

Políticas de inclusión y subjetivación política en jóvenes universitarios

OCHOA, Marcelo David / Universidad Nacional de General Sarmiento – Instituto de Desarrollo Económico y Social – Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires – mardochoa@gmail.com

Eje: Educación, Estado y Políticas Públicas

^a *Palabras claves: políticas de inclusión – jóvenes – universidad*

> Resumen

En este trabajo se analizan a través de las experiencias de jóvenes universitarios, los modos de apropiación de políticas de inclusión en el ámbito de la educación superior universitaria, en el marco de la implementación del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (Progresar). El interés teórico consiste en profundizar la pregunta por las desigualdades sociales y educativas en el nivel, a partir de la indagación sobre procesos de subjetivación política a partir de los sentidos que estos jóvenes atribuyen a su participación en una política que propone la ampliación de derechos.

El trabajo de campo se realizó en el marco del proyecto Políticas de inclusión en la universidad Argentina. Alcances, límites y contradicciones en los procesos de democratización del nivel superior radicado en la Universidad Nacional de General Sarmiento. A partir de un estudio de casos llevado a cabo en tres universidades nacionales, en este trabajo se exponen los resultados de la última etapa de dicho proyecto, realizado durante los años 2016 y 2017 en una universidad de reciente creación ubicada en el conurbano bonaerense.

La investigación propuso comprender los procesos de subjetivación política de los perceptores y para ello se analizaron tanto las regulaciones del Progresar como su articulación con otras iniciativas institucionales de acompañamiento del ingreso universitario, con el objetivo de relevar las estrategias para garantizar el derecho a la educación superior en universidades que postulan en sus principios fundantes la democratización del nivel. A partir de dichas condiciones, se indagó sobre las experiencias juveniles en tanto perceptores de dicho programa y estudiantes universitarios.

El momento de ingreso al campo ocurrió en un momento de inflexión del programa en el que se dieron a conocer cancelaciones de la percepción debido a bajas arbitrarias y comenzó a ponerse en duda su continuidad en los términos y enfoque que le dieron origen. Dicha situación constituyó un analizador

privilegiado de los sentidos que estos jóvenes fueron construyendo sobre sí mismos en tanto sujetos de derechos y sobre los límites de las políticas de inclusión en un escenario políticamente adverso.

› **Presentación**

El Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (Progresar) fue creado mediante el decreto presidencial 84/2014, en un contexto de reconocimiento de los derechos de la juventud y en continuidad con otras políticas de inclusión social desarrolladas hasta ese momento (Asignación Universal por Hijos, Conectar Igualdad, Procrear y el Programa Jóvenes con más y mejor trabajo), bajo las coordenadas de ampliar y acompañar trayectorias sociales, laborales y educativas de jóvenes que optaran por concluir sus estudios primarios, secundarios, acceder a la universidad o realizar capacitaciones laborales.

El reconocimiento de la multidimensionalidad y complejidad de la situación de vulnerabilidad de los jóvenes argentinos, justificó la creación de un programa con mirada integral y con criterios de admisión de perceptores novedosos hasta ese momento, e indirectamente amplió el sentido de las políticas dirigidas hacia esta población, en tanto ya no se trataba solamente de garantizar educación para el trabajo en jóvenes vulnerables. Una nueva narrativa sobre los derechos propios de la juventud comenzaba a tomar forma (Gluz y Rodríguez Moyano, 2016).

En la práctica, el abordaje integral del Progresar suponía que cada joven podía recibir una prestación en función de una variedad considerable de trayectorias sociales. Prestación que incluía un aporte monetario por mes, el acceso a una tarifa social para la movilidad urbana, tutorías y apoyo en tareas de cuidados para aquellos perceptores que fueran madres o padres.

En ese marco, nos hemos propuesto analizar la implementación del programa en la educación superior, asumiendo como punto de partida la pregunta por las desigualdades sociales y los desafíos de la democratización universitaria en un contexto de masificación del nivel y de la participación creciente y sostenida de sectores sociales que históricamente estuvieron excluidos de este tipo de experiencias (Corica y Otero, 2017; Ezcurra, 2011; Gluz, 2011).

En un sentido más específico, nos propusimos indagar sobre los sentidos que los jóvenes perceptores del programa construyeron de sí mismo en tanto sujetos de derechos, como jóvenes que experimentan realidades cotidianas de vulnerabilidad y en tanto sujetos que en su proceso de formación se ven ante el desafío de construirse como sujetos universitarios. Nos interesó, en definitiva, indagar en los procesos de subjetivación política que resultan determinantes a la hora de comprender los alcances de la democratización universitaria, de allí la necesidad de producir conocimiento sobre la dimensión subjetiva de las políticas de inclusión.

› ***El Progresar: diseño e implementación***

En sus inicios el Progresar estableció que cada joven perceptor recibiría una remuneración de \$600 mensuales (monto sobre el cual se retendría un 20%, del que los perceptores podrían disponer a fin de cada año si cumplían con todas las condicionalidades), además, se extendió para los perceptores el reconocimiento de una tarifa social para la movilidad urbana, tutorías y la posibilidad de solicitar apoyo en tareas de cuidado para los hijos de los perceptores. Debido a este tipo de articulación de acciones estatales, que contó con la participación de ocho ministerios bajo coordinación ejecutiva de la Administración Nacional de Seguridad Social, se consideró que este tipo de política se alejaba sustancialmente de otras ligadas a miradas focalizadas y meritocráticas de la política social. En otras palabras, fue posible conceptualizar que nos encontrábamos frente a políticas más cercanas a una mirada universal y menos compensatoria, más cercanas a la reconstrucción de lo público en oposición a las impulsadas por el Consenso de Washington de combate a la pobreza (Gluz y Rodríguez Moyano, 2016; Gluz y Bulacia, 2016; Danani, 2012).¹

Según datos estadísticos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en consulta con la ANSES, el presupuesto destinado al Progresar tanto en 2014 como en 2015, fue de \$11.216.000.000, monto que representó el 0,26% del PBI para el año 2014. En relación a la cantidad de perceptores alcanzados, el mismo informe relevó un total de 569.604 jóvenes alcanzados en 2014, quienes representan el 1,36% de la población total argentina y de los cuales el 55% son mujeres. La suma de perceptores se elevó a 790.114 jóvenes en junio de 2015, sobre una proyección de 1.049.604 jóvenes posibles de ser alcanzados en ese año (CEPAL, 2014).

En el nivel de la educación superior universitaria, el Progresar convivió con otras políticas orientadas a apoyar el ingreso a y permanencia en las carreras, como el caso del Plan Nacional de Becas Universitaria y aquellas orientadas al inicio de carreras estratégicas promovidas a través de las Becas Bicentenario.

El ingreso de los perceptores al programa tuvo los siguientes requisitos: ser argentinos o naturalizados, tener entre 18 y 24 años, no contar con trabajo formal, poseer ingresos económicos en el grupo familiar menores a tres Salarios Mínimo, Vital y Móvil (SMVM) y estar inscripto a carreras universitarias en instituciones con reconocimiento oficial. Una vez dentro del programa los estudiantes debían cumplir con dos condicionalidades básicas: certificar regularidad académica y realizarse controles médicos. Y a diferencia de los demás programas, no se necesitaba mantener un promedio académico en particular, ni la cantidad de materias resultaba tan exigente como se podría sostener para el caso de las políticas

¹ En paralelo a la creación del programa, se dio a conocer un proyecto de ley nacional de las Juventudes, que recogería muchos de los diagnósticos y diseños puestos en práctica con el Progresar. En otros efectos, dicha medida se garantizaba la movilidad de las remuneraciones, tal como en su momento sucedió con la ampliación de las asignaciones familiares por hijo y por embarazo. El momento de transición gubernamental probablemente explique varias de las razones por las cuáles no llegó a aprobarse como se esperaba.

preexistentes destinadas a la misma población universitaria: a) dos materias en el primer año cursado en calidad de titular de derecho; b) cuatro materias para el segundo año cursado; y c) a partir del tercer año un porcentaje de materias que variará según la cantidad de asignaturas pendientes al momento de la inscripción (20% del plan de estudios pendiente al inicio, finalizado el tercer año; 30% cumplimentado el cuarto año; 40% finalizado el quinto año; 50% acabado el sexto año; y 75% una vez cumplimentado el séptimo año del derecho a la prestación) (Di Giovambattista, Gallo y Panigo, 2014).

Durante la implementación del Progresar fueron cambiando algunas disposiciones iniciales que posicionaron al programa en un escenario novedoso, dada su amplia capacidad de convocar a jóvenes y reconocer una diversidad considerable de trayectorias sociales y académicas posibles. Entre los cambios más relevantes, al menos dos merecen una mención concreta. En febrero de 2015, el poder ejecutivo estableció que la remuneración total por mes de \$600 pasara a \$900 y que el ingreso máximo declarado para poder formar parte del programa fuera de hasta tres SMVM en lugar de uno.

También a lo largo de su implementación se presentaron varios inconvenientes ligados a la gestión de la información de los perceptores que garantizaba la continuidad en el programa, al despliegue pleno de todas las prestaciones reconocidas a los titulares de este derecho (como las tutorías y las tareas de cuidado de niños y niñas de los perceptores) y, especialmente, a la actualización de los montos mensuales en un contexto de transición gubernamental, que desde 2016 en adelante impactó fuertemente en la capacidad económica de varios sectores sociales para garantizarse el acceso a bienes y servicios de consumo básico. Dadas estas particularidades, y coincidiendo con el acceso al trabajo de campo, pudimos relevar una serie de problemas en la gestión de información, que implicó que miles de jóvenes en todo el país no pudieran cumplir con las condicionalidades necesarias requeridas por el programa. La situación no sólo implicó que muchos estudiantes tuvieran que volver a postularse, sino que irremediablemente perdieran las retenciones acumuladas durante el año anterior.

› ***La universidad bajo estudio***

La universidad seleccionada para el estudio de caso (Stake, 1995; Neiman y Quaranta, 2006) se localiza en una de las localidades del conurbano bonaerense con mayores índices de Necesidad Básicas Insatisfechas y con escasa participación de su población tanto en educación secundaria como superior terciaria o universitaria.

El reconocimiento de que la desigualdad social de origen y los modos en que las tradiciones académicas e institucionales del nivel pueden resultar un obstáculo para el ingreso y la permanencia de jóvenes de sectores vulnerables constituyó un punto de partida en los lineamientos académicos de esta universidad en

particular, sobre todo para pensar las propuestas institucionales de acompañamiento para los ingresantes a la universidad, en su mayoría primera generación de universitarios en sus familias.

“La otra definición es pensar que la trayectoria académica de un estudiante no responde solamente, aunque sea en un nivel universitario y aunque ese nivel no sea obligatorio, no depende solamente de las particulares condiciones o posibilidades de ese sujeto. Sino particularmente dependen o están de, alguna manera, condicionadas, no determinadas pero sí condicionadas, por los regímenes académicos, los modos institucionales, la estructura que la universidad produce, los modos de filiación. Entonces también ahí había una definición de intentar hacerse el mayor cargo posible con las dificultades que tiene eso, porque no es que los dispositivos están” (Responsable del Área de Becas)

Universidades como la seleccionada han sido caracterizadas como “universidades de proximidad”, cuyo objetivo es convocar a sectores sociales que, de no contar con una universidad cerca, no podrían optar por realizar una carrera universitaria (Pérez Rasetti, 2012 y 2014). La evolución de la matrícula estudiantil en este tipo de universidades ha crecido de manera acelerada en comparación con las universidades tradicionales y al tratarse de nuevos sectores sociales, también es posible hablar de un nuevo tipo de estudiante con dinámicas propias. Se trata de rasgos y actitudes que forman parte de los diagnósticos de los responsables institucionales y que generan irrupciones en el imaginario más extendido sobre la vida universitaria.

“Ese modelo que en los sectores medios no está, que es bien liberal, que es ‘tus hijos estudian’ pero que nadie se querría mezclar con nadie, acá es todo lo contrario. Acá eso es el sostén familiar: viene mi primo, viene mi mujer, con mi marido, madre con hijos un montón (...) O madres que se anotan a cursar, tuvimos dos casos, con hijos que han tenido complejidades en la secundaria; ellas se anotan para acompañar la cursada de su hijo. Son modos de transitar muy novedosos (...) No te alcanzan los marcos interpretativos de su sector social para entender” (Responsable del Área de Becas)

La llegada del Progresar a esta universidad permitió tomar decisiones institucionales orientadas a garantizar la mayor cobertura posible de estudiantes bajo algún tipo de transferencia de recursos y de seguimiento académico. Así por ejemplo, y a diferencia de otras universidades de la zona, la universidad ha planteado la incompatibilidad entre las becas internas y los programas nacionales. Esto le ha permitido ampliar la base de estudiantes cubiertos bajo algún régimen institucional de percepción, respondiendo sobre todo a un criterio etario. Mientras los estudiantes con becas internas, a la que pueden aspirar aquellos estudiantes que no fueran alcanzados por otras líneas de apoyo externas, ascendía a 560 en 2017, los becarios cubiertos por Progresar, de entre 18 y 24 años, llegaban a alrededor de 1300 por mes.

De este dato se desprende que aquel porcentaje de estudiantes con becas internas superan la edad límite establecida por Progresar. Este dato no es menor, puesto que, como informaron los responsables del Área de Becas, durante los primeros años de la universidad, gran parte de los y

las estudiantes eran personas adultas, mayores de 24 años. Aunque en la actualidad la matrícula estudiantil, en términos etarios, tiende a ser cada vez más juvenil.

› ***La experiencia de los y las estudiantes del Progresar***

Los y las estudiantes que participaron de las cinco entrevistas individuales y grupales realizadas, pertenecían a las carreras de Enfermería, Instrumentación Quirúrgica y Educación Física. Varios de ellos combinaban su dedicación académica con jornadas laborales parciales ligadas a actividades de servicios domésticos o comerciales, en condiciones de informalidad.

En su totalidad son los primeros en sus familias en llegar a la universidad. En ese sentido, se acotan los recursos simbólicos a los cuales remitir los primeros pasos en la universidad y en muchos de los relatos se repite esta sensación de estar “como en la escuela secundaria”.

“El primer día, me acuerdo, me pareció igual que el colegio. Yo no sé si todas las universidades se manejan así pero acá, en ese momento, se manejaron así. Igual. Además de que tomaron presente y demás cosas, que yo no sabía que se hacía eso... (Estudiante de enfermería, primer año)

La llegada de estos estudiantes a la universidad, y el ser perceptores del Progresar, les ha permitido responder tanto a mandatos familiares y deseos personales como a necesidades materiales básicas para sostener las cursadas, que han valorado positivamente y que no solamente están relacionadas al ingreso monetario que provee el programa. Los relatos dan cuenta de estrategias y decisiones sutiles de empleo del dinero y articulación de diferentes beneficios:

“A nosotros por ahí nos ayuda más por el tema de que nosotros necesitamos un montón de cosas: zapatillas especiales para correr, porque no podemos usar cualquier zapatilla; o ropa cómoda. (...) No te digo que el programa te sirve aaaaah, porque no vas a comprar una buena zapatilla por 700 pesos que es lo que nos dan todos los meses, pero ayuda” (Estudiante de Educación Física, segundo año)

“Y al principio, el primer mes, yo no lo tenía al Progresar y me costó bastante para comprar las copias, como no tenía los libros, tampoco tenía impresora. Ahora me manejo con la impresora. Pero el primer mes, sí, me costó bastante porque los libros salían \$250.(...) Ya con el tema de que me dan el descuento de la SUBE, también. Porque así mismo, vivo cerca ahora, pero hago prácticas. Y me tocan en San Martín o cosas así, sí, la utilizo bastante” (Estudiante de Instrumentación Quirúrgica, segundo año)

Las primeras apreciaciones sobre Progresar tienden a poner de relieve la utilización de la percepción para asumir gastos necesarios para la carrera en condiciones de escasez evidente, tanto de los recursos propios como familiares para resolverlos. Progresar además ha permitido las primeras experiencias de solvencia económica de varios de los y las estudiantes entrevistados en relación con el grupo familiar del que forman parte.

Saraví (2015) plantea que las experiencias de desigualdad durante la juventud, predisponen a las instituciones educativas a competir con otros intereses que aparecen en la vida de los jóvenes, fundamentalmente con el mundo laboral. En los términos del autor, la universidad podría ser considerada una experiencia “acotada”, en relación a las demandas de tiempos y espacios con la que conviven estos jóvenes, para quienes la universidad no puede representar una dedicación de tiempo completo.

“Trabajo de empleada doméstica. Y salgo de trabajar y por ahí me quedan una o dos horas libres y vengo para acá o voy allá, al lugar donde hacemos prácticas, si me dejan entrar, porque allá tenemos horario. Si no, me quedo en alguna plaza o en la biblioteca, algún espacio. (...) Salgo a las 6 [am] y termino de cursar a las 10 y media [pm]. Así que hasta que llego son las 11, 12” (Estudiante de Educación Física, segundo año).

La pregunta por los procesos de subjetivación política en el presente trabajo supone que los sujetos de derecho son capaces de desnaturalizar ciertas prácticas en el marco institucional en el que se encuentran e inscribir sus experiencias individuales en procesos sociales y políticos, como forma de superar la autoculpabilización frente al fracasos académicos (Gluz, 2013; Gluz y Bulacia, 2016). En la universidad, por ejemplo, suele ser habitual asumir que los estudios superiores están reservados para personas que tendrían alguna capacidad intelectual particular para poder dedicarse a este tipo de formación. No obstante en el caso de estos jóvenes, frente al desafío de cumplir con las obligaciones académicas, aparecen otras razones ligadas a la condición de estudiante que pueden ser entendidas en términos de subjetivación política. Tal es el caso de la estudiante que trabaja como empleada doméstica y reflexiona sobre las dificultades que algunas materias representan para su situación en particular, en tanto su dedicación laboral influye de manera determinante en la posibilidad de cumplir adecuadamente con los requerimientos académicos.

“Si hay gente que estudia y trabaja le va a costar 10 materias o 5 materias, que la gente que no trabaja y tiene todo el tiempo del mundo para dedicarse a la carrera. Hay materias, sí, que se me complican por el cansancio o porque faltó a clase, eso más es por mi responsabilidad. Tengo que buscar otras maneras de buscar, de prestar atención. Por ahí lo entiendo, pero lo entiendo cuando estoy en mi casa y no cuando lo escucho por el tema de que estoy cansada. Hay días que laburo en dos casas. Por ejemplo, los miércoles hago dos casas y después venía a cursar Anatomía. Anatomía la terminé dejando porque perdí una o dos clases y es como desorientarte de la materia” (Estudiante de educación física, segundo año).

Las experiencias vitales de estos jóvenes y su comparación con los criterios de admisión y permanencia del programa, pone en tensión ciertos sentidos de justicia presente en sus relatos. Especialmente por la falta de reconocimiento de situaciones de vulnerabilidad que no siempre pueden medirse en términos cuantificables, sino que se encuentran condicionadas por dinámicas familiares o por requerimientos específicos de las carreras que decidieron cursar.

“Dice que le dijeron lo mismo, que se la consideraba que ella [una compañera] seguía siendo mantenida por los padres, pero ella trabajaba, y dice que no se lo podían dar. [...] Ella lo necesitaba porque el trabajo que tenía le pagaban muy poco también. Y los padres la bancaban un poco

pero no tanto. Más que nada para los libros que eran muy caros, y ellos le daban una suma. [...] Eso es algo bastante molesto que haya hecho la ANSES. (Estudiante de enfermería, primer año)

“Justamente si vos estás haciendo Abogacía, el programa Progresar no te alcanza ni para un libro. Porque los de Abogacía son los libros más caros, lo mismo que enfermería. Yo no te digo que los de Educación Física no sean caros, pero si a nosotros un libro de Básquet nos sale 200 pesos, a ellos Derecho Civil o Quirúrgico o lo que sea, les debe salir 500 o 600 pesos. (...) Si les alcanza para uno solo, ¿qué haces? Te puede servir la biblioteca, pero a veces la biblioteca no tiene los libros. (Estudiantes de Educación Física, segundo año).

No obstante, y a pesar de manifestar empatía con situaciones propias o ajenas reconocidas como injustas dadas las particularidades de la experiencia universitaria, estos estudiantes a la hora de valorar la pertinencia de las condicionalidades para continuar formando parte del programa, apelan a un tipo de racionalidad meritocrática que de algún modo entra en tensión con los condicionantes sociales reconocidos por el propio programa.

Sí, me parece bien porque yo tengo amigas que en ese tiempo no han estado estudiando nada y han seguido cobrando y aún no les sacan. Y uno estudia y... da bronca. Por más que sea tu amiga, lo que sea. (Estudiante de Enfermería, tercer año)

Me parece que está bien. Hay mucha gente que se anota por cobrar eso nada más y no viene a la facultad. Me parece bien. (Estudiante de Educación Física, segundo año)

A propósito de estos sentidos contrapuestos, es posible sugerir que una de las limitaciones de los procesos de subjetivación política que aquí se recuperan, tiene que ver con cómo algunos principios meritocráticos contribuyen a naturalizar nuevamente desigualdades preexistentes sobre las que se pretende intervenir. Si bien hay reconocimiento de situaciones sociales como las que se acaban de citar, la comparación entre pares sigue siendo pensada en clave de méritos, que por otro lado, han caracterizado recurrentemente a la experiencia universitaria. En el sentido de que se diferencian tipos de trayectorias en que algunas logran posicionarse como exitosas y válidas frente a otras que no, aún en situaciones de vulnerabilidad social generalizada entre jóvenes atravesados por desigualdades similares.

Respecto de los sentidos que han construido estos estudiantes sobre sí mismos en un momento de inflexión del programa (recordemos que en ese momento el programa llevaba ya dos años sin actualizar el monto económico y varios de los entrevistados habían sido dados de baja del programa en más de una ocasión), resulta llamativo cómo pueden generarse sentidos que lejos de promover autonomía para resolver problemas ligados a la gestión del programa, produce un lugar de demanda que no se traduce necesariamente en un reclamo colectivo u organizado, especialmente cuando se comparan con otros sujetos de la seguridad social.

“...te das cuenta que con la Asignación por Hijo, te cuesta mantener un hijo, te das cuenta que los jubilados necesitan más plata, tenés que darte cuenta que los estudiantes también necesitamos una ayuda más para nuestras cosas. Nosotros también... Y le dieron más importancia a la

Asignación Universal por Hijo y a los jubilados y a nosotros una sola vez nos subieron”
(Estudiantes de Educación Física, segundo año)

La construcción de este imaginario de jóvenes al costado de todo, incluso de las políticas públicas que deben reconocerlos y prestarles atención, se encuentra presente en varios relatos. En alguno de ellos se escucha decir “es como que si no hablamos, no existimos” y expresiones como “nosotros somos el futuro” y “tienen que darse cuenta”, da cuenta del posicionamiento que toman los jóvenes en una cultura de decisiones adultas. El esfuerzo por ser reconocidos, comienza también en el llamado de atención que simula un “acá estamos”, a la espera de que alguien los tenga en cuenta.

“Creo que por algo lo hicieron, pero creo que tendrían que prestarnos un poco más de atención porque nosotros también, si somos estudiantes de una universidad es porque vamos a formar el futuro. Los chicos también forman el futuro, los jubilados por ahí no. Justamente son jubilados, pero los ayuda a sobrevivir hasta donde ellos pueden. Hasta donde a ellos le da la vida. Pero también tendrían que darse cuenta que nosotros estamos haciendo el futuro: un docente, un abogado, una enfermera, lo que fuera. (Estudiante de Educación Física, segundo año).

“Me dijeron que fue algo de la universidad, no sé qué. Y bueno. Y ahí me reinscribí, todo, y esperé dos meses. (...) Y bueno, cobré todo bien y qué, estamos en junio ahora, 2017: me lo volvieron a cortar. (...) Te juro que ahora no sé qué hacer, porque tengo miedo de volver a reinscribirme y perder todo. Después de dos meses supongo que me irán a reponer todo. Y perder todo... Es que... con todos los comentarios que escucho, que leo y demás es como que cada uno tiene una opinión distinta y la verdad... para qué perder tiempo si te van a decir algo y al final es otra cosa. La verdad que no pierdo tiempo en eso. (Estudiante de Enfermería, primer año)

Los modos en que han buscado resolver esta situación han sido variados. Dado que solo hemos compartido con ellos un momento acotado de la experiencia, podemos dar cuenta de algunos problemas recurrentes para hacerse de comunicación oficial fehaciente, para articular con sus pares o con la universidad reclamos en conjunto, de cierto cansancio de estar “de un lado para otro” y, finalmente, de una actitud de resignación frente a la posibilidad de perder la percepción del programa.

› ***A modo de cierre***

La pregunta por la subjetivación política en estudiantes perceptores de políticas de inclusión, nos ha llevado a relevar experiencias de jóvenes que han tenido problemas concretos en relación al programa. En ese marco, si bien se han podido reconocer algunos relatos que bien podrían ser identificados como procesos de subjetivación política en los términos en que los hemos definido, existen límites concretos cuando manifiestan cierta resignación frente a la suspensión de las percepciones. Es decir, se constata la identificación de causantes sociales y políticos en el momento de inflexión del programa, no obstante ello, son pocas las experiencias que se traducen en reclamos que permitan revertir la situación.

A su vez, el abordaje subjetivo de la desigualdad social en el ámbito de la educación superior, nos permite suponer que existen aspectos específicos de la experiencia juvenil que evidencian sentidos de mundos

diferenciados que pueden coexistir en una misma institución. Si bien en este caso hemos reparado en la situación de estudiantes que, podríamos asumir, presentan desventajas materiales y simbólicas relativamente homogéneas, durante el último tiempo las universidades han tenido que afrontar el problema de la desigualdad con mayor dedicación.

Acertadamente, Kessler (2014) ha planteado que la pregunta por la igualdad en la educación superior se juega entre un sistema homogéneo, altamente excluyente y otro con desigualdades internas pero que ha logrado procesos de inclusión.

La desigualdad se ha instalado en la agenda universitaria, y lejos de ser un problema, se ha convertido en un punto de partida para pensar la política educativa de este nivel. Ahora bien, el alcance de las políticas de transferencias condicionadas que pretenden garantizar derechos en el nivel, aún presenta varios desafíos que deberán ser superados, sin renunciar a las pretensiones de reconocimiento del derecho humano a la educación superior.

El hecho de que el Progresar continúe dependiendo de un decreto del poder ejecutivo nacional, pone en cuestión el combate sostenido de las desigualdades educativas y las posibilidades de inclusión igualitaria de estudiantes universitarios, por fuera criterios meritocráticos y selectivos.

Pensar la universidad del siglo XXI, amerita nuevos principios constitutivos: su definición como derecho humano, la incorporación de la desigualdad como punto de partida para, por un lado, solucionar lo que se pueda de esa desigualdad educativa, y por otro, y fundamentalmente, para promover mayores consensos sociales y motivos para la cohesión social, como modo de prevenir la fragmentación social.

› **Posfacio**

En febrero de 2018, se anunció la reconversión del programa en un sistema de becas. Por lo que todo lo que acabamos de citar, dejó de existir. La administración del programa pasó a ser gestionada exclusivamente por el por entonces Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y, si bien fue anunciado como un relanzamiento, la letra chica anunció un retorno a lógicas impregnadas por criterios meritocráticos, exámenes complementarios para acceder a remuneraciones más amplias, estratificación de los estipendios de acuerdo al rendimiento académico, entre otras novedades (Gluz y Ochoa, 2018).

Esta actualización del programa, nos vuelve a poner en sintonía con debates sobre las políticas que se creían superadas. Dado que cada proceso histórico y económico plantea sus propias características, será necesario poder caracterizar qué presenta como novedad este relanzamiento, si efectivamente se trata de mejoras o bien (nuevamente) de profundizaciones de las desigualdades sociales y culturales preexistentes en los grupos poblaciones que forman parte del, ahora, programa de Becas Progresar.

Bibliografía

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL (2014) Progresar (Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina). Cifras seleccionadas. Recuperado el 28 de mayo de 2017 en <http://dds.cepal.org/bdip/programa/referencias.php?id=89>
- Corica, A. y Otero, A. (2017). “Jóvenes y educación superior en Argentina. Evolución y tendencias”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 39, N°1, enero-junio 2017, pp.11-28.
- Danani, C.(2012) El espacio publico en su laberinto: las políticas sociales y las confrontaciones del universalismo En Gluz, N. y Arzate Salgado, J. (coord.) Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Autónoma de México
- Di Giovambattista, A. P.; Gallo, P. y Panigo, D. T. (2014) El impacto distributivo del PROG.R.ES.AR en Argentina. Una primera aproximación en base a microsimulaciones, VII Jornadas de Economía Crítica, At La Plata, Volume: VII.
- Ezcurra, A. M. (2011) Igualdad en educación superior: un desafío mundial. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.
- Gluz, N. (2011) (editora) Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- _____ (2012) “Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas” en Gluz, N. y Arzate Salgado, J. (coord.) Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Autónoma de México.
- _____ (2013) Educación y emancipación:alternativas escolares en movimientos sociales (2006-2010), Tesis doctoral, Doctorado Área de Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Mimeo.
- Gluz, N. y Bulacia, M. (2016) “Políticas públicas, democratización y experiencia estudiantil en el período “kirchnerista”. Un estudio de caso”, en prensa.
- Gluz, N. y Ochoa, M. (2018) “Los cambios en el Progresar: ni aumento económico ni mejora educativa” en *Infobae*.
- Gluz, N. y Rodriguez Moyano, I. (2016) “Jóvenes y universidad. El PROG.R.ES.AR y la democratización del nivel superior” en *Revista del IICE*, ISSN 2451-5434. Argentina.
- Kessler, G. (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Neiman, G y Quaranta, G. (2006) “Los estudios de caso en la investigación sociológica”. En Vasilachis de Gialdino (comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.
- Pérez Rasetti, C. (2012) “La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas”. En Chiroleau, A.; Marquina, M. y Rinesi, E. (comps) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- _____ (2014) “La expansión de la educación universitaria en Argentina: políticas y actores” en *Integración y conocimiento*, N° 2, pp. 8-32.
- Saraví, G. (2015) *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México, FLACSO México - CIESAS.
- Stake, R. E. (1995) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Ediciones Morata.