

ANÁLISIS DE LAS CONTRIBUCIONES DE UN PROGRAMA SOCIAL A LA TRAYECTORIA UNIVERSITARIA DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL

*Analysis of the contributions of a social program to the university path
of socially disadvantaged young people*

LILIANA MAYER*¹

LETICIA CEREZO**²

*CONICET-UNAM. Argentina.

Correspondencia: lzmayer@gmail.com

Recibido: 01-02-17

**CONICET-CITRA/UMET. Argentina.

Revisado: 08-05-17

Correspondencia: cerezoleticia@gmail.com

Aceptado: 02-06-17

Resumen: Este artículo tiene como propósito exponer algunos de los resultados de la evaluación de un programa, implementado en Argentina, que busca promover la inclusión y permanencia universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad social mediante el despliegue de dos recursos: estipendio mensual y tutorías universitarias. Para ello, se analizan las percepciones de los estudiantes respecto de las principales implicancias del programa en sus trayectorias universitarias, con foco en los factores que habilitan su permanencia y continuidad en las instituciones. La investigación es principalmente cualitativa; combina grupos focales con entrevistas en profundidad y se complementa con encuestas autoadministradas. Se observa que el programa y los recursos que pone en juego realizan interesantes aportes para la inclusión y permanencia de los jóvenes en el sistema de educación superior.

Palabras clave: inclusión educativa; educación superior universitaria; trayectoria educativa; tutorías; estipendio.

Abstract: *The purpose of this article is to present some of the results of the evaluation of a program, implemented in Argentina, that seeks to promote the inclusion and permanence of young people in a situation of social vulnerability through the deployment of two resources: monthly stipend and university tutoring. To this end, the perceptions of students regarding the main implications of the program are analysed, focusing on the factors that enable them to remain and continue in the institutions. The research is mainly qualitative; it combines focus groups with in-depth interviews and is complemented by self-administered surveys. The program and its resources make interesting contributions to the inclusion and retention of young people in the higher education system.*

Keywords: *educational inclusion; university education; educational path; tutoring; stipends.*

¹ Doctora en Ciencias Sociales, magíster en Investigación y licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Investigadora del CONICET-UNAM (Argentina).

² Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Licenciada en Sociología de la Universidad Nacional de Buenos Aires (Argentina). Becaria doctoral CITRA/UMET-CONICET.

INTRODUCCIÓN

En las universidades de Argentina se viene dando un proceso de masificación y ampliación educativas. Diversos factores han contribuido con este proceso: las modificaciones en las legislaciones educativas vigentes para el nivel de educación medio que, con la sanción de la Ley Nacional de Educación en 2006,³ extendió la obligatoriedad escolar a 13 años de estudios, expandiendo la cobertura del nivel medio y posibilitado la incorporación de una mayor cantidad de estudiantes a la matrícula universitaria; la ampliación de la oferta de instituciones de gestión estatal, la creación de nuevas universidades en sus distintas “olas de fundación” (Chiroleu y Marquina, 2012), y la implementación por parte del Estado de políticas y programas diseñados con el objetivo de facilitar la inserción universitaria (García de Fanelli, 2015).⁴

Para ilustrar este fenómeno se puede afirmar que en 1960 la matrícula universitaria argentina, tanto de universidades de gestión estatal como de privada, alcanzaba a 160 mil estudiantes, al tiempo que se observa una tendencia creciente en su reclutamiento hasta alcanzar en el año 2014 a más de un millón ochocientos mil estudiantes universitarios, cifra que continúa incrementándose (Toribio, 2010; Subsecretaría de Política Universitaria, 2014). El proceso de masificación llevó a una modificación en la composición social de los estudiantes universitarios, permitiendo la incorporación de sectores sociales tradicionalmente excluidos de este ámbito de educación. Así en las universidades argentinas, en primera instancia y a partir del primer peronismo que impone la gratuidad universitaria,⁵ ingresaron estudiantes de clase media (Buchbinder, 2005; Carli, 2012) y mucho más recientemente se incorporaron los “recién llegados”: jóvenes pertenecientes a sectores sociales más desfavorecidos (Toribio, 2010; Carli, 2012; Pérez Rasetti, 2012; Chiroleu, 2013). El ingreso a las universidades de estos estudiantes “diferentes” a los que se encontraban acostumbrados a albergar, plantea a las instituciones nuevas situaciones, desafíos que pueden ser asumidos o no pero que sin dudas son novedosos.

La mayor cobertura en el nivel de enseñanza medio da cuenta del incremento de la demanda de educación superior (Braslavsky, 1985; Sigal, 1995; Tedesco y López, 2002; Dussel, 2010). Si bien el proceso de masificación en el nivel medio se registra

3 La Ley N°26.206 fue promulgada en diciembre de 2006. Reemplaza a la Ley Federal de Educación y complementa la Ley de Financiamiento Educativo al fijar un piso mínimo del 6% del PIB destinado a Educación.

4 Se destaca el programa PROGRESAR (Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos), que provee de una prestación económica a jóvenes entre 18 y 24 años para terminar su escolarización o estudiar un oficio o carrera universitaria en establecimientos públicos del país.

5 El 22 de noviembre de 1949, el entonces presidente Juan D. Perón firma el decreto 29.337 de suspensión de Aranceles Universitarios. Desde entonces, los estudios universitarios son gratuitos y este decreto, junto con las bases de la Reforma Universitaria de 1918, sienta las bases para el desarrollo de un sistema universitario amplio y democrático.

desde la década de los ochenta, la mayor ampliación de la matrícula tuvo lugar primero a partir de la Ley Federal de Educación (1993), luego con la Ley Nacional de Educación (2006) y finalmente con la implementación de la Asignación Universal por Hijo a fines del 2009.⁶ La tasa neta de escolarización secundaria pasó entonces de 53% en 1993 a 85% en 2013 (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, s. f.). Este incremento se dio sobre todo en los sectores más pobres del país, aunque también benefició a los sectores de nivel socioeconómico mayor en tanto casi consiguieron la universalización (Dussel, 2010).

Cabe aquí reflexionar en torno al contexto de fragmentación escolar (Tiramonti, 2007) y las distintas formaciones obtenidas en vistas del ingreso a la universidad. Al respecto, Gómez y Mereñuk (2013) plantean que es necesario tener en cuenta que incluso en el caso de las trayectorias que logran desarrollarse y completar el piso de obligatoriedad del nivel secundario, la formación obtenida en una institución o en otra, en un rincón del país o en otro, puede ser bien diferente y tornarse sustancialmente desigual frente al ingreso a la universidad. A lo que agregan que una trayectoria de “baja intensidad” en la secundaria puede resultar en una menor proyección para estudios superiores.

Se utiliza la noción trayectorias educativas en tanto permite articular en un mismo concepto las elecciones de los sujetos, las experiencias familiares, las propuestas institucionales disponibles, el contexto social que opera condicionando los recorridos y las prácticas (Montes y Sendón, 2006 y 2010). El concepto enlaza las prácticas y las estrategias desplegadas por los agentes, así como también los elementos estructurales de los grupos sociales y de los individuos que son puestos en acción en un determinado contexto, entre ellos los capitales culturales, económicos y simbólicos (Tiramonti, 2008). Terigi (2007) distingue entre trayectorias educativas *teóricas* o *ideales*, que expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar; de las *reales*, es decir las que reconocen tanto itinerarios frecuentes o más probables como recorridos que no siguen ese cauce. Esta diferenciación matiza el concepto en función de las heterogeneidades existentes en los itinerarios de los estudiantes.

Retornando a lo que sucede en las universidades, cabe destacar que el éxito en la ampliación de la matrícula no se ha visto reflejado en la tasa de graduación: en el año 2013 el total de egresados de grado y pregrado de las 50 universidades de gestión estatal fue de 80.343, cifra que representa el 25% de los nuevos inscriptos a esas casas de estudios (Mirás, 2013). Si bien no es posible seguir la trayectoria de los estudiantes de forma individualizada, se puede sostener que de cada 100 estudiantes

⁶ La Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) otorga una prestación no contributiva, similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales, a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en Argentina que no tengan otra asignación familiar y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal. Este beneficio es financiado con recursos del Fondo de Garantía de Sustentabilidad de la Administración Nacional de la Seguridad Social (Agis, Cañete y Panigo, 2010).

que se inscribieron en la universidad, 25 lograron egresar. Es decir que si bien el sistema universitario logró reclutar una mayor cantidad de estudiantes, la ampliación de sus bases no alcanzó para evitar la deserción y el abandono de los estudios, principalmente durante el primer año de cursada. A esta inclusión socialmente condicionada Ezcurra (2011) la denomina "inclusión excluyente", concepto que sirve para dar cuenta, entre otras cosas, de la existencia de mecanismos selectivos implícitos de los sistemas educativos que conllevan una selección diferencial condicionada por la procedencia socioeconómica (Gluz, 2011), dando cuenta por un lado de las dificultades de los estudiantes para adaptarse a las instituciones de educación superior y, por el otro, de las instituciones por generar mecanismos de recepción (Fernández Lamarra, 2002; García de Fanelli, 2005). Obstáculos que son mayores entre los sectores socioeconómicamente desfavorecidos en tanto el abandono y la interrupción los afecta en mayor medida (Tinto, 2006; Ezcurra, 2011; García de Fanelli, 2005).

La efectiva inclusión educativa, es decir aquella que atañe no solamente a garantizar las posibilidades de ingreso sino también a la reducción de las brechas de graduación entre los sectores sociales, demanda tanto de la implementación de políticas públicas que contribuyan en esta línea, como del despliegue de estrategias por parte de las instituciones universitarias para acompañar a sus estudiantes.

Al respecto, en Argentina se delinearon políticas públicas destinadas a contrarrestar las tendencias a la deserción en todos los niveles educativos, incluido el de educación superior universitaria (García de Fanelli, 2015; Marquina y Chiroleu, 2015). Si bien reconocemos el aporte y lugar fundamental del Estado en combatir las situaciones que devienen en desigualdad y pobreza, el ámbito de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) también se ha movilizó en esta línea.

A continuación, se presentan algunos de los resultados de una investigación realizada en el 2012, que consistió en la evaluación de un Programa de apuntalamiento a las trayectorias universitarias de jóvenes,⁷ financiado por una entidad bancaria de Argentina y gestionado por organizaciones de la sociedad civil.⁸ Para ello se presentarán primero las características del Programa estudiado y la estrategia metodológica implementada. Luego se darán a conocer los aportes que la beca económica representa para la trayectoria educativa referidos por los estudiantes, ya sean contribuciones en términos de su vida material como de recursos para su

⁷ Una evaluación tiene como finalidad generar información, conocimiento y aprendizaje dirigidos a alimentar la toma de decisiones oportunas y pertinentes para garantizar los resultados de un proyecto (SIEMPRO citado en Fernández Prieto y Cerezo, 2010). Nirenberg (2010) sostiene que la evaluación de resultados contribuye al diseño y gestión de los proyectos sociales, en tanto permite indagar y valorar no solo los logros de la intervención, sino también sus obstáculos emergentes, posibles mejoras o correcciones.

⁸ El presente artículo presenta algunos de los hallazgos de la "Evaluación de resultados del Programa Potenciamos tu Talento", realizada entre el 1 de septiembre de 2012 y el 31 de octubre de 2013 por la Asociación Civil Grupo Puentes. Su financiación provino del equipo de Responsabilidad Social Corporativa del Banco Galicia. El informe de esta evaluación fue realizado por Liliana Mayer y Leticia Cerezo.

subjetividad y socialización. Seguidamente se referirán los efectos de las tutorías. A modo de cierre se incluyen los resultados de un ejercicio de ponderación entre ambas estrategias realizado entre los becarios.

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO ANALIZADO

El Programa de apoyo universitario estudiado se implementa desde 2008 en Argentina por la Gerencia de Responsabilidad Social Corporativa de una entidad financiera. Ha sido definido por quienes lo diseñaron como una estrategia que busca contribuir con la trayectoria universitaria de jóvenes de 17 a 23 años en situación de vulnerabilidad social. Este apuntalamiento consta de una beca de estudio⁹ y de tutorías universitarias¹⁰ que se desarrollan en convenio con diferentes OSC vinculadas a la temática y externas a las instituciones educativas. Los requisitos de ingreso fijados por la entidad financiadora son contar con recursos económicos limitados, no poseer otras becas de educación superior, no estar trabajando y tener oportunidades limitadas por el entorno social y geográfico. Por otro lado, los aspirantes deben estar inscriptos en alguna de las siguientes carreras en universidades nacionales: Informática y todas sus derivadas, Administración de Empresas, Economía, Contador Público, Comercio Exterior, Ingeniería Industrial o Agrónoma. El proceso de selección de los participantes queda a cargo de las OSC. La permanencia en el programa exige cuatro materias aprobadas por año.

Hasta 2012, año en que comenzó la evaluación, nueve OSC se encargaban de la gestión y coordinación de las becas, alcanzando en total a 151 jóvenes distribuidos territorialmente en diversas provincias argentinas.¹¹

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Con la intención de abordar la trayectoria educativa de los becarios desde su propia experiencia se optó principalmente por una perspectiva cualitativa, que hizo posible acceder al universo de significaciones de los actores, así como también dilucidar estructuras y argumentos conceptuales complejos sobre los que se basaban sus prácticas y creencias (Long y Long en Mayer, 2012). De allí que la evaluación haya

⁹ Al año 2012 el estipendio era de \$850 mensuales para los primeros dos años de estudio y descendía a \$650 para los cuatro años siguientes. Esta diferencia se debe a que el programa habilita a los becarios a trabajar a partir del segundo año de cursada.

¹⁰ Las tutorías universitarias son entendidas aquí como prácticas socioeducativas que pretenden facilitar, mediar, acompañar y orientar a los estudiantes en su vínculo con las instituciones educativas. Estas adquieren distintas formas en función del modo en que las OSC conciben este rol. Este concepto será abordado con mayor amplitud en la sección "Las tutorías universitarias y sus aportes de las trayectorias educativas de los becarios".

¹¹ El Estado nacional de Argentina convive federativamente con 24 entidades estatales autónomas, de las cuales veintitrés son provincias que preservan todo el poder no delegado constitucionalmente a la Nación y una es la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, designada por ley como capital federal.

consistido en la realización de 9 grupos focales a jóvenes becarios, uno para cada OSC que gestiona el Programa, de los que participaron 76 jóvenes. Asimismo, se realizaron 16 entrevistas en profundidad a algunos de los jóvenes participantes de los grupos focales (8 varones y 8 mujeres), seleccionados en función del interés de las investigadoras por profundizar respecto a situaciones particulares, tales como la condición de migrantes internos, aquellos becarios que se encontraban trabajando, becarios que se sintieron cohibidos en los grupos focales, entre otras.

Por otra parte, para complementar los datos cualitativos, caracterizar contextualmente y conocer aspectos socioeconómicos de los jóvenes, se trabajó con encuestas autoadministradas. Las dimensiones relevadas por la encuesta fueron: caracterización general y de contexto, trayectoria educativa en el nivel de enseñanza medio, trayectoria universitaria, vivienda y composición del hogar, factibilidad/dedicación al estudio. La distribución según sexo de los 76 becarios resultó equitativa, siendo las mujeres el 49% y los varones el 51%. Su promedio de edad era de 21 años y el 55% de los becarios encuestados residía en el Gran Buenos Aires (GBA)¹² y los restantes en otras provincias argentinas (principalmente Mendoza 13%, Río Negro 11%, y Jujuy 11%). El 51% comenzó a formar parte del Programa en 2012 (un 32% antes del año 2011 y el 17% en el transcurso del año 2011). Al indagar respecto de su trayectoria universitaria, observamos que el 77% de los casos relevados inició sus estudios de educación superior un año después de haber terminado la escuela secundaria. La mayoría de los becarios encuestados cursaba las carreras de Contador Público (28%), Administración de Empresas (24%), Ingeniería (19%) y Agronomía (16%). A los fines de acercarse al clima educativo de los hogares se construyó una clasificación analítica que pretendía observar el nivel educativo agregado de los adultos del hogar. De ésta resultó que el clima educativo es bajo para más del 55% de los hogares, para un 34% es de nivel medio y para casi un 7% el clima educativo es alto, es decir que ambos padres al menos han realizado estudios terciarios o universitarios.

EL ESTIPENDIO ECONÓMICO: SUS USOS Y EFECTOS EN LA COTIDIANEIDAD DEL BECARIO

La masificación del sistema universitario argentino y el ingreso de “nuevos estudiantes” al que nos referíamos anteriormente, se dieron en condiciones de retroceso de las políticas relacionadas al Estado de Bienestar y de la reorientación de la relación entre Estado, sociedad civil y mercado (Mayer, 2009 y 2012; López, 2007). Si bien en los años en que los jóvenes integrantes de este programa ingresaron al sistema

¹² El GBA es definido por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) como el área comprendida por la Ciudad de Buenos Aires (CABA) más los 24 Partidos del Gran Buenos Aires (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2010).

universitario se realizaron esfuerzos a nivel nacional y regional (Núñez, Vázquez y Vommaro, 2015; Mayer y Núñez, 2016) para combatir la desigualdad y generar mecanismos de inclusión y fortalecimiento de los tejidos sociales (Mayer, 2009 y 2012; Rodríguez, 2015), los efectos de los procesos de desestructuración y desarticulación de los entramados sociales que se dieron desde mediados de la década de los setenta (Mayer, 2008) y que desembocaron en la crisis del 2001 en Argentina, no alcanzaron a ser completamente subsanados, más allá de los esfuerzos mencionados. La matriz desigual e inequitativa no logró revertirse, evidenciándose en procesos de fragmentación social, accesos sociales diferenciales a bienes materiales y simbólicos y una vasta porción de la población por fuera de los principales canales de integración social (Castel, 1997).

Entre jóvenes en situación de vulnerabilidad social lo anterior presenta grandes dificultades para desarrollar una trayectoria universitaria, ya que muchas veces prima la necesidad de trabajar por sobre el estudio. Si bien el estipendio provisto por el Programa era menor al salario mínimo de Argentina por entonces,¹³ es plausible de ser entendido como un ingreso que contribuiría a retrasar su inserción al mercado laboral, instancia que para jóvenes en situaciones de vulnerabilidad social suele ser precaria, informal y, por lo tanto, generalmente no alcanza los niveles mínimos salariales establecidos ni tampoco está asociada a los beneficios sociales derivados del empleo formal (Jacinto, 2008). Por otro lado, si bien las universidades de gestión estatal a lo largo de la historia de Argentina han forjado como rasgo característico la gratuidad (Carli, 2012) en tanto los estudiantes no deben pagar un arancel, sí deben incurrir en otro tipo de gastos en su tránsito por la universidad. De modo que los recursos materiales son fundamentales para emprender y sostener exitosamente una carrera universitaria.

En tal sentido, se listan a continuación los principales aportes referidos por los participantes de la investigación que el estipendio mensual del Programa imprime a su trayectoria universitaria. A los fines del presente artículo, se dividieron en dos grupos: el primero refiere a los usos y efectos vinculados a aspectos cotidianos de su vida material; el otro a las contribuciones en términos de recursos para su subjetividad y socialización.

EFFECTOS DEL PROGRAMA EN ASPECTOS COTIDIANOS DE SU VIDA MATERIAL

Emerge de los grupos focales y entrevistas realizadas que el estipendio mensual que reciben los becarios en el marco del Programa contribuye en aspectos materiales de su

13 El Salario Mínimo Vital y Móvil se establece en el Consejo Nacional del Salario desde el año 2004. Se utiliza para establecer el salario mínimo de todos aquellos trabajadores "no incluidos" en ninguna Convención Colectiva de Trabajo. En 2012 se fijó en \$2.670 (Resolución CNEPySMVyM 02/2012).

trayectoria universitaria de diversas formas. Se presenta seguidamente un somero recorrido por ellas.

Recursos para el desarrollo de la trayectoria universitaria cotidiana

En términos generales, los becarios analizados indicaron que el principal uso que le dan al estipendio se relaciona con sus necesidades como estudiantes, dentro de los cuales identificamos dos tipos de usos, aunque no excluyentes: los estudiantiles *directos* y los *indirectos*. Los primeros se relacionan con las erogaciones propiamente educativas entre las que se encuentran la adquisición de los materiales de lectura —ya sean fotocopias o libros—, materiales para estudio (lapiceras, resaltadores, cuadernos, entre otros) y los viáticos para concurrir a sus lugares de estudio. Contar con la posibilidad de comprar el libro con el que trabajan en una materia o bien todas las fotocopias de la bibliografía, así como también saber que cuentan con una cantidad fija mensual que les permitirá asistir a la universidad todo el mes, contribuye entre estudiantes de sectores vulnerables a la continuidad de su trayectoria educativa, al menos en términos materiales. No tener que preocuparse por conseguir el dinero necesario para adquirir estos bienes les aporta tranquilidad. En sus propias palabras:

Yo capaz que soy muy materialista pero el caso mío me tenía mal el tema que no tenía plata para seguir cursando o para lo que sea, y por más que uno no quiera, yo a veces me ponía a carburar y pensaba cómo iba a llegar a fin de mes o cómo comprarme un libro y con esto merma bastante, entonces en ese sentido me quedo más relajado. (Grupo Focal —en adelante GF— Mendoza, varón, 22 años).

Les da más tiempo para dedicarse a estudiar, dejando de buscar los materiales o becas que apuntalen su trayectoria en la universidad, tal como nos comentaba una de las estudiantes entrevistadas:

Me complicaba porque tenía que estar buscando personas que lo quieran revender a los libros, personas que ya lo hayan usado... y hubo diferentes tipos... además buscando becas en la facultad también, te dan unas bequitas que son para fotocopias, así que... Eso me llevó bastante. (Entrevista GBA, mujer, 19 años).

Luego se relevaron los usos estudiantiles *indirectos* que constituyen usos que se relacionan con la posibilidad de permanecer en situaciones sociales y de estudio o académicas gracias al estipendio, como la posibilidad de concurrir a grupos de estudio y “poder tomar algo”, o no estar pendientes del dinero para ver si pueden permanecer en una reunión académica o social.

Dieta alimentaria

En el relato de algunos jóvenes se encontraron también usos ligados a mejoras alimenticias, ya sea porque a partir del estipendio pueden mejorar la calidad de los alimentos que ingieren o compran, o bien porque pueden cambiar sus hábitos alimenticios. Es posible observar entonces que el estipendio les permite acceder a bienes a los que antes no tenían acceso y, en consecuencia, satisfacer de manera diferente y con mejorías sus necesidades básicas. Es importante resaltar que esas necesidades estaban satisfechas, pero que se observan cambios en la calidad con que se satisfacen, modificaciones que no son menores. Por otra parte se encontró que la regularidad y seguridad que otorga la beca mensual les permite distribuir sus gastos de otra manera y es de esperar, así como no tienen que ver dónde queda ni cuál es la fotocopiadora más barata, que puedan destinar dinero a la comida y que sus hábitos alimenticios mejoren.

En mi caso que viví mucho tiempo solo era el tema de la comida, de repente comía boludeces por dos pesos, llegaba a fin de mes porque tenía que llegar si quería seguir estudiando. De repente me mejoró mucho eso, el tema que estoy comiendo mejor, eso es muy importante. (GF Mendoza, varón, 21 años).

Hábitat

Esta dimensión alude a los efectos aducidos por los becarios que la percepción del estipendio tiene sobre sus condiciones de vivienda. Si bien estas emergieron con menor énfasis que las dos anteriores, encontramos becarios que pudieron mejorar sus condiciones habitacionales a partir de la percepción del estipendio. Esta dimensión cobra más fuerza sobre todo entre aquellos estudiantes que para estudiar una carrera universitaria tuvieron que trasladarse a otra ciudad, dejando la casa de sus padres.

De los diversos usos a los que se refirió anteriormente, cabe indicar que el fundamental, y que por lo tanto se lleva una mayor proporción del estipendio recibido, corresponde a los recursos para el desarrollo de la cotidianidad de la trayectoria universitaria. No por ello el resto deja de ser importante como factores que apuntalan su paso por la universidad, pero sí cabe aclarar que dado que el porcentaje que queda disponible del estipendio luego de descontar los gastos vinculados a los bienes materiales estudiantiles (directos e indirectos) es bajo, es plausible que esa menor proporción conlleve a que emerjan en menor medida.

MODOS EN LOS QUE SE EXPERIMENTA LA AYUDA ECONÓMICA

Al analizar las modalidades en las que se utiliza el estipendio se encuentran dos formas predominantes en las que se objetiva la beca. La primera refiere a que en muchos casos percibir la beca no funciona como variable que define la posibilidad de estudiar o no, sino que significa una gran ayuda a la economía familiar, en tanto si no estuviera recibiendo la beca estaría mucho más ajustada. Se identifica a este modo de experimentar la ayuda como “beca como alivio”. Asimismo, en algunos de los becarios el estipendio funciona también como alivio, pero en relación a que ya no sienten la presión de tener que insertarse en el mercado laboral. Tal como se refirió anteriormente, percibir el dinero por parte del Programa les proporciona un ingreso que retrasa su incorporación a un trabajo.

La segunda modalidad que se identifica en el discurso de los estudiantes respecto de cómo experimentan percibir un ingreso monetario consiste en concebir la “beca como hito” en su trayectoria educativa en tanto marca y hace posible su ingreso y permanencia en las instituciones universitarias. Así, estos becarios manifestaron que, de no haber sido por el estipendio mensual recibido, transitar una carrera universitaria no hubiera sido posible.

EFFECTOS DEL PROGRAMA EN LA SUBJETIVIDAD Y SOCIALIZACIÓN DE LOS BECARIOS

De la investigación realizada se observa que, además de los diferentes usos y apropiaciones del estipendio referidos a aspectos cotidianos de su vida material, formar parte del Programa reporta también efectos en la subjetividad y en la socialización de los becarios. Esto se ha observado en varios ejes, los que se refieren a continuación.

Autonomía

La autonomía percibida por parte de los jóvenes a partir de la incorporación al Programa es el eje principal que se encuentra al momento de analizar los impactos subjetivos. En este sentido la independencia, la posibilidad de autonomizarse de sus familias, dejar de “ser una carga”, emerge como una de las principales consecuencias.

Por otro lado, esta autonomía les permite posponer el ingreso al mercado laboral, en la medida en que al recibir un estipendio pueden dedicarse de lleno a sus estudios. Juega entonces un papel importante al delimitar el tiempo de manera exclusiva para el estudio. Más allá de las diferencias que existen en la definición — sociológica— de la juventud (Bourdieu, 1999), existe cierto consenso en asegurar que los jóvenes que continúan estudiando alargan su moratoria social y vital (Urresti citado en Mayer, 2009). Es decir que la permanencia en instituciones educativas y la

posibilidad de evadir el ingreso temprano —y precarizado— al mercado alarga la juventud. En este sentido, puede verse que la percepción del estipendio y el ingreso al Programa, que por los dos primeros años no es compatible con un trabajo, colabora en esta situación y permite que los jóvenes no se preocupen por cuestiones más relacionadas a la adultez.

Estabilidad y posibilidades de planificar

Muchos becarios sostienen que antes de la obtención de la beca y del consiguiente ingreso al Programa vivían el día a día y les era difícil planificar a futuro, varios dependían de la posibilidad de sus padres —en la mayoría de los casos remotas e intermitentes— de darles dinero para comprar apuntes o para pagar los gastos del viático que implica asistir a la universidad. Es decir que carecían de ciertas prácticas de estabilidad y de seguridad respecto a su futuro, lo que contribuía a que sus preocupaciones giraran en torno a ello en detrimento del estudio. El estipendio económico modifica esta situación: en la medida en que los becarios cumplen con los requisitos necesarios para mantenerse en el Programa —que observamos presentan grados de laxitud— pueden dedicarse no solo a estudiar sino también a pensar en su desempeño académico. Poder retirarse mentalmente de situaciones adversas no es menor, es una oportunidad para “tranquilizarme y estudiar”, decía uno de los jóvenes. Podríamos sostener que el Programa aporta a la construcción de la juventud y a la regularidad de prácticas, que deriva en narrativas más estables y capaces de proyectarse a futuro.

Otro aspecto en el que se observa un incremento en las seguridades personales refiere a que, en tanto obtienen buenos resultados académicos logrando la permanencia en el Programa, desarrollan diferentes niveles de satisfacción de sí mismos ya que no solo “por algo fueron elegidos” al momento de ingresar a la estrategia, sino que se mantienen en el Programa a partir de cualidades propias, situación que colabora al desarrollo de la autoestima.

Autoexigencia y compromiso con los estudios

Formar parte del Programa y permanecer en él demanda un buen desempeño académico, encontrándose sujetos a cierta “presión académica”, a “esforzarte para mantener el promedio”. Si bien se observan algunos pocos casos en que esta presión puede volverse en contra y hasta ser causa de deserción, en la mayoría de los becarios actúa de manera positiva. Al respecto refieren sentirse motivados, que cuentan con un “apoyo” y “un aliento en mejorar”.

Ampliación del horizonte educativo

Algunos jóvenes refirieron que a partir de su incorporación al Programa conciben la continuidad de su trayectoria educativa en algún posgrado como una posibilidad. Se debe recordar que cerca del 90% de los hogares contaba con un clima educativo bajo o medio, dando cuenta de que la mayoría de los becarios son primera generación universitaria. La permanencia en el Programa y la concientización respecto de sus capacidades como habilitadoras para transitar las instituciones de educación superior, son fundamentales para incrementar el deseo de continuar estudiando más allá de la carrera de grado e incluso ampliar las expectativas de estudios de posgrado.

Otro de los aspectos de esta ampliación refiere a que estudiar una carrera de grado los habilitaría a acceder a mejores condiciones laborales. Con un título en mano la posibilidad de pensar en trabajos formales y en relación de dependencia se les hace más próxima, otorgándoles seguridad y alejándolos de un posible circuito de informalidad. Como sostienen algunos de los entrevistados:

Investigadora: ¿Qué pensabas en relación con estudiar una carrera universitaria?

Entrevistado: Para mí era la posibilidad de progreso, yo pensaba que sin estudios uno no podía lograr nada en la vida, porque se iba a quedar siempre en un trabajo mediocre en un trabajo que no le gustara, en cambio si es algo que a uno le gustara podía hacerlo por el resto de su vida y ser feliz y poder progresar cada vez más. (Entrevista GBA, mujer, 20 años).

En mi casa, cuando ingresé a la facultad, por problemas económicos, tuve que dejar el estudio de lado. Medio año. Y después me salió esta posibilidad [ingresar en el Programa]. Pero durante ese medio año trabajé, cosas de plomería y mantenimiento de edificios... (GF Córdoba, varón, 20 años).

El sentimiento respecto de la igualdad a partir de la mayor participación en el sistema educativo no es nuevo (Dahrendorf, 1968; Dussel, 2005). Si bien muchos estudios muestran que el efecto de la educación debe matizarse con otros factores como la categoría social, la etnia, sexo, género, religión, etc. (Bourdieu, 2000; Bourdieu y Passeron, 2009; Mayer y Núñez, 2016), el optimismo de los entrevistados por asociar mayor nivel educativo con mejoras socioeconómicas y materiales es concomitante con sociedades que procesan la igualdad —y desigualdad— a partir del sistema educativo (Dussel, 2005; Kessler, 2015). Una visión positiva al respecto de este anhelo de continuidad educativa reside sin duda en los efectos de inclusión planteados a partir del Programa, ya que una vez incluidos los becarios pueden pensar en mayores umbrales de inclusión (Castel, 1997; Mayer, 2009). Algunos entrevistados lo manifestaban así:

Te abre muchas puertas que de otro modo no, con el secundario. Puertas laborales, no sé, por ejemplo a mí me cuenta mi papá todos los jefes, todo eso, son ingenieros o si no es ingeniero es licenciado, no baja de ahí. Es un esfuerzo enorme llegar hasta ahí, porque es un esfuerzo enorme, pero sabés que una vez que llegás algún puesto de va a esperar. O sea las posibilidades de que te vaya mal con el título es poca. Tenés muchas más posibilidades de tener un buen futuro... (GF GBA, varón, 20 años).

Llegar a gerenta es un sueño, pero sí poder viajar con ese título, porque si uno tiene más conocimiento puede ir a otros países haciendo trabajos, y eso. (GF GBA, mujer, 20 años).

Sin desmerecerlos, interesa reparar también en otros aspectos que emergen del análisis. Muchos de los entrevistados que admiten su deseo o voluntad de continuar sus estudios una vez finalizados los de grado transitaron por situaciones muy complejas, que incluyen migraciones dentro del país, que afectaron sus entramados sociales más próximos al implicar cambios de escuelas, de redes de relaciones y de barrios, ya que muchos de ellos residían al momento de la investigación en asentamientos urbanos. Datos residenciales que fueron no solo mal valorados por los propios entrevistados a punto tal de desear emanciparse geográficamente de estos, sino también para las expectativas del mercado laboral.

En este sentido, el aumento de credenciales, siguiendo el análisis de Collins (1979), puede obedecer al deseo de ser tenidos en cuenta por sus titulaciones, como indicadores válidos de productividad y facultades (Kivinen y Ahola, 1999) en detrimento de estas situaciones adversas que emergerían en una posible entrevista de trabajo. Es decir que la ampliación de su capital cultural en estado institucionalizado podría ser utilizada para evitar ahondar en situaciones de desestructuración de sus entramados sociales y culturales que también pesan en instancias de selección laboral, potenciando tales características por sobre las personales.¹⁴

Pertenencia grupal y nuevos vínculos: el acercamiento a pares semejantes

Ligado a los aspectos planteados en el apartado anterior, se sostiene que, como es sabido, la universidad es un espacio educativo en el que se gestan diversos vínculos que configuran una trama de elementos necesarios de ser internalizados por los

¹⁴ Sin embargo, como señalan Bourdieu y Waquant (1992), existe un conflicto entre el valor simbólico y valor de cambio de las titulaciones, por un lado, y las posiciones en el espacio social por el otro. Vale decir que los atributos de clase, género, etnia, están presentes para la selección y determinación laboral. Se podría plantear entonces esta estrategia de aumento de credenciales como parte de un sentido práctico (Bourdieu, 2000) propio de los agentes sociales para lograr la inserción deseada a través de una omisión de atributos personales que podrían ir en detrimento de esto.

estudiantes (Guevara, 2009; Cerezo, 2015). Al respecto, entre los entrevistados se observa que un factor decisivo en la incursión de los jóvenes en el Programa es la apertura a un mundo de nuevos semejantes, muchas veces diferentes a los que componen su capital social (Bourdieu, 2000). El ingreso a la universidad y al Programa los acerca a personas con trayectorias diversas a los de su grupo de origen, aportando la posibilidad de generar nuevos y novedosos vínculos.

En este punto se encuentra en algunos un deseo de cierta emancipación subjetiva y social de entramados sociales, en tanto son comprendidos como no positivos para el desarrollo de su trayectoria vital. Este tipo de emancipación suele darse inclusive con anterioridad o con independencia de una emancipación geográfica. Es decir que se encuentran ciertos niveles de aislamiento respecto de vínculos anteriores que podrían afectar no solo sus estudios, sino otras dimensiones de su vida. Este proceso dista de ser aproblemático y sin costo social. Varios trabajos de la sociología de la educación (Mayer, 2012; Willis, 1977; Coffield et al. en Delamont, 1990) mostraron las consecuencias que tiene para un estudiante —o un colectivo de estudiantes— reconvertirse hacia los valores y prácticas instrumentales del sistema educativo. Vale decir que tal adhesión no es gratuita, en particular porque mostraría el interés y apego a las normas educativas y a la cultura letrada que suponen, lo que no estaría del todo bien visto para los grupos de pares, en especial en los estudiantes varones. Tal como relata un chico que se había mudado de su antiguo barrio, la Villa 11 14 en el Bajo Flores, a la Villa 21 24, ambas en la Ciudad de Buenos Aires, y narra la mudanza como algo positivo para su trayectoria, situación que se vio reforzada incluso por retirarse de posibles vínculos en su nuevo barrio:

Me gustaba más donde vivía antes [Villa 11 14 en el Bajo Flores], porque era el lugar donde viví mucho tiempo, desde los 13 años que estaba ahí, tenía amigos, toda mi gente conocida estaba ahí. Y al principio me jodió, pero ya no noto la diferencia. Es más, prefiero estar acá porque si estuviera en el Bajo Flores quizás ya me hubiera dispersado, me hubiera ido para otro lado... no sé, no estaría estudiando o me hubiera desconcentrado. (...) Obviamente a veces voy y los visito, pero cada cual está en su mundo. Ya somos todos grandes. Ya no nos vemos mucho. En Bajo Flores hay mucha joda, los chicos son... hay chicas de 12 o 13 años embarazadas, los pendejos de 14 años también ya son papás. Hay mucha facilidad... aparte hay mucha droga, tenés la droga en la puerta de tu casa. Yo nunca, nunca, nunca, pero si quería la tenía ahí. Son esas cosas... y sé... estoy casi seguro de que me hubiera desconcentrado. Y ahora donde estoy ahí [Villa 21 24], por ahí no camino. Es de mi casa a la Facultad, de la Facultad a [nombre de la OSC], y así. No camino por ahí. No tengo conocidos... (Entrevista GBA, varón, 22 años).

En consecuencia, además de ver, con los matices necesarios, continuidades con los resultados de los clásicos trabajos arriba señalados, se observa que muchas veces la emancipación subjetiva a la que se refirió anteriormente puede no solo ser parte de un

proceso voluntario y deseado, sino en el caso particular de los varones una consecuencia no deseada de su acción y posicionamiento frente a los valores y prácticas del sistema educativo. Los espacios y sistemas de conocimiento formales se transforman también en comunidades de “socialización académica”. Este proceso, como fue analizado por diversos estudios (Becher, 1989; Clark, 1987), suponen no solo la adhesión a contenidos formativos sino también la expresión social y corporal de los procesos formativos. En consecuencia, las modificaciones no se presentan solo cognitivamente sino en características personales, modos y agentes de interacción que hacen a la posibilidad de continuar los estudios por un lado, y permanencia en diversos entramados sociales por el otro.

Estas disonancias o conflictos no serían genéricamente neutros. En el caso de las mujeres parecería ocurrir lo opuesto, ya que como nos muestran los fragmentos a continuación, estas actuarían como agentes multiplicadores de tal cambio:

Yo tengo a mi mejor amiga, se puso a estudiar para enfermería y ahora trabaja en un hospital y está chocha, pero ella no quería porque no le gustaba nada, y yo la incentivé para que estudie... no quería saber nada, dos hermanas amigas que están estudiando inglés y están por recibirse, después una amiga que estudia conmigo, va un año más... (GF GBA, mujer, 21 años).

Yo estoy en contacto con una amiga que había hecho un ingreso a la universidad, y se cambió, no le gustó, ahora está haciendo el ingreso a otra carrera. Tengo otra amiga que tuvo un hijo y sigue estudiando; y nada, también está bueno incentivar a otra para que siga (GF GBA, mujer, 20 años).

Este análisis puede complejizarse aún más. En muchos casos en las entrevistas o grupos focales las mujeres que participaron de la investigación manifestaban dos situaciones. En primer lugar, la posibilidad de estudiar para acceder a trabajos intelectuales y no físicos, que por lo tanto no perjudiquen su cuerpo. Esto no solo —ni fundamentalmente— en términos estéticos, sino para evitar el desgaste y problemas físicos que los trabajos de “poner el cuerpo” suponen. Al respecto una entrevistada argumentaba por qué había decidido estudiar y no trabajar “poniendo el cuerpo”:

De chiquita los veía a mi papás trabajar en Mar del Plata cuando vivíamos allá, trabajaban en campos, tenían quintas a cargo, entonces era todo cuerpo, cuerpo, cuerpo y nos vinimos acá incluso porque mi papá tuvo un problema en la pierna y pulmones y demás, por el veneno que tenía por las plagas, por las cosas y demás. Y mi mamá trabajó en Mendoza, en la parte de la uva, entonces tiene operaciones acá también, por el tema de que tenía tanto peso de la uva acá de los cajones ¿viste? Entonces yo veía todo eso, entonces lo que yo menos quería era... lo que menos quería era poner el cuerpo en el trabajo, si me tocaba hacerlo, lo iba a tener que hacer, pero mi idea no era esa, mi idea era poder estudiar (Entrevista Jujuy, mujer, 21 años).

Otro repertorio encontrado ubica al estudio como posibilidad para poder romper con el “pasado laboral” de sus madres y abuelas, mayoritariamente ligado a trabajos domésticos o informales, no reconocidos socialmente y carentes de derechos sociales.

Yo quería estudiar y trabajar, pero mi mamá me decía para estudiar, para que no sea como ella, siempre limpiando casa ajena, limpiar lo ajeno, que mi mamá dice eso, que lo que ella no tuvo yo lo tenga, y que más allá de que no tuviéramos plata me iba a ayudar. Y yo le decía que igual quería ayudarla en algo, no, ella decía que me ocupe de mis estudios y más allá de que nos falte o no, ya veremos cómo salir adelante. Y después el tema de la beca, que gracias a dios lo pude obtener, y, nada, estoy re chocha, la verdad, aunque no pueda ayudar a mi mamá, yo le digo, hoy no te puedo ayudar, pero cuando tenga mi carrera hecha, te voy a poder ayudar (GF GBA, mujer, 21 años).

Si bien es cierto que estas situaciones descritas son marcadas en términos de análisis de género, no se debe olvidar la cuestión socioeconómica asociada a estas situaciones. Vale decir que, si bien es posible dar cuenta de experiencias de mayor autonomía y emancipación en términos generales de las mujeres, son las asociadas a los niveles socioeconómicos más bajos que sufren la problemática en su doble determinación, esto es, como mujeres y por su condición de vulnerabilidad social. Una becaria sostiene:

cuando era muy chiquita me decía mi abuelita que como ella no pudo tener estudios, y casi de la familia muy pocos, me decía: “vos tenés que ser mejor que yo, vos tenés que seguir, nunca pares, no te rindas” y por eso yo prometí algo. Y aparte quería seguir mis estudios yo. (Entrevista CABA, mujer, 20 años).

LAS TUTORÍAS UNIVERSITARIAS Y SUS APORTES DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS BECARIOS

Se entienden a las tutorías universitarias como prácticas socioeducativas que pretenden facilitar, mediar, acompañar y orientar a los estudiantes en la construcción de un lazo social con la institución educativa. Constituyen repertorios institucionales (García de Fanelli, 2005) que pueden contribuir en la trayectoria educativa. Existen distintas modalidades para desarrollar las tutorías, así hay quienes sostienen que los tutores dan apoyo, seguimiento y orientación a los estudiantes que están en proceso de adaptación a la institución educativa (Jacinto y Terigi, 2007), o bien quienes sostienen que las tutorías consisten en generar interacción y vinculación del tutor en la trayectoria educativa de los estudiantes (Urresti, 1999). En el caso del Programa analizado se observa que las percepciones respecto de los aportes del sistema de tutorías identificadas distan de ser homogéneas. Se vincula esta heterogeneidad con los

distintos perfiles de becarios como también con las diversas formas en que las OSC que gestionan el Programa conciben el rol del tutor. Pero más allá de estas diferencias, nos es posible afirmar que una figura como la del tutor genera condiciones distintas para el aprendizaje y para la vida dentro de la universidad.

Dentro de la muestra analizada, varios becarios resaltaron como característica de los tutores aquellas vinculadas a lo afectivo, valorando la tutoría socioafectivamente. En este sentido hay quienes, al consultarles con qué figura o metáfora relacionan a su tutor, refirieron a figuras muy cercanas como ser familiares o en su defecto amigos:

Como un padre, la verdad que sí, que él [tutor] nos ayudó bastante en ese sentido, a mí me ayudó bastante porque era un padre que tenía al tanto toda la carrera. Por ahí mi papá y mi mamá, por ahí yo sí les contaba pero no tenían idea más o menos de cómo era la modalidad de "Sí má, regularicé una materia, má rendí un final" y ya creen que bueno pasaste de año, ¿entendés? Entonces era como alguien que entendía un poquito más del tema y que también te incentivaba a que, a que sigas estudiando, que le pongas más pilas, que sigas rindiendo y demás... (GF GBA, mujer, 20 años).

El afecto es uno de los aspectos más valorados por estos becarios, en tanto esta proximidad a la persona que es su tutor les facilita lo relacional, la posibilidad de confiar, la motivación. A su vez, estas narrativas dan cuenta de cierta complicidad establecida en el vínculo y de una confianza que permite intercambiar tanto experiencias académicas como personales y afectivas. Por su parte, otra valoración que aparece en torno a la tutoría y al modo en que esta práctica incide en la trayectoria de los estudiantes refiere a valorar académicamente a las tutorías. Los tutores aparecen así en el relato de los becarios como personas que facilitan la vinculación con ese mundo desconocido. En este sentido los tutores parecieran ser "puentes" que los ayudan a conectarse a ese mundo novedoso que significa la universidad, "guías" que contribuyen a su trayectoria universitaria. Tal como expresa uno de los estudiantes:

Investigador: ¿Con qué figura o metáfora identifican a los tutores?

Participante: Yo le diría guía, una guía., como que ellas [las tutoras] pasaron por donde nosotros estamos pasando y te pueden guiar igual. Las mismas cosas, las materias, dejar una materia, que te vaya mal ellas también lo pasaron... te guían, es eso. (GF GBA, varón, 20 años).

En el transitar del trabajo de campo se identifica otro aporte de los tutores para con los becarios: al apoyo que éstos representan ante una situación de posible deserción universitaria. A partir del relato de los entrevistados se desprende que los tutores son de gran ayuda al acortar la distancia percibida con la cultura institucional, presente sobre todo en los primeros años, y que se incrementa entre quienes el clima educativo del hogar es bajo y carecen de referentes con los que puedan conversar respecto de su paso por la universidad.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir del recorrido planteado en el presente artículo se da cuenta, desde las narraciones de los estudiantes participantes de la investigación, de las diversas modalidades en las que los recursos provistos por el Programa contribuyen a su trayectoria universitaria y continuidad. A modo de cierre se introducen los resultados de un ejercicio realizado durante la investigación: se les solicitó a los jóvenes que ponderaran los recursos propuestos por la intervención que se estaba evaluando, es decir, el estipendio mensual y las tutorías. De este modo en las líneas que se incluyen a continuación se refiere a los emergentes de la ponderación realizada por los becarios de las dos grandes estrategias del Programa.

Se identifica a jóvenes que valoraron de igual forma la contribución de ambas estrategias, es decir que a lo largo del trabajo de campo fue posible ver que algunos becarios ponderaron por igual, o bien sin diferencias significativas, la estrategia de las tutorías y el dinero que mensualmente reciben.

Por su parte, otros becarios ponderaron las tutorías por sobre los recursos económicos que reciben en el marco del Programa, valorando los soportes relacionales y las posibilidades que de esta función se desprenden (Almedina, 2012; Álvarez Pérez, 2006; Arbizu, Lobato y Del Castillo, 2005). En estos casos el acompañamiento, la posibilidad de intercambio y de consulta se posicionan mejor respecto del aspecto monetario de la beca. La ponderación del tutor por sobre lo económico, además de la valoración del acompañamiento y del espacio de encuentro que se genera en las tutorías, podrían estar relacionados a un sesgo en la selección de los becarios en tanto algunos refieren que podrían haber seguido estudiando de todas formas, aunque no hubieran obtenido la beca.

Asimismo, se encuentran estudiantes que aprecian en mayor medida la transferencia monetaria realizada por el Programa que las tutorías. En estos casos se observa que los becarios valoran el dinero que reciben y las implicancias en su trayectoria educativa. Esto puede deberse a una situación económica más ajustada, o bien a que las tutorías parecerían no ocupar un rol tan preponderante en su trayectoria.

Más allá de las tres situaciones mencionadas anteriormente, fue posible identificar algunos matices. Estos resultan más que interesantes para pensar al Programa como una estrategia cuyos efectos en las realidades de los becarios no son siempre iguales, sino que van plasmándose en diversas modalidades. Uno de los matices identificados es que justamente la ponderación de las estrategias del Programa —estipendio económico y tutorías— puede experimentar modificaciones a lo largo del tiempo. Así hubo becarios que manifestaron que la transferencia monetaria fue aquello que los atrajo en primera instancia, situación que se fue modificando en el transcurso

de su carrera universitaria y a medida que fueron comprendiendo el resto de la dinámica de la intervención.

También fue posible encontrar estudiantes que en el primer tiempo de vinculación con el Programa refirieron que valoraban las tutorías por sobre lo económico, situación que fue modificándose a medida que fueron avanzando en la carrera universitaria. Este cambio habilitaría a pensar que quienes valoran más en una primera instancia los aspectos económicos proporcionados podrían ser quienes se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad económica, siendo el estipendio el principal estímulo para formar parte del Programa y que en su paso por este van conociendo, haciendo uso y por lo tanto valorando el resto de la intervención.

Por otro lado, la diversidad de OSC, de enfoques y culturas institucionales podría explicar también estas diferencias. Mientras que en algunas de estas instituciones la tutoría se perfila como un espacio administrativo en el que las comunicaciones están solo relacionadas a las cuestiones mínimas que solicita la entidad financiera, como por ejemplo la rendición de cuentas, el pedido de materias cursadas y aprobadas, etc.; para otras es una instancia primordial, lo que muchas veces concluye en un pedido de participación a los becarios en las actividades que la institución genera.

Los resultados de la investigación parecerían indicar que los espacios tutoriales son más provechosos entre quienes refieren contar con las cuestiones materiales básicas más resueltas. Asimismo, siendo las tutorías una relación uno a uno, los aspectos individuales que hacen al desarrollo de los vínculos con los tutores y a las propuestas institucionales juegan un rol importante en la valoración de esa práctica educativa.

Por último, vale señalar que, como se sostuvo en varias oportunidades a lo largo de este artículo, el Programa realiza interesantes aportes para la inclusión y permanencia de los jóvenes en el sistema de educación superior. Se ha resaltado cómo, en los casos mayoritarios, estos procesos no hubieran sido posibles sin el estipendio y el acompañamiento de los tutores. Sin embargo, la modalidad adquirida de tutores externos a las instituciones educativas presenta varios limitantes, en particular los relacionados a los aspectos académicos de las trayectorias universitarias de los jóvenes.

A nivel institucional —es decir de las instituciones donde los jóvenes cursan sus estudios— el tutor no constituye, por sus propias determinaciones, un agente de referencia, por lo que no puede acompañar la cotidianeidad educativa, como sí podría hacerlo uno interno a esas instituciones. De hecho, muchas de éstas tienen sus propios programas y dispositivos tutoriales, lo que redundaría en referentes para el becario, que pueden presentar además intereses contrapuestos o cruzados.

REFERENCIAS

- Agis, E., Cañete, C., y Panigo, D. (2010). *El impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina*. Recuperado de http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/documentossubweb/area1/documentos/auh_en_argentina.pdf
- Almedina, M. I. (2012). *La Orientación y la Tutoría Universitaria como elementos para la calidad y la innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial* (Tesis de Doctorado). Universidad de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Álvarez Pérez, P. (2006). La tutoría y la orientación Universitaria en la nueva coyuntura de la educación superior: el Programa "El Velero". *Contextos Educativos*, (8-9), 281-293.
- Arbizu, F., Lobato, C., y Del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-21.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: intellectual inquiry across the disciplines*. Londres, Inglaterra: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bourdieu, P. (1999). *Sociología y cultura*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Buenos Aires, Argentina: Desclee.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. J. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cerezo, L. (2015). *Universidad: tan cerca y tan lejos. Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de vulnerabilidad social* (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Sede Académica Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Clark, B. R. (Ed.). (1987). *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society*. New York, NY: Academic Press.
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?. *Espacio Abierto*, 22(2), 279-304. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/122/12226914006.pdf>

- Chiroleu, A., y Marquina, M. (2012). Tiempos interesantes: complejidades, contradicciones e incertidumbre de la política universitaria actual. En A. Chiroleu, M. Marquina y E. Rinesi (Comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (pp. 9-26). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Dahrendorf, R. (1968). *Essays in the Theory of Society*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Delamont, S. (1990). *Changed women, unchanged men? Sociological perspectives on gender in a post-industrial society*. Philadelphia, PA: Open University Press Buckingham.
- Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En J. C. Tedesco (Comp.), *¿Cómo superar la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp. 85-116). Buenos Aires, Argentina: IPEE-UNESCO.
- Dussel, I. (2010). *La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021*. Recuperado de <https://goo.gl/rarUvt>
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación Superior. Un desafío Mundial*. Serie Universidad. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento/IEC-CONADU.
- Fernández Lamarra, N. (2002). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: IIESALC/ Ministerio de Educación de Argentina.
- Fernández Prieto, A., y Cerezo, L. (2010). *Manual de planificación, monitoreo y evaluación*. Buenos Aires, Argentina: Programa Remediar + Redes del Ministerio de Salud de la Nación Argentina.
- García de Fanelli, A. (2005). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Buenos Aires, Argentina: SITEAL, IPEE UNESCO.
- García de Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 43(24), 17-31.
- Gluz, N. (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gómez, A., y Mereñuk, A. (2013). Reflexiones sobre la igualdad y el sistema educativo. ¿Cuál es el lugar de la igualdad en el sistema educativo argentino? *Revista Ciencias Sociales*, 84, 82-88.
- Guevara, H. M. (2009). Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 209-234.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). *Censo Nacional de Población, 2010*. Recuperado de <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>
- Jacinto, C., y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Santillana/ IPEE-UNESCO.
- Jacinto, C. (2008). Políticas públicas y perspectivas subjetivas en torno a la transición laboral de los jóvenes. En M. Novick, G. P. Sosto y L. M. Archaga, *El estado y la reconfiguración de la protección social: asuntos pendientes* (pp. 463 - 498). Buenos Aires, Argentina: Instituto Di Tella.

- Kessler, G. (2015). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Kivinen, O., y Ahola, S. (1999). Higher education as human risk capital. *Higher education*, 38(2), 191-208.
- Ley Nº 26206, Ley de Educación Nacional. (27 de diciembre de 2006). *Boletín Oficial del Estado*, 28 de diciembre de 2006. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Ley Nº 24195, Ley Federal de Educación. (29 de abril de 1993). *Boletín Oficial del Estado*, 5 de mayo de 1993. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=17009>
- López, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a raíz del panorama social de la región*. Buenos Aires, Argentina: Lipe-Clade.
- Marquina, M., y Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, 43(24), 7-16.
- Mayer, L., y Núñez, P. (2016). Desigualdades en la educación juvenil en América Latina. *Revista Temas* n. 87 – 88, 12 – 19. .
- Mayer, L. (2009). *Hijos de la Democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?* Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mayer, L. (2012). *La escuela y la conflictividad cotidiana. Un análisis de las estrategias para su prevención y/o minimización* (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Mirás, L. (Dir.). (2013). *Anuario de Estadísticas Universitarias del Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias – Argentina 2013*. Recuperado de http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario_2013.pdf
- Montes, N., y Sendón, A. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del Siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 381-402.
- Montes, N., Sendón, A. (2010). *Trayectorias educativas de adolescentes en una Argentina fragmentada*. Recuperado de <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/GT14-1926--Int1.pdf>
- Nirenberg, O. (2010). Enfoques para la evaluación de políticas públicas. En P. Amaya (Comp.), *El Estado y las políticas públicas en América Latina*. La Plata, Argentina: Editorial Universidad Nacional de La Plata.
- Núñez, P., Vázquez, M., y Vommaro, P. (2015). Entre la inclusión y la participación. una revisión de las políticas públicas de juventud en la argentina actual. En H. Cubides, S. Borelli, R. Unda Lara y M. Vázquez (Comps.), *Juventudes latinoamericanas: prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas* (pp. 95-140). Manizales, Colombia: CLACSO-CINDE Manizales Ediciones.
- Pérez Rasetti, C. (2012). La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas. En A. Chiroleu, M. Marquina, y E. Rinesi (Comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (pp. 119-152). Buenos Aires, Argentina; Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Rodríguez, E. (2015). A modo de prólogo. Estudios sobre juventudes en América Latina: un mosaico de realidades diversas pero convergentes, a caracterizar más y mejor. En H. Cubides, S. Borelli, R. Unda Lara y M. Vázquez (Comps.), *Juventudes latinoamericanas: prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas* (pp. 21-30). Manizales, Colombia: CLACSO-CINDE Manizales Ediciones.
- Sigal, V. (1995). *El acceso a la educación superior*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (s. f.). *Consulta de bases de datos*. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/base_de_datos/consulta
- Tedesco, J. C., y López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 76, 55-69.
- Terigi, F. (mayo de 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>
- Tinto V. (2006). Research and practice of student retention: what is next?. *Journal of college student retention*, 8(1), 1-19.
- Tiramonti, G. (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Tiramonti, G. (2008). *La escuela media en debate*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Toribio, D. (2010). La expansión de la educación superior en contextos de crisis sociales y políticas. En D. Toribio (Comp.), *La universidad en la Argentina: miradas sobre su evolución y perspectivas* (pp. 187-231) Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Lanús.
- Urresti, M. (1999). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Una escuela para los adolescentes* (pp. 9-72). Buenos Aires, Argentina: IIPE UNESCO.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Farnborough, Inglaterra: Columbia University Press.