



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

 Facultad de  
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Trabajo Final de Grado.

Producción teórica: Monografía.

Transición de la educación media a la superior en estudiantes de primera generación  
del interior de Montevideo

Estudiante: Cristian Bicca

CI: 4.786.328-7

Tutor: Marcelo Alborés

Profesora adjunta : Luciana Chiavone

Universidad de la República, Facultad de Psicología

Montevideo, Uruguay.

Septiembre , 2025.

Agradecimientos:

“Somos la memoria que tenemos y la responsabilidad que asumimos. Sin memoria no existimos, sin responsabilidad quizá no merezcamos existir.”

José Saramago, *Ensayo sobre la ceguera* (1995, p. 219)

A Agustina, mi hija, por ser la inspiración más profunda de este camino. Que me ayuda a ser mejor día a día y me enseña más allá de lo que me podría llegar a imaginar.

A Marcelo Alborés, por su acompañamiento constante y generoso, por su escucha atenta y tolerar mis mensajes a todas horas , por el apoyo y paciencia en este recorrido académico en el cual no fue fácil.

A mis amigos que me acompañaron estos años Fernando , Martin, Douglas, y otros que sería interminable la mención de todos , muchas gracias.

A todos los compañeros que me acompañaron durante el tránsito por la carrera, y a quienes transitan la universidad como primera generación, desafiando el silencio heredado y abriendo un camino nuevo donde antes solo existía tal vez una vaga visión de ello.

Parece haber atravesado un océano de tiempo para llegar aquí.

**Resumen:**

Esta monografía, como Trabajo Final de Grado, analiza las transiciones educativas de estudiantes de primera generación del interior (EPGI) hacia la Universidad de la República (Udelar), analizando críticamente tres dimensiones fundamentales: (1) los procesos de construcción de aspiraciones educativas, (2) los factores que condicionan sus trayectorias académicas (psicológicos, territoriales e institucionales), y (3) la interacción entre barreras estructurales y mecanismos de inclusión. El estudio examina tanto los obstáculos específicos desigualdades socioeconómicas, centralización geográfica de la oferta universitaria y falta de capital cultural familiar como las oportunidades generadas por políticas públicas y programas institucionales. Mediante un enfoque psicosocial que articula perspectivas subjetivas (autoeficacia, expectativas) y estructurales (políticas de acceso, sistemas de becas), se revelan las dinámicas de exclusión/inclusión que caracterizan este tránsito educativo. Los hallazgos buscan contribuir a la comprensión de estas transiciones complejas, proponiendo lineamientos para políticas educativas más efectivas que garanticen no solo el acceso sino la permanencia y graduación de los EPGI del interior, contribuyendo así a reducir las brechas educativas territoriales en Uruguay.

**Palabras clave:** *transiciones educativas, estudiantes de primera generación, interior, autoeficacia, desigualdad.*

## Índice:

<b>1. Introducción</b> .....	p.5
<b>2. Transiciones académicas: un enfoque psicológico</b> .....	p.7
2.1. El concepto de autoeficacia y su relevancia.....	p.11
2.2. Aspiraciones educativas: influencias y relevancia.....	p.12
2.3. Distinción: aspiraciones vs. expectativas.....	p.13
2.4. Construcción y transformación de las aspiraciones educativas.....	p.15
2.5. Enfoques teóricos: sobre las transiciones educativas y las aspiraciones en estudiantes de primera generación.....	p.17
<b>3. Aspiraciones y desigualdad en el acceso a la educación superior</b> .....	p.20
3.1. Brechas territoriales, económicas y simbólicas en la configuración de aspiraciones .....	p.22
3.2. Desigualdades para estudiantes de primera generación.....	p.25
3.3 Persistencia de barreras en el acceso a la educación.....	p.28
<b>4. Políticas institucionales de inclusión y estrategias de acompañamiento</b> .....	p.30
4.1. Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU).....	p.31
4.2. Fondo de solidaridad: historia, cobertura e impacto.....	p.33
4.3. Descentralización y regionalización de la Udelar.....	p.36
4.4. Participación de estudiantes de primera generación y del interior en la Universidad de la República.....	p.38
4.5. Expectativas familiares y sociales en estudiantes universitarios de primera generación y del interior.....	p.41
4.6. Expectativas sociales y su impacto en los estudiantes de primera generación del interior .....	p.43
<b>5. Reflexiones finales</b> .....	p.48
- Síntesis de sugerencias — Aportes del enfoque psicosocial.....	p.49
- Sugerencias para fortalecer el acompañamiento integral a estudiantes de primera generación del interior .....	p.51
<b>7. Referencias bibliográficas</b> .....	p.52

## 1. Introducción.

Este trabajo adopta una perspectiva psicosocial para analizar la interacción entre factores subjetivos —como la autoeficacia percibida (Bandura, 1997) definió la autoeficacia como un componente central para comprender la motivación, la conducta y el desarrollo humano. Este concepto alude a la creencia que tiene una persona sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar determinados objetivos. Dichas creencias influyen en la elección de actividades, el esfuerzo invertido, la perseverancia frente a los obstáculos y la manera de afrontar los desafíos académicos.

La *autoeficacia* no constituye una característica innata ni estable, sino que se construye a lo largo del tiempo a partir de cuatro fuentes principales: las experiencias de dominio (logros previos), el modelado vicario (observación de otros significativos), la persuasión verbal (mensajes de aliento de figuras relevantes) y los estados fisiológicos y emocionales (niveles percibidos de estrés o ansiedad). Estas fuentes interactúan continuamente con el contexto sociocultural del individuo, condicionando su desarrollo.

Siguiendo con esta idea Bandura (1997) la literatura, existen cuatro fuentes principales que influyen en la autoeficacia: los logros de ejecución, el aprendizaje vicario, la activación fisiológica y los estados afectivos, así como la persuasión verbal. Cada una de estas fuentes proporciona vías mediante las cuales las creencias sobre la propia eficacia pueden ajustarse y fortalecerse. No obstante, las relaciones directas y causales entre estas fuentes y la autoeficacia profesional todavía están en una etapa incipiente de estudio y comienzan apenas a recibir un análisis sistemático (p. 205).

Bandura (1997) describe la autoeficacia percibida como:

Las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras. Las creencias de eficacia influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas. Una cuestión central en cualquier teoría de la regulación cognitiva de la motivación, del afecto y de la acción contempla los factores de causalidad. ¿Operan las creencias de eficacia como factores causales en el funcionamiento humano? Los hallazgos de diversos test causales, donde las creencias de eficacia se modifican sistemáticamente, coinciden en presentar que tales creencias contribuyen significativamente a la motivación y a los logros humanos (p.21).

Otro concepto fundamental es el de capital emocional (Reay, 2000)

El concepto problematiza los valores predominantes que identifican sin complicaciones el éxito académico como uniformemente positivo. También descubre un enigma contemporáneo en el que tanto las madres de clase media en su búsqueda de ventaja educativa para sus hijos a costa de su bienestar emocional como las madres de clase trabajadora restringidas de maneras que mitigan la adquisición de capital emocional y cultural están en riesgo de perjudicar a sus hijos, aunque de maneras diferentes.(p.11)

En el caso de los EPGI la noción de capital emocional puede ser especialmente relevante: los apoyos afectivos y las expectativas familiares funcionan como un recurso clave frente a las barreras estructurales y culturales que enfrentan al ingresar a la educación superior. Así, la adquisición de capital emocional puede mediar la capacidad de adaptación, resiliencia y autoeficacia académica de estos estudiantes, condicionando no solo su permanencia universitaria, sino también su bienestar integral.

También es imprescindible el sentido de pertenencia académica— y barreras estructurales como las desigualdades territoriales y económicas. A partir de una revisión bibliográfica crítica, se analizan las trayectorias de los estudiantes de primera generación del interior (EPGI) en la universidad de la república (Udelar), con el objetivo de identificar obstáculos persistentes y oportunidades emergentes. La investigación se estructura en tres ejes: el marco teórico sobre transiciones educativas y capitales; el análisis de las trayectorias EPGI ; y la discusión sobre políticas públicas e institucionales.

El acceso a la educación superior constituye un punto de inflexión en las trayectorias vitales de jóvenes históricamente postergados Reay (2017), especialmente para los (EPGI), es decir, aquellos sin antecedentes familiares en educación terciaria, que migran desde el interior de Uruguay hacia Montevideo. Como señala Reay (2017), las clases trabajadoras han sido sistemáticamente desfavorecidas en sus trayectorias educativas, lo que evidencia una postergación histórica que aún condiciona las oportunidades de estos estudiantes. Estas transiciones implican no sólo un desafío académico, sino también una compleja reorganización identitaria y socio territorial (Gale & Parker, 2014).

Aunque la Universidad de la República (Udelar, 2023) ha implementado diversas políticas inclusivas —como el Fondo de Solidaridad, Bienestar Universitario y los Centros Universitarios Regionales (CENUR)—, persisten tres barreras estructurales que afectan particularmente a los EPGI :

**Psicosocial: La ausencia de referentes familiares** en el ámbito universitario puede generar inseguridad simbólica y sentimientos de no pertenencia, obstaculizando la construcción de una identidad académica legítima. Tal como señala Carbajal (2021), estas experiencias son comunes entre estudiantes de primera generación (EPG), quienes muchas veces transitan el ingreso a la universidad sin antecedentes familiares que los orienten en ese proceso.

**Geográfica:** Aunque el 86 % de los becarios del Fondo de Solidaridad reside en el interior, el 71 % debe trasladarse a Montevideo para estudiar, reflejando una centralización persistente a pesar de la centralización que ha realizado Udelar (Fondo de Solidaridad, 2024).

**Cultural:** El desconocimiento de códigos académicos no explícitos —como las normas de citación o el acceso a redes profesionales— puede dificultar la adaptación universitaria. Este fenómeno se inscribe en lo que Bourdieu (1984) denomina capital cultural institucionalizado, es decir, el capital cultural legitimado y reconocido por las instituciones educativas.

## **2. Transiciones académicas: un enfoque psicológico.**

”El deseo no carece de nada, no carece de objeto. Es más bien el sujeto quien carece de deseo, o el deseo quien carece de sujeto fijo”  
(Deleuze & Guattari, 2002, p. 33).

Las trayectorias educativas y las transiciones académicas no pueden entenderse como procesos lineales ni como simples respuestas a estructuras fijas o a carencias subjetivas. Por el contrario, constituyen espacios dinámicos donde el deseo, lejos de ser una carencia, actúa como una fuerza productiva que se despliega en la interacción entre las condiciones sociales y las potencialidades individuales (Deleuze & Guattari, 2002). Siguiendo a Gale y Parker (2014), las transiciones deben concebirse como procesos complejos, atravesados por contextos, agencias e instituciones, más

que como etapas secuenciales hacia un objetivo único y predeterminado. A su vez, desde la perspectiva de Bourdieu (1984), estas trayectorias están estructuradas por desigualdades sociales que moldean tanto las disposiciones como las oportunidades disponibles.

Esta monografía analiza la relación entre transiciones educativas, aspiraciones académicas y desigualdades en el acceso a la educación superior, centrada en EPGI. Estas transiciones no son solo cambios de nivel, sino procesos de reorganización subjetiva y adaptación institucional, social y cultural. Desde una perspectiva crítica, estas transiciones suponen un proceso complejo que articula lo estructural y lo subjetivo, influenciado por las condiciones socioeconómicas, las relaciones interpersonales y las trayectorias previas (Gale & Parker, 2014; Bourdieu, 1984; Vygotsky, 1978). Por su parte, las aspiraciones académicas pueden entenderse como el conjunto de metas y expectativas que los sujetos construyen respecto a su trayectoria formativa, mediadas por condiciones familiares, territoriales y estructurales (Gale & Parker, 2014; Archer, 2007).

Para abordar este fenómeno de forma integral, se recurre a diversos marcos teóricos: la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), así como los aportes de Bourdieu (1984), Gale y Parker (2014), Deleuze y Guattari (2002) y Pichón-Rivière (1985). Estos enfoques permiten articular dimensiones subjetivas y estructurales, fundamentales para comprender las trayectorias de los EPGI en su pasaje hacia la educación superior. En este capítulo, abordaremos las transiciones desde una mirada que integra aportes de la psicología y la sociología crítica, destacando la creatividad, la resistencia y la invención como elementos centrales en la construcción de nuevos proyectos de vida.

Comprender las transiciones educativas requiere analizar los procesos psicológicos que influyen en la toma de decisiones académicas, la construcción de la identidad como estudiante universitario y el desarrollo de resiliencia ante la adversidad. Se debe investigar cómo las creencias sobre las propias capacidades impactan la motivación, el esfuerzo y la persistencia. La transición de la educación media a la universidad no está determinada únicamente por factores estructurales o institucionales, sino también por elementos subjetivos que influyen en la configuración de las trayectorias de EPGI. Por lo tanto, es esencial investigar cómo las creencias que los estudiantes tienen sobre sus propias capacidades afectan su disposición para

afrontar los desafíos académicos y mantener sus metas, incluso en contextos que pueden ser adversos.

Bajo la óptica del enfoque sociocognitivo desarrollado por Albert Bandura (1997), se cuenta con herramientas conceptuales valiosas para examinar el papel que desempeñan las percepciones individuales en el acceso y la permanencia en la educación superior. Dentro de este marco, uno de los conceptos centrales es el de *autoeficacia*, definido como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar situaciones futuras. Este constructo permite comprender cómo la confianza en las propias habilidades influye en la motivación, el esfuerzo sostenido, la toma de decisiones y la resiliencia frente a las dificultades académicas (Bandura, 1997). Como ya se desarrolló anteriormente este concepto, se analizará su relación con el rendimiento educativo y su potencial explicativo en las trayectorias de EPGI<sup>1</sup>.

Por su relevancia la autoeficacia se abordará en el apartado 2.1, donde se analizarán sus fuentes, su relación con el rendimiento académico y su incidencia en contextos de desigualdad, con especial atención a los EPGI.

Además de los factores individuales que influyen en la autoeficacia, el apoyo emocional y el “capital afectivo familiar” constituyen “recursos emocionales clave” (Reay, 2000, p.1) en su formación, especialmente para los EPGI. Este concepto hace referencia a los vínculos emocionales positivos, el cuidado y el aliento que las familias brindan a los estudiantes, incluso cuando carecen de experiencia directa en la educación superior. Aunque sus padres no hayan accedido a la universidad, muchas veces ésta se concibe como un proyecto familiar colectivo, cargado de sentido, orgullo y responsabilidad compartida (Reay, 2017). Como se evidenció en las entrevistas realizadas por el estudio de Reay (2017), el rol de las familias resulta fundamental en el proceso de transición a la vida universitaria. Los jóvenes de primera generación, sin embargo, presentan trayectorias que difieren de la figura del “*heredero*” de los “privilegios burgueses” descrita por Bourdieu y Passeron (1977, p. 269), ya que no cuentan con el capital cultural transmitido intergeneracionalmente. Diversos estudios (Choy, 2001; Bryan & Simmons, 2009; Flanagan-Borquez, 2017) señalan que estos estudiantes suelen requerir más tiempo para alcanzar sus objetivos académicos y

---

<sup>1</sup> Entendemos por interior aquellas zonas por fuera del área metropolitana de Montevideo, que históricamente han enfrentado mayores barreras estructurales en el acceso a la educación terciaria.

tienen menos probabilidades de culminar sus estudios debido a la falta de apoyo familiar estructurado y el escaso conocimiento sobre el funcionamiento del mundo.

Se torna esencial en la formación de la autoeficacia de los EPGI el apoyo emocional y el capital afectivo familiar, los cuales desempeñan un papel fundamental en su proceso de transición hacia la educación superior. Como menciona Bandura 1997, la autoeficacia se basa en cuatro factores que se especificaron anteriormente, terminan siendo relevante para lo EPGI, por ello, el respaldo emocional y simbólico que los estudiantes reciben en sus entornos familiares actúa como una forma de persuasión positiva y contención afectiva, fortaleciendo su creencia en la capacidad de enfrentar desafíos académicos.

La educación terciaria suele adquirir el carácter de un proyecto colectivo familiar, aspecto que será retomado en la reflexión sobre narrativas y capital afectivo. Estas narrativas, entendidas como relatos compartidos que dan sentido a las aspiraciones, obstáculos y logros dentro del grupo familiar (Reátegui, 2024), tienen un valor formativo en la construcción de subjetividades educativas. Según Reátegui (2024) ingresar a la universidad se convierte en una meta compartida que involucra tanto a los estudiantes como a sus familias. El orgullo por ser el primero en acceder a la universidad, junto con las historias intergeneracionales de aspiraciones truncadas, funciona como un motor psicosocial que refuerza las metas educativas, aportando sentido, motivación y resistencia frente a las barreras estructurales del sistema educativo.

Estas narrativas de limitaciones educativas —vinculadas a factores como la falta de recursos económicos, las responsabilidades domésticas asignadas desde edades tempranas o los embarazos adolescentes— se transforman, en muchos casos, en motores de motivación para los estudiantes. Como señala Flanagan-Bórquez (2017), estos elementos forman parte del entramado estructural que condiciona las trayectorias educativas de los jóvenes de sectores vulnerables. Sin embargo, al ser tematizados en el seno familiar como obstáculos históricos, tienden a convertirse en una fuente de sentido y responsabilidad para las nuevas generaciones. Esto refuerza el deseo de “la superación de una prueba retadora” y cumplir con las expectativas familiares, consolidando la confianza de los estudiantes en sus capacidades para superar las barreras educativas (Reátegui, 2024, p. 16).

## 2.1. El concepto de autoeficacia y su relevancia.

Desde la psicología sociocognitiva, Desde una perspectiva reflexiva, se puede plantear que en los EPGI el desarrollo de la autoeficacia puede verse comprometido por múltiples factores. La falta de referentes familiares con experiencia universitaria limita el modelado vicario; las escasas oportunidades de éxito académico previo debilitan las experiencias de dominio; y la exposición a entornos nuevos y demandantes puede intensificar el malestar emocional, erosionando la confianza en las propias capacidades.

Además de los factores individuales, resulta imprescindible considerar las condiciones institucionales que estructuran el entorno educativo. En este marco, resulta pertinente considerar también que las instituciones educativas no solo buscan fortalecer competencias, sino que, como plantea Foucault (1975), también pueden entenderse como creadoras de subjetividad, pues a través de sus prácticas y estructuras configuran modos de ser y pensar en los sujetos que las atraviesan.

Foucault (1975) señala:

La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles [...] disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una 'aptitud', una 'capacidad' que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía [...] y la convierte en una relación de sujeción estricta (p. 108).

Así, la universidad puede promover habilidades académicas, pero también operar como un dispositivo de normalización que tensiona la construcción de una transformación de subjetividad en los sujetos provenientes de contextos no hegemónicos.

El enfoque sociocognitivo Bandura (1997), permite comprender cómo las desigualdades estructurales se reflejan en trayectorias educativas desiguales. Superar barreras económicas o geográficas resulta necesario, pero no suficiente: también es fundamental intervenir sobre los factores subjetivos que inciden en el recorrido académico. La autoeficacia, en este sentido, actúa como un factor protector frente al abandono y como motor para sostener metas educativas, incluso en contextos adversos.

Las políticas educativas orientadas a la equidad deben incluir estrategias que fortalezcan la autoeficacia estudiantil, como por ejemplo, programas de tutorías, orientación vocacional, apoyo psicoemocional y prácticas pedagógicas inclusivas.

Estas políticas pueden incidir positivamente sobre las fuentes de autoeficacia, favoreciendo la continuidad educativa y el desarrollo de proyectos personales ambiciosos (Bandura, 1997; Bryan & Simmons, 2009; Choy, 2001).

En síntesis, las percepciones que los estudiantes desarrollan sobre sus propias capacidades impactan no solo en su rendimiento académico, sino también en sus aspiraciones y proyecciones de vida. Promover activamente el desarrollo de la autoeficacia resulta, por tanto, esencial para acompañar procesos de transición hacia la educación superior.

## **2.2. Aspiraciones educativas: influencias y relevancia.**

Comprender el proceso de construcción de las aspiraciones educativas resulta fundamental para analizar cómo los EPGI proyectan su trayectoria académica en escenarios marcados por desigualdades estructurales. Este proceso no se explica únicamente por motivaciones individuales, sino por la interacción entre dimensiones psicológicas, culturales y sociales que modelan las posibilidades percibidas de éxito académico.

Tal como se profundiza en el apartado 4.5, la familia cumple un rol decisivo en la configuración de aspiraciones, funcionando como un espacio de socialización primaria donde se gestan valores y metas educativas (Tenti Fanfani, 2015). Esta dimensión familiar, como instancia de socialización primaria, constituye un terreno fértil —pero también desigual— en el que se comienzan a delinear las trayectorias educativas posibles.

La transición educativa implica mucho más que el acceso formal a la universidad; constituye una etapa de reorganización subjetiva, en la que el estudiante debe reelaborar su identidad, sus metas y su sentido de pertenencia en un nuevo entorno. En este proceso, la autoeficacia, como se argumentó previamente, influye directamente en la motivación y el sostenimiento de las metas.

Desde una perspectiva institucional, la educación superior es concebida por la UNESCO (2022) como un bien público que contribuye al desarrollo individual, social y económico. Sin embargo, el acceso y aprovechamiento pleno de esta continúan siendo limitados para determinados grupos sociales debido a condiciones de vulnerabilidad estructural. Estos obstáculos no solo son materiales, sino también

simbólicos, ya que inciden en la manera en que los estudiantes interpretan sus posibilidades y construyen sus trayectorias educativas (UNESCO, 2022).

Las aspiraciones educativas pueden definirse, según Gale y Parker (2014), como el conjunto de metas y expectativas que los estudiantes formulan respecto a su futuro académico y profesional. Estas no emergen de forma espontánea, sino que están mediadas por una diversidad de factores socioeconómicos, culturales y familiares que configuran lo que cada sujeto considera posible y deseable (Gale & Parker, 2014). Las aspiraciones son tanto una expresión del deseo como una internalización de las oportunidades y restricciones percibidas en el entorno (Archer, 2007).

En el caso de los EPGI, estas aspiraciones se ven condicionadas por la ausencia de antecedentes familiares en la educación superior, la falta de modelos académicos cercanos, y las dificultades emocionales asociadas a la adaptación a nuevos contextos institucionales. Tal como se desarrolló en los apartados (2.1 y 2.2), la falta de redes de apoyo y de experiencias académicas exitosas puede debilitar la autoeficacia y condicionar las expectativas de la continuidad educativa.

Para fortalecer estas trayectorias, es fundamental que las políticas educativas no solo garanticen el acceso a recursos materiales, sino que también impulsen el desarrollo de capacidades subjetivas. Generar contextos institucionales que promuevan la confianza y el sentido de pertenencia en los estudiantes favorece la consolidación de proyectos de vida con sentido y viabilidad, incluso en condiciones adversas (Bandura, 1997; Bryan & Simmons, 2009).

En síntesis, las aspiraciones educativas no pueden entenderse de forma aislada del contexto psicosocial en el que emergen. Su construcción depende de múltiples factores interrelacionados que van desde la historia familiar y el capital cultural, hasta las condiciones materiales de acceso y permanencia. Por ello, una intervención educativa eficaz debe reconocer la centralidad de las creencias de autoeficacia (Bandura, 1997) y atender de forma integrada tanto los recursos externos como las disposiciones subjetivas del estudiantado.

### **2.3. Distinción: aspiraciones vs. expectativas.**

En el campo de la psicología educativa resulta fundamental distinguir entre los conceptos de aspiraciones y expectativas académicas, ya que, si bien ambos hacen

referencia a proyecciones hacia el futuro, difieren en su origen, alcance y función. Las *aspiraciones* aluden a los deseos, metas o logros que un estudiante espera alcanzar idealmente; son expresiones de motivación vinculadas al anhelo personal y social de superación. Como señala Hart (2016):

Las aspiraciones a menudo nacen de relaciones de poder desiguales que obligan a los humanos a moldearse de maneras que se ajusten a las expectativas percibidas de normalidad y aceptabilidad. Pensar en objetivos orientados al futuro requiere al menos un nivel básico de capacidad en relación con ser capaz de anticipar e imaginar el futuro y ejercer el razonamiento práctico (p. 5).

Las *expectativas*, en cambio, refieren a lo que el estudiante considera realmente posible de alcanzar, en función de su contexto, sus recursos disponibles y las barreras percibidas (Hart, 2016).

Esta distinción cobra especial relevancia en el caso de EPGI, quienes pueden formular aspiraciones elevadas respecto a su desarrollo académico, pero a su vez sostienen expectativas limitadas debido a condiciones estructurales de desigualdad. Factores como la escasa información sobre el sistema educativo, las dificultades económicas, la necesidad de compatibilizar estudio y trabajo, o la ausencia de referentes universitarios en su entorno inmediato, tienden a erosionar la percepción de posibilidad y, con ello, la confianza en alcanzar sus metas (Bourdieu, 1984; Reay, 2017).

Desde una mirada psicosocial, esta tensión entre lo deseado y lo considerado posible constituye una fuente de vulnerabilidad emocional. Como ejemplifica Reátegui (2024), para muchos estudiantes de sectores populares el ingreso universitario se configura como una apuesta familiar cargada de sentido, orgullo y responsabilidad. Si bien el apoyo del núcleo familiar puede funcionar como sostén, también puede transformarse en una fuente de presión psicológica, especialmente cuando se internaliza la expectativa de no «fallar» frente al esfuerzo colectivo. En este marco, emociones como la culpa, la ansiedad o la incertidumbre tienden a afectar negativamente las expectativas reales de desempeño.

A modo ilustrativo, pensemos en un estudiante del interior del país que aspira a cursar una carrera universitaria en la capital. Si bien el deseo de continuar estudios superiores está presente, la expectativa de concretarlo puede verse debilitada por diversos obstáculos, como el alto costo de vida en Montevideo, la falta de redes de apoyo o el desconocimiento sobre becas y servicios de orientación. Estas dificultades

pueden intensificar la tensión entre aspiraciones y expectativas, tal como lo plantea Reay (2017).

Desde la psicología crítica, se ha subrayado que estas dinámicas no pueden analizarse de forma aislada de las condiciones estructurales que las configuran. La clase social actúa como un factor organizador del acceso a recursos materiales, culturales y simbólicos, los cuales inciden directamente en la posibilidad de formular y sostener aspiraciones educativas viables. Por ello, Reay (2017) enfatiza que la estructura del sistema educativo no es neutral, sino que tiende a reproducir las desigualdades sociales al privilegiar los habitus, trayectorias y capitales propios de los sectores más favorecidos “Se centra a continuación en el sector de la escuela privada y demuestra cómo el poder y el privilegio en ese ámbito siguen garantizando que el elitismo y la exclusividad estén protegidos por los ricos” (Reay, 2017, p.3).

Esta protección del privilegio contribuye a que la clase trabajadora tenga acceso limitado a los recursos necesarios para transitar con éxito por el sistema educativo, generando aspiraciones educativas más frágiles o discontinuas a lo largo del tiempo. Reconocer esta distinción entre aspiraciones y expectativas permite diseñar intervenciones más sensibles a la realidad de los estudiantes. Las políticas orientadas a la equidad educativa deben considerar no solo el acceso a bienes materiales, sino también el fortalecimiento de los recursos psíquicos que posibilitan proyectarse a futuro: la confianza, la autoeficacia y el sentido de pertenencia al espacio universitario.

#### **2.4. Construcción y transformación de las aspiraciones educativas.**

Las aspiraciones educativas no son elementos estáticos; se configuran mediante la interacción constante entre el estudiante y su entorno. Desde una perspectiva sociocultural, estas aspiraciones están influenciadas por factores como el contexto familiar, las oportunidades educativas disponibles y las experiencias previas en el sistema escolar. Esta interacción dinámica permite que las aspiraciones se ajusten y respondan a las circunstancias cambiantes a lo largo de la trayectoria académica.

Para los EPGI, la transición a la educación superior implica enfrentar desafíos específicos relacionados con la adaptación a una cultura académica distinta a la de sus contextos familiares. Según Flanagan-Borquez (2017), estos estudiantes requieren

un acompañamiento más intensivo para comprender e integrar los códigos sociales y académicos propios del ámbito universitario. Esta adaptación va más allá del aprendizaje de nuevos contenidos, abarcando también la incorporación de normas, valores y prácticas institucionales que pueden resultar ajenas. Estas exigencias adicionales pueden afectar negativamente su permanencia y desempeño académico, dificultando así la continuidad de su trayectoria educativa.

En esta línea, Carrasco (2006) destaca la importancia de entender al individuo como un “ser en situación” (p. 116), es decir, como una persona cuya identidad y trayectoria se configuran en función del entorno en el que se encuentra. Según el autor, “ser en situación significa: el individuo como reflejo de la situación en la que vive” (Carrasco, 2006, p. 116). Este enfoque subraya el papel fundamental de los factores contextuales en la conformación de las metas educativas y en la posibilidad de alcanzarlas. De este modo, cada evento en la vida de una persona influye en diferentes dimensiones de su desarrollo personal, lo que requiere un análisis que considere cuidadosamente las condiciones contextuales específicas en las que se producen dichos eventos.

A lo largo de la trayectoria estudiantil, las aspiraciones pueden verse reforzadas o debilitadas según las experiencias vividas. El acompañamiento familiar, abordado en detalle en el apartado 4.5, constituye una fuente de sostén emocional clave para EPGI. Mientras que las familias de clase media no solo brindan acompañamiento emocional, sino que también invierten en recursos educativos adicionales —como clases particulares y actividades extracurriculares—, lo que favorece el aprendizaje y la construcción de confianza académica (Ball, 2003), las familias trabajadoras tienden a ofrecer un apoyo más implícito, centrado en el aliento emocional. Este tipo de respaldo impacta en las estrategias de aprendizaje y adaptación al entorno académico (Reay et al., 2009). Incluso sin antecedentes académicos familiares, este acompañamiento constituye un sostén emocional clave para los EPGI en su proceso de integración a la vida universitaria.

En cambio, los estudiantes con dificultades pueden replantear sus metas e ingresar tempranamente al mercado laboral (Reay, David, & Ball, 2001). Este fenómeno es particularmente común en los EPGI provenientes de sectores socioeconómicamente desfavorecidos, quienes suelen experimentar una situación ambivalente: por un lado, aspiran a la movilidad social a través de la educación; por otro lado, pueden sentir un desarraigo, temor a la estigmatización o discriminación en

entornos académicos donde perciben una distancia cultural significativa. Estas tensiones pueden afectar negativamente su sentido de pertenencia y, en última instancia, su continuidad en la educación superior (Gale & Parker, 2014).

## **2.5. Enfoques teóricos: sobre las transiciones educativas y las aspiraciones en estudiantes de primera generación.**

Desde la teoría ecológica, Bronfenbrenner (1987) concibe las transiciones educativas como procesos dinámicos mediados por múltiples sistemas de interacción. En el caso de los EPGI, estas transiciones están profundamente condicionadas por el *microsistema*, que incluye la familia y la escuela, ámbitos en los que se construyen las primeras representaciones del mundo universitario. La interacción entre estos componentes conforma el *mesosistema*, cuyo fortalecimiento resulta clave, ya que una conexión débil entre la educación media y la universidad puede obstaculizar la adaptación.

El *exosistema*, integrado por políticas públicas, programas de becas y otras instituciones que afectan indirectamente al estudiante, también incide de forma significativa en estas trayectorias. Ejemplo de ello son las becas de residencia y los apoyos económicos ofrecidos por la Udelar, que buscan reducir barreras geográficas y socioeconómicas. A su vez, el *macrosistema*, atravesado por normas, valores y discursos sociales, condiciona la manera en que se perciben la universidad y las aspiraciones educativas: en contextos de desigualdad, las familias de los EPGI suelen ver el acceso a la educación superior como una oportunidad excepcional que implica un alto grado de esfuerzo y sacrificio.

Finalmente, el *cronosistema* introduce la dimensión temporal, mostrando cómo los cambios históricos y las transformaciones sociales influyen en las oportunidades educativas. La expansión de la Udelar hacia el interior del país y la creación de nuevas políticas de inclusión en las últimas décadas constituyen ejemplos de cómo el paso del tiempo y los procesos institucionales amplían, aunque de manera desigual, las posibilidades de acceso y permanencia de los EPGI.

La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) permite comprender cómo las instituciones educativas influyen en las aspiraciones de los estudiantes del interior; sin embargo, no explica por completo las motivaciones internas y las experiencias subjetivas que también juegan un papel crucial en estos procesos.

Además, el imaginario social que desvaloriza la educación superior en ciertos sectores populares puede restringir las aspiraciones estudiantiles, como advierten Gale y Parker (2014) retomando los planteos de Taylor (2003).

Este último punto se articula con los planteamientos de Bourdieu (1984), quien sostiene que las aspiraciones y los gustos no son decisiones individuales autónomas, sino que están condicionados por la posición social de los sujetos. De este modo, los EPGI suelen carecer del capital cultural y social necesario para navegar con soltura el sistema universitario, lo cual puede llevar a una internalización de limitaciones que afectan negativamente sus aspiraciones académicas. Desde la perspectiva de Gale y Parker (2014), estas aspiraciones se construyen en el marco del *imaginario social*, (Taylor, 2003). Este concepto define lo que los sujetos perciben como posible y deseable para sus vidas, en función de las oportunidades socialmente disponibles para su grupo de pertenencia.

Desde otro enfoque, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) permite comprender cómo el aprendizaje está mediado por la interacción social y las herramientas culturales. El concepto de *ZDP* destaca la importancia del apoyo social para facilitar procesos de aprendizaje. Para los EPGI el acompañamiento brindado por el entorno familiar, escolar y comunitario resulta fundamental en la construcción de aspiraciones y en su adaptación al medio universitario.

En el marco de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), los programas de tutorías o mentorías que vinculan a los estudiantes con referentes académicos pueden ampliar su *ZDP*. Estas experiencias resultan clave para facilitar la adaptación universitaria, especialmente en EPGI, al ofrecer apoyos concretos que fortalecen su sentido de pertenencia y continuidad académica. Estas intervenciones, en tanto articulan los distintos niveles del entorno —microsistema y mesosistema—, funcionan como puentes facilitadores de la transición educativa.

Las transiciones educativas según Gale y Parker (2014) sostienen que las transiciones educativas no son procesos lineales ni homogéneos. En su visión, las trayectorias estudiantiles son múltiples, dinámicas e imprevisibles. Este planteo dialoga con la noción de *rizoma* de (Deleuze y Guattari, 2002, p. 9), quienes conciben el cambio como un proceso no lineal, multidireccional y desestructurado. Desde esta mirada, el deseo y la creatividad se configuran como fuerzas capaces de generar “líneas de fuga” frente a estructuras sociales rígidas (Deleuze y Guattari, 2002, p. 7).

Esta tensión entre reproducción y transformación permite problematizar las trayectorias de los EPGI como procesos abiertos, marcados tanto por condiciones estructurales como por capacidades subjetivas de invención, resignificación y resistencia.

Las trayectorias de estos estudiantes pueden estar fragmentadas, marcadas por desafíos inesperados y requerir constantes adaptaciones. A diferencia de quienes provienen de familias con experiencia universitaria, los EPGI enfrentan obstáculos singulares y carecen muchas veces del capital simbólico para anticiparse a las reglas implícitas del sistema.

A partir de esta integración teórica, es posible dar paso a una mirada desde la psicología social latinoamericana. El enfoque de Pichón-Rivière (1985) constituye una contribución valiosa para comprender el papel de los grupos en los procesos de inclusión y adaptación universitaria. Según este autor, "todo conjunto de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se plantea explícita o implícitamente una tarea, que constituye su finalidad" (Pichón-Rivière, 1985, p. 152).

La participación en grupos de estudio, residencias estudiantiles o programas de tutoría cumple una función crucial en la construcción de identidad académica, el fortalecimiento de la autoeficacia y el sostenimiento de las aspiraciones. El grupo opera, así, como una matriz de aprendizaje que permite elaborar los conflictos derivados del proceso de transición y promueve procesos de subjetivación necesarios para la permanencia en la universidad.

Asimismo, se sostiene que las condiciones materiales y simbólicas del contexto no determinan de manera absoluta las trayectorias educativas. Dichas trayectorias están mediadas por factores subjetivos —como la autoeficacia, las aspiraciones, el bienestar y el apoyo social— que inciden en cómo los estudiantes afrontan su experiencia universitaria. En el caso de los EPGI estas transiciones ponen en juego la articulación entre las condiciones de origen y los recursos psicosociales disponibles para sostener su inclusión.

Esta concepción permite imaginar caminos singulares, capaces de resistir las determinaciones sociales estructuradas y abrir posibilidades transformadoras en las trayectorias de vida de los EPGI.

En síntesis, los enfoques de Bronfenbrenner (1987), Vygotsky (1978), Bourdieu (1984), Gale y Parker (2014), Deleuze y Guattari (2002) y Pichón-Rivière (1985) ofrecen marcos complementarios para comprender las complejidades de las transiciones educativas de los EPGI del interior de Montevideo. Estas perspectivas permiten identificar tanto las barreras como las oportunidades que enfrentan estos jóvenes y resaltan la importancia de generar entornos institucionales que favorezcan su acceso, permanencia y éxito en la educación superior.

Luego de explorar los fundamentos psicológicos y teóricos que explican las transiciones educativas, el siguiente capítulo se centrará en las desigualdades estructurales que condicionan dichas transiciones. Particularmente, se profundizará en cómo estas desigualdades afectan la configuración de aspiraciones en los EPGI del interior del país.

### **3. Aspiraciones y desigualdad en el acceso a la educación superior.**

Toda comunidad, todo agrupamiento humano, produce acciones y saberes con un profundo contenido simbólico. Símbolos y significaciones que más que rescatar se trata de comprender. Estos conjuntos de símbolos forman parte de una verdadera tradición cultural, organizativa y participativa. Lo que requiere del educador y profesional una formación en el conocimiento e interpretación de las tradiciones (comprensión hermenéutica).

*(Rebellato-Giménez, 1997, p. 19)*

Comprender las aspiraciones educativas de los EPGI implica atender a trayectorias mediadas por significados culturales, familiares y sociales, cuya interpretación excede un enfoque meramente técnico o individual.

Siguiendo la perspectiva de las trayectorias como multiplicidades abiertas al cambio, según la concepción de Deleuze y Guattari (2002), este capítulo propone profundizar en las condiciones estructurales que afectan esa potencialidad transformadora. Esto significa que las trayectorias no son lineales ni fijas, sino múltiples, dinámicas y susceptibles de ser transformadas por factores sociales y culturales. En particular, se analizará cómo las trayectorias de los EPG se ven condicionadas por barreras que limitan sus oportunidades de acceso, permanencia y egreso en la educación.

Como se mencionó anteriormente, las aspiraciones educativas dependen del contexto social. En este capítulo se profundizará en cómo dichas aspiraciones no solo

se tensionan, sino que se redefinen constantemente frente a desigualdades estructurales persistentes. En muchas ocasiones, los estudiantes que desean cursar una carrera universitaria deben ajustar sus objetivos al enfrentar dificultades económicas, culturales o geográficas.

La migración estudiantil desde zonas rurales hacia centros urbanos —especialmente hacia Montevideo, pero también hacia capitales departamentales y otras ciudades con centros educativos de ciclo básico y bachillerato suele estar limitada por factores económicos, culturales y geográficos. Migrar implica no solo un cambio geográfico, sino también una reconstrucción de la vida cotidiana. Este proceso afecta tanto el entorno urbano, como el institucional y simbólico, involucrando la resignificación de los proyectos de vida y educativos, en los cuales cobran especial relevancia las redes migratorias, entendidas como “conjuntos de lazos interpersonales que conectan a los migrantes, primeros migrantes y no migrantes en áreas de origen y destino mediante lazos de parentesco, amistad y de compartir el origen común” (Massey et al., 2000, pp. 26-27).

Se ha señalado que, si bien muchos estudiantes migran como parte de un proyecto elegido, también existen *migraciones forzadas* por las características estructurales del sistema educativo, como la centralización de la oferta en la capital. Esta situación obliga a numerosos jóvenes a abandonar su entorno familiar y cultural en busca de oportunidades educativas, proceso que puede vivirse con ambivalencia emocional y altos niveles de incertidumbre. Este fenómeno representa una frontera simbólica entre el lugar de origen y el nuevo espacio académico, donde se adopta un lenguaje distinto y se enfrentan nuevas exigencias (Cabrera, 2019, p.56).

Las trayectorias educativas están marcadas por decisiones condicionadas más que por elecciones plenamente autónomas. El traslado territorial, especialmente en la adolescencia o juventud, se convierte en un momento clave en la construcción de subjetividad, en el que se entrecruzan factores sociales, afectivos y económicos (Cabrera, 2019).

Para comprender las aspiraciones educativas EPGI se requiere considerar no sólo los factores estructurales, sino también las condiciones relacionales que fomentan el sentido de pertenencia, un componente emocional clave para sostener las trayectorias académicas en contextos de desigualdad. Se analizarán especialmente las barreras económicas, culturales y geográficas que enfrentan estos jóvenes, así

como las políticas públicas dirigidas a mitigar estas desigualdades y promover trayectorias educativas más equitativas. El objetivo es entender cómo las aspiraciones, lejos de ser meros deseos individuales, están profundamente condicionadas por la posición social, las oportunidades concretas y las condiciones simbólicas que facilitan o limitan el acceso a la educación superior.

### **3.1 Brechas territoriales, económicas y simbólicas en la configuración de aspiraciones.**

En Uruguay, las desigualdades en el acceso a la educación superior se manifiestan en dimensiones territoriales, socioeconómicas y simbólicas que inciden directamente en las expectativas y decisiones educativas de los estudiantes. Aquellos provenientes de sectores populares o del interior del país enfrentan múltiples condiciones adversas que dificultan tanto el ingreso como la permanencia en el sistema universitario. Entre los factores más relevantes se encuentran el nivel educativo de las familias, los ingresos del hogar y la distancia geográfica respecto a los principales centros de estudio, los cuales influyen de manera significativa en la configuración de las aspiraciones educativas.

El Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República (PLEDUR, 2001) reconoció estas brechas, señalando que uno de sus objetivos fundamentales era mejorar la equidad social y territorial en la matrícula universitaria. Entre sus metas, se incluyó aumentar la proporción de estudiantes provenientes del interior y de hogares con menores ingresos, reconociendo que “las aspiraciones de los estudiantes provenientes de sectores vulnerables estaban limitadas por la percepción de que la universidad era inaccesible debido a las barreras económicas y geográficas” (PLEDUR, 2001, p. 45).

Esta configuración territorial desigual - donde Montevideo concentra el 78% de la matrícula universitaria (Universidad de la República [Udelar], 2022) - opera como un mecanismo estructural que naturaliza las asimetrías en el acceso, particularmente para estudiantes del interior.

Cabe destacar, si bien la educación superior suele presentarse como una vía de movilidad social, diversos estudios han mostrado que dicha movilidad se ve limitada por barreras estructurales que persisten incluso cuando los estudiantes de sectores vulnerables logran acceder a instituciones universitarias.

Según Villalobos et al. (2022):

Aunque las estadísticas confirman esta reducción de la desigualdad, el análisis cualitativo desplegado muestra que la incorporación de los jóvenes de clase baja y media-baja en los espacios de élite es una experiencia especialmente difícil, cargada de vivencias negativas y ambivalencias sociales que, desde una perspectiva micro social, sigue reproduciendo muchas de las diferencias entre estos grupos (p. 17).

Esta reflexión permite comprender que el acceso, si bien es necesario, no es suficiente para alcanzar la equidad educativa. Las desigualdades estructurales continúan impactando negativamente en la permanencia, el bienestar y el desempeño académico.

Entre estos dilemas se incluyen las dificultades para mantener vínculos significativos con su entorno de origen —como la familia, los amigos y la comunidad—, lo que genera sentimientos de alienación, desarraigo y un mayor esfuerzo adaptativo en el nuevo entorno académico (Reay et al., 2009, p.10).

Diversas condiciones estructurales afectan la manera en que los estudiantes del interior y de contextos vulnerables construyen sus aspiraciones educativas. A nivel nacional, los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2024c) indican que el 27,5 % de la población de 25 años o más ha completado sólo la educación primaria o un nivel inferior, mientras que apenas el 25 % ha alcanzado la educación terciaria. Además, un 1,6 % accedió a formación técnica, lo que evidencia una baja incidencia de este tipo de educación en la población adulta. Estas cifras reflejan desigualdades educativas persistentes que condicionan las trayectorias académicas y limitan la presencia de referentes educativos dentro de muchas familias, especialmente en contextos rurales o empobrecidos.

Entre las principales desigualdades estructurales pueden señalarse:

- Ingreso per cápita: Las diferencias de ingreso entre Montevideo y el interior condicionan las posibilidades de inversión en educación y reducen las barreras económicas para los estudiantes capitalinos (INE, 2024a).
- Infraestructura educativa: La mayor concentración de universidades, bibliotecas, redes de apoyo y tecnologías se encuentra en Montevideo, lo que limita el acceso a recursos clave en el interior Udelar (2022).

➤ Costo de vida: El traslado a Montevideo implica asumir gastos significativos en alimentación, vivienda y transporte, que muchas veces no pueden ser cubiertos por familias de bajos ingresos Udelar (2023).

➤ Brecha digital: A pesar de los avances en conectividad en Uruguay, persisten brechas digitales significativas, especialmente en el interior y en hogares de bajos ingresos. Según la EUTIC 2022, mientras el 95 % de los hogares en Montevideo tienen internet, en el interior este acceso baja al 88 %, y el acceso a banda ancha fija desciende del 83 % al 65 %. La desigualdad es mayor según el nivel socioeconómico: el 97 % de los hogares del quintil más alto cuenta con internet y banda ancha fija, frente al 88 % y 53 % respectivamente en el quintil más bajo (Instituto Nacional de Estadística & AGESIC, 2022, p. 13).

➤ Además, la tenencia de dispositivos varía considerablemente: solo el 49 % de los hogares más pobres posee una PC, comparado con el 80 % de los más ricos. El Plan Ceibal ha aumentado la disponibilidad de laptops y tabletas en hogares de bajos ingresos, aunque no es suficiente para cerrar la brecha. Estas desigualdades limitan el acceso y la calidad del aprendizaje en línea, especialmente en la educación post pandemia, cuando el 58 % de los estudiantes interactuaron con sus centros educativos por internet. También existen diferencias en habilidades digitales, siendo menores entre quienes se conectan solo por celular (Instituto Nacional de Estadística & AGESIC, 2022, p.17).

➤ Estas desigualdades no solo limitan las oportunidades materiales de acceso, sino que también modelan la manera en que los jóvenes del interior construyen sus representaciones sobre el mundo universitario. En este contexto, la universidad suele ser percibida como un espacio distante, inaccesible y ajeno a su realidad cotidiana. Frente a este escenario, se hace imprescindible reforzar las políticas públicas que promuevan la equidad y la descentralización territorial.

Estas condiciones dificultan tanto el acceso físico como la proyección del futuro. Esta construcción de aspiraciones en contextos adversos se complejiza aún más en el caso de quienes son primera generación universitaria, como se analizará a continuación

Además de las desigualdades territoriales y materiales, otro factor clave que condiciona el acceso a la universidad es el lugar que los estudiantes ocupan en la

estructura familiar. De este modo, cobra relevancia el análisis de quienes son la primera generación en llegar a la educación superior.

Desde esta perspectiva, Bourdieu (1998), en *La miseria del mundo*, se aproxima a las tensiones sociales que atraviesan los proyectos de vida de los sectores populares. Su análisis no se centra exclusivamente en quienes se encuentran completamente excluidos, sino en aquellos que viven en una constante fragilidad: sujetos cuyos deseos, aspiraciones y trayectorias se ven condicionados por obstáculos estructurales que los mantienen en situaciones de vulnerabilidad. Como señala Pérez Medina (2006), esta vulnerabilidad repercute en la manera en que los jóvenes de clase trabajadora construyen su relación con el futuro educativo. En muchos casos, la posibilidad de ingresar a la universidad no se configura como una expectativa temprana y legítima, sino que aparece de manera tardía, casi como una oportunidad descubierta por azar. Esta diferencia, profundamente marcada por los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales, influye directamente en la construcción de aspiraciones y en las estrategias desplegadas para acceder a la educación superior (Pérez Medina, 2006, p. 12).

En este marco, resulta especialmente relevante analizar la experiencia de quienes son primera generación universitaria, ya que encarnan con particular intensidad estas tensiones estructurales. En definitiva, las desigualdades territoriales, económicas y simbólicas no sólo restringen el acceso y la permanencia en el sistema universitario, sino que también configuran los horizontes de sentido en torno a lo que los y las jóvenes consideran posible desear. Esta tensión resulta aún más visible en las trayectorias de quienes son primera generación en acceder a la universidad, esto será abordado con mayor profundidad en el siguiente apartado, dedicado a la experiencia de la primera generación universitaria.

### **3.2 Desigualdades para estudiantes de primera generación.**

En línea con el análisis anterior sobre los factores que configuran las aspiraciones educativas, este apartado aborda las desigualdades específicas que enfrentan los EPG. La ausencia de referentes familiares con experiencia en la educación superior genera un conjunto de desventajas simbólicas, cognitivas y materiales que condicionan tanto el ingreso como la permanencia en el sistema universitario.

Desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron (1977), la desigualdad educativa se reproduce a través de mecanismos simbólicos y culturales que limitan las posibilidades de ingreso y permanencia en la universidad, especialmente para estudiantes provenientes del interior del país. Esta limitación se refleja en los bajos porcentajes de EPGI, evidenciando así una reproducción estructural de las desigualdades educativas.

En este sentido, como señala Bourdieu (1997):

Si se dice abiertamente que existen las desigualdades, se está obligado a tomarlo en cuenta y a echar a andar los mecanismos compensatorios se ve entonces el papel del Estado es el de regular la competencia, de dar los medios para la enseñanza masiva, las subvenciones, la enseñanza por televisión”, siendo esta una forma de “compensar los efectos de las desigualdades regionales (p. 80).

Tal como señalan Adrogué y García de Fanelli (2019), en Chile, al igual que en otros países de la región, el acceso a la educación superior continúa estando fuertemente condicionado por el nivel educativo del hogar de origen, lo que refuerza la desigualdad social en el ingreso universitario.

Respecto a Uruguay, "la presencia de una única institución pública con prestigio, la Universidad de la República (UDELAR), limita significativamente el acceso de estudiantes provenientes del interior del país a la educación superior" (García de Fanelli & Adrogué, 2019, p.28).

Tanto en Argentina como en Uruguay, la proporción de estudiantes que logra concluir sus estudios secundarios es mucho más reducida que en Chile. Cuando se calcula la tasa de participación en la educación superior considerando exclusivamente a quienes finalizaron la educación media, la brecha de participación se reduce notablemente, e incluso Uruguay presenta la mayor participación de jóvenes del primer quintil de ingresos entre los tres países.  
(García de Fanelli & Adrogué, 2019, p. 27).

Entre los principales desafíos se destacan:

La ausencia de referentes académicos en el entorno familiar dificulta la orientación y el acompañamiento durante el proceso de transición a la educación superior. Según Reátegui (2024), la presión que experimentan los estudiantes se manifiesta significativamente en reacciones físicas y emocionales, como los temblores descritos al enfrentar el examen de admisión. Esta presión, acentuada por la falta de modelos cercanos y el desconocimiento institucional, dificulta la adaptación, incrementando la ansiedad y la incertidumbre. No se trata únicamente de una vivencia personal o aislada, sino del efecto acumulado de desigualdades estructurales,

económicas, culturales y territoriales que inciden en la construcción subjetiva del mundo universitario. Por ello, comprender estos malestares requiere una lectura situada, que vincula lo emocional con las condiciones concretas del entorno académico y territorial.

**Altas tasas de abandono:** Diversos estudios han identificado una serie de factores que contribuyen a las altas tasas de deserción en la educación superior. Según Suasnábar y Rovelli (2016), las exigencias académicas, sumadas a las condiciones económicas y laborales, son determinantes clave que aumentan la probabilidad de abandono. Además, enfoques sociológicos han señalado que características individuales, como el capital cultural y social de los estudiantes y el nivel educativo de sus padres, también influyen significativamente en este fenómeno (García de Fanelli, 2019). Estos factores socioeconómicos y educativos no solo afectan el acceso a la educación superior, sino que también impactan directamente en la permanencia de los estudiantes en las universidades.

**Compatibilización entre trabajo y estudio:** Un desafío significativo para los EPGI es la necesidad de trabajar mientras cursan sus estudios, lo cual repercute negativamente en su rendimiento académico y puede extender la duración de su trayecto formativo. Según un informe de la Udelar (2023b), esta compatibilización entre trabajo y estudio es un factor determinante que afecta tanto el rendimiento como la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo superior.

En respuesta a estas dificultades, se han implementado políticas de apoyo como las becas del Fondo de Solidaridad, programas del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y tutorías académicas. Estas iniciativas buscan garantizar condiciones más equitativas de acceso y sostenimiento de las trayectorias educativas, especialmente para estudiantes de sectores vulnerables o de primera generación. Las becas y programas de acompañamiento brindan una red de apoyo que puede aliviar las tensiones económicas y emocionales, ofreciendo a los estudiantes las herramientas necesarias para navegar con éxito el sistema universitario.

Foucault (1975) afirmó que “El poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras” (p. 148).

Incluso las estrategias institucionales de inclusión pueden operar como mecanismos de clasificación que, al tiempo que brindan apoyo, segmentan a los estudiantes en función de sus trayectorias y características. Esta lógica tensiona el principio de igualdad formal que guía al sistema educativo, en tanto reconoce las desigualdades para intervenir, pero tiende a gestionarlas desde enfoques que pueden reproducir formas sutiles de jerarquización.

Pese a los avances, persisten desigualdades que requieren un compromiso sostenido institucional y político. La educación superior debe ser concebida no sólo como un medio para la movilidad social individual, sino como una herramienta para la construcción de un futuro colectivo más justo, en el que estudiantes de todas las generaciones y contextos tengan efectivamente las mismas oportunidades de desarrollar su potencial académico y profesional.

En este sentido, aunque se han logrado avances importantes en términos de inclusión y ampliación del acceso, aún queda un largo camino por recorrer para garantizar una equidad real. Las transformaciones en las aspiraciones y oportunidades educativas no pueden comprenderse plenamente sin considerar las barreras persistentes que enfrentan ciertos grupos, especialmente los EPGI.

### **3.3 Persistencia de barreras en el acceso a la educación.**

Las vivencias emocionales y simbólicas de los EPGI están profundamente condicionadas por las limitaciones estructurales del sistema educativo. Sus trayectorias se desarrollan en un contexto donde la oferta académica se concentra principalmente en Montevideo, especialmente en carreras especializadas, a pesar de avances como la creación de los Centros Universitarios Regionales (Cenur) (Universidad de la República [Udelar], 2020).

A esto se suman las dificultades económicas derivadas de los costos asociados al traslado y la residencia, que constituyen un obstáculo significativo para estos estudiantes. Esta situación se ve agravada por la cobertura parcial de becas, que frecuentemente no contemplan gastos esenciales como alimentación, vivienda y transporte (Fondo de Solidaridad, 2024).

Los datos más recientes demuestran (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2024a) evidencian una disparidad del 31.3% en ingresos per cápita (Montevideo: \$36,854 o interior: \$25,317)(INE, 2024b, 2024c). En este contexto, las becas son clave: el Fondo de Solidaridad otorgó 9.168 en 2023, el 86 % a estudiantes del interior (Fondo de Solidaridad, 2024). Sin embargo, las desigualdades estructurales persisten, exigiendo una adaptación subjetiva desigual, como señala Reay (2017, p. 6). El acceso a recursos no garantiza la integración plena, pues el mundo académico está cargado de códigos culturales y expectativas que refuerzan el desajuste.

Se estima que el 54% de estudiantes de la Udelar son de primera generación (Udelar, 2023b). Programas como Progresía ofrecen acompañamiento académico, emocional y material para reducir desigualdades estructurales.

A este panorama se suma el discurso de la *meritocracia*, que propone que el ingreso y éxito en la educación superior dependen exclusivamente del mérito individual, desconociendo las desigualdades de origen que enfrentan los EPGI del interior. Como señalan Oleas-Falconí y Mosquera-Endara (2022), este criterio puede vulnerar el derecho a la educación superior, pues asume una igualdad de oportunidades inexistente y responsabiliza al estudiante por los resultados, sin atender las diferencias en condiciones sociales, económicas y educativas. En sus palabras: “finalmente se puede concluir que la meritocracia vulnera el derecho al acceso a la educación superior basado en el principio de igualdad” (Oleas-Falconí & Mosquera-Endara, 2022, p.12).

En este contexto, comprender las particularidades del “interior”, es clave distinguir el interior profundo, con mayor aislamiento, menor acceso a servicios y más vulnerabilidad. Cabrera (2019) señala que en zonas rurales la escuela pública es el único referente estatal, y el acceso terciario se concentra en capitales departamentales y Montevideo.

Esto genera trayectorias migratorias escalonadas: del medio rural al pueblo, del pueblo a la ciudad departamental, y luego a la capital. La etnografía de Rodríguez (2021) en Pueblo Gallinal, Paysandú, muestra los desafíos específicos en contextos rurales dispersos, donde distancia, precariedad y desarraigo son condicionantes estructurales.

No se puede hablar de ruralidad sin considerar los Espacios Urbanos Intermedios (EUI), definidos por grados de ruralidad entre el interior profundo y lo urbano, que concentran servicios básicos y funcionan como polos regionales para jóvenes rurales que proyectan estudios terciarios (Cabrera, 2019).

Más allá del despliegue territorial, la transición universitaria implica dimensiones subjetivas poco consideradas en las políticas. Es necesario avanzar hacia enfoques integrales que reduzcan brechas económicas y geográficas, y fortalezcan redes de apoyo familiares, comunitarias y universitarias.

También es clave incorporar la dimensión emocional, un factor determinante en la adaptación universitaria. Reátegui (2024, p. 5) señala que el respaldo familiar puede generar presión emocional y ansiedad frente a expectativas académicas.

Por ello, deben incluirse dispositivos de apoyo psicoemocional y orientación familiar como componentes centrales de una política educativa inclusiva.

Sin embargo, el acompañamiento institucional puede exponer a los estudiantes a constante evaluación y comparación, donde la visibilidad se vuelve una trampa de control y presión, como señala Foucault (1975). Para los EPGI del interior, esto puede aumentar el desajuste y la deuda simbólica con el sistema.

Las trayectorias de los EPGI están marcadas por barreras estructurales, simbólicas y afectivas que requieren políticas inclusivas que integren acceso material y acompañamiento emocional, familiar y comunitario.

El próximo capítulo analizará críticamente las estrategias de la Udelar para promover trayectorias universitarias sostenidas y significativas entre estos estudiantes.

#### **4. Políticas institucionales de inclusión y estrategias de acompañamiento.**

“Una teoría de la justicia tiene algo que decir acerca de las ofertas disponibles, en lugar de mantenernos absortos en un mundo imaginario de imbatible magnificencia”

Sen, 2009, p. 136.

Esta reflexión subraya que la justicia no debe concebirse como un ideal abstracto o utópico, sino que debe orientarse hacia las oportunidades concretas y las decisiones prácticas necesarias para garantizar la equidad. En el ámbito de la educación superior, esto implica evaluar las políticas y programas reales que existen

para facilitar el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes que enfrentan barreras estructurales, como los EPGI.

Por ello, este capítulo se centra en analizar las políticas institucionales de la Udelar, tales como las becas del SCBU y el Fondo de Solidaridad, que representan esas ofertas disponibles de apoyo. Más allá de examinar solo el ingreso, se busca evaluar críticamente cómo estas estrategias inciden en la construcción de trayectorias educativas sostenidas y significativas, y en la reducción de las desigualdades estructurales que afectan a los EPGI.

En particular, se explora la historia, expansión y alcance de estos programas, evaluando su impacto en la matrícula universitaria y su efectividad en la reducción de las brechas estructurales que dificultan el acceso real a la educación superior. Asimismo, se examinan los desafíos pendientes en materia de inclusión educativa, especialmente en lo que respecta a la construcción de trayectorias sostenidas y significativas para los EPGI.

#### **4.1. Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU).**

El SCBU constituye un pilar fundamental en el modelo de apoyo estudiantil de la Udelar. A través de un sistema integral de becas y prestaciones, busca mitigar las desigualdades económicas, familiares y sociales que obstaculizan el acceso, la permanencia y el egreso del sistema universitario (Servicio Central de Inclusión y Bienestar de la Universidad de la República [SCIBU], 2025).

El Programa de Becas del SCBU está dirigido a estudiantes de todo el país que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeconómica. La postulación se realiza mediante un formulario en línea y requiere la presentación de documentación que acredite la situación del hogar, diferenciando entre categorías como primera vez, renovaciones continuas, discontinuas o ingresos iniciales.

Las modalidades de becas se agrupan en apoyos económicos, logísticos y de accesibilidad educativa:

- **Beca de apoyo económico:** consiste en un monto mensual equivalente a 2 BPC (Bases de Prestaciones y Contribuciones), otorgado entre mayo y diciembre para nuevos beneficiarios, y de marzo a diciembre para quienes renuevan. No es compatible con otras becas económicas superiores a media

BPC.

- **Beca de alojamiento:** apoyo mensual equivalente a 2 BPC, destinado a estudiantes que deben residir fuera de su localidad de origen. Se financia conjuntamente con el Ministerio de Vivienda y Ordenamiento Territorial (MVOT).
- **Beca de alimentación:** permite el acceso a almuerzos y/o cenas en comedores universitarios y cantinas descentralizadas, bajo supervisión de profesionales en nutrición.
- **Descuento en pasajes interdepartamentales:** se otorga una bonificación adicional del 10 % sobre el descuento general de ANETRA a estudiantes que se trasladan más de 60 km hacia su centro de estudios.
- En cuanto a la accesibilidad educativa, se contemplan becas para estudiantes con responsabilidades familiares, barreras económicas o situaciones específicas:
- **Beca de guardería:** apoyo económico para estudiantes con hijos o menores a cargo de entre 0 y 3 años, destinado a cubrir gastos de centros de cuidado habilitados.
- **Beca de transporte:** equivalente a  $\frac{1}{4}$  de BPC, dirigida a quienes viven a menos de 60 km del centro de estudios y no cuentan con subsidios de transporte, o presentan situación de discapacidad.
- **Beca de materiales de estudio:** asignación de  $\frac{1}{2}$  BPC para la adquisición de insumos académicos esenciales.
- **Beca laptop:** préstamo anual de un equipo informático a estudiantes que carecen de recursos tecnológicos adecuados para cursar estudios en modalidad virtual.

Si bien estas iniciativas representan avances, su efectividad debe analizarse desde lo que Ezcurra (2011, p. 4) denomina *inclusión excluyente*: un escenario donde el acceso formal no garantiza permanencia con calidad.

Como demuestra Canabal (2019, p.40), estos estudiantes en Uruguay desarrollan estrategias informales de supervivencia académica que las instituciones no reconocen ni potencian.

Estos programas han contribuido significativamente a democratizar el acceso a la educación superior, particularmente facilitando la inserción y permanencia de EPGI, quienes enfrentan barreras económicas y geográficas considerables. Sin embargo, persisten desafíos vinculados a la ampliación de la cobertura, la sostenibilidad de las trayectorias educativas y la adaptación institucional frente a nuevas formas de vulnerabilidad que inciden en el ingreso y la permanencia universitaria.

#### **4.2. Fondo de solidaridad: historia, cobertura e impacto.**

##### **Creación y evolución normativa**

El Fondo de Solidaridad fue creado mediante la Ley N.º 16.524 del 25 de julio de 1994, con el objetivo de financiar becas para estudiantes de la Universidad de la República (Udelar) y del Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU) (Uruguay, 1994). Su financiamiento proviene de aportes obligatorios de egresados universitarios. En 2001, la Ley N.º 17.296 incorporó una contribución adicional para graduados con ingresos altos (Uruguay, 2001), y en 2002, la Ley N.º 17.451 le otorgó personería jurídica de derecho público no estatal, consolidando su autonomía institucional (Uruguay, 2002).

##### **Perfil de los becarios**

En 2024, el 92 % de los beneficiarios eran estudiantes de primera generación universitaria (EPG), lo que evidencia el papel del Fondo en la promoción de movilidad social (Fondo de Solidaridad, 2024).

En cuanto a la dimensión de género, el 67 % de los becarios eran mujeres, con mayor concentración en carreras como Medicina, Psicología y Enfermería. Además, el 87 % tenía entre 18 y 23 años, aunque se mantiene un 13 % de estudiantes mayores de 34 años (Fondo de Solidaridad, 2024).

##### **Distribución geográfica y centralización**

El 86 % de los becarios residía en el interior del país; sin embargo, el 71 % cursaba sus estudios en Montevideo, lo cual refleja una persistente centralización de la oferta

educativa terciaria (Fondo de Solidaridad, 2024). Esta contradicción territorial revela tensiones estructurales entre el origen y el lugar de estudio.

### **Impacto académico y tensiones**

Un estudio realizado por la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA, 2018) indicó que los becarios avanzan un 25,8 % más en un año y un 47,1 % más en cuatro años en comparación con quienes no accedieron a la beca.

Entre las carreras con mayor cantidad de egresados becarios destacan:

- Medicina: 1.245
- Enfermería: 820
- Psicología: 660

La facultad de Psicología podría considerarse un caso emblemático por su alta matrícula femenina y por la importancia creciente que ha adquirido la salud mental como área de intervención social. Sin embargo, la oferta formativa completa de esta carrera se encuentra centralizada en Montevideo, lo cual implica una barrera adicional para estudiantes del interior.

La cobertura de becas también ha mostrado señales de alerta: entre 2018 y 2023, el porcentaje de solicitudes aprobadas bajó del 66 % al 57 %, lo que podría deberse a un aumento de la demanda o a restricciones presupuestarias (Fondo de Solidaridad, 2024).

### **Desafíos críticos**

- Centralización educativa: La migración forzada a Montevideo por falta de opciones formativas en el interior limita el acceso equitativo a la educación superior.
- Fragilidad de los EPGI : Muchos estudiantes carecen de redes académicas o de apoyo emocional, lo que incrementa el riesgo de abandono.
- Sesgo en carreras: Se observa una fuerte concentración en áreas tradicionales como salud y derecho, mientras que existe un déficit en carreras STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), es decir, Ciencia,

Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, así como también en formación docente.

### **Propuestas de política nueva.**

- Tomar de modelo la licenciatura de psicología en Salto y Paysandú donde se demuestra que es posible sostener la carrera entera y no una trayectoria inicial.
- Expandir carreras clave en el interior: como Medicina , veterinaria , entre otras.
- Becas más integradas donde puedan acceder todos, aumentar cupos .
- Espacio comunitario para los EPGI no solo como símbolo sino como sujeto que desafía la desigualdad.

### **Perspectiva teórica**

Desde una lectura rizomática, y en palabras de Deleuze y Guattari (2002), estas políticas abren líneas de fuga respecto de trayectos vitales previamente estratificados, permitiendo que emerjan conexiones impensadas entre estudiantes y saberes, entre territorios y proyectos de vida:

“Todo rizoma comprende líneas de segmentaridad [...] pero también líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar” (p. 16).

Estas becas, entonces, no solo materializan un apoyo económico, sino que posibilitan subjetividades en tránsito que reinventan su lugar en el mapa universitario. No obstante, estas líneas de fuga se ven tensionadas por las “segmentaridades” territoriales, como la concentración de la oferta educativa en Montevideo.

### **Reflexiones finales.**

El Fondo de Solidaridad constituye una política clave en términos de inclusión y retención en la educación superior. Sin embargo, enfrenta desafíos estructurales como la baja cobertura relativa, la centralización de la oferta formativa y la falta de un acompañamiento integral para estudiantes vulnerables. Para fortalecer su potencial transformador, se propone:

- Aumentar el presupuesto para ampliar la cobertura.
- Desarrollar una descentralización real, ampliando la oferta educativa en el interior.
- Implementar políticas integrales que combinen apoyo económico, y atención a la salud mental.
- Evaluar y revisar los criterios de asignación para garantizar equidad territorial y disciplinar.

### **4.3. Descentralización y regionalización de la Udelar.**

La concentración histórica de la oferta universitaria pública en Montevideo ha generado desigualdades significativas en el acceso a la educación superior para estudiantes del interior del país. En respuesta a esta situación, la Udelar ha impulsado un proceso de descentralización mediante la creación de CENUR, los cuales ofrecen Ciclos Iniciales Optativos (CIO) y carreras en modalidad compartida con otras instituciones de educación superior (Contera & Gutiérrez, 2014).

Si bien la creación de los CENUR representa un avance hacia la democratización territorial del acceso, persisten desafíos estructurales. En 2016, sólo el 5% de la matrícula universitaria se concentraba en estos centros, lo que evidencia las limitaciones del modelo actual. El Censo de Estudiantes de 2012 reveló que el 58,5% de los estudiantes de grado había nacido en Montevideo, el 38,6% en el interior y el 2,9% en el extranjero (Udelar, 2012). Además, un 76,8% de los estudiantes provenientes del interior declaró residir en Montevideo durante sus estudios (Contera & Gutiérrez, 2014), lo que refuerza la necesidad de seguir ampliando la oferta académica descentralizada.

Como señala Pichon-Rivière:

La tarea consiste entonces en la elaboración de dos ansiedades básicas, miedo a la pérdida (ansiedad depresiva) de las estructuras existentes y miedo al ataque (ansiedad paranoide) en la nueva situación, proviniendo de esta última de nuevas estructuras en las que el sujeto se siente inseguro por carencia de instrumentación (Pichón-Rivière, 1985, p. 153).

Esta cita resulta particularmente pertinente al considerar la situación de los EPGI universitarios, quienes, al carecer de un esquema referencial previo sobre el mundo académico, enfrentan mayores obstáculos para interpretar, habitar y apropiarse de ese nuevo espacio simbólico e institucional.

En el marco de este análisis, dicha perspectiva permite comprender las tensiones subjetivas que enfrentan los EPGI al ingresar a espacios académicos centralizados, en los que deben reconfigurar su identidad y pertenencia.

Este enfoque permite comprender las tensiones subjetivas que enfrentan los EPGI al ingresar a espacios académicos centralizados, donde deben reconfigurar su identidad y sentido de pertenencia, generando a menudo sentimientos de desarraigo e incertidumbre. Para superar estas ansiedades, se requiere un proceso de esclarecimiento y reorganización del pensamiento, en el que el acompañamiento institucional desempeña un rol clave.

Las políticas de inclusión educativa impulsadas por la Udelar —como las becas del SCBU y el Fondo de Solidaridad— han sido fundamentales para ampliar el acceso. No obstante, el acompañamiento académico y subjetivo ha cobrado creciente relevancia en las últimas décadas. Programas como el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) han contribuido a contener las tensiones emocionales inherentes al ingreso universitario, promoviendo espacios de tutoría, orientación y trabajo grupal que favorecen la construcción de nuevas identificaciones con el rol estudiantil, así como la elaboración colectiva de sentido.

La descentralización y regionalización de la Udelar implican no sólo una ampliación territorial, sino también una complejidad creciente en la forma en que se implementan las estrategias de acompañamiento a estudiantes, particularmente aquellos de primera generación. Es fundamental reconocer las tensiones éticas y afectivas que enfrentan los profesionales encargados de estos programas. Como señala Rebellato-Giménez (1997), el compromiso del educador debe trascender una ética neutral o una militancia acrítica, apostando por una ética de la autonomía que combine rigor técnico con compromiso afectivo y político. Esta postura es clave para evitar la pérdida del rol profesional y para asegurar que el acompañamiento sea efectivo y respetuoso de la diversidad y las particularidades de las comunidades regionales (Rebellato-Giménez, 1997). Además, desde la perspectiva de Deleuze y Guattari (2002), el acompañamiento debe entenderse como un proceso dinámico y

productivo, que promueve la autonomía y la transformación social en contextos territoriales diversos.

Estas estrategias no solo han sido clave para la expansión de la matrícula, sino también para la inclusión efectiva de estudiantes de diversas procedencias y contextos socioeconómicos. En particular, la participación de EPGI del interior ha experimentado un crecimiento significativo, reflejo de la incidencia positiva de estas políticas de equidad.

A continuación, se analizará cómo estas transformaciones institucionales han impactado en la composición del estudiantado de la Udelar, con énfasis en la evolución de la participación de los estudiantes del interior.

#### ***4.4 Participación de estudiantes de primera generación y del interior en la Universidad de la República.***

La Udelar ha experimentado cambios significativos en la composición de su estudiantado en las últimas décadas, especialmente en relación con la inclusión de EPGI y aquellos provenientes del interior del país. La Universidad ha tomado medidas para la descentralización educativa para facilitar el acceso. En el año 2000, los ingresos de estudiantes en el interior representaban el 4% del total de ingresos a la universidad. Para 2019, esta proporción aumentó al 13%, evidenciando un crecimiento en la participación de estudiantes del interior (Udelar, 2022). No obstante, esta expansión se ve limitada por la persistente centralización de la oferta académica.

Según el Fondo de Solidaridad (2024), si bien el 86 % de los becarios reside en el interior, el 71 % debe cursar sus estudios en Montevideo, lo que implica procesos de migración forzada y mayores barreras económicas y afectivas. Así, la descentralización universitaria avanza, pero aún no logra revertir del todo las desigualdades territoriales de acceso.

Las políticas de inclusión han buscado mejorar tanto el acceso como la retención, principalmente mediante becas dirigidas a poblaciones tradicionalmente excluidas.

Este impacto se expresa en tres dimensiones:

- **Económica:** mayor estabilidad financiera y condiciones laborales.
- **Social:** reconocimiento y prestigio.
- **Personal:** fortalecimiento de la autoestima y de la identidad profesional.

Aunque los propios estudiantes reconocen que la educación superior actúa como un vehículo fundamental para la movilidad social, también subrayan que su trayectoria ha estado marcada por el esfuerzo, la autodisciplina y la resiliencia. En la lógica de valoración del esfuerzo, afirman que no hay movilidad social sin mérito: quienes se esfuerzan para acceder, mantenerse y titularse, aprovechando las oportunidades disponibles, son quienes experimentan de manera justa la movilidad social deseada, consolidando así una nueva posición en el espacio social (Matus, 2018, p.99).

El ascenso de estos profesionales repercute directamente en sus familias, ya que los padres suelen proyectar en ellos la realización de sus expectativas de movilidad social. La obtención del título universitario permite diferenciarse de la realidad laboral de los progenitores —frecuentemente caracterizada por trabajos manuales o sin certificaciones formales— y adquiere un valor simbólico como logro colectivo. Así, la credencial académica no solo representa un beneficio individual, sino que habilita un cambio estructural que impacta positivamente en los entornos cercanos, brindando mayor estabilidad, seguridad y reconocimiento (Matus, 2018, p. 50).

Los avances en la inclusión de EPGI reflejan el esfuerzo institucional de la Udelar por democratizar el acceso a la educación superior en Uruguay. No obstante, persisten desafíos importantes vinculados a la equidad territorial y socioeconómica, lo que plantea la necesidad de continuar y profundizar políticas públicas que amplíen la cobertura de becas, fortalezcan la descentralización y diversifiquen la oferta académica en todo el país.

La Udelar se destaca en América Latina por su compromiso político-pedagógico con la democratización del conocimiento. Tal como se detalló en el capítulo 3.1, los condicionantes estructurales siguen afectando el recorrido académico de quienes provienen del interior, especialmente en términos de acceso, permanencia y egreso.

El ingreso universitario es también una transición subjetiva compleja. Supone adaptarse a nuevas normas, rutinas y vínculos, en un momento vital marcado por cambios personales. En contextos vulnerables, este proceso se agrava por la falta de capital cultural, la necesidad de autonomía y el desconocimiento del entorno académico.

Según Carbajal (2021, p. 170), la masividad estudiantil puede generar experiencias de anonimato, serialidad y despersonalización, dificultando así la construcción de vínculos significativos con la institución. Este fenómeno debe comprenderse desde una perspectiva vincular, en la que la ausencia de condiciones de acogida puede derivar en procesos de desafiliación temprana. Desde la psicología social, la desafiliación se refiere al debilitamiento o ruptura del lazo de pertenencia, constituyendo una forma de abandono que interpela la corresponsabilidad institucional en los procesos de inclusión y permanencia.

El desafío no se limita únicamente a la retención de estudiantes, sino que implica transformar la universidad en un espacio verdaderamente hospitalario, capaz de reconocer y valorar la diversidad, evitando que la alteridad se traduzca en exclusión (Carbajal, 2021, p. 186). Fomentar la permanencia requiere habilitar procesos subjetivantes que promuevan la identificación con el espacio universitario mediante políticas integrales que contemplen dimensiones académicas, afectivas y sociales.

Resulta imprescindible implementar estrategias de acompañamiento que fortalezcan tanto la adaptación como la construcción de la identidad universitaria. Programas de tutorías, orientación y apoyo socioemocional pueden ser determinantes para reducir desigualdades y aumentar las tasas de permanencia y egreso (Carbajal, 2012, p. 170).

En conclusión, aunque la inclusión de EPGI ha avanzado significativamente en las últimas décadas, la transición a la universidad continúa representando un desafío multifacético. Las tensiones emocionales, sociales y académicas derivadas de este proceso requieren respuestas institucionales integrales, que consideren la complejidad de las trayectorias educativas y promuevan una equidad real en el acceso, la permanencia y el egreso.

En conjunto, los programas de becas, la descentralización territorial y los dispositivos de acompañamiento han configurado un entramado institucional que, si

bien ha contribuido a democratizar el acceso, enfrenta aún importantes desafíos estructurales. La consolidación de trayectorias universitarias sostenidas por parte de los EPGI del interior exige una política universitaria que combine equidad material, apoyo simbólico y reconocimiento de las singularidades estudiantiles.

Por más que se observe un crecimiento significativo en la participación de EPGI y del interior, persisten desafíos vinculados a la inequidad estructural, la distribución territorial y la necesidad de políticas integrales que fortalezcan la retención y el egreso.

#### **4.5. Expectativas familiares y sociales en estudiantes universitarios de primera generación y del interior.**

Las expectativas familiares, aunque pueden funcionar como motor de éxito, también generan presión y ansiedad en los EPGI. Por ello, es crucial que las políticas de acompañamiento contemplen el plano emocional, incorporando apoyo psicoemocional y orientación familiar para gestionar dichas tensiones. Estas expectativas pueden actuar como factores motivadores, pero también pueden generar presiones adicionales que afectan su adaptación y desempeño en el ámbito universitario (Rodríguez, 2021, p.29).

Siguiendo con las ideas de Matus (2018, p. 50), analiza el rol de la familia en las trayectorias académicas de profesionales de primera generación en universidades no selectivas. Señala que las familias reorganizan sus recursos económicos para apoyar la educación superior como un mecanismo de movilidad social, asumiendo los costos de matrícula y manutención como una inversión a futuro. Ante la falta de experiencia en los procesos de ingreso y tránsito universitario, su rol suele centrarse en el apoyo económico y emocional. Esta adaptación implica sacrificios importantes, priorizando los estudios del estudiante para que pueda concentrarse en su formación.

El concepto de capital emocional interrumpe los vínculos claros entre el beneficio, como señala Reay (2000):

A diferencia de los otros capitales, cultural, económico, social y simbólico, el concepto de capital emocional interrumpe los vínculos claros entre el beneficio, o lo que Bourdieu llama aumentos en el capital, y el éxito educativo, es decir, el éxito educativo genera aumentos en el capital cultural, simbólico, social y a menudo económico (p. 577).

Esto permite comprender que, aunque las familias brindan un fuerte sostén emocional, dicho apoyo no asegura el éxito académico debido a las múltiples barreras estructurales presentes en la trayectoria educativa de los EPG.

Ser la primera generación en acceder a la educación terciaria representa un logro personal significativo y, al mismo tiempo, un camino hacia la movilidad social intergeneracional. Este estatus no solo transforma la trayectoria educativa del estudiante, sino que también redefine las expectativas familiares y sociales sobre su futuro. Sin embargo, los EPG enfrentan mayores riesgos de deserción en comparación con quienes provienen de familias con antecedentes universitarios, lo que evidencia la necesidad de políticas institucionales que reconozcan y acompañen las particularidades de su tránsito académico (Rodríguez, 2021, p. 36).

En Uruguay, la política de democratización de la educación superior ha trascendido la mera reducción de barreras de acceso. Aunque la gratuidad y el ingreso irrestricto fueron pilares fundamentales, el proceso de masificación académica ha generado nuevas dinámicas en el sistema educativo. Rodríguez (2021, p. 34) señala que esta expansión de la matrícula ha transformado el perfil estudiantil, generando la necesidad de repensar estrategias institucionales de inclusión y permanencia.

La inclusión de EPGI ha visibilizado desafíos de equidad y calidad educativa. Por ello, resulta urgente implementar políticas de acompañamiento integral que favorezcan tanto la adaptación académica como social de estos jóvenes, garantizando una verdadera democratización del conocimiento. Los modelos de apoyo institucional y el rol familiar resultan fundamentales para comprender las trayectorias de los EPGI.

En este contexto, resulta clave comprender cómo las expectativas sociales, en tanto constructos simbólicos, inciden tanto en la permanencia como en el sentido que los estudiantes otorgan a su experiencia universitaria. A continuación, se analizan dichas expectativas como un factor simbólico que condiciona las trayectorias de los estudiantes universitarios de primera generación.

#### **4.6. Expectativas sociales y su impacto en los estudiantes de primera generación del interior.**

Además del papel de las políticas institucionales, el entorno familiar constituye un pilar esencial en la trayectoria académica de los EPGI. Por lo tanto, las expectativas familiares y sociales se entrelazan, generando un entramado de factores que inciden en la permanencia universitaria. Como se ha mencionado, el respaldo familiar no siempre implica contención emocional, y las expectativas sociales, lejos de ser neutrales, pueden actuar como presiones simbólicas que afectan tanto la adaptación emocional como el rendimiento académico.

En esta línea, la familia es el primer espacio de socialización donde los estudiantes construyen sus expectativas sobre su futuro académico y profesional. Los padres y referentes adultos son modelos a seguir y transmiten la importancia de la educación. Factores como la ocupación de los padres y su visión sobre la formación académica influyen notablemente en las aspiraciones de los jóvenes (Hernández et al., 2019, p. 9).

Más allá de la falta de referentes familiares universitarios, las políticas institucionales pueden actuar como mediadoras simbólicas, ofreciendo modelos de identificación, orientación y pertenencia. Estas dinámicas familiares y sociales se inscriben en un campo académico, entendido como un espacio social donde se disputan distintos tipos de capital —económico, cultural, social y simbólico— que, según Bourdieu (1984, p. 276), no es neutral y contribuye a reproducir desigualdades estructurales. La trayectoria familiar y el capital cultural disponible condicionan las posibilidades de los estudiantes de acceder y permanecer en la educación superior, de modo que quienes provienen de contextos con menor capital cultural enfrentan mayores barreras y limitaciones para avanzar en su trayectoria académica.

En América Latina, la deserción universitaria está fuertemente asociada al capital cultural. Los estudiantes con antecedentes familiares universitarios (“herederos”) cuentan con mayor información, estrategias y redes de apoyo, facilitando su adaptación. En contraste, los EPGI enfrentan mayores dificultades en la transición y permanencia (NEIES, 2018), con menor probabilidad de continuar su proyecto académico inicial y mayor riesgo de desvinculación en los primeros años.

Suasnábar y Rovelli (2016) advierten una “tendencia hacia la profundización de circuitos diferenciados según ingresos”, donde los sectores de menores recursos tienden a ingresar a instituciones de formación con menor legitimación social” (Suasnábar y Rovelli, 2016.p. 70). Esto refuerza la segmentación del sistema educativo y limita las oportunidades académicas y laborales. En este contexto, el origen socioeconómico condiciona fuertemente la trayectoria educativa.

Adrogué y García de Fanelli (2019) subrayan que “los estudiantes que son primera generación universitaria tienen cuatro veces menos chances que aquellos cuyos padres tienen educación universitaria de estudiar en este nivel” (Adrogué y García de Fanelli ,2019.p. 46), lo que evidencia las barreras estructurales en el acceso y la permanencia. Este dato del caso argentino refleja una realidad compartida en la región, donde el origen social condiciona las trayectorias educativas.

El acceso a la universidad de EPGI representa un avance significativo en equidad. Sin embargo, persisten desafíos estructurales relacionados con el contexto socioeconómico, que condicionan el acceso a recursos, la calidad de la educación previa y las redes de apoyo necesarias para la permanencia académica.

Las desigualdades estructurales en el acceso y la permanencia en la educación superior refuerzan circuitos educativos diferenciados, limitando las opciones académicas y profesionales de quienes provienen de sectores desfavorecidos. Por tanto, el verdadero desafío no es solo garantizar el ingreso, sino desarrollar políticas de inclusión que reduzcan estas brechas.

A pesar de las dificultades, la familia sigue desempeñando un rol central en la promoción de la continuidad educativa, incluso en ausencia de antecedentes universitarios previos. Esto resalta la necesidad de fortalecer programas de acompañamiento académico y social que ayuden a los EPGI a consolidar su trayectoria universitaria.

En síntesis, este estudio muestra que la transición a la educación superior de los EPGI del interior se sitúa en la intersección entre procesos subjetivos —como la autoeficacia y las aspiraciones—, condiciones estructurales —desigualdades territoriales y económicas— y políticas institucionales —como el apoyo y la descentralización.

En línea con estos elementos y con el objetivo de profundizar en la experiencia de estos estudiantes, el siguiente capítulo presenta los hallazgos principales del estudio, que se centran en los obstáculos persistentes, las estrategias de adaptación y las transformaciones identitarias que experimentan estos jóvenes en su tránsito por la universidad.

Un aspecto clave es que las aspiraciones educativas no emergen aisladamente, sino que se construyen socialmente en función del contexto familiar, económico y territorial. Dichas aspiraciones se ven fuertemente influenciadas por la falta de referentes familiares universitarios, la lejanía geográfica de la universidad y las condiciones materiales de vida.

Si bien las políticas públicas implementadas por la Universidad de la República, como las becas de residencia, los programas de tutorías y los apoyos económicos, buscan reducir las barreras geográficas y socioeconómicas que enfrentan los EPGI, su efectividad presenta limitaciones estructurales que dificultan el pleno acceso, permanencia y éxito académico de este colectivo.

En primer lugar, estas políticas no siempre logran cubrir las necesidades específicas de los estudiantes provenientes de zonas rurales o de contextos con menor desarrollo institucional, donde la oferta educativa y los servicios de orientación vocacional suelen ser limitados o inexistentes. La falta de articulación entre los distintos niveles del sistema educativo y la escasa adaptación de los programas a las particularidades regionales dificultan la construcción de aspiraciones claras y sostenibles para los EPGI.

Además, las condiciones materiales, como la falta de transporte adecuado, acceso limitado a tecnologías digitales y un entorno familiar con escaso capital cultural y social, constituyen barreras que las políticas actuales no logran eliminar totalmente. A partir del enfoque de Bourdieu (1984), se puede entender que la posición social influye en las oportunidades y aspiraciones de los estudiantes, dado que los distintos capitales y el habitus configuran sus trayectorias educativas. y con Gale y Parker (2014), quienes advierten sobre el peso del imaginario social en la valoración y el acceso a la educación superior.

Por otro lado, aunque las teorías ecológicas y socioculturales aportan un marco valioso para comprender las múltiples interacciones que afectan las transiciones

educativas, no captaron del todo las experiencias subjetivas de exclusión, incertidumbre y resistencia que viven muchos EPGI en su paso a la universidad.

Estas vivencias, que emergen en narrativas estudiantiles y análisis cualitativos, revelan la necesidad de diseñar intervenciones más integrales, que incluyan no sólo recursos materiales sino también acompañamientos psicosociales y comunitarios más sensibles a las complejidades del contexto uruguayo.

La evidencia empírica y el análisis crítico sugieren que las políticas públicas existentes constituyen un avance significativo, pero requieren ser fortalecidas y complementadas con estrategias que reconozcan la heterogeneidad de los EPGI y aborden las múltiples dimensiones —estructurales, subjetivas y simbólicas— que condicionan sus trayectorias educativas.

Solo así será posible ampliar genuinamente las oportunidades de acceso, permanencia y éxito en la educación superior.

En el caso de los EPGI, la carencia de un esquema referencial previo sobre el mundo universitario incrementa esta resistencia, dificultando la adaptación. La tarea, en términos de Pichón-Rivière, consiste en superar estas ansiedades mediante procesos de esclarecimiento y reorganización del esquema interno de pensamiento. Esto requiere no sólo apoyo económico, sino también un acompañamiento institucional sostenido, con espacios grupales que favorezcan el aprendizaje significativo, la comunicación y la construcción colectiva de sentido.

Todo proceso de aprendizaje implica un cambio que genera ansiedades, resistencias y reconfiguraciones identitarias. La transición a la universidad, particularmente para los EPGI, supone una ruptura con los esquemas familiares y sociales previos, produciendo sentimientos de desarraigo, incertidumbre y ambivalencia. Así, las políticas de inclusión educativa de la Udelar —como las becas de Bienestar Universitario y el Fondo de Solidaridad— han sido esenciales para la expansión de la matrícula universitaria en Uruguay.

Asimismo, el desarrollo de programas de orientación, acompañamiento y permanencia, como los promovidos desde el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá), ha contribuido a sostener la integración académica y subjetiva de los estudiantes, ofreciendo espacios de tutoría y acompañamiento que permiten contener

las tensiones emocionales y favorecer la construcción de nuevas identificaciones con el rol estudiantil.

Estas políticas han sido fundamentales para la inclusión de estudiantes de diversas procedencias, especialmente del interior, cuya participación ha crecido notablemente en las últimas décadas. El próximo capítulo analizará cómo estas políticas impactan en la composición del estudiantado y en la experiencia de los estudiantes del interior.

Finalmente, este trabajo sintetiza los aspectos centrales que atraviesan las trayectorias de los EPGI, integrando tanto los condicionantes estructurales como los recursos subjetivos que influyen en su experiencia universitaria. Tras analizar las principales políticas de inclusión educativa, resulta fundamental destacar los hallazgos más relevantes que emergen del estudio. El capítulo siguiente profundiza en estos aspectos clave, abordando cómo interactúan las condiciones sociales y personales en el recorrido académico de los EPGI.

Esta monografía confirma que el acceso a la universidad por parte de los EPGI está atravesado por tensiones tanto estructurales como subjetivas. Los EPGI pueden relacionar la información proporcionada por sus padres, su propio desempeño y la experiencia educativa que poseen, y a partir de ello hacer pronósticos o predicciones sobre sus planes y aspiraciones educativas (Hernández García & Padilla González, 2019, p. 7). La literatura indica que, pese a los numerosos desafíos y barreras, los estudiantes mantienen posibilidades de acceder a algún tipo de educación posterior a la media superior (Hernández García & Padilla González, 2019, p. 7).

Comprender las transiciones educativas de estos estudiantes exige superar enfoques dicotómicos y abordar la forma en que lo subjetivo y lo estructural se entrelazan en la construcción concreta de sus trayectorias.

Habiendo identificado los principales factores que configuran estas experiencias —desde las aspiraciones educativas hasta las políticas institucionales de acompañamiento—, se propone a continuación una reflexión final que articula los aportes del enfoque psicosocial desarrollado y plantea recomendaciones orientadas a fortalecer la inclusión real y sostenida de los EPGI.

En definitiva, las trayectorias de estos estudiantes no solo expresan tensiones y obstáculos persistentes, sino que también revelan potentes posibilidades de

transformación personal y colectiva. Los EPGI del interior abren brechas, disputan sentidos y resignifican su lugar en la universidad, demostrando que desde los márgenes es posible construir pertenencia, agencia y un futuro propio.

### **5. Reflexiones finales.**

“Todo orden es político y está basado en alguna forma de exclusión. Siempre existen otras posibilidades que han sido reprimidas y que pueden reactivarse” (Mouffe, 2007, p. 25).

Esta afirmación invita a cuestionar la idea de una universidad neutra, evidenciando que el espacio educativo superior está atravesado por estructuras históricas que legitiman privilegios y excluyen trayectorias no hegemónicas. Lejos de ser únicamente un ámbito académico, la universidad funciona como escenario político donde se definen pertenencias, accesos y formas de reconocimiento.

Las experiencias de los estudiantes de primera generación del interior muestran que el ingreso a la universidad no garantiza inclusión plena. Persisten dispositivos simbólicos e institucionales que dificultan su integración, tales como la distancia entre los saberes previos y los códigos académicos, la centralización urbana del conocimiento, y el desconocimiento del funcionamiento institucional.

Esta monografía abordó variables estructurales, psicosociales y culturales que condicionan el acceso y permanencia de estos estudiantes, sin profundizar en factores interseccionales como género, etnia, discapacidad u orientación sexual, que también generan barreras relevantes. Reconocer estas múltiples opresiones es clave para avanzar hacia políticas verdaderamente inclusivas.

Las aspiraciones educativas se constituyen socialmente, modeladas por trayectorias familiares, condiciones territoriales y estructuras de poder. En este marco, los discursos meritocráticos resultan especialmente problemáticos, ya que tienden a individualizar el éxito y la frustración, desatendiendo las condiciones materiales y simbólicas que inciden en el rendimiento académico y el abandono.

Conceptos como la autoeficacia (Bandura, 1997) o la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) permiten entender por qué ciertos estudiantes logran adaptarse, especialmente cuando cuentan con apoyos interpersonales significativos. Sin embargo, otros quedan rezagados en un sistema que no contempla

suficientemente sus condiciones de partida. Esta desalineación produce sentimientos de ansiedad, desarraigo y fracaso.

Aunque existen políticas como becas y servicios de bienestar, muchas veces son abordadas desde una lógica asistencial fragmentaria. Se requiere una mirada integral que incluya acceso a vivienda digna, contención psicoemocional, orientación vocacional, y espacios que valoren los saberes y afectos que los estudiantes traen consigo.

Desde la psicología, es urgente visibilizar que el sufrimiento subjetivo de estos jóvenes no responde a causas individuales o patológicas, sino que emerge de un entramado de exclusiones estructurales. El acompañamiento institucional debe dejar de enfocarse exclusivamente en la adaptación al sistema, para contribuir a su transformación. En este sentido, es necesario reconocer el papel de las familias como soporte afectivo clave, aunque no posean capital cultural académico. Integrar esta dimensión afectiva en la pedagogía universitaria supone desarmar prejuicios clasistas aún vigentes.

La transición a la universidad debe ser entendida como un proceso multidimensional, atravesado por tensiones estructurales, simbólicas, identitarias y afectivas. Superar las brechas de ingreso, permanencia y egreso implica desnaturalizar la lógica selectiva del sistema y apostar por una universidad crítica, inclusiva y comprometida con la equidad. Como sostiene Mouffe, abrir espacio a otras posibilidades implica reactivar lo que ha sido excluido. Esta es una tarea ética y política que interpela a la educación superior en su conjunto.

### **Síntesis de sugerencias — Aportes del enfoque psicosocial.**

La transición a la universidad de EPGI del interior del país no constituye únicamente un desafío académico, sino también un proceso complejo que involucra dimensiones psicosociales, emocionales, culturales e institucionales. Las aspiraciones educativas no son decisiones individuales. Se construyen socialmente a partir de deseos, expectativas y oportunidades percibidas en el entorno. Estos estudiantes enfrentan barreras estructurales como la desigualdad territorial, el limitado capital cultural, la ausencia de modelos académicos de referencia y el desconocimiento del funcionamiento institucional universitario, lo que dificulta su integración y permanencia.

Conceptos como la autoeficacia (Bandura, 1997) y la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) resultan fundamentales para comprender por qué algunos logran adaptarse y sortear los obstáculos, mientras que otros experimentan dificultades tanto académicas como emocionales.

El acompañamiento psicosocial y la distancia con el “idioma universitario” — entendido como el dominio simbólico del lenguaje académico que no siempre se desarrolla en la educación media — influyen en la experiencia universitaria. Bourdieu y Passeron (1970, p. 169) señalan que:

“Es, pues, en la distancia del dominio práctico del lenguaje transmitido por la educación primaria, al dominio simbólico exigido por la Escuela [...] donde reside el principio de las variaciones de la relación con el lenguaje escolar, [...] que es uno de los signos más seguros de la posición social del hablante.”

Esta dificultad para dominar el lenguaje académico puede dificultar la permanencia y el éxito en la universidad.

Si bien existen políticas que han representado avances, como las becas del Fondo de Solidaridad o la descentralización académica impulsada por los Centros Universitarios Regionales (CENUR), persisten limitaciones en el abordaje integral de las trayectorias estudiantiles. Es necesario reforzar aspectos como el apoyo emocional, la orientación vocacional, el acceso a vivienda adecuada y la atención a la salud mental.

Desde la psicología, se subraya la importancia del bienestar subjetivo, los vínculos familiares y las emociones para sostener la trayectoria educativa. Aunque muchas familias de sectores populares carecen de capital cultural universitario, pueden brindar un acompañamiento emocional clave que actúa como factor protector ante las tensiones académicas.

En síntesis, este estudio destaca la necesidad de repensar la educación superior desde una mirada psicosocial e inclusiva. Esta debe reconocer las desigualdades estructurales que enfrentan los estudiantes y promover entornos que aseguren no solo el acceso, sino también la permanencia, el egreso y el desarrollo integral. En palabras de Chantal Mouffe: “Todo orden es político y está basado en alguna forma de exclusión. Siempre existen otras posibilidades que han sido reprimidas y que pueden reactivarse” (Mouffe, 2007, p. 25). Esta reflexión invita a

reimaginar el rol de la universidad en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

### **Sugerencias para fortalecer el acompañamiento integral a estudiantes de primera generación del interior.**

"La disciplina no es ya simplemente un arte de distribuir cuerpos, de extraer de ellos y de acumular tiempo, sino de componer unas fuerzas para obtener un aparato eficaz" (Foucault, 1975, p. 131).

El acompañamiento integral a EPGI del interior debe trascender la mera asignación de recursos o la gestión del tiempo; consiste en articular diversas fuerzas y apoyos que conformen un sistema efectivo. Dicho sistema no solo facilita el éxito académico, sino que también fortalece el desarrollo personal, construyendo un entramado sólido que responde a las múltiples necesidades de estos estudiantes.

A partir del análisis realizado, se considera fundamental profundizar las estrategias de inclusión, no solo desde una perspectiva económica, sino también desde los vínculos sociales, afectivos y grupales, especialmente durante el primer año de ingreso a la universidad. Estas "fuerzas", entendidas como dispositivos institucionales, vínculos afectivos y redes de apoyo, deben encarnarse en acciones concretas que respondan a las trayectorias reales de quienes transitan condiciones de desigualdad.

## Referencias bibliográficas

- Archer, L. (2007). *Diversity, inequality and higher education: A critical perspective on widening participation*. BSA Publications.
- Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203218952>
- Banco Mundial. (2020). *Inclusión social en Uruguay*. Recuperado de <https://documents1.worldbank.org/curated/en/215211595402950751/pdf/social-inclusion-in-uruguay.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (M. F. Benedetti, Trad.). Editorial Desclée de Brouwer. (Obra original publicada en 1997)
- Boggio, K. (2012). *Narrativas migratorias: formas de nombrar y representar lo migratorio*. En Bianchi, D., Boggio, K., Carboni, A., Franco, S., Fried, G., Funcasta, L., Klein, A., & Rodríguez, J., editores, *Investigación en Psicología en el SXXI*, pp. 7–16. Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Bourdieu, P. (1984). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Bourdieu, P. (1998). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (M. M. Jiménez, Trad.). Laia.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bryan, J., & Simmons, L. (2009). Family involvement: Impacts on postsecondary educational success for first-generation college students. *Journal of Educational Research and Practice*, 3(1), 32-41.  
<https://doi.org/10.1080/00220670903418378>  
(Nota: si no tenés el artículo exacto, confirmame que este título y revista son los que usás)
- Cabrera Canabal, 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]. Repositorio Institucional de la Udelar.
- Carbajal Toma, S. (2021). *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 de posgrado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Memoria Académica.

- Carbajal, S. (2012). *La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva*. InterCambios, 1(1), 78-89.
- Carrasco, J.C. (2006). Psicología Crítica Alternativa. El exilio. En Juan Carlos Carrasco. Textos escogidos. (Comp. Benítez, L. et al.) Montevideo: Ed. Juan Carlos Carrasco. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/17>
- Castelli Rodríguez, L. (2017). *Juventudes rurales y virajes generacionales: Etnografiando Pueblo Gallinal* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/30707>
- Choy, S. P. (2001). *Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2001/2001153.pdf>
- Contera, C., & Gutiérrez, G. (2014). Equidad en el acceso y la graduación en la Educación Superior. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/3943/2290>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizoanálisis* (J. L. García, Trad.). Ediciones Siglo XXI. (Original work published 1980).
- Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial. Universidad Nacional de Sarmiento, Los Polvorines, Argentina.
- Flanagan-Borquez, A. (2017). *El impacto de las expectativas familiares y culturales en la educación de estudiantes de primera generación*. Revista de Psicología Educativa, 25(2), 134-145.
- Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA). (2018). *Estudio sobre impacto académico de las becas*. Universidad de la República.
- Fondo de Solidaridad. (2018). Informe sobre becas y su impacto en la educación superior en Uruguay. Fondo de Solidaridad.
- Fondo de Solidaridad. (2024). Informe anual de gestión 2023. <https://www.fondodesolidaridad.edu.uy/>
- Fondo de Solidaridad. (2024). *Estadísticas y resultados 2023*. <https://www.fondodesolidaridad.edu.uy/>

- Fondo de Solidaridad. (s.f.). 25 años - Fondo de Solidaridad. Recuperado de <https://www.fondodesolidaridad.edu.uy/wp-content/uploads/2022/02/Libro-2-5-anosFDS.pdf>
- Fondo de Solidaridad. (s.f.). Evolución Legislativa. Recuperado de <https://www.fondodesolidaridad.edu.uy/evolucion-legislativa>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Gale, T. y Parker, S. (2018) Aspiración y transición estudiantil como capacidades para navegar en los sistemas educativos
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753.
- García de Fanelli, A. (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la educación superior: Reflexiones desde el Cono Sur. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(96). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3943>
- García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la educación superior: Reflexiones desde el Cono Sur. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(96). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3843>
- Garriga Olmo, S. (2024). Expectativas en torno a la universidad y elección de la carrera: Un análisis sobre casos atípicos de graduados/as y estudiantes en fase de finalización que son primera generación universitaria
- Hart, C. S. (2016). ¿Cómo importan las aspiraciones? *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 324-341. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1199540>
- Hernández García, O. E., & Padilla González, L. E. (2019). Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: Influencia de variables familiares, personales y escolares. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2070/te.2070.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística & Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento. (2022). *Encuesta de Usos de Tecnologías de la Información y la Comunicación: EUTIC 2022*. Hebert Paguas, Diego Aboal, Virginia Pardo, Susana Dornel, Juan Manuel Bertón & Juan Ferreira (Eds.). INE & AGESIC. <https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/publicaciones/encuesta-uso-tecnologias-informacion-comunicacion-eutic-2022>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2024a). Informe de ingresos. Segundo trimestre de 2024. <https://www.ine.gub.uy/>

- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2024b). Estimación de la pobreza por el método del ingreso. Año 2023. <https://www.ine.gub.uy/>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2024c). Líneas de pobreza e indigencia. Julio 2023. <https://www.ine.gub.uy/>
- Matus, C. F. (2018). *Decisiones educativas y valoración de la educación superior en la trayectoria académica de los profesionales primera generación universitaria* [Memoria para optar al título profesional de socióloga, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/168495>
- Massey, D., Arango, J., Graeme, H., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, E. (2000). Teorías sobre la migración internacional: Una reseña y una evaluación. En *Revista Trabajo. Migraciones y Mercados*, volumen 2, pp. 5– 49. Centro de Análisis del Trabajo. Universidad Autónoma Metropolitana, México D. F., México.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2016). Sistema Nacional de Educación - 2016. Ministerio de Educación y Cultura. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2020-01/presentacion-panorama-2016.pdf> Montevideo
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica
- Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior del Mercosur. (2018). Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad: Un estudio de caso comparado en cuatro universidades de Argentina, Brasil y Uruguay. Fondo.
- Oleas-Falconí, D. Z., & Mosquera-Endara, M. del R. (2022). *La meritocracia y su efecto en la educación superior*. *Iustitia Socialis. Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas*, 7(2), 1358–1363. <https://doi.org/10.35381/racji.v7i2.2387>
- Pereyra Girardi, C. I., Ronchieri Pardo, C. d V., Rivas, A., Trueba, D. A., Mur, J. A., & Páez Vargas, N. (2018). Autoeficacia: Una revisión aplicada a diversas áreas de la psicología. Universidad del Salvador.
- Pérez Medina, J. C. (2006). Sobre *La miseria del mundo* de Pierre Bourdieu: Un análisis de las consecuencias sociales de la globalización económica en el primer mundo. *Andamios*, 2(4), 17–40.
- Pichon-Rivière, E. (1985). El proceso grupal. Buenos Aires: Nueva Visión. Cabrera Canabal, 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,

Facultad de Psicología, Programa de Posgrado de Maestría en Psicología y Educación). Universidad de la República.

- Reátegui, L. (2024). De la frustración al orgullo. La experiencia de los estudiantes de primera generación durante la transición a la universidad en Perú. FLACSO. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-407>
- Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework? Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education. *The Sociological Review*, 48(4), 568–585. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00233>
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Policy Press.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Strangers in Paradise'? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43(6), 1103–1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Reay, D., David, M., & Ball, S. J. (2001). *Degrees of choice: Social class, race and gender in higher education*. Trentham Books.
- Rebellato-Giménez, M. (1997). *Ética de la autonomía*. Roca Viva.
- Rodríguez, S. (2021). Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios de primera generación. Facultad de Psicología, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.rivera.udelar.edu.uy/neiself/desigualdades/wp-content/uploads/2021/01/fdez-trevignani-cardozo-pacifico-kunrath-marques-y-cunha-2020-informe-final-corregido.pdf>
- Saramago, J. (1995). *Ensayo sobre la ceguera*. Alfaguara.
- Sen, A. (2009). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Servicio Central de Inclusión y Bienestar de la Universidad de la República. (2025). *Programa Becas*. Universidad de la República. <https://bienestar.udelar.edu.uy/programa-becas/>
- Suasnábar, C., & Rovelli, L. I. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la educación superior en la Argentina. En I. Aranciaga (Comp.), *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa* (pp. 68–91). Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.761/pm.761.pdf>
- Taylor, C. (2003). *Modern social imaginaries*. Durham: Duke University Press.

- Tenti Fanfani, E. (2015). *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales*. En N. Gluz & C. Steinberg (Coords.), Campus Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, 19 y 20 de marzo de 2015. UNGS.
- UNESCO. (2022). Higher education: What you need to know. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/higher-education/need-know>
- Terigi, F. (2009). Los desafíos de la educación secundaria en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(1), 31-45. <https://doi.org/xx.xxxx/rie511209>
- Universidad de la República (2001) Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República 2000- 2004. Montevideo: Udelar
- Universidad de la República (Udelar). (2023a). Plan estratégico de desarrollo 2023–2030. <https://udelar.edu.uy/>
- Universidad de la República (Udelar). (2023b). Informe de actividades del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progesa). <https://progesa.udelar.edu.uy/>
- Universidad de la República. (2012). Censo de estudiantes de la Universidad de la República 2012. Universidad de la República.
- Universidad de la República. (2019). La Universidad para todo el país. <https://udelar.edu.uy/portal/la-universidad-para-todo-el-pais/>
- Universidad de la República. (2022). Informe sobre acceso y permanencia en la educación superior. UdelaR.
- Universidad de la República. (2022). Informe sobre acceso y permanencia en la educación superior. Udelar.
- Universidad de la República. (2023). Segundo informe sobre condiciones de vida y trayectorias educativas de estudiantes universitarios. UdelaR.
- Universidad de la República. (s.f.). Inclusión y Bienestar Universitario. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/portal/bienestar-universitario/>
- Villalobos, C., Quaresma, M. L., & Roa-Infante, J. I. (2022). *Estudiantes de clase baja en universidades de élite chilenas: Angustia, sacrificio y renuncia* [Lower-class students in elite Chilean universities: Anguish, sacrifice and renunciation]. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.ecbu>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

