino también como un componente clave del desarrollo humano y cultural. Apostar por una educación verdaderamente inclusiva es apostar por una sociedad más justa, donde el acceso a la educación no dependa del lugar de nacimiento ni de la situación socioeconómica de la familia.

Para finalizar, resulta fundamental que el Estado no solo continúe fortaleciendo las políticas de apoyo existentes, sino que también evalúe periódicamente su efectividad y las adapte a las nuevas realidades del país. Asimismo, es clave avanzar hacia una mayor articulación entre las distintas instituciones educativas y los programas de inclusión, promoviendo estrategias integrales que reconozcan la diversidad de trayectorias, contextos y necesidades del estudiantado.

Bibliografía

Andrenacci, L., & Repetto, F. (2006). Universalismo, ciudadanía y Estado en la política social latinoamericana. Washington, DC, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES).

ANEP (2019). Territorialización en clave ANEP: Procesos de regionalización y descentralización 2015-2019. ANEP CODICEN.
<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/903/Territorializacion%20en%20clave%20ANEP.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Banco Mundial. (25 de marzo de 2024). Educación. Recuperado de:
<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>

CAETANO, Gerardo y RILLA, José (2004) “La era militar”, en Carmen Apratto y otros El Uruguay de la dictadura 1973-1985. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental (págs. 79-110).

Carbajal, F. (2013, noviembre). Movilidad intergeneracional en la educación universitaria: Un estudio para Uruguay [Informe técnico]. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).
<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/movilidad-integracional-educacion-universitaria.pdf>

Cartagena, K. (2006). Educación y movilidad intergeneracional en Colombia, 1929-1996. AEEADE.

Cerletti, A. (2010). Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas. Revista Acontec

Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. Pro-Posições, 20, 141-166.

Comisión Coordinadora del Interior. (s.f.). El 16% de los estudiantes de Udelar cursa en el interior del país, hace 15 años lo hacía el 4%. <https://www.cci.edu.uy/node/344>

Comisión Coordinadora del Interior. (s.f.). La Udelar en el interior. <https://www.cci.edu.uy/node/362>

CÓRDOBA, R. C. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 365–380. <http://www.jstor.org/stable/23766074>

De Sena, A., & Cena, R. (2014). ¿Qué son las políticas sociales? Esbozos de respuestas. *Las políticas hecha cuerpo y lo social devenido emoción: lecturas sociológicas de las políticas sociales*, 19-49.

Dirección General de Educación Secundaria. (2024). Monitor Educativo Liceal 2023-2024. https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/2024-08/Monitor%20Educativo%20Liceal%2023-2024_1.pdf

Esteban Nina, B., & Grillo, S. (2000). Educación, movilidad social y "trampa de pobreza" (No. 12968). Fedesarrollo.

Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. (2018). Se presentó estudio de FCEA sobre efectos positivos de becas del Fondo de Solidaridad en estudiantes. Universidad de la República. <https://www.fcea.udelar.edu.uy/institucional/novedades/2386-se-presento-estudio-de-fcea-sobre-efectos-positivos-de-becas-del-fondo-de-solidaridad-en-estudiantes.html>

FERNÁNDEZ, Arturo y ROZAS, Margarita (1984). *Políticas sociales y Trabajo Social*. Ed. Humanitas.

Fondo de Solidaridad. (2020). 25 años del Fondo de Solidaridad. <https://www.fondodesolidaridad.edu.uy/wp-content/uploads/2022/02/Libro-25-anosFDS.pdf>

Fondo de Solidaridad. (2024). Egresados becarios. <https://rendicion.fondodesolidaridad.edu.uy/#egresados-becarios>

Gimeno, J. A., & Scherer, E. F. (2008). Desigualdad, democracia y políticas sociales focalizadas en América Latina. *Estado, Gobierno, Gestión Pública: Revista Chilena de Administración Pública*, (11), 117-134.

Gómez, T. G. (2018). Bases del derecho a la educación: La justicia social y la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 159-175. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>

Kaztman, F., Cammack, D., & Furtado, M. (2000). Nuevos desafíos para la equidad en Uruguay. *Revista de la CEPAL*, 2000(72), 79-97.

Landinelli, J. (2008). Trazos del movimiento reformista universitario en Uruguay. SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (Comp.). La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 104-111.

<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/12202/1/11Landinelli.pdf>

Larrechea, E. D. A. M., & Castro, A. M. C. (2016). En busca de la evaluación de la educación superior en Uruguay: un caso de adopción tardía y asimetría estructural. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(3), 573-586.

León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604.

Messina, G. (1994). Bibliografía de consulta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 89–119. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie03a03b.PDF>

Ministerio de Educación y Cultura. (2023, diciembre 18). Panorama de la Educación Terciaria 2022.

<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/estadisticas/panorama-educacion-terciaria-2022>

Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Naciones Unidas (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Ochman, M. (2016). Políticas sociales focalizadas y cohesión social: los dilemas de la igualdad material y la simbólica. *EN-CLAVES del pensamiento*, 10(19), 65-84.

Pautassi, L. C. (2015). Los derechos en las políticas sociales: Desafíos teóricos y opciones estratégicas.

Pico, J. (1987). Teorías sobre el estado del bienestar. Siglo XXI. [Selección: Parte 1. Teorías sobre el Estado del bienestar, numerales I y II] Ubicación en Biblioteca FCS: 320.01 PICt Consultar disponibilidad en BiUR

Raczynski, D. (1995). Focalización de programas sociales: lecciones de la experiencia chilena. *Políticas económicas y sociales en el Chile democrático*, 217-255.

Ribeiro, R. (2021). Viaje al interior de un proyecto país. *La Historia de UteC 2013-2020*. <https://utec.edu.uy/uploads/documento/f45e5b671e6574e6e305055a91e36ed06cc794e2.pdf>

Santacruz Montealegre, C.V. (2022). Implementación de la política social focalizada y universal: salud y renta básica en México, 2008 - 2021. *Polis Revista Latinoamericana*, 21 (62),

Silveira, M. (2024). Educación: un derecho que debe ser de todos. Repositorio Institucional del CFE. <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2733/Silveira%2C%20M.%20Educaci%C3%B3n.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Tejera, V. R., Roche, M. L. M., & Rodríguez, C. M. (2017). Procesos de descentralización universitaria en Uruguay: Pensando la arquitectura institucional de la udelar en el Litoral Norte y el Este. *Cuadernos del CLAEH*, 36(105), 165-187.

Trillo, C. M. R. (2017). La recepción de la Reforma del 18 en la conformación de la Federación de estudiantes de Uruguay. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 6(1), 13-29. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17114/27646>

Trucco, D. (2023). Mejorar la educación es crucial para un desarrollo social y económico inclusivo y sostenible. *Revista de la CEPAL*, (141), 217–236.

Universidad de la República. (1998) Breve Historia de la Universidad de la República. <https://www.fing.edu.uy/biblioteca/bibliografias/32887.pdf>

Universidad de la República. (s. f.). Historia de la Udelar. <https://udelar.edu.uy/portal/institucional/historia-de-la-udelar/>

Universidad de la República. (2023, mayo 29). Infografía FORMA Estudiantes 2022. https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2023/05/Infografia-FORMA-ESTUDIANTES-2022_29_05_2023.pdf

Universidad Tecnológica del Uruguay. (2025). *¿Qué es UTEC?* <https://utec.edu.uy/es/sobre-utec/>

Uruguay. (1958). Ley N.º 12.549 de 16 de octubre de 1958: Ley Orgánica de la Universidad de la República. Diario Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958>

Uruguay. (1973). Decreto N.º 921/973 de 28 de octubre de 1973: Dispónese la intervención provisoria de la Universidad de la República. Diario Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/921-1973>

Uruguay. (1984). Decreto-Ley N.º 15.661 de 29 de octubre de 1984: Disposiciones para los títulos profesionales que otorguen las universidades privadas. Diario Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-ley/15661-1984>

Uruguay. (1985). Ley N.º 15.736 de 2 de marzo de 1985: Restablece la autonomía y el cogobierno en la Universidad de la República. Diario Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/15736-1985>

Uruguay. (1985). Ley N.º 15.739 de 28 de marzo de 1985: Ley de emergencia para la enseñanza en general. Diario Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/15739-1985>

Uruguay. (1995). Decreto N.º 308/995 de 11 de agosto de 1995: Reglamentación del Decreto-Ley N.º 15.661 relativo al sistema de enseñanza terciaria privada. Diario Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/308-1995>

Uruguay. (2008). Ley N.º 18.437 de 12 de diciembre de 2008: Ley General de Educación. Diario Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay. (2009). Ley N.º 18.567 de 13 de septiembre de 2009: Ley de descentralización participación ciudadana Diario Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18567-2009>

Uruguay. (2012). Ley N.º 19.043 de 28 de diciembre de 2012: Creación de la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC). Diario Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19043-2012>

Uruguay. (2014). Constitución del 19 de abril de 1934 (con modificaciones de 1938). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/constitucion-del-19-de-abril-1934-con-modificaciones-de-1938/html/f64bc02e-3707-4047-ac4c-b8586186c85a.html>

Uruguay. (2014). Ley N.º 19.272 de 18 de septiembre de 2009: Ley de descentralización participación ciudadana Diario Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19272-2014>

Velázquez, M. G. (1989). Regionalización de la educación: Aportes para un enfoque cualitativo. Buenos Aires, Argentina.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003273.pdf>

Vitale, C. A. R. (2015). Nuevas formas de regionalización de la educación superior en América Latina: las universidad red y los cluster universitarios. Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL, 8(2), 302-328

ZUBILLAGA, Carlos y PÉREZ, Romeo (2004) “La democracia atacada”, en Carmen Apratto y otros El Uruguay de la dictadura 1973-1985. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental (págs. 45-76).