



RIDAA

Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Segovia, Jorge Carlos

Democratización y políticas de inclusión en la universidad. El programa Progresar, un abordaje desde la construcción de sentido de los estudiantes



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.

Atribución - No Comercial 2.5

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Segovia, J. C. (2024). *Democratización y políticas de inclusión en la universidad. El programa Progresar, un abordaje desde la construcción de sentido de los estudiantes. (Tesis de maestría).* Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4916>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Democratización y políticas de inclusión en la universidad. El programa Progresar, un abordaje desde la construcción de sentido de los estudiantes

TESIS DE MAESTRÍA

Jorge Carlos Segovia

jsegovia6@uvq.edu.ar

Resumen

La expansión del sistema de educación superior en los últimos años, impulsó en nuestro país una serie de medidas gubernamentales orientadas a garantizar el derecho a la educación a través de la inclusión social y la democratización del sistema. Si bien dichas políticas produjeron un avance en las oportunidades de acceso de las poblaciones históricamente desfavorecidas, persiste diferenciación en la retención y terminalidad de los estudios superiores según origen social de los estudiantes.

El presente trabajo se propone contribuir y profundizar el análisis de las políticas públicas de inclusión a través del estudio de la construcción de significados que tienen los estudiantes respecto a sus trayectorias como beneficiarios de las políticas de inclusión. La política analizada fue el programa de becas PROGRESAR, percibidas por estudiantes de educación superior. A partir de un enfoque metodológico mixto, con técnicas cuantitativas y cualitativas, la presente investigación tiene por objetivo identificar las representaciones sociales que poseen los estudiantes beneficiarios del programa Progresar durante el año 2022. El estudio de los valores y creencias de los estudiantes dentro del sistema de educación superior permiten el análisis de la conciencia intersubjetiva mediante los cuales experimentan y comprenden al mundo y a sí mismos.

La muestra de la fase cuantitativa estuvo conformada por 417 participantes. Todos estudiantes de una carrera de nivel superior y beneficiarios del programa de becas en el periodo 2022. El objetivo de esta fase fue reconocer la estructura de las representaciones de los estudiantes, su contenido y la actitud de los beneficiarios respecto a la mismas. Asimismo, se realizaron una serie de correlaciones para determinar el grado de independencia entre algunas variables socioeconómicas y académicas; y la estructura de representación hallada. El instrumento de recolección de datos de dicha fase fue un cuestionario compuesto de preguntas generales relacionadas a las características socioeconómicas, demográficas y académicas de los participantes que permitan

caracterizar la muestra y una serie de afirmaciones tipo Likert para determinar la estructura, contenido y valoración de la representación.

Por otra parte, la muestra para la fase cualitativa, estuvo conformada por 20 participantes. La técnica de recolección de datos fue una entrevista semiestructurada. El objetivo principal de esta fase fue verificar los hallazgos de la fase previa a partir de la voz de los propios sujetos y determinar los factores que integran las dimensiones halladas en la primera fase. Los resultados hallados muestran que la estructura de las representaciones sociales de los beneficiarios está compuesta de tres dimensiones. La primera denominada “dimensión valorativa” refleja los sentidos que construyen los estudiantes en torno al impacto que el programa genera en su vida cotidiana y académica. La misma está compuesta por indicadores referentes a motivación, progreso, independencia, derecho y mejoramiento del desempeño académico. La segunda dimensión “evaluación, control y seguimiento” refleja la representación que poseen los beneficiarios en torno al proceso de evaluación, comunicación, control y seguimiento de la beca por parte del Estado. La tercera dimensión “requisitos de acceso etario” refiere a la representación de los beneficiarios en torno a los requisitos de acceso correspondiente a los límites de edad establecidos para obtener la beca, es decir, a la posibilidad de la incorporación de distintos grupos vulnerables a partir de la extensión o eliminación de dicho requisito.

Respecto a la actitud de los beneficiarios, existe una valoración positiva respecto al programa en general. Sin embargo, al interior de cada dimensión hallamos una actitud negativa hacia la dimensión “evaluación, control y seguimiento”, mientras que en las otras dos dimensiones la actitud fue positiva. Al realizar un análisis correlacional, no se encontraron dependencia entre variables, por lo cual se concluye que las variables seleccionadas no interfieren en la actitud de los beneficiarios en cada dimensión.

Al analizar las dimensiones desde un enfoque cualitativo, se determinaron los siguientes factores para cada una. Respecto a la dimensión valorativa, los beneficiarios consideran que la beca brinda oportunidades de progreso que produce motivación y permite costear los gastos sin apoyo familiar; además de influir positivamente en su desempeño académico. Por lo cual, el programa es representado como una herramienta de inclusión que permite hacer efectiva el derecho a la educación. Por otra parte, valoran positivamente la ampliación de los requisitos de acceso etarios, considerando que todos los estudiantes universitarios deben tener la posibilidad de recibir el programa independientemente de sus características sociales y económicas. Por último, respecto a los procesos de evaluación, comunicación y control del programa, los beneficiarios muestran una representación negativa por la demora en el nivel de respuesta a dudas, la falta de claridad en la comunicación y el proceso de evaluación, así como también la consideración del proceso de control como ineficiente e injusto.

Palabras clave: Democratización de la Educación Superior; Representaciones sociales; Políticas de inclusión; Programa PROGRESAR.

Segovia, Jorge Carlos

Democratización y políticas de inclusión en la universidad. El programa Progresar, un abordaje desde la construcción de sentido de los estudiantes

Universidad Nacional de Quilmes

Maestría en educación

Democratización y políticas de inclusión en la universidad. El programa Progresar, un abordaje desde la construcción de sentido de los estudiantes

Autor: Jorge Segovia

Director: Javier Araujo

Bernal, 2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
Estructura y Organización De La Tesis.....	10
CAPÍTULO 1 ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	12
Contexto de Surgimiento del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR). 12	
1. Democratización del Sistema Superior	12
2. El Incremento de la Matricula en el Sistema Superior Argentino	18
2.1. Principales Dimensiones que Explican el Proceso de Incremento de la Matricula en Educación Superior	24
CAPÍTULO 2 El Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (Progresar)	29
1. Antecedes y Surgimiento	29
2. El Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROG.R.ES.AR)	30
CAPÍTULO 3 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	37
1. El PROG.R.ES.AR: Cambios de Enfoque	37
2. El PROG.R.ES.AR: Impacto	40
3. El PROG.R.ES.AR: Representaciones	45
4. Para Finalizar	46
CAPÍTULO 4 ENFOQUE CONCEPTUAL.....	47
1. La Universidad Como Campo social	47
2. Representaciones Sociales Desde el Concepto de Habitus.....	48
3. La teoría de las Representaciones Sociales.....	51
3.1- Potencialidades de la Teoría de las Representaciones Sociales	52
3.2- Limitaciones de la Teoría de las Representaciones Sociales.....	52
4. Articulación Entre la Teoría Bourdesiana y la Teoría de las Representaciones Sociales	53
5. Relevancia del Estudio de las Representaciones Sociales.....	54
6. Objetivos y Preguntas de Investigación	54
6.1. Objetivo general:.....	54
6.2. Objetivos específicos:.....	54
6.3. Preguntas de investigación	55
CAPÍTULO 5 METODOLOGÍA	56
Primera fase: Enfoque Cuantitativo	57
Muestra	57

1. Dimensión Sociodemográfica.....	58
1.1. Porcentaje de Beneficiarios según Sexo	58
1.2. Frecuencia de Beneficiarios según Edad	59
2. Dimensión Socioeconómica	59
2.1. Distribución según ocupación actual de los beneficiarios	59
2.2. Frecuencia de Convivientes Totales en el Hogar	60
3. Dimensión Académica.....	61
3.1. Porcentaje de Beneficiarios según Carreras Consideradas Estratégicas.....	61
3.2. Porcentaje de Materias Aprobadas.....	62
3.3. Frecuencia de Cantidad de Años de Percibimiento de Beca.....	62
3.4. Porcentaje de primera generación de estudiantes universitarios dentro del grupo familiar	63
3.5. Porcentaje de gastos de la beca relacionado a las actividades académicas	64
Instrumento de Recolección de Datos	65
Técnicas de Análisis.....	67
Procedimiento	68
Resultados	69
1. Estructura de las Representaciones de los Beneficiarios del Progresar	71
2. Contenido y Actitudes de las Representaciones en Cada Dimensión	73
2.1. Representación General de la Beca	73
2.1.1. Dimensión Valorativa	74
2.1.2. Dimensión “Evaluación, Control y Seguimiento”	75
2.1.3. Dimensión “Requisitos de Acceso Etario”	76
3. Conclusiones.....	78
4. Relación Entre Variables	79
4.1. Procedimiento	80
4.1.1. Dimensión Valorativa	81
4.1.2. Dimensión “Evaluación, control y seguimiento”	83
4.1.3. Dimensión “Requisitos de acceso etario”	86
4.2. Conclusiones.....	88
CAPÍTULO 6 Segunda fase: Enfoque Cualitativo	91
Muestra	91
1.1. Criterios de Selección de la Muestra.....	91
1.2. Instrumento de Recolección de Datos	92

Técnica de Análisis	93
Procedimiento	94
Análisis/Inferencias	98
Resultados	125
Discusión	126
ANEXOS	129
Anexo I.....	129
Anexo II.....	132
BIBLIOGRAFÍA.....	134

INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales de las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, han impactado al interior del Sistema Educativo en todos sus niveles. En sociedades cada vez más complejas, las instituciones educativas, albergan un estudiantado cada vez más heterogéneo y diverso. Desde diferencias culturales y étnicas, de género, de capacidad, hasta las desigualdades económicas, el sistema aloja grupos de estudiantes diversos que pone en manifiesto la necesidad de reflexionar acerca de las acciones llevadas a cabo por las instituciones de Educación Superior y los Gobiernos para la atención a dicha diversidad.

En nuestro país, la expansión del Nivel de Educación Secundaria que comprendió a los sectores trabajadores durante la segunda mitad del siglo XX, junto a la implementación de la obligatoriedad de los estudios de nivel secundario, propuestos por la Ley Nacional de Educación N° 26206 promulgada en el año 2006, produjo un avance en las oportunidades de acceso al nivel superior de las poblaciones históricamente relegadas. Sin embargo, aunque la matrícula del nivel superior creció significativamente en los últimos años, persiste diferenciación en la permanencia y egreso de los sectores de mayores ingresos y capital cultural acumulado valorado en las instituciones educativas.

En este sentido, Chiroleu (2009) argumenta que se acentúan las inequidades y se pone en marcha una dinámica desigualitaria que supone una cristalización de las diferencias en las condiciones iniciales de los individuos: esto es, quienes se benefician son aquellos que provienen de hogares que tienen una importante acumulación de capital y/o de saber, mientras que los que carecen de estos activos, tienden a quedar relegados. En el mismo eje de análisis Ezcurra (2019), argumenta que *“las brechas en el acceso a los diversos niveles educativos perviven hasta que las clases aventajadas arriban al llamado punto de saturación, definido como la fase en que prácticamente todos los hijos e hijas de origen acomodado entran al ciclo en cuestión (Chesters & Watson, 2013). Entonces, las diferencias sociales subsistirían y hasta podrían amplificarse mientras la expansión se desarrolla”*.

Esto produce estratificación dentro del sistema ya que, si bien la expansión permite la inclusión de los sectores vulnerables, las brechas en la desigualdad según posición social continúan inalterables. Por ello, resulta relevante el análisis de las políticas

públicas destinadas a garantizar el derecho a la Educación y por tanto a la reducción de las desigualdades según posición social.

Estructura y Organización De La Tesis

El primer capítulo desarrolla el estado de la cuestión, presentando el contexto de surgimiento de las políticas de acceso y continuidad a la Educación Superior. Parte del análisis del concepto de Democratización de la Educación superior en un contexto a ampliación de la matrícula y de un cambio de enfoque hacia la conceptualización de Educación como Derecho. En este sentido, se analizan los principales elementos que configuran dicha Democratización: el incremento de la matrícula, la gratuidad del sistema, el incremento de la oferta por la creación de universidades nacionales y la eliminación de los mecanismos selectivos de ingreso.

El segundo capítulo analiza los antecedentes de surgimiento del Programa Progresar y realiza un recorrido por la normativa fundacional y las posteriores modificaciones que fueron realizándose a lo largo del tiempo para culminar en el estado actual del mismo. En el mismo, se especifican tanto los cambios relacionados a requisitos de acceso, montos a percibir, así como también los cambios de sentido según la gestión estatal y los organismos encargados de su implementación.

El capítulo tres presenta los principales antecedentes de investigación, realizando un recorrido por los tres grandes enfoques de investigación referidos al programa. El primero centrado en el estudio de la normativa y los cambios de enfoque según el gobierno encargado de la gestión. El segundo, el conjunto de investigaciones que analizan el impacto del programa desde distintos enfoques metodológicos. El tercero, los estudios centrados en el estudio de las representaciones sociales de los beneficiarios. El presente trabajo se encuadra en este último grupo.

El cuarto capítulo presenta el enfoque conceptual del estudio a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales y la Teoría Bourdesiana. Se hace hincapié en las ventajas y limitaciones de la teoría de las representaciones sociales y las potencialidades de su articulación con el concepto de Campo y Habitus de Bourdieu. El capítulo finaliza explicitando los objetivos generales y específicos perseguidos y las preguntas de investigación que orientan el trabajo.

El quinto capítulo se ocupa del desarrollo del enfoque metodológico adoptado. En el mismo, se presentan las principales características de la fase del estudio desde ambos enfoques (cuantitativo y cualitativo). Posteriormente se desarrolla las características de la muestra cuantitativa, el instrumento de recolección de datos seleccionado, las técnicas de análisis utilizadas y los resultados hallados. Además, se presentan distintas correlaciones para determinar la independencia entre variables mediante los cinco pasos de prueba de hipótesis y se detallan los resultados obtenidos.

El sexto y último capítulo, desarrolla la fase cualitativa del estudio. En el mismo se detalla la muestra, el instrumento de recolección de datos, la técnica de análisis utilizada y los resultados obtenidos.

El texto culmina con las principales discusiones derivadas del análisis y las posibles líneas de investigación que surgen de las mismas.

CAPÍTULO 1 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Contexto de Surgimiento del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR)

Las políticas de inclusión educativa tienen por objeto disminuir las desigualdades de origen de ciertos sectores desfavorecidos para promover oportunidades en los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad. Ahora bien, ¿Cuál es el contexto que fundamenta el surgimiento de dichas políticas? ¿a qué nos referimos con democratización e inclusión educativa en el Sistema de Educación Superior?

La concepción de inclusión educativa fue resignificada a partir del nuevo milenio como consecuencia de un cambio de dirección en las acciones gubernamentales en relación a la efectiva concreción del derecho a la educación. La atención a la diversidad e igualdad de oportunidades son reconocidas independientemente de las características específicas de los estudiantes o grupos que compartan ciertos rasgos heterogéneos.

En el presente capítulo se analizarán los principales elementos que propiciaron el cambio de paradigma hacia el Derecho a la Educación que impulsó la aplicación de políticas por parte del Estado para garantizarlo.

1. Democratización del Sistema Superior

En el sistema superior, las medidas aplicadas a partir del siglo XXI, estuvieron orientadas a promover el Derecho a la Educación y a la Democratización del Sistema mediante la aplicación de una serie de medidas dirigidas a resolver el problema de la deserción y promoción, de la continuidad y egreso en el Sistema Superior.

Diversos autores han destacado la creciente importancia en la agenda de políticas públicas dirigidas a aumentar los índices de retención y egreso de los estudiantes en la universidad. Sin embargo, los resultados de dichas políticas que garanticen el acceso y la terminalidad sigue siendo un problema a resolver (De Fanelli, A. (2015); Molis, M. (2016); Chiroleu, A. (2015); Raseti, Ezcurra, Gluz, N. (2011); Marquina, M (2015).

El debate actual, en palabras de Chiroleu (2009), parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea, por lo cual, la diversidad merece ser revalorada. De este

modo, en el ámbito educativo, la inclusión, supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades, lo que implica velar y generar condiciones adecuadas para la obtención de resultados favorables (Chiroleu, A. 2009). Al respecto Unzué (2016) agrega que, dichos esfuerzos de las políticas públicas de Democratización, no se reducen a abrir las aulas de la universidad a los sectores tradicionalmente olvidados, sino que también se asocia a nuevas formas de acceder al conocimiento y a sus condiciones de producción y circulación.

De este modo, la democratización, pretende la ampliación de la representación de los diversos grupos sociales en las instituciones, que estimulen una mayor fluidez social para actuar sobre discriminaciones históricas. Esto conlleva a la necesidad de producir un análisis de las desigualdades de origen –que puede ser abordado desde diversas perspectivas, tales como las socioeconómicas, étnico raciales, derivadas de la concentración urbana y de género- pero también de los dispositivos institucionales que las reproducen (Chiroleu, A. 2014).

La democratización de la Educación Superior, en el marco del derecho a la Educación representa un derecho colectivo (Rinesi, 2015), por lo cual no solo refiere a la posibilidad de cada sujeto de estudiar una carrera universitaria, sino a la comunidad en su totalidad. La declaración de Educación como bien público y social surgió en un contexto político que alentó a los Estados de la región a realizar acciones orientadas al ejercicio de dicho derecho y no a limitarse solo a un acto declarativo (Rojas, J. 2008).

La tendencia hacia la democratización de la Educación Superior, fue configurándose a través de la adhesión de distintos Estados a tratados y declaraciones internacionales que fomentan la educación como derecho en igualdad de oportunidades.

A mediados del siglo XX, los gobiernos de la región incorporaron en agenda, políticas orientadas la Educación Superior producto de la expansión del sistema por un aumento en la matrícula a partir de los años 60 y durante la década del 90. Se establecieron políticas de reformas propiciadas por el banco mundial y el BID, posicionando al mercado como el regulador del sistema, con un fuerte achicamiento del estado (Santos, 2005). Así, el sistema producía alta segmentación y diferenciación, intensificando las desigualdades. En dicho periodo, se produjo un proceso de internacionalización, produciendo que las universidades respondan a las demandas de la globalización. En este sentido, Del valle

(2008) sostiene que *“Esto implicó un giro paradigmático a nivel mundial, que consiste en comenzar a considerar a la educación como bien de mercado, susceptible de ser comercializado transnacionalmente de manera desregulada y apropiado a partir del consumo individual, produciendo una profundización del paradigma competitivo de internacionalización”*.

Durante la década del '90, predominó el modelo Neoliberal en toda la región Latinoamericana. En este periodo, la preocupación giraba en torno a la calidad educativa haciendo hincapié en la inequidad de los logros de aprendizaje. Los programas compensatorios fueron recurrentes en las reformas educativas desarrolladas en la región en esos años.

Se constituyó en América Latina, un cierto consenso ideológico, caracterizado por un Estado mínimo, focalizado y competitivo, que, en palabras de Southwell (2007), desdibujó las fronteras de demarcación de la manera en que habían sido pensados los Sistemas Educativos Nacionales. La implementación de políticas de corte neoliberal, los cambios en el mercado laboral y un incremento en la desigualdad y la pobreza, tuvieron fuerte impacto en los Sistemas educativos.

Las reformas educativas de los '90 se estructuraron en esa tensión entre la lógica del mercado y la lógica política, desde una interpretación mercantilizada de los bienes educativos que reduce la función del Estado, a la subsidiariedad y al asistencialismo (Tiramonti, G. 1997).

De este modo, las políticas educativas de corte compensatorio, se ejecutaron, siguiendo la postura de Southwell (2006), con la premisa de atender a la diversidad, partiendo del supuesto de que era necesario realizar una desigualación provisoria o un trato diferenciado para lograr más tarde una igualdad en el punto de llegada. Estas estrategias de “discriminación positiva” se implementaron con el fin de favorecer el acceso y permanencia que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

En 1998, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES), declara la educación como bien público y un derecho el cual no se encuentra sujeto a las leyes comerciales, y por el cual el Estado tiene un rol fundamental en su financiamiento haciendo foco en la democratización en el acceso y en la investigación como factor determinante en los sistemas de innovación. Dicha conferencia puso en agenda las

políticas dirigidas a educación superior a partir del año 2000, siendo el marco de referencia de distintos organismos e Instituciones universitarias de la región. Desde esta perspectiva, la meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad económica, clase social, etnia, religión, género y capacidad (Gonzalez Gonzalez, M. 2008).

Esto produjo una serie de rupturas respecto al modelo hegemónico de los años 90'. América Latina comenzó a explorar mecanismos de integración económica y cultural que buscan escapar a las estrictas reglas del mercado (García Linera, A. 2009). De este modo, el debate acerca del reconocimiento y materialización del Derecho a la Educación que promueva propuestas de transformación social, se instaura como consecuencia de las políticas neoliberales mencionadas anteriormente. Al detectarse procesos de exclusión educativa, la noción de inclusión ha ganado relevancia en el discurso público y varios países comenzaron a ejecutar programas inspirados en el Derecho a la Educación. Así, se profundiza la necesidad de políticas sociales que permitan asegurar las trayectorias educativas, donde el Estado ocupa un rol central como garante de dicho derecho. Los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una educación que propicie la inclusión social de todas las personas, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (Pascual, L. 2017). Desde esta perspectiva, Feldfeber (2017) sostiene que las dimensiones del derecho a la educación pueden ser analizadas por las diferentes concepciones en disputa referente al derecho a la educación y el rol del estado en su concreción. Surgen así, nuevas iniciativas en materia de políticas públicas y profundización de la democracia, restableciendo el poder estatal para dar respuesta al cumplimiento de derechos de los ciudadanos.

En 2008, la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra, tuvo como eje central el tratamiento de la educación inclusiva. La misma, expresa que *“la problemática de la inclusión no es en lo esencial una cuestión educativa o pedagógica, sino una cuestión de respeto de los derechos humanos que afecta prioritariamente a las orientaciones de política general de un país (...) La justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva aparecen así vinculadas indisolublemente.”* Las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO, proponen como objetivo de la misma *“brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación”*. La educación inclusiva,

representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. 2011). Por otra parte, la conferencia mostró que en el término “inclusión educativa” conviven diversas concepciones y se revelan diferencias en el uso del vocablo según regiones. En Europa, está dirigida a adultos, inmigrantes y personas con discapacidad, mientras que en América Latina refiere a contextos de vulnerabilidad social (Mancebo, M & Goyeneche, G. 2010).

En el mismo año, se celebra en Cartagena de Indias Colombia, la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). Dicha conferencia propicia un cambio político en la forma de concebir la educación. En su declaración final establece que *“La educación es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”* (CRES, 2008).

La declaración, al poner énfasis en el deber de los Estados a garantizar el Derecho a la Educación, se opone a la visión privatista y mercantilizadora imperante durante los años 90. En este sentido, es el Estado quien, a partir del financiamiento adecuado, busca promover la calidad, eficiencia y transparencia del sistema, poniendo en agenda a la ciencia, tecnología e innovación (Rovelli, L. I. 2008). Por otra parte, la declaración conceptualiza a la Educación como un instrumento estratégico de desarrollo sustentable, promoviendo practicas compartidas y de integración en la región (Del Valle, D. 2008)

Por último, La IIIª Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en 2018 (CRES-2018) tuvo la finalidad de discutir criterios, formular propuestas y líneas de acción que consoliden la educación superior como un bien social, derecho humano y universal con responsabilidad de los Estados. En su declaración final se reafirma: *“el papel central de las universidades públicas de la región para la construcción de puentes entre tendencias globales e identidades nacionales, la necesidad de las Universidades de participar en las discusiones nacionales e internacionales sobre el conocimiento y el desarrollo científico y tecnológico, la promoción de innovaciones pedagógicas, la autonomía que permite a la universidad ejercer su papel crítico y propositivo y la necesidad de incluir como meta estratégica en consonancia con el Objetivo de Desarrollo*

Sostenible (ODS) de la Agenda de Desarrollo una cobertura universal en educación superior” (CRES-2018).

En la actualidad, se reconoce que, si bien existe un avance significativo en dirección a la inclusión, persisten desigualdades dentro del sistema educativo que no permiten hacer efectivo el derecho a la educación (Echeita, 2008; Gentili, 2009; Southwell, 2006; Dussel, 2004). Este nuevo paradigma, sin embargo, corre el riesgo de producir un mecanismo de “exclusión”. Sin embargo, la noción de derecho, tal como sostiene Del Valle, D. (2008): *“reafirma una idea de equidad de resultados y de justicia social que supone la reducción de las desigualdades sociales”*.

Como se mencionó anteriormente, el cambio de paradigma se produjo en un contexto de ampliación de la matrícula universitaria. En este sentido, es necesario problematizar la capacidad de la masificación de la Educación Superior de mitigar las desigualdades sociales. Distintos autores argumentan que la democratización en el acceso se da junto con un aumento en las desigualdades sociales. Desde esta perspectiva, el ingreso, permanencia y egreso en los estudios superiores continúa afectado por la desigualdad social de origen de los estudiantes, siendo la clase social de pertenencia el factor determinante. En acuerdo con Bourdieu (1988), el presente trabajo entiende el concepto de clase como las desigualdades en la posición social en la distribución de capital económico y cultural (Bourdieu, 2005). En este sentido, tal como sostiene Ezcurra (2019), dichas posiciones de desventaja en la distribución del capital económico y cultural son las que condicionan el acceso permanencia y egreso, siendo parte de dichas posiciones indicadores tales como los ingresos monetarios, educación de los padres, menores recursos académicos, trabajo, entre otros, los cuales no deben ser analizados de forma aislada.

En la misma línea de análisis, es interesante recuperar el análisis realizado por Kaplan, en base al aporte teórico de Bourdieu, donde expone que desiguales condiciones económicas, sociales y simbólicas de acceso, permanencia y posibilidades de apropiación intervienen decisivamente en los procesos diferenciados de escolarización provocando el éxito o fracaso educativo. Así, *“el capital cultural es desigualmente acumulado por los individuos, al tiempo que el sistema educativo –aún sin proponérselo- termina consagrando como legítima la cultura que corresponde a la clase social dominante, generando diferencias entre los estudiantes de una manera implícita y legitimando dichas*

diferencias” (Mancebo, M. E., & Goyeneche, G. 2010). En consecuencia, no se puede interpretar las desigualdades y diferencias socioculturales y económicas de los estudiantes por fuera de las formas sociales de valoración y rechazo de ciertos individuos y grupos.

En otras palabras, el acceso educativo se correlaciona con las estructuras socioeconómicas y culturales de desigualdad en las posibilidades de participación social. Por lo cual, los grupos sociales que están sobre representados en la tasa de desempleo y de la pobreza son los sectores más desprovistos de certificaciones y competencias educativas y profesionales satisfactorias (Aparicio, P. 2009).

2. El Incremento de la Matricula en el Sistema Superior Argentino

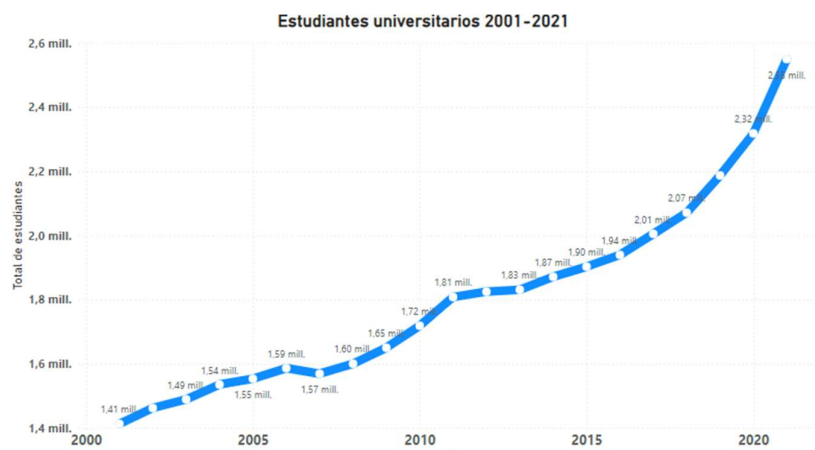
El proceso de incremento de la matrícula de la educación superior en nuestro país durante los últimos años, permitió el acceso de distintos sectores a la educación superior.

Para ilustrar esta situación, a continuación se detallan distintos indicadores a partir de los datos estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias para el periodo 2001-2021.

En primer lugar, la evolución de la población estudiantil creció un 80% para las carreras de grado y pregrado en el periodo 2001-2021. En 2001 la población total de estudiantes ascendía a 1.412.999 mientras que en 2021 la cantidad de estudiantes era 2.549.789¹ (Ver cuadro N°1). Se puede apreciar un incremento continuo en los últimos 20 años.

Gráfico N°1. Evolución de la población universitaria en el periodo 2001-2021

¹ Datos obtenidos de la SPU, Sistema de estadísticas universitarias. Los valores corresponden a la población total de estudiantes (nuevos inscriptos, reinscritos y egresados de todas las universidades del país) durante el periodo 2001-2021



Fuente: elaboración propia en base a los datos obtenidos secretaria de políticas universitarias. Estadísticas universitarias.

En segundo lugar, como se puede observar en la tabla N°2, la tasa de crecimiento anual para el periodo 2001-2021 asciende a 2,94%, mostrando porcentajes positivos para todos los años, excepto en 2007 con una caída del 1,1%. Para 2021 la tasa de 6% fue la más alta del periodo analizado.

Tabla N°2. Tasa de incremento en la matrícula del nivel superior

Año	Total de estudiantes	Tasa de incremento anual
2001	1412999	-
2002	1462319	3,5
2003	1489243	1,8
2004	1535469	3,1
2005	1553700	1,1
2006	1586520	2,1
2007	1569063	-1,1
2008	1600522	2
2009	1650150	3,1
2010	1718738	4,1
2011	1808415	5,2
2012	1824904	0,9
2013	1830926	0,3
2014	1871445	2,2
2015	1902935	1,6
2016	1939419	1,9
2017	2005152	3,3
2018	2071270	3,3
2019	2187292	5,6
2020	2318255	5,9
2021	2549789	6
Tasa promedio de crecimiento anual 2001-2021	-	2,94

Fuente: elaboración propia en base a los datos obtenidos de la secretaria de políticas universitarias.

En tercer lugar, en referencia a nuevos ingresantes, se duplicaron en el mismo periodo analizado. El porcentaje de nuevos ingresantes aumento un 104%, pasando de 347.691 en 2001 a 710.699 en 2021.²

Gráfico N°3. Evolución de nuevos inscriptos durante el periodo 2001-2021



Fuente: elaboración propia en base a los datos obtenidos secretaria de políticas universitarias. Estadísticas universitarias.

En cuarto lugar, respecto a la tasa promedio de crecimiento anual para el periodo 2001-2021 de nuevos inscriptos en el Nivel Superior para todas las Universidades del país, tanto de gestión pública como privada asciende a 4,07% (Ver tabla N°4), observándose tasas mayores al 5% a partir de 2016.

Tabla N°4. Tasa de incremento en ingresantes del nivel superior

² Datos obtenidos de la SPU, Sistema de estadísticas universitarias. Los valores corresponden a la población total de estudiantes de nuevos inscriptos de todas las universidades del país durante el periodo 2001-2017

Año	Nuevos inscritos	Tasa de incremento anual
2001	347691	-
2002	359266	3,3
2003	365892	1,8
2004	375696	2,6
2005	361648	-0,3
2006	358763	-0,1
2007	362735	1,1
2008	365227	0,6
2009	387603	6,1
2010	415301	7,1
2011	412916	-0,5
2012	423920	2,6
2013	425415	0,3
2014	445358	4,6
2015	458565	2,9
2016	489701	6,7
2017	516305	5,4
2018	547661	6
2019	596446	8,9
2020	641929	7,6
2021	710699	10,7
Tasa promedio de crecimiento anual 2001-2021	-	4,07

Fuente: elaboración propia en base a los datos obtenidos de la secretaria de políticas universitarias.

Si bien este proceso de incremento en la matrícula del sistema superior, permitió el acceso a mayor cantidad de personas a sus estudios superiores, persiste también la problemática de retención de los mismos dentro del sistema. Debido a la falta de datos estadísticos, resulta imposible dimensionar la deserción. Sin embargo, existen distintos indicadores que, aunque no permitan determinar con precisión la cantidad de personas que abandonan efectivamente la universidad, sirven como elementos preliminares de análisis.

Entre estos indicadores encontramos el índice de deserción anual y retención anual (Lattuada, M. 2017; Losio, M., & Macri, A. 2015) que puede ser calculado a través de los datos suministrados por la SPU. (Ver tabla N°5)

Tabla N°5 Deserción y retención anual en el sistema superior para el periodo 2001-2021 ³⁴

³ El índice de deserción anual fue calculado mediante la siguiente formula:

$$\text{Deserción anual} = \frac{(\text{Mt0} - \text{Eg0} + \text{NI1}) - \text{Mt1}}{\text{Mt0} - \text{Eg0}} \times 100$$

⁴ El índice de retención anual fue calculado mediante la siguiente formula:

Año	Nuevos inscritos	Egresados	Matricula total	Retención Anual	Deserción Anual
2001	347691	65104	1412999	-	-
2002	359266	74960	1462319	0,82	0,18
2003	365892	78429	1489243	0,81	0,19
2004	375696	82679	1535469	0,83	0,17
2005	361648	86879	1553700	0,81	0,19
2006	358763	84785	1586520	0,84	0,16
2007	362735	86528	1569063	0,81	0,19
2008	365227	94909	1600522	0,83	0,17
2009	387603	98129	1650150	0,85	0,15
2010	415301	99431	1718738	0,86	0,14
2011	412916	109360	1808415	0,86	0,14
2012	423920	110360	1824904	0,83	0,17
2013	425415	117719	1830926	0,82	0,18
2014	445358	120631	1871445	0,84	0,16
2015	458565	124960	1902935	0,83	0,17
2016	489701	124674	1939419	0,83	0,17
2017	516305	125328	2005152	0,84	0,16
2018	547661	132744	2071270	0,82	0,18
2019	596446	135908	2187292	0,84	0,16
2020	641929	122679	2318255	0,84	0,16
2021	710699	142826	2549789	0,87	0,13

Fuente: elaboración propia en base a los datos obtenidos de la secretaria de políticas universitarias.

A partir de los índices expuestos en el cuadro N°5 y, definiendo deserción como aquellas personas que no se reinscriben el año siguiente y bajo un ideal de deserción anual igual a cero, en promedio un 83% de los estudiantes continúan sus estudios el año siguiente, mientras que un 17% abandona cada año. Sin embargo, es necesario destacar que la deserción no se limita a la no reinscripción de los estudiantes.

Este tipo de indicadores, poseen ciertas limitaciones ya que existen múltiples factores que influyen en el fenómeno del abandono. Entre las principales descripciones de estas dimensiones, Garcia de Fanelli (2004) sostiene que los estudiantes tardan más en terminar las carreras, interrumpen sus estudios transitoriamente, cambian de carrera,

$$\text{Retención Anual} = \frac{\text{Mt1} - \text{NI0}}{\text{Mt0} - \text{Eg0}} \times 100$$

Donde:

Mt0= Matricula total año 0

Mt1= Matricula total año 1

NI0= Nuevos inscritos año 0

NI1= Nuevos inscritos año 1

Eg0= Egresados año 0

Definida “deserción” como aquellos estudiantes que no se reinscriben al año siguiente. La fórmula expresa una situación ideal de deserción anual igual a cero.

poseen deficiencias académicas que prolonga el tiempo de estudio, entre otras. En este sentido la autora realiza una serie de distinciones entre las dimensiones que influyen en el abandono:

En primer lugar, distingue factores institucionales e individuales. Dentro de los factores institucionales, a su vez, existen factores exógenos tales como la edad, género, nivel socioeconómico, nivel educativo de los padres y formación previa; por otra parte, los factores endógenos conforman los aspectos de la universidad que inciden en el abandono, tales como políticas de acceso, orientación vocacional, duración del plan de estudio, tipo de carrera, servicios que ofrece. En segundo lugar, diferencia el momento donde se produce el abandono: 1- se inscribe, pero no llega a cursar o aprobar las materias de primer año; 2- Cuando aprueba alguna materia de primer año, pero abandona; 3- Cuando abandona a partir del segundo año. (García de Fanelli, A. 2004)

En otras palabras, para la correcta comprensión y cuantización del fenómeno de abandono, resulta necesario la identificación de los factores exógenos y endógenos, así como también el momento en que se produce y las condiciones individuales de cada estudiante. De este modo se reduce la comprensión parcial del concepto de abandono.

En otro de sus trabajos, García de Fanelli analiza el fenómeno del abandono de los estudios superiores, en la población de 25 a 39 años. Aun reconociendo que los resultados son solo aproximaciones al fenómeno, el cálculo de la tasa de abandono para el periodo 2001 ascendía a 29,2 % encontrando diferencias respecto a las estadísticas universitarias del MECyT, que ascendía a un 20%. Entre los principales hallazgos de dicho trabajo, la autora argumenta que si bien los jóvenes del primer y segundo quintil de ingreso per cápita logran transitar el nivel superior (41% y 57%, respectivamente), una alta proporción de los mismo no logra culminarlos. A través de la elaboración de un indicador que relaciona cada quintil con el ingreso per cápita, la deserción universitaria tiene un impacto del 40% en los jóvenes con menores ingresos (García de Fanelli, 2006).

En síntesis, si bien la tasa de abandono es relativamente estable para el periodo analizado, la mayor proporción de abandono se da entre los jóvenes de menores ingresos.

2.1.Principales Dimensiones que Explican el Proceso de Incremento de la Matricula en Educación Superior

El fenómeno de incremento de la matrícula de la educación superior ha sido abordado por varios autores. Entre las principales explicaciones de este proceso se encuentra la gratuidad del sistema, la creciente demanda de los sectores medios que culminaron la educación secundaria, el aumento de la oferta a través de la creación de universidades y la no utilización de mecanismos selectivos de ingreso.

Respecto a la **gratuidad del sistema**, el decreto N° 29.337 del 22 de noviembre de 1949, establece en su artículo N°1 la suspensión del cobro de aranceles universitarios en las universidades de gestión pública. Dicho decreto, considera que el progreso del pueblo depende en gran medida del grado de cultura alcanzada por los miembros que componen la sociedad.⁵ A partir de su implementación en 1949, la matrícula universitaria creció un 108% para 1955. Por otra parte, la Ley de Educación Superior 24.521 (1995), establece en su artículo 2 bis la gratuidad de los estudios de grado en universidades de gestión estatal y por tanto la prohibición de establecimiento de cualquier tipo de gravamen, tasa o arancel; siendo responsabilidad del estado *“Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran”*⁶ (Cerezo, L. 2017).

En segundo lugar, el **aumento de la demanda** por culminación de la educación media, promovida en parte por la obligatoriedad y universalización de la Ley Nacional de educación (26.206)⁷, favoreció a la masificación del nivel superior (Filmus, D. 2015; Mollis, M. 2016). En este sentido, Cerezo (2017) argumenta que, si bien la educación superior no es obligatoria, si se produjo un incremento en la cantidad de personas que poseen las condiciones de acceso a la misma por contar con un título secundario.

⁵ Texto del Decreto N° 29.337 del 22 de noviembre de 1949. Disponible en: <https://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/13382.pdf>

⁶ Ley N° 24.521. “LEY DE EDUCACION SUPERIOR” (1995)

⁷ La Ley Nacional de educación establece la obligatoriedad de la educación secundaria. En su artículo 16 Establece: La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cuatro (4) años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria.

Este fenómeno produjo no solo un incremento cuantitativo, sino también a la heterogeneización de las poblaciones ingresantes, que cuentan con un capital cultural y económico diverso. Dicha diversidad, produce mayores expectativas por parte de la población al acceso a estudios superiores, especialmente de capas medias y medias bajas, que proyectan una trayectoria social ascendente y la posibilidad de acceso al mundo del trabajo técnico profesional (Araujo, J. 2017; Garcia De Fanelli, A. 2014).

En tercer lugar, otro fenómeno que propició la masificación fue el **incremento de la oferta mediante la creación de universidades**. Durante el gobierno de Carlos Menem y de Cristina Kirchner, se produce un aumento significativo en la oferta universitaria (Garcia De Fanelli, 2014).

Durante el gobierno de Carlos Menem, se crearon nuevas universidades o subsedes. En este sentido, Perez Rasseti (2014) argumenta que uno de los cambios más importantes del periodo es la autorización de nuevas universidades privadas, inhabilitadas por el decreto 451 del 5 de julio de 1973, creándose desde 1989 a 1995 diecinueve universidades y dos institutos universitarios privados. Respecto a las universidades, en el mismo periodo, se crearon nueve universidades nacionales y tres institutos universitarios estatales. Por otra parte, en el periodo 2003-2015, el Estado tiene un rol protagonista y se explicita su compromiso con el sostenimiento y el desarrollo de la Educación Superior con el fin de disciplinar las lógicas del mercado. En este periodo se crearon 18 universidades nacionales (Perez Rasseti, 2014).

En 2021, el sistema superior estaba conformado por 133 universidades/institutos universitarios, 67 estatales (tanto nacionales como provinciales), 65 privadas y una internacional (Ver cuadro N°6). El 80,9% por ciento de la matrícula asistía a universidades estatales. Este rasgo es relevante a la hora de darle significado al concepto democratización cuantitativa (Mollis, 2014)

Tabla N°6 Instituciones universitarias

Sector/Gestión	Universidades	Institutos Univeritarios	Total
Estatal	62	5	67
Internacional	0	1	1
Privado	50	15	65
Total	112	21	133

Fuente: secretaria de políticas universitarias. Estadísticas universitarias.

Distintos autores (Cerezo, L. 2017; Perez Rasetti, 2012 ; Mokate, 2001) sostienen que la creación de universidades funciona como estrategia para asegurar la igualdad de acceso a estudiantes con condiciones diversas, así como también el fomento de la relación vincular con la universidad debido al aspecto geográfico, por la proximidad de la oferta (Cerezo, L. 2017).

Por último, respecto a la **no utilización de mecanismos selectivos**, el ingreso como estudiante al sector universitario nacional se expresa en un proceso de admisión cuyo único requisito suele ser el poseer título de nivel medio y en la ausencia de un número máximo de estudiantes a admitir por carrera, es decir, el establecimiento de vacantes o cupos (García de Fanelli, A. 2014).

En este sentido, La Ley de Educación superior (24.521) establece en su artículo 7° el derecho al ingreso irrestricto⁸. Por otra parte, la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior (27.204), establece en su artículo N°1 la responsabilidad principal e indelegable del Estado sobre la educación superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social en el marco de lo establecido por la ley 26.206 (Arias, M. F., & Lastra, K. 2019).

El ingreso al sistema universitario puede darse por admisión directa o por algún tipo de curso de nivelación, pre ingreso, o curso introductorio no eliminatorio. Sin embargo, el debate respecto a estos cursos nivelatorios gira en torno a si ofician o no de

⁸ La Ley de Educación Superior establece: “ARTICULO 7° — “*Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.*”

dispositivos de selección, es decir, si los mismos son requisitos exigibles o no para el ingreso a las carreras. Al respecto, Juarros y Naidorf (2007), argumentan que el debate se reduce a dos posiciones antagónicas. Por un lado, los que promueven los procesos de selección en función de los recursos físicos y humanos disponibles en las instituciones y la dificultad en la mantención de la calidad en contextos de masividad. Por otro, aquellos que defienden el ingreso directo como garantía de equidad e igualdad de oportunidades y de inclusión a los sectores menos favorecidos (Juarros, F., & Naidorf, J. 2007).

En síntesis, el aumento en la matrícula en Educación Superior, pone de manifiesto en primer lugar, la necesidad de atención e incorporación de estudiantes de estratos medios y medios bajos, con desigual capital cultural acumulado, y por otra parte la importancia del rol que ocupa el estado a través de la implementación de políticas para equiparar dichas desigualdades.

En relación a la incorporación de estudiantes de estratos medios y bajos que tradicionalmente no accedían a los estudios superiores, distintas investigaciones (Arias, M. F., & Lastra, K. 2019; Ezcurra, 2007, Gluz, 2011, Marquina y Chiroleu, 2015, Tedesco, 2014), advierten que ingresan al sistema con necesidades diferentes y con dificultades para adaptarse al mundo universitario, debido a las condiciones socioeconómicas, el capital cultural del que disponen o la falta de nivelación entre sus estudios secundarios y el nivel esperado en el sistema superior (Arias, M. F., & Lastra, K. 2019).

A partir de lo expuesto, entre las posibles hipótesis que explican el proceso de masificación del sistema educativo durante el siglo XXI, Ezcurra (2019) expone en que: en primer lugar, el crecimiento de la matrícula se encuentra socialmente determinada más que económicamente. En segundo lugar, las demandas de acceso de los sectores más desfavorecidos se dan por las aspiraciones familiares de ganar posiciones sociales, fomentando la participación de los distintos sectores en el Nivel de Educación Superior.

De este modo, son las demandas sociales y sus expectativas en el mejoramiento de las posiciones sociales las que provocan el aumento en la matrícula universitaria. A lo expuesto, la autora agrega que, para el caso de América Latina, la aceleración en la expansión del sistema se produce, además, como consecuencias de las políticas gubernamentales llevada a cabo por los gobiernos.

Por último, respecto a si la masificación del sistema de Educación contribuye a superar las desigualdades de posición social, Ezcurra (2019) argumenta que existen dos posicionamientos. Por un lado, el proceso de inclusión eleva las oportunidades de las clases desfavorecidas por lo cual fomenta la democratización del sistema. Desde esta perspectiva, la inclusión es entendida como la admisión de las clases desfavorecidas antes postergadas, es decir, más estudiantes de cualquier clase tienen acceso a la continuidad de los estudios, promoviendo una “fuerza igualadora” que mejora la equidad social. El segundo posicionamiento en cambio, sostiene que *“la distribución proporcional de plazas estudiantiles se da entre grupos sociales (clasificados en una jerarquía según ventaja social)”*. Desde esta perspectiva, la equidad social no ha mejorado. La incorporación de los sectores desfavorecidos al sistema, no mejora las desigualdades de clase (Ezcurra, 2020).

En otras palabras, la ampliación de la cobertura, produjo un avance en el acceso al nivel de Educación Superior. Sin embargo, a pesar de la creciente diversidad presente en las aulas, el sistema sigue brindando respuestas homogéneas a necesidades y contextos distintos provocando que este mayor acceso, no se distribuya de manera equitativa en el conjunto de la sociedad (Guijarro, R. 2011). En este sentido, Gentili (2009) sostiene que se corre el riesgo de generar un proceso de “universalización sin derechos”, ya que la expansión en el acceso se realizó en un contexto de desigualdad social generando procesos de segmentación y diferenciación, con la consiguiente distribución desigual de las oportunidades (Gentili, P. 2009).

En este contexto, en nuestro país se aplicaron distintas políticas de democratización e inclusión educativa a través de diferentes programas de becas impulsados desde el Ministerio de Educación de la Nación a partir de 2008. Entre ellos el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), al Programa Nacional de Becas del Bicentenario (PNBB) y, posteriormente, el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR), entre otros programas de tutorías, guarderías y fomento de la inserción laboral, aumentando considerablemente los recursos asignados al Sistema Superior

CAPÍTULO 2 El Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (Progresar)

1. Antecedes y Surgimiento

En el siguiente capítulo se realizará un breve recorrido por los programas de becas que anteceden a la creación del PROGRESAR y posteriormente un recorrido por la normativa que lo sustenta hasta la actualidad.

En el año 1995, con la aprobación en nuestro país de la Ley de Educación Superior (ley 24.521, se creó el programa nacional de becas universitarias (PNBU), mediante la resolución 464/96, modificada posteriormente por la resolución 581/96, cuyo objetivo principal fue fomentar el acceso, permanencia y promoción de los estudiantes de escasos recursos económicos y promover la igualdad de oportunidades en el sistema superior⁹. Dicho programa estuvo a cargo de la Secretaría de Políticas Universitarias, que se encargaba de la adjudicación anual de las becas. Entre los requisitos de acceso se encontraban: Ingreso familiar inferior a \$1.200 pesos, trayectoria académica en función del promedio, ser menor de 30 años y contemplaba prioridad de otorgamiento según la carrera.

En el año 2001, mediante la resolución 1219/2001 se establecieron categorías según las necesidades económicas de los becados dentro del PNBU. En 2002 se modifica el requisito de ingresos familiares disminuyendo a \$1000.

Durante los años 2005 y 2006, las becas nacionales sufren nuevas modificaciones a partir de las resoluciones 1406/2005¹⁰ y 1299/2006¹¹. Las mismas modificaron el

⁹ Ministerio de cultura y educación. Resolución 464/96. (1996) Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/13hUPap7rpZIH5r6ySo5SBM2CnECVGt9V/view>

¹⁰ Ministerio de cultura y educación. Resolución 1406/2005. (2005) Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/1I7l2YwZ3QrKfEvkfKjYA2HEWg-w6frsS/view>

¹¹ Ministerio de cultura y educación. Resolución 1299/2006. (2006) Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/1SUhY8RqDsJos0npJcEiZngb-jCobk73C/view>

requisito académico de obtención de un rendimiento de 7 a 6 puntos y se dictó un nuevo reglamento para el PNBU.

En 2009, se crea el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) orientado a carreras de ciencia y tecnología, a través del decreto 99/2009. El objetivo principal del programa fue, *“incrementar el ingreso de jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos para que estudien una carrera universitaria o tecnicatura considerada estratégica para el desarrollo económico y productivo del país, así como también incentivar la permanencia y la finalización de los estudios de grado y tecnicaturas en este campo clave para el desarrollo”*¹². Los requisitos para el acceso fueron similares a los de la PNBU, sin embargo, la edad máxima de este programa se estableció en 25 años.

El PNBU, fue modificado en 2010, incrementando la edad a 35 años y en 2013 se incorporaron requisitos de avance en la carrera. Dichos cambios están contemplados en las resoluciones 413/2010, 642/2013 y 2751/2013 respectivamente. Durante 2010 la edad del PNBB se incrementa a 27 años, y 40 años en el caso de estudiantes en situación de terminalidad de la carrera. Al igual que las PNBU, se establecieron criterios de avance de carrera en función a la cantidad de años de la misma, según resoluciones 3011/2013 y 2751/2013.

En 2014, se adecua el programa PNBU al lanzamiento del plan PROG.R.ES.AR mediante la Resolución 2416/2014 para hacerlos compatibles. En este caso, para el PNBU, se eliminó el límite de edad para alumnos avanzados y para los estudiantes que superen en un 10% los requisitos académicos se los eximio del requisito socioeconómico. Por último, se fijó la cantidad de materias que podían adeudar los estudiantes avanzados mediante la resolución 4560/2014.

2. El Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROG.R.ES.AR)

A continuación, se presenta un recorrido cronológico de la normativa que sustenta el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (Progresar).

¹² Ministerio de cultura y educación. Resolución 99/2009. (2009) Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1cMgVqH6Q4ZaY0SjjWLOE_SnKJwcU-iRw/view

El programa PROG.R.ES.AR fue impulsado en 2014 por el gobierno de Cristina Kirchner y aprobado mediante el DNU 84/2014 en un contexto de implementación de una serie de políticas públicas orientadas a la inclusión social de los sectores de mayor vulnerabilidad. Su objetivo principal fue generar nuevas oportunidades de inclusión social y laboral a todos los jóvenes en situación de vulnerabilidad, sin orden de mérito, ni corte en función de cantidad de becas. El programa estuvo dirigido a la finalización de los estudios primarios, secundarios y al inicio o continuidad de los Estudios Superiores. Los requisitos originales del programa para el acceso a la beca fueron: edad entre 18 y 24 años, acreditar residencia en el país, con ingresos familiares inferiores a un salario mínimo vital y móvil. Asimismo, los jóvenes debían acreditar asistencia a una institución educativa de gestión estatal o centros de formación acreditados en el Ministerio de Trabajo, y demostrar continuidad en tres periodos distintos durante el año (marzo, julio y noviembre).

El monto original fue de \$600 mensuales abonados a través de ANSES. El pago mensual representa el 80% del total, pudiendo acceder al 20% restante una vez acreditada la continuidad de los estudios y aprobación de un mínimo de materias para el caso de educación superior similares a las aplicadas por el PNBU¹³. Además, se requiere la presentación de controles de salud.

En 2015, mediante el DNU 505/2015, se realizan una serie de modificaciones al programa. Entre ellas, se produjo el aumento a tres salarios mínimos en el requisito de acceso, lo cual permitió una ampliación de la población objetivo. Asimismo, se redujo la acreditación de asistencia de tres a dos periodos (agosto y diciembre de cada año). Por otra parte, se incorporan casos especiales para la evaluación individual de los jóvenes y se incrementó el 50% el monto mensual.

A fines de 2016, se aprobó mediante la resolución 2386/2016 el Programa Argentina Beca (ArBec), que unificó la gestión de becas en una única plataforma de todas las becas nacionales. En 2017, el reglamento del PNBU sufrió una serie de modificaciones mediante la resolución 485/2017. Entre los cambios más importantes, se pueden

¹³ El primer año de percepción de beca requiere la aprobación de dos materias, el segundo año cuatro y posteriormente un porcentaje de materias aprobadas).

mentar: el periodo de convocatoria se fijó desde febrero a diciembre permitiendo inscripción casi permanente; se incorporó un nuevo rango de edad de 25 y 30 años, sin límite para estudiantes avanzados y se permitió la inscripción a estudiantes de escuelas privadas o públicas.

A principios de 2018, mediante el DNU 90/2018, el gobierno de Mauricio Macri relanza el plan “PROGRESAR”. En el mismo, se modificaron ciertos aspectos sustantivos respecto al plan anterior. Se efectuó el traspaso de ANSES al ministerio de Educación, el cual mediante la resolución 138-E/2018 estableció que el Programa funcionará en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Además, se extendió la edad de acceso para estudiantes avanzados a 30 años, se redujo la cantidad de cuotas de 12 a 10, se incorporó la acreditación de residencia legal no inferior a 5 años, un “premio” a aquellos estudiantes que aprueben el 100% de las materias previstas en el plan de estudio y se fijaron montos diferenciados para las carreras consideradas estratégicas. Por último, se estableció la fusión de los programas PNBB y PNBUE al PROGRESAR.

Al ser competencia del Ministerio de Educación, se establece mediante un reglamento general, los requisitos de acceso, formas de acceso y evaluación académica y socioeconómica del programa para las distintas líneas del programa: “finalización de la Educación obligatoria”, “Fomento de la Educación Superior” y “Fomento de Cursos de Formación Profesional”. Para cada una de las líneas mencionadas, se realiza una evaluación de las condiciones socioeconómicas y académicas de los estudiantes. La primera a cargo de ANSES y la segunda mediante la información brindada por las instituciones educativas.

Respecto a la evaluación socioeconómica, la ANSES analiza mediante su base de datos, los ingresos registrados por el grupo familiar del postulante. Entre las principales dimensiones a evaluar se encuentra la remuneración bruta, asignaciones percibidas, rentas de trabajadores autónomos, entre otras. La evaluación académica, por otra parte, tendrá en cuenta el año de ingreso, la duración de la carrera según plan de estudios y la cantidad de materias según plan de estudios.

La resolución 19/18 del Ministerio de Educación establece dos periodos de inscripción a la línea de Fomento a la Educación superior. El primero desde el 1 de febrero

al 31 de marzo de 2018; y un segundo periodo a mediados del ciclo lectivo, dependiendo del excedente en la partida presupuestaria si existiera. Por otra parte, el artículo N°4 establece para dicha línea del programa un cupo del 20% del total de las becas disponibles.

Además, detalla el listado de las carreras consideradas estratégicas para la educación superior universitaria y no universitaria, que impactan en el importe percibido¹⁴. En la siguiente tabla se detallan los montos percibidos según carrera:

Tabla N°7 Montos a percibir (en pesos) según año de cursada, sector y carreras estratégicas (2018)

Año	Carrera universitaria	Carrera universitaria estratégica	Carrera de Educación Superior no universitaria	Carrera de Educación Superior no universitaria estratégica
Primer año	1600	1800	1600	1800
Segundo año	1600	2200	1600	2000
Tercer año	1900	2900	1900	2600
Cuarto año	1900	3800	1900	
Quinto año	2300	4900		

Fuente: Elaboración propia en base a Resolución Ministerio de educación 19/18

En 2018, mediante la resolución 65/18 del Ministerio de Educación se crea el programa Nacional de Formación de Enfermería (PRONAFE), incorporándose en la línea de fomento a la Educación Superior, por lo cual mediante la resolución 84/2018 se extiende el periodo de inscripción para todas las líneas del programa al 30 de abril de 2018. Los montos establecidos para dicha línea de beca coinciden con los detallados anteriormente para carreras universitarias estratégicas y carreras no universitarias estratégicas.

¹⁴ El listado de carreras estratégicas se encuentra en el anexo IF-2018-05306023-APN-DNDUYV#ME y IF-2018-05306137-APN-DNDUYV#ME (disponible en <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/178629/20180208>)

Otra línea incorporada, el mismo año, al fomento de la educación superior, fue la de “formación docente”, mediante la resolución ministerial 76/18. La misma establece dos líneas de formación docente diferenciadas: compromiso docente y pueblos originarios. En su línea “compromiso docente”, el objetivo principal es respaldar el ingreso y egreso de las carreras de formación docente estratégicas. Por su parte, la línea Pueblos originarios intenta “favorecer la promoción de la igualdad de oportunidades y propiciar la formación de docentes de origen indígena”¹⁵.

En el año 2020, mediante las resoluciones 70/20 y 71/20 del Ministerio de Educación se establecen nuevos periodos de inscripción, del 1 al 31 de marzo para todas las líneas, excepto para la línea “Fomento de cursos de formación profesional”, cuyo periodo de inscripción está abierto todo el año. Por otra parte, se actualiza el listado de carreras estratégicas y se incorpora a los requisitos y condiciones de acceso la figura de “vulnerabilidad multidimensional” para la atención de los grupos de mayor vulnerabilidad (simbólicas o materiales). Por último, se fijan nuevos montos para todas las líneas del programa. A continuación, se detalla dicha actualización:

Tabla N°8 Montos a percibir (en pesos) según año de cursada, sector y carreras estratégicas (2020)

Año	Carrera universitaria	Carrera universitaria estratégica/ PRONAFE	Carrera de Educación Superior no universitaria	Carrera de Educación Superior no universitaria estratégica/PRONAFE
Primer año	2250	2250	2250	2250
Segundo año	2250	3100	2250	2800
Tercer año	2700	4100	2700	3650
Cuarto año	2700	5250	2700	
Quinto año	3250	6900		

Fuente: Elaboración propia en base a Resolución Ministerio de educación 70/20 y 71/20

¹⁵ El reglamento de ambas líneas se encuentra detallado en ANEXO I (IF-2018-09297674-APN-DNDUYV#ME) y ANEXO II (IF-2018-09297842-APN-DNDUYV#ME) de la resolución ministerial 76/18, Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/180655/20180323>

Durante el año 2021, mediante las resoluciones 900/21, 901/21 y 1177/21 del Ministerio de Educación, se establece el 30 de abril como fecha límite de inscripción para todas las líneas del plan todas sus líneas, modificándose posteriormente hasta el 21 de mayo según resolución ministerial 1486/21). Asimismo, se vuelven a actualizar los montos y el listado de carreras estratégicas, y se incorporan las personas que no poseen trabajo formal hasta 40 años y refugiados a la categoría de “vulnerabilidad multidimensional”

Durante el mes de diciembre de 2021, se aprueba el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) N° 857, que reduce la edad de 18 a 16 años para acceder al programa, con el fin de ampliar los beneficiarios y garantizar el derecho a la educación

El 15 de marzo de 2022, mediante la resolución ministerial 799/22 se abre la inscripción al programa en todas sus líneas desde el 1 de marzo hasta el 30 de abril. Por la situación de pandemia atravesada, se suspende el requisito de porcentaje de materias aprobadas de forma excepcional, solicitando la regularidad y no la aprobación de dos materias. Nuevamente se incorporan figuras a la categoría “vulnerabilidad multidimensional”

Respecto a los montos de cada línea de beca, se incrementa el importe respecto a años previos, otorgando para todas las líneas (\$6.400), excepto para las carreras universitarias estratégicas/PRONAFE (\$8.490 y \$10.660).

Por último, el 28 de febrero de 2023, mediante la resolución ministerial 442/2023 del ministerio de educación, se establece el periodo de inscripción en todas sus líneas desde el 1 de marzo hasta el 31 de marzo, excepto para la línea “progresar trabajo” el cual extiende su periodo hasta el 30 de noviembre de 2023.

Tabla N°9 Montos a percibir (en pesos) según año de cursada, sector y carreras estratégicas (2023)

Año	Carrera universitaria	Carrera universitaria estratégica/ PRONAFE	Carrera de Educación Superior no universitaria	Carrera de Educación Superior no universitaria estratégica/PRONAFE
Primer año	9000	9000	9000	9000
Segundo año	9000	9000	9000	9000
Tercer año	9000	9000	9000	9000
Cuarto año	9000	9000	9000	
Quinto año	9000	10660		

Fuente: Elaboración propia en base a Resolución Ministerio de educación 442/2023

Se incorporan nuevas figuras a la categoría “vulnerabilidad multidimensional”, conformada a la a la fecha de siguiente modo:

- Personas a cargo de un hogar monoparental, entendido como hogares sostenidos económicamente por un solo padre/madre sin aportes del otro/a progenitor/a, con hijos/as de menos de 18 años de edad, hasta treinta y cinco (35) años cumplidos a la fecha del cierre de la convocatoria a la beca.
- Las personas integrantes de las comunidades indígenas y/o pertenecientes a pueblos originarios.
- Las personas trans.
- Las personas con discapacidad.
- Las personas refugiadas.
- Las personas afrodescendientes y/o afroargentinas.

A partir de lo expresado previamente, podemos distinguir dos etapas en la implementación del programa desde su inicio a la actualidad. Una primera etapa desde el decreto de creación en 2014 hasta el año 2018 y una nueva etapa a partir del 2018 en adelante. En este sentido, el cambio de rumbo se da en el traspaso de la órbita de ANSES al Ministerio de Educación donde establecen los marcos normativos para cada una de las líneas del programa, modificando elementos tales como requisitos de acceso, importes a percibir y periodos de inscripción. Desde esta perspectiva, si bien en el proceso de implementación existen cambios, el programa no sufrió transformaciones radicales en sus objetivos primigenios, el de brindar oportunidades de inclusión a los jóvenes en situación de vulnerabilidad para garantizar el derecho a la educación.

CAPÍTULO 3 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

A partir de la revisión de la literatura acerca de las becas de apoyo económico PROG.R.ES.AR y las investigaciones referidas al tema, se han encontrado diversos trabajos que abordan dicha temática. Los mismos pueden dividirse en tres enfoques diferenciados. Por un lado, trabajos académicos que se ocupan del análisis del programa desde el **enfoque de políticas públicas**. En este tipo de trabajos, se intenta caracterizar a la población, el origen y modificaciones del programa desde su origen a la actualidad. Por otra parte, existen trabajos que intentan analizar **el impacto** del mismo, a partir de sus **alcances y limitaciones**. Por último, los estudios centrados en el estudio de las **representaciones sociales de los beneficiarios**. A continuación, se presentan algunos de los trabajos de cada enfoque y sus principales hallazgos:

1. El PROG.R.ES.AR: Cambios de Enfoque

La tesis realizada por Lombardía María Laura, denominada “*Análisis del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina PROGRESAR: aciertos, desaciertos y vicisitudes de una política social innovadora (2014 - 2018)*”, realiza una revisión de los enfoques que sustentan los programas de ingreso y las categorías asociadas a la problemática de los jóvenes que son objeto de las políticas sociales y sobre su perfil y participación en el programa PROGRESAR. La autora argumenta que los resultados en la cobertura obtenidos fueron relativamente escasos a lo proyectado inicialmente. De este modo, los menores niveles de cobertura respecto a los potenciales destinatarios durante el primer año de su implementación y la brecha entre el perfil esperado y el efectivamente incorporado al Programa pueden entenderse a partir del relegamiento del Programa de los dispositivos novedosos, reduciéndolo casi exclusivamente a una prestación económica. La autora argumenta que, se privilegiaron las necesidades de un modelo económico que requería incentivar el consumo interno, en detrimento de aspectos de la accesibilidad del Programa. Sin embargo, concluye que las transferencias monetarias por sí solas no suelen lograr aisladamente romper el cerco de años de exclusión social: los contextos de aplicación de las políticas sociales son parte de la problemática y su abordaje y requieren integralidad en las intervenciones sociales (Lombardía, M. 2018).

Por su parte, Melendez, C. E., Torres, M. A., & Yuni, J. A. (2020) realizan un trabajo de análisis del programa en el periodo 2014-2020 con el objetivo de caracterizar las principales variaciones desde el inicio del mismo y sus posteriores modificaciones. En este sentido, los autores argumentan que existen distintas etapas donde las distintas administraciones nacionales interpretaron de forma distinta su finalidad. A partir del examen de los instrumentos legales y los documentos oficiales, el estudio concluye que el rediseño del programa provoca una nueva concepción de los beneficiarios del programa según los diferentes gobiernos. En otras palabras, en el contenido del programa se observa la preminencia del punto de vista del enunciador y definidor de las políticas. Por un lado, la implementación originaria tuvo una lógica de respaldo para la continuidad de los estudios superiores, mientras que, en la segunda etapa de implementación a partir de 2018, se pasó a una lógica meritocrática donde los jóvenes con mejores desempeños pueden acceder a mayores posibilidades. Lo expresado se materializa en el cambio de los requisitos y en el incremento de los mecanismos de control.

El trabajo de Gonzalo Olmedo (2016) denominado “*El PROG.R.ES.AR. desde el enfoque de derechos humanos*”, analiza el programa desde la concepción de derecho, a partir de los principios de universalidad, igualdad, participación y el acceso a la información, la satisfacción (de los destinatarios), el acceso a la justicia, mecanismos de reclamo y las capacidades estatales, todos estos examinados transversalmente a partir de los principios de progresividad y razonabilidad. La principal conclusión del trabajo a partir del análisis de las normas que originan el programa, refiere al cumplimiento total de ciertos principios y al parcial en otros. En referencia a los mismos, el autor sostiene que el programa se considera universal ya que contempla la cobertura del universo total de la población objetivo. Asimismo, no posee mecanismos de reclamo, acceso a la información y participación de los destinatarios. Por otra parte, lo considera sustentable por financiarse con fondos del tesoro nacional, pero al mismo tiempo la no actualización automática, produce pérdida del poder adquisitivo. Por último, el programa se considera progresivo en lo que hace a los principios de universalidad, igualdad y capacidades estatales (al menos parcialmente). También cumple con el principio de razonabilidad ya que con el tiempo se logró la incorporación de disposiciones que facilitaron el acceso al derecho (Olmedo, G. 2016).

Por otra parte, Aguirre y Marzonetto (2014) realizan por un lado una descripción del programa en relación a sus fines y por otro un análisis tanto de la deserción escolar como del desempleo en los jóvenes de 18 a 24 años, mediante la categoría de “ni-ni” (jóvenes que no estudian ni trabajan). Las autoras concluyen que una de las limitaciones más importantes del programa es el criterio de selección utilizado, ya que excluye a los jóvenes que no estudian ni trabajan. En este sentido agregan que el criterio de poseer hasta un salario mínimo, simplifica y reduce la problemática a la insuficiencia de ingresos

En la misma línea, Nora Gluz en su artículo *“Derecho a la universidad y políticas educativas de (des)igualdad. El caso del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina entre 2014 y 2019”* analiza la trayectoria del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR) para dicho periodo. Para ello, por un lado, reconstruye el diseño del programa en dos momentos: durante el Gobierno de Cristina Fernandez y posteriormente en el de Mauricio Macri, mediante entrevistas a funcionarios y análisis documental. Y Por otra, analiza las perspectivas de los beneficiarios en relación a la apropiación de la política, mediante entrevistas grupales de dos universidades del conurbano. Las principales conclusiones refieren en primer lugar a que se produjo un desplazamiento y reconfiguración de las políticas públicas desde un enfoque de derechos a uno de ayuda económica con el cambio de gobierno. Esto produce una modificación en la autopercepción de los beneficiarios que se posicionan desde el mérito individual.

En la misma línea, Del campo (2020) analiza las modificaciones del programa en las distintas alternancias de gestión nacional en el periodo 2014-2020. La investigación analiza los marcos normativos en dichos periodos y sus principales cambios en clave de sus aportes a la democratización educativa. La metodología utilizada fue cualitativa, a partir de análisis documental. Para ello se realizó un relevamiento bibliográfico, documental y normativo, donde se sistematizó la información proveniente de resoluciones ministeriales, decretos, disposiciones, reglamentos de becas, informes de resultados de organismos estatales, documentos de organismos internacionales y estudios vinculados. Luego, se elaboró un corpus que permite reconstruir las continuidades y rupturas de los objetivos, y dar cuenta de sus giros programáticos en los modos de conceptualizar las necesidades socioeducativas de los jóvenes para democratizar su acceso y permanencia de la educación superior. El análisis muestra que los virajes del Programa sobre los modos de conceptualizar las necesidades socioeducativas de los

jóvenes en su acceso y permanencia en la educación superior imponen límites para la democratización efectiva del nivel. En este sentido, los diseños programáticos en el período 2014-2020, muestra cambios en las retóricas del programa en las distintas gestiones nacionales sobre la construcción de un tipo de joven que tiene que “progresar” y un determinado modo para lograrlo, con el fin de acceder y/o continuar los estudios en la educación superior y ser “respaldados” por el Estado. De este modo, cada uno de los marcos normativos analizados de algún modo cristaliza conceptualizaciones heterogéneas, y hasta en ciertos casos discordantes, sobre los perfiles de estudiantes que inician y avanzan en el nivel superior, desde aquellas altamente individualizadas hasta las que abordan una multiplicidad de dimensiones que exceden las socioeconómicas y académicas.

Por su parte Mazzola, en su trabajo *“Juventudes, bienes públicos y justicia distributiva PROGRESAR”*, analiza las juventudes, los bienes públicos y la justicia distributiva en nuestro país. A partir de un recorrido histórico de la temática, el trabajo hace foco en el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR) problematizando los diversos estados de lo “justo” en las juventudes. Además, analiza la ampliación o restricción de los bienes considerados públicos y la concepción de justicia distributiva y su incidencia en el bienestar de las juventudes. El trabajo adopta un enfoque cualitativo relacional exploratorio. En este sentido el trabajo desarrolla el concepto de “justicia distributiva” en las juventudes en el siglo XX y XXI en nuestro país. El artículo culmina con una reflexión acerca de los desafíos en el paradigma de la inclusión y la ampliación de derechos.

2. El PROG.R.ES.AR: Impacto

El trabajo de Oloriz, Fernandez y Amado (2014) denominado *“Comparación entre el programa de becas estudiantiles de la universidad de Luján y los programas de becas nacionales”*, analiza el abandono de aquellos estudiantes que acceden a los sistemas de becas tanto nacionales como privados para comparar los resultados obtenidos al estudiar el Programa de Becas de la UNLu. El trabajo arriba a dos conclusiones. En primer lugar, para las cohortes 2007-2010 la tasa de abandono de quienes acceden a alguna de las becas que integran el Régimen de Becas estudiantiles de la UNLu es muy

inferior a la observada para quienes no accedieron a ese beneficio¹⁶. Por otra parte, el estudio sostiene que la tasa de abandono disminuye en función del monto anual del estipendio que percibe el becario solo para el Programa de Becas de la UNLu, no verificándose el mismo comportamiento para los Sistemas de Becas externos. Por último, la tasa de egreso para los sistemas de becas internos y externos a la UNLu, se comportan de manera estable, la tasa de egreso aumenta a medida que aumenta el estipendio solo para el Programa de Becas de la Universidad. (Oloriz, Fernandez y Amado, 2014)

El trabajo realizado por Di Giovambattista, Gallo y Panigo (2014), *“El impacto distributivo del “PROG.R.ES.AR” en Argentina. Una primera aproximación en base a microsimulaciones”* se centró en evaluar el impacto sobre los indicadores socioeconómicos de desigualdad. Para ello, realizaron simulaciones a partir de la Encuesta Permanente de Hogares 2013. Entre los principales resultados del estudio podemos mencionar que el programa reducirá la desigualdad entre un 2,18% y 14,3% para el total de la población del país, disminuirá la inequidad distributiva entre los jóvenes hasta un 32,08% y afectará mucho más intensamente la distribución del ingreso en las regiones más pobres del país, con reducciones de la desigualdad entre los jóvenes del NEA y del NOA que podrían ascender hasta el 37,7% y el 37%, respectivamente.

En la misma línea, con el paso del programa en 2018 de una transferencia condicionada a una lógica meritocrática, Sebastian Miguez (2021), en su trabajo *“Scholarship policy evaluation. The case of Progresar scholarships in Argentina”*, analiza el programa en el periodo 2018-2020 con el fin de: evaluar el impacto que tiene la beca Progresar en las tasas de deserción y rendimiento de los estudiantes. Para analizar dicho impacto el estudio utiliza una regresión logic, que mide el impacto de la beca en la deserción de los beneficiarios en la Universidad Nacional del Nordeste, específicamente en los estudiantes que cumplen los requisitos para acceder al programa. Entre los principales hallazgos, el estudio sostiene que la beca aumenta las probabilidades de continuidad en una carrera universitaria, por lo cual la beca brinda posibilidades para el acceso y retención a las personas de bajos ingresos al sistema superior. Además de determinar que las mujeres tienen mayor posibilidad que los hombres para terminar el

¹⁶ Según el estudio la disminución, alcanza al 35%, a partir de una muestra de 2.130 estudiantes que participaron del sistema de becas de la UNLu en el periodo 2007 y 2010.

primer año. Por último, a través de una MCO, el estudio argumenta que la beca impacta positivamente en el desempeño de los primeros años.

El trabajo “*continuidad y discontinuidad en los estudios superiores. Un análisis de trayectorias de estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social que solicitaron becas de estudio*”, realizado por Amilibia, Causa, Diaz, Elverdin, Martinelli Rivetta y Sala (2017), realiza un análisis sobre las trayectorias educativas, continuidad y discontinuidad en la formación en el primer año de la carrera de Trabajo Social de estudiantes que posean algún tipo de beca interna.¹⁷ Del análisis, los autores concluyen que existe una diversidad de aspectos en las respuestas de los estudiantes que dan cuenta de la relevancia de las políticas de apoyo y acompañamiento. En un contexto heterogéneo, que abarca peculiaridades socioculturales, elecciones personales, los modos de transitar la experiencia universitaria, condiciones de posibilidad: laborales, familiares, de acceso simbólico al lenguaje, la lectura y escritura académicas y múltiples factores vinculados a la complejidad de la vida cotidiana de las personas, es necesario atender a las especificidades de las trayectorias académicas de cada estudiante. (Amilibia, I., Causa, M., Diaz, E., Elverdin, F., Martinelli, E., Rivetta, C., & Sala, D. 2017).

En la misma línea, el trabajo de Peña (2018), “*Evaluación de impacto de PROG.R.ES.AR. sobre la educación superior*”, cuyo objetivo central fue estimar el impacto cuantitativo del programa sobre la tasa de asistencia del nivel superior, concluye que no se puede asegurar un impacto positivo del PROGRESAR sobre la tasa de asistencia del nivel superior debido a que los efectos del programa sobre la tasa de asistencia difieren de acuerdo a la metodología y al estimador utilizado. (Peña, N. 2018)

El trabajo de Del Valle, A. H., Boga, D. J., & Retamales, R. (2014), analiza las principales características que posee la política pública en torno a las juventudes, mediante un recorrido histórico de la temática en la Argentina, haciendo hincapié en la creación del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina. El instrumento de recolección de datos utilizado fue la encuesta, realizada a titulares del programa en el Partido de General Pueyrredón en tres ámbitos específicos de acreditación: FINES, Curso

¹⁷ El relevamiento de datos se realizó mediante encuestas telefónicas a estudiantes que hayan suspendido total o parcialmente las actividades académicas.

de Integración al Trabajo (CIT) y Universidad, en el recorte temporal 2014-2015. La muestra está compuesta de 116 casos dividida en 3 grupos: estudiantes de la “Universidad Nacional de Mar del Plata” Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social; Plan fines (plan de Finalización de estudios primarios y secundarios) y en tercer lugar los Cursos de Integración al Trabajo (CIT) dictados por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. A partir de los datos obtenidos, el trabajo explica las causas del fenómeno de desocupación (19,5%) de los jóvenes del país como primera instancia para caracterizar el contexto de emergencia de una política como el PROGRESAR. En primer lugar, el mercado de trabajo en la juventud esta atravesado por la informalidad. Por otra parte, existe una incorporación temprana al mundo de trabajo por parte de los jóvenes, lo cual condiciona la culminación de los estudios requeridos para el acceso a un empleo de calidad, reproduciendo la pobreza y exclusión. Un 62 % de los jóvenes se desempeñó en actividades informales, donde en su mayoría las mismas se desarrollaron en ambientes hostiles de trabajo, con jornadas extensas, y sin posibilidad de tener una continuidad laboral. El presente estudio pudo determinar que todos los jóvenes buscaron trabajo en alguna oportunidad. En el caso estudiado, el 45 % de los encuestados se informó acerca de qué estudiar o en qué capacitarse a través de las organizaciones políticas y sociales. En estos casos no se identifica un derecho, no se identifica una posibilidad de ampliar las oportunidades, sino que se visualiza un beneficio de orden económico. En el caso de los jóvenes encuestados en el CIT, cerca de un tercio de los mismos no había terminado los estudios primarios por lo cual la vinculación al mundo del trabajo, queda subsumida frente a la necesidad de terminar la educación elemental. Lo que el estudio arroja es que los jóvenes buscan empleo y solamente pueden acceder (es decir, el mercado de trabajo los relega) a empleos de baja calidad.

Desde un enfoque de políticas públicas de empleo, el trabajo de Moser Luciano, *“Políticas públicas de empleo y programas de formación en el trabajo. Un estudio de caso: Beneficiarias del PROGRESAR en Resistencia. Analiza la eficiencia de los programas que promueven la inserción sociolaboral”*, cuyo objetivo es propiciar un aprendizaje laboral que sea capitalizable en conocimientos y experiencia laboral para los participantes. Debido a las características de las empresas que participan, a los puestos de trabajo que ofrecen y al perfil académico de las beneficiarias del Progr.es.ar, los programas pierden eficiencia en el cumplimiento de sus objetivos de diseño. La investigación es teórica cualitativa mixta y se localiza en la ciudad de Resistencia, Chaco.

Respecto a las fuentes se utiliza principalmente la información de la Dirección de Empleo de la Provincia para el período 2017. La muestra fue conformada por 8 empresas de la ciudad y por 15 beneficiarias del Prog.r.es.ar. Las técnicas consisten en la observación de datos y documentos y en la realización de entrevistas a los integrantes de la Dirección de Empleo. Como principal conclusión el trabajo sostiene que debido al perfil de las empresas participantes en los programas de empleo tratados y el repertorio limitado de puestos de trabajo que disponen para las prácticas, las posibilidades de aprendizajes en el puesto de trabajo disminuyen considerablemente. Sobre todo, para las beneficiarias del Prog.r.es.ar que no tienen un perfil académico orientado a carreras de nivel superior con salida laboral en el sector comercio y en el sector servicios. Y si tuvieran el perfil, no logran acceder a puestos de mayor jerarquía en los cuales podrían aprender para mejorar sus posibilidades futuras de inserción sociolaboral.

En el trabajo de Mónica Jiménez, cuyo propósito es analizar el impacto del programa en la transición al trabajo formal de los jóvenes de 18 a 24 años, se analiza la probabilidad de acceder a puestos de trabajo de diferente calidad. Para la estimación del impacto, el estudio un modelo de panel con efectos fijos. En este sentido, se construyó un panel que permite el seguimiento de las personas entrevistadas antes —durante el cuarto trimestre de 2013 y el primer trimestre de 2014— y después de la implementación del programa —durante el cuarto trimestre de 2014 y el primer trimestre de 2015—. La principal fuente de información fueron indicadores a partir de microdatos de la Encuesta Permanente de Hogares para el período 2013-2015. Como principal conclusión el estudio sostiene que el programa aumenta la probabilidad de transición a empleos de calidad entre los jóvenes. Por el contrario, no ocurre lo mismo con el empleo informal, arrojando un impacto no significativo. Para el grupo elegible tiene 4,1 puntos porcentuales más de posibilidades de acceder a un empleo asalariado formal, principalmente cuando proviene de la inactividad. Por otra parte, las mujeres, tienen más posibilidades de acceder a un empleo formal sin otros déficits de calidad —6,2 puntos porcentuales—. la tasa de abandono y el bajo nivel educativo de los jóvenes son las principales barreras que impiden su inserción laboral y su trayectoria hacia un trabajo digno. El aumento de la probabilidad de los jóvenes de conseguir un empleo sin el déficit de calidad que produce el programa podría, a su vez, generar impactos positivos indirectos como la redistribución del ingreso a favor de los más pobres y el aumento del crecimiento económico a partir del aumento de la productividad de la mano de obra joven.

3. El PROG.R.ES.AR: Representaciones

Lara y Salazar (2015), realizan una investigación con el fin de analizar la incidencia del PROGRESAR en las trayectorias académicas-formativas de los jóvenes estudiantes de una institución de nivel superior no universitario del departamento de Metán, provincia de Salta, Argentina, durante 2015. El Estudio recupera las percepciones de los beneficiarios del programa en relación a su incidencia en el nivel académico formativo, institucional y familiar. En la investigación se trabajó desde un enfoque de investigación cualitativa, de corte interpretativo, basado en un estudio de casos. El instrumento de recolección utilizado fue la entrevista semi estructurada. Los resultados muestran que el programa posee relevancia para los sectores con menores recursos económicos permitiendo el acceso a una carrera de educación superior. En este sentido, el programa permitió que los mismos inicien y continúen una carrera superior con la intención de obtener un título que les permita acceder al mercado de trabajo. En referencia a la incidencia del programa en la vida familiar, la percepción es que el mismo permite descomprimir los gastos derivados de los estudios. Por otra parte, en relación a las trayectorias educativas, el programa tiene incidencia en los beneficiarios que lo utilizan para fines educativos permitiendo la inclusión en el sistema. Por último, en relación con la incidencia del PROGRESAR en la vida institucional, puede señalarse que la infraestructura edilicia no está preparada para albergar a una población estudiantil numerosa. Los aspectos estructurantes del mismo se han complejizado, debido al aumento de matrícula que se evidenció desde la implementación del PROGRESAR.

Desde un enfoque metodológico cualitativo, el trabajo exploratorio “Percepciones docentes sobre políticas de inclusión social. Un estudio sobre el Programa PROGRESAR”, busca conocer las percepciones de los docentes en relación al programa partiendo del supuesto que la valoración de los profesionales en un contexto específico pueden condicionar el éxito o fracaso de dichas políticas. A partir de entrevistas semiestructuradas, aplicadas a 12 docentes de 4 escuelas de nivel secundario de la modalidad de adultos de los departamentos de General San Martín y Río Segundo, de la provincia de Córdoba, el estudio arriba a los siguientes hallazgos: las percepciones de los docentes están cargadas de contradicciones. Por una parte, existe confianza en las oportunidades que ofrece el programa, pero por otro están cargadas de una perspectiva meritocrática. En otras palabras, si bien los docentes se posicionan desde el paradigma de

la inclusión escolar, manifiestan efectos negativos tales como el uso indebido del dinero otorgado. Por otra parte, en relación al objetivo de describir las interpelaciones y las resistencias de los docentes a la implementación del programa, el estudio advierte que los docentes entrevistados no logran percibir la posibilidad de transformarse en actores partícipes de la construcción de una política social y educativa. La autopercepción de ellos mismos como agentes con poder de definir los lineamientos políticos de la institución a la que pertenecen aparece en forma limitada.

4. Para Finalizar

Si bien a lo largo del recorrido presente en el capítulo se puede observar interés respecto al análisis de la política de inclusión Progresar, priman los trabajos que analizan a la misma desde el enfoque de políticas públicas, haciendo referencia a las principales rupturas y continuidades a partir de la normativa vigente en cada periodo, o, por otra parte, el impacto del programa en la población objetivo. Sin embargo, son escasos los trabajos que recuperan la voz de los beneficiarios y sus representaciones respecto al mismo.

El presente trabajo se propone contribuir y profundizar el análisis de esta última dimensión, la de las representaciones sociales, a través del estudio de la construcción de significados que tienen los estudiantes respecto a sus trayectorias como beneficiarios de las políticas de inclusión.

De este modo, consideramos que los Beneficiarios de políticas públicas de inclusión a través del tiempo, han construido representaciones sobre ellas, o mejor aún, sobre su contenido latente, permitiendo el análisis de la conciencia intersubjetiva, que se constituye a partir de marcos de representaciones, mediante los cuales experimentan y comprenden al mundo y a sí mismos.

CAPÍTULO 4 ENFOQUE CONCEPTUAL

En el presente trabajo se decide trabajar a través del análisis de la construcción de sentido de los estudiantes universitarios respecto al programa de becas Progresar, con el fin de profundizar en el análisis de los alcances y efectos de la democratización en los Estudios Superiores. En este sentido, la influencia de las políticas de becas PROGRESAR y el modo en que los sujetos reconocen y se re-conocen en la diversidad, permiten generar nuevos sentidos de interpretación acerca de cómo las instituciones universitarias afrontan la desigualdad social, económica y cultural en un Sistema de Educación Superior inclusivo.

1. La Universidad Como Campo social

Partimos del supuesto que la “universidad” conforma un campo social específico¹⁸, es decir, *“una red de relaciones objetivas entre posiciones, que se definen objetivamente en la estructura de la distribución de diferentes especies de poder o capital y por sus relaciones objetivas con las demás posiciones”* (Bourdieu y Wacquant, 1995:64 y 68). Si esto es así, los estudiantes universitarios son un conjunto de sujetos integrado por grupos con dinámicas específicas y diferenciadas, entre los cuales se encuentran los estudiantes que perciben becas de apoyo económico. Dicho grupo, por sus características socioeconómicas conforman un grupo diferenciado dentro del estudiantado universitario. Los becarios poseen un conjunto de intereses comunes y buscan posicionarse dentro del espacio social. Así, la intervención de los mismos dentro del campo, construye posiciones, al mismo tiempo que contribuyen a su reproducción (Canclini, N. G. 1990).

De la definición de “campo” esgrimida por Bourdieu, si la estructura objetivada distribuye distintos tipos de capital, la universidad construye y distribuye, entre otros, lo que el autor denomina capital cultural. En este sentido, la noción de capital cultural y su distribución, da cuenta, en parte, de las diferencias en los resultados académicos de diferentes clases respecto del “éxito escolar”.

¹⁸ El campo social son las estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones (Bourdieu, 2000": 127)

Desde esta perspectiva, los beneficiarios del programa de Becas Progresar, además de una desventaja económica, poseen un capital cultural diferenciado dentro del espacio universitario. En este sentido, Mancebo (2010) argumenta que, no se puede interpretar las desigualdades y diferencias socioculturales y económicas de los estudiantes por fuera de las formas sociales de valoración y rechazo de ciertos individuos y grupos. Al respecto, Kaplan (2006) agrega que desiguales condiciones económicas, sociales y simbólicas de acceso, permanencia y posibilidades de apropiación intervienen decisivamente en los procesos diferenciados de escolarización provocando el éxito o fracaso educativo.

Nos interesa entonces, a partir de la desigual valoración del capital cultural y económico, analizar las representaciones sociales de los beneficiarios del programa. Específicamente, explorar las dimensiones que estructuran su percepción general del programa, así como también como representan el impacto del mismo en su vida cotidiana y en su recorrido académico como estudiantes universitarios, permitiendo determinar su ubicación dentro del espacio social universitario.

2. Representaciones Sociales Desde el Concepto de Habitus

El estudio de las representaciones ha sido relevante para la sociología de la educación dentro de la perspectiva fenomenológica. El enfoque fenomenológico, al poner énfasis en el sujeto como creador de significaciones, ofrecen una alternativa promisoría para la contextualización y comprensión de los sujetos. En palabra de Fuster Guillen (2019), la fenomenología, intenta observar la conciencia que está detrás de los objetos comprendidos como cosas dadas: abordar cómo esta los representa, qué significado asume para ella, es decir, comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin la relación con la experiencia de la que forma parte. En otras palabras, la fenomenología conduce a encontrar la relación entre la objetividad y subjetividad, que se presenta en cada instante de la experiencia humana (Fuster Guillen, D. E. 2019).

De este modo, lo que se pretende mediante el análisis de las representaciones sociales de los sujetos es, por una parte, encontrar el sentido de las acciones sociales de los actores inmersos en un escenario social. Así, las representaciones sociales, forman

parte del mundo del sentido común. En palabras de Schutz (1974), el mundo del sentido común es la escena de la acción social, donde los hombres entran en relación y tratan de entenderse unos con otros y consigo mismos. El actor a través del sentido común ve el mundo, actúa en él y lo interpreta por medio de tipificaciones implícitas (Schutz, A 1974); son un medio de interpretación de la realidad e inciden en el comportamiento de los miembros de un grupo. Por tanto, son un pensamiento constituido y constituyente (Piña Osorio, J., & Cuevas Cajiga, Y. 2004) .

Frente a la dicotomía de inclinarse a aceptar propiedades sustanciales de los sujetos desde el positivismo o aceptar el relativismo propuesto por el subjetivismo, Pierre Bourdieu propone una salida teórica en base a su aporte teórico de “habitus”. En este sentido, sostiene que ambas visiones mantienen una relación dialéctica, y por tanto deben incorporarse en conjunto, en momentos diferentes de la investigación. En primer lugar, reconstruyendo las estructuras objetivas (posiciones que ocupan los individuos y grupos en el espacio social) y luego teniendo en cuenta las representaciones de los individuos para evidenciar los espacios de lucha a partir de la estructura de ese espacio social (Vanella, L. 2016).

De este modo, el “habitus” se centra en la relación entre estructuras y prácticas¹⁹. El mismo, es definido por Bourdieu como, “...sistema de disposiciones sociales duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como

¹⁹ “La relación entre el habitus y el campo es, ante todo, una relación de condicionamiento: el campo estructura el habitus, que es producto de la incorporación de la necesidad inmanente de este campo o de un conjunto de campos más o menos concordantes; las discordancias pueden ser el origen de habitus divididos, incluso desgarrados. Pero también es una relación de conocimiento o construcción cognitiva: el habitus contribuye a constituir el campo como mundo significativo, dotado de sentido y de valía, donde vale la pena desplegar las propias energías. De ahí se desprenden dos conclusiones: primera, la relación de conocimiento depende de la relación de condicionamiento que le precede y que conforma las estructuras del habitus: segunda (...) (Bourdieu y Wacquant, 1995:87-88).

estructuras estructurantes, es decir, principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones" (Bourdieu, P. 1991).

De la definición precedente se pueden inferir las siguientes características: En primer lugar, el sujeto incorpora a través de experiencias compartidas con “otros” de la misma clase, la estructura social. De este modo, el habitus, se orienta hacia la practica al mismo tiempo que las produce. En segundo lugar, la producción de dichas prácticas es interiorizadas por el sujeto de una clase, lo cual, a su vez, constituye la percepción del sujeto. Por lo cual, en palabras de Cervini y Fanfani, *“el vínculo práctica y estructura, entre "objetividad"/"subjetividad", se realiza a través de las experiencias individuales, compartidas en lo que tienen de idéntico con sus iguales de clase, génesis del sistema de disposiciones que orientarán las prácticas hacia aquellas estructuras originarias.”*

En otras palabras, los agentes construyen esquemas de percepción y acción homólogos a sus condiciones de existencia, es decir, encuentran su origen y sostenimiento en sus condiciones de vida. Pero a su vez dichos esquemas tienden a mantener esas condiciones (Vanella, L. 2016).

Desde esta perspectiva teórica, los estudiantes universitarios que perciben la beca de apoyo económico PROGRESAR, constituyen un grupo con un habitus común por haber estado expuestos a determinadas situaciones. Así, las distintas descripciones a nivel discursivo²⁰ de los estudiantes, son clasificaciones del habitus compartido, que funcionan como esquemas de percepción de la realidad. Los estudiantes se perciben como “becarios” con base a una serie de categorías que sirven como esquemas clasificatorios que permite distinguirlos dentro del espacio social que denominaremos “estudiantes universitarios”.

²⁰ Entendemos discurso en acuerdo a Raiter, A (2002) como el “producto de una práctica social que siempre forma parte y está influenciado por una situación social, es decir, mediado por el contexto en el cuál fue producido. Hay, entonces, una relación dialéctica entre estructura social y discurso. Se entiende desde esta lógica al discurso como modo de acción y modo de representación.” RAITER, A. (2002): Representaciones sociales. Eudeba, Buenos Aires.

Cervini y Fanfani argumentan que:

“Toda operación de clasificación supone en algún grado una operación simultánea de predicción de ciertas características o comportamientos del objeto clasificado. En otros términos, toda clasificación implica un sistema de expectativas. Todo enunciado descriptivo es inseparablemente de un enunciado prescriptivo, es decir, dotado de una cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento descrito.” (Cervini y Fanfani)

Si se reconoce que, en la universidad, como institución, participan seres humanos portadores de valores, creencias y anhelos, compartidos (Piña Osorio, J., & Cuevas Cajiga, Y. 2004), entonces, la teoría de las representaciones sociales, en palabras de Mireles (2011), *“es una opción para entender cómo el conocimiento de sentido común contribuye a la construcción de la compleja realidad social en los espacios educativos.”* (Mireles, O. 2011)

3. La teoría de las Representaciones Sociales

A diferencia de la noción de representación colectiva, esgrimida por Durkheim, de carácter generalista, y concebida como formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos para un pensamiento organizado; Moscovici, considera que no toda forma de pensamiento organizado es una representación social (Piña Osorio, J., & Cuevas Cajiga, Y. 2004). Las representaciones sociales son particulares de grupos específicos, en un escenario social fragmentado.

En palabras de Moscovici (1979), *“la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios”*.

Jodelet, desarrolla la teoría partiendo de las tres esferas de pertenencia de las representaciones sociales: La de la subjetividad, la de la intersubjetividad y la de la trans-Subjetividad.

Respecto a la “Subjetividad”, la autora sostiene que los sujetos deben ser considerados como actores sociales activos, que se desarrollan en un contexto de

interacción e inscripción, es decir, no como individuos aislados, ya que, por un lado, forman parte de una red de interacción y por otro poseen distintos tipos de pertenencia social, según la estructura social y su posición en las mismas. En segundo lugar, la esfera “intersubjetiva” refiere a “situaciones, que producen representaciones, producto de la interacción entre sujetos en un contexto determinado”. En este sentido, la autora argumenta que el sujeto elabora “representaciones pasivamente” por la influencia social, rutinas y tradiciones, es decir, por su participación en el mundo, sus marcas identitarias y en función de su pertenencia social. Por último, la esfera “trans-subjetiva” atraviesa las esferas anteriores, y se asocia a todo lo que es común para los miembros de un mismo colectivo, es decir, “*el resultado de acceso al aparato cultural para la interpretación del mundo, proporciona los criterios de codificación y clasificación de la realidad para la construcción de significados compartidos*” (Jodelet, D. 2008). En resumen, las representaciones sociales, permiten la comprensión de los significados, respecto a un objeto, que los sujetos individuales o colectivos atribuyen en su entorno social y material (Jodelet, D. 2008).

3.1- Potencialidades de la Teoría de las Representaciones Sociales

Entre los principales atributos o potencialidades de utilizar la teoría de las representaciones sociales en el campo educativo, Mireles Vargas (2008) desarrolla los siguientes: En primer lugar, los *Fundamentos epistemológicos*, son un atributo en el sentido que entre objeto y sujeto existe una relación interdependiente, por tanto, no es una construcción individual, sino que es necesaria la existencia de dicha relación. En segundo lugar, *el carácter interdisciplinario*, ya que es utilizada por distintas disciplinas, lo que permite una ampliación de los objetos de representación. En tercer lugar, *sus posibilidades metodológicas*, al ser plurimetodológica, permite el acercamiento a otras teorías sociales complementarias, así como también distintos enfoques. Y por último la *plasticidad conceptual*, ya que no existe una conceptualización unívoca del concepto de representación (Mireles Vargas, 2008).

3.2- Limitaciones de la Teoría de las Representaciones Sociales

Como contrapartida a las potencialidades de la teoría de las representaciones sociales, es necesario por otra parte desarrollar las principales limitaciones de la misma a partir de las críticas que se le han hecho a lo largo de la historia. Mireles Vargas (2008),

desarrolla las siguientes: En primer lugar, las críticas al estatus teórico, es decir, la falta de consenso para considerarla teoría (Jahoda, 1988; Raty & Senellman, 1992). En segundo lugar, la ambigüedad en la precisión conceptual para definirlas. Desde esta posición, se advierte que el concepto no tiene diferencias significativas con los conceptos de actitud, sistemas ideológicos, imagen o cognición social (Álvaro, 2009; Domínguez, 2002). Por otra parte, distintos autores señalan dos fallas importantes en su conceptualización: circularidad y petición de principio. Desde esta perspectiva "...la representación se define por la homogeneidad de la población, que se explica a su vez por la colectividad de la representación social" (Potter & Wetherell, 1994, p.33. citado en Ibáñez, 2001). En tercer lugar, sobre la relación sujeto-Objeto, la teoría de las representaciones sociales no logra alcanzar el objetivo para el cual fue creada, porque finalmente en ésta se establece una relación sujeto-objeto en la que "la mente es espejo de lo social" (Mireles Vargas, 2008).

4. Articulación Entre la Teoría Bourdesiana y la Teoría de las Representaciones Sociales

En la actualidad existen diversos artículos académicos que analizan las potencialidades de la aproximación entre la teoría de las representaciones sociales de Moscovici y la teoría de la sociedad de Bourdieu, para obtener una visión más amplia de las relaciones sociales.

Las representaciones sociales se estructuran alrededor de objetos específicos y varían según su naturaleza (Ibáñez, 1994; Piña, 2004). Por ello, se encuentran integradas al pensamiento del sujeto, permitiendo identificar diferenciaciones entre representaciones sociales en torno a una diversidad de objetos o hechos sociales. Es decir, las representaciones se estructuran a partir del propio sujeto y en función de la especificidad de su contexto sociocultural (Ramírez, S. L. P. 2008). Desde esta perspectiva, las representaciones sociales se encuentran relacionadas a la ubicación social del sujeto en un contexto determinado, por lo cual, tal como sostiene Ibáñez (1994), las representaciones conforman pensamientos constituyentes para la construcción de la realidad. En otras palabras, las representaciones sociales son conformadas a partir de la configuración de un habitus específico, por el cual las personas construyen la realidad social.

5. Relevancia del Estudio de las Representaciones Sociales

A partir del marco de representaciones sociales y hábitos expuesto precedentemente, las representaciones de los estudiantes, entendidas como “imágenes mentales sobre algún objeto, persona o proceso, compartidas por un colectivo, en la medida en que permanecen en el tiempo, constituyen una creencia y base de significado que adquiere cualquier estímulo relacionado a ese objeto, persona o proceso” (Raiter, A. 2002), permiten el análisis de la conciencia intersubjetiva, mediante los cuales los beneficiarios del programa, experimentan y comprenden al mundo y a sí mismos.

Desde esta perspectiva, no podemos pensar una práctica discursiva separada del marco institucional en el que se genera. A partir de la experiencia de los estudiantes dentro del ámbito universitario y como beneficiarios de las políticas de inclusión, el conjunto de representaciones sociales generadas en base al objeto de la democratización resulta fundamental para la comprensión del alcance y significación de dichas políticas.

En otras palabras, las políticas de inclusión llevadas a cabo por el Estado en la universidad y dirigidas a los estudiantes, construyen de esta manera representaciones sociales, que permiten llevar adelante un análisis al interior de las instituciones y el sentido que se adjudica a cada una de ellas (Piña Osorio, J., & Cuevas Cajiga, 2004)

6. Objetivos y Preguntas de Investigación

6.1. Objetivo general:

- Identificar el contenido y estructura de las representaciones sociales del programa progresar (en su línea “educación superior) por parte de sus beneficiarios en el periodo 2022

6.2. Objetivos específicos:

- Analizar el proceso de configuración de representaciones sociales y significados contruidos por estudiantes acerca del programa de becas.
- Determinar las dimensiones con la que los beneficiarios identifican las becas de apoyo económico.
- Determinar el contenido de dichas categorías.

- Analizar la actitud de los beneficiarios en relación a cada dimensión.
- Analizar si existe diferencias en las representaciones de los estudiantes en relación a variables sociodemográficas y económicas.
- Determinar los factores que influyen en la actitud de los beneficiarios en cada dimensión

6.3. Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las representaciones con las que los estudiantes beneficiarios del programa perciben la beca?
- ¿Cuál es la estructura con la que ordenan estas representaciones desde su experiencia en los dispositivos diseñados para la mejora de la inclusión?
- ¿Cuál es el contenido que integra dichas representaciones?
- ¿Cuál es la actitud que mantienen los beneficiarios respecto a las dimensiones halladas?
- ¿Existen variables relacionadas entre las categorías de las representaciones sociales?
- ¿Cuáles son los factores que determinan la actitud de los beneficiarios en cada dimensión?

CAPÍTULO 5 METODOLOGÍA

Para el presente estudio, de carácter exploratorio, se ha decidido realizar una investigación con enfoque mixto. El enfoque mixto se define como un *“método que representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”* (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008).

Este tipo de enfoques, integra los métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión más amplia del fenómeno, ya que permiten utilizar evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias (Creswell, 2013a y Lieber y Weisner, 2010).

Por ello, se estructura la metodología en dos fases diferenciadas, una de corte cuantitativo y otra cualitativo.

La primera fase, de corte cuantitativa, fue realizada mediante un diseño transeccional descriptivo no probabilístico. Este tipo de diseño, permiten indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008). El objetivo fue determinar las dimensiones con las cuales los beneficiarios representan el programa de becas Progresar, así como también determinar su contenido y la actitud que poseen respecto las mismas.

En un segundo momento de la misma fase, se llevó a cabo un diseño correlacional, que permita describir relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008). Para ello, se realizaron un conjunto de correlaciones para determinar si existen diferencias en la estructura de la representación, en función a algunas variables académicas y las dimensiones obtenidas en la fase previa.

La segunda fase, de corte cualitativo, tuvo por objeto interpretar los resultados obtenidos en la fase cuantitativa, a partir de un análisis de contenido de entrevistas semiestructuradas realizadas a integrantes de la misma muestra, permitiendo reforzar y profundizar la interpretación de los principales hallazgos, a partir de la exploración,

descripción y comprensión de lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno (Creswell, 2013b; Wertz et al., 2011; Norlyk y Harder, 2010; Kvåle, 2007 y O’Leary y Thorwick, 2006).

Primera fase: Enfoque Cuantitativo

Muestra

La muestra ha sido construida mediante un muestreo de carácter no probabilístico utilizando la técnica de participación voluntaria. En este sentido, los estudiantes se proponen a sí mismos como participantes de la investigación respondiendo activamente a una invitación (Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. 2018). Para la elaboración del cuestionario se utilizó la aplicación “Google form”. El mismo fue difundido a través de grupos cerrados en redes sociales donde los beneficiarios del programa interactúan con el fin de evacuar dudas, realizar consultas y recibir apoyo para la realización de trámites. La realización del cuestionario fue de carácter autoadministrado durante el periodo diciembre 2022- febrero 2023.

Si bien el diseño del presente estudio es de carácter no probabilístico por no poder garantizar la aleatoriedad de los participantes, se estimó el tamaño de la muestra mediante el cálculo de “muestras para universos finitos” con los siguientes datos:

- Tamaño de la población: 1.700.000 Beneficiarios del programa durante el año 2022.
- Nivel de confianza: 95%
- Error de estimación máximo aceptado: 5%

Del cálculo se obtuvo que el tamaño de la muestra buscado (n) es de 385 participantes, por lo cual la muestra fue definida al obtener un número superior de participantes.

Los criterios de participación fueron los siguientes:

- **Criterios de representación:** Beneficiarios del programa Progresar.
- **Criterio espacial:** Estudiantes de nivel superior.
- **Criterio temporal:** Beneficiarios del Progresar hasta diciembre de 2022 sin distinción de cantidad de renovaciones previas.

A partir de los criterios expuestos, se buscó para la selección de los entrevistados, la exposición de los diversos matices de las relaciones sociales, y la representatividad estructural en función del objeto de investigación.

El total de respuestas obtenidas asciende a 417.

Para caracterizar la muestra, se realizaron preguntas orientadas a la obtención de información de variables pertinentes a los fines de la presente investigación. En este sentido, se agruparon dichas variables en 3 dimensiones: **Variables sociodemográficas, variables económicas y variables académicas.**

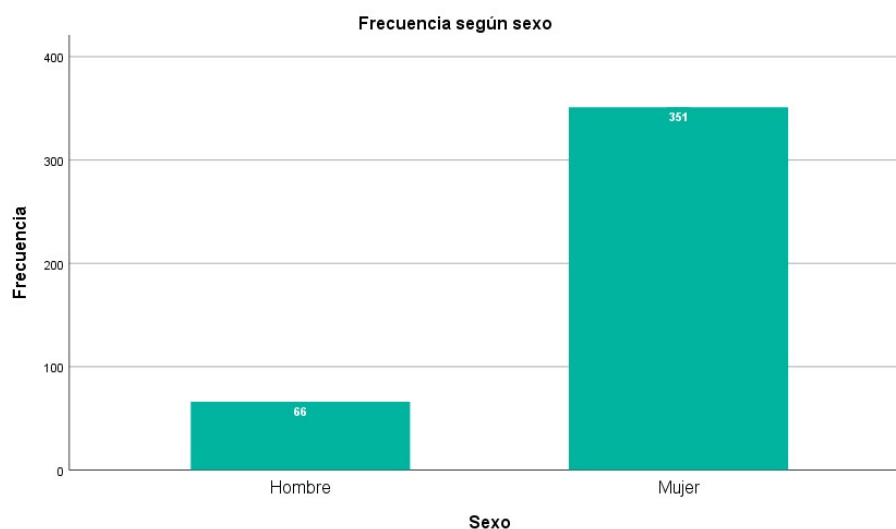
A continuación, se procede a caracterizar la muestra mediante las variables sociodemográficas, económicas y académicas relevadas:

1. Dimensión Sociodemográfica

1.1. Porcentaje de Beneficiarios según Sexo

Como puede observarse en el gráfico N°10, el 84,2% (351 casos) de los encuestados son mujeres, mientras que solo el 15,8% (66 casos) fueron hombres.

Gráfico N°10 Distribución por sexo



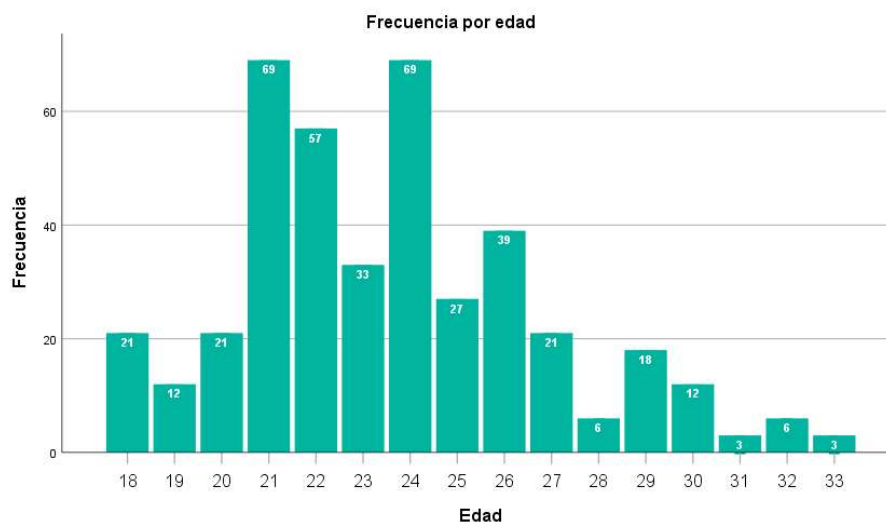
Fuente: Elaboración propia.

1.2. Frecuencia de Beneficiarios según Edad

El Gráfico N°11 muestra la distribución porcentual de los beneficiarios que respondieron el cuestionario según su rango etario. La edad media de los encuestados fue de 23,58 con un mínimo de 18 y un máximo de 33 años. La frecuencia acumulada para el rango etario original de la línea de becas para educación superior (18-24) años es de 67.3% (282 casos)

Por otra parte, el porcentaje acumulado para el grupo etario de 25 a 33 años fue del 32,7% (135 casos). La ampliación de edades en los requisitos de acceso para grupos específicos durante los últimos años impacta en dicha distribución.

Gráfico N°11 distribución por edad

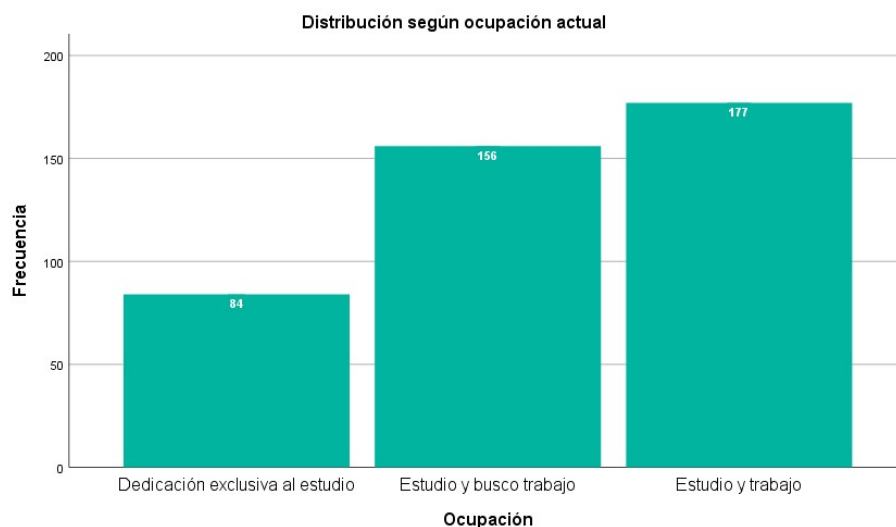


Fuente: Elaboración propia.

2. Dimensión Socioeconómica

2.1. Distribución según ocupación actual de los beneficiarios

Para conocer la ocupación de los beneficiarios se decidió utilizar tres categorías diferenciadas: “Dedicación exclusiva al estudio”, “estudio y busco trabajo” y “estudio y trabajo”. Se solicitó responder la condición al momento de responder el cuestionario sin importar la cantidad de renovaciones obtenidas ni situaciones previas.

Gráfico N°12 Distribución según ocupación actual

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en el gráfico, el porcentaje menor corresponde a beneficiarios que se dediquen solo al estudio. El mismo fue de 20,1% con una frecuencia de 84 casos. Seguidamente se encuentran los beneficiarios que además de cursar se encuentran en búsqueda de trabajo con un porcentaje de 37,4% (156 casos). Y por último los beneficiarios que estudian y trabajan representan el 42,5% (177 casos).

Del total de los 177 casos de este último grupo, el 81% (144 casos) se encuentran en una relación laboral informal, mientras que el 19% (33 casos) restante se encuentra en relación de dependencia.

2.2. Frecuencia de Convivientes Totales en el Hogar

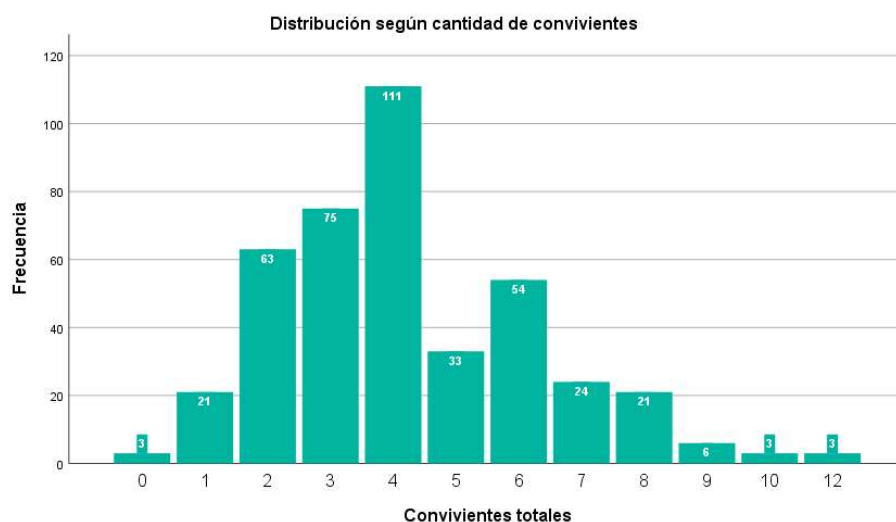
Se consulto a los beneficiarios acerca de la cantidad de personas que habitaban el mismo hogar al momento de completar el cuestionario diferenciando entre menores y mayores de 18.

En los extremos, solo 3 casos (7% del total) informan vivir solos y 3 casos (7% del total) informan convivir con 12 personas.

Cuatro convivientes representan el 26,6% del total con una frecuencia de 111, seguido por 3 convivientes (18% con frecuencia de 75 casos) y 2 convivientes (15% con frecuencia de 63)

Asimismo, del total de convivientes de los beneficiarios (1760), solo el 21,64 % (381) corresponde a menores de 18 años de edad.

Gráfico N°13 Distribución según cantidad de convivientes



Fuente: Elaboración propia.

3. Dimensión Académica

3.1. Porcentaje de Beneficiarios según Carreras Consideradas Estratégicas

Como se mencionó en el estado de la cuestión desarrollado previamente, el programa busca fomentar el estudio de ciertas carreras consideradas necesarias para el desarrollo técnico del país, ya sea por su demanda en el mercado de trabajo o por su potencial de crecimiento. En este sentido, el programa otorga importes diferenciados y prioridad de otorgamiento a dichas carreras denominadas “carreras estratégicas”.

Tabla N°14 Distribución según pertenencia a carreras estratégicas

Carrera estratégica	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Si	159	38,10	38,10
No	258	61,90	100,00
Total	417	100,00	

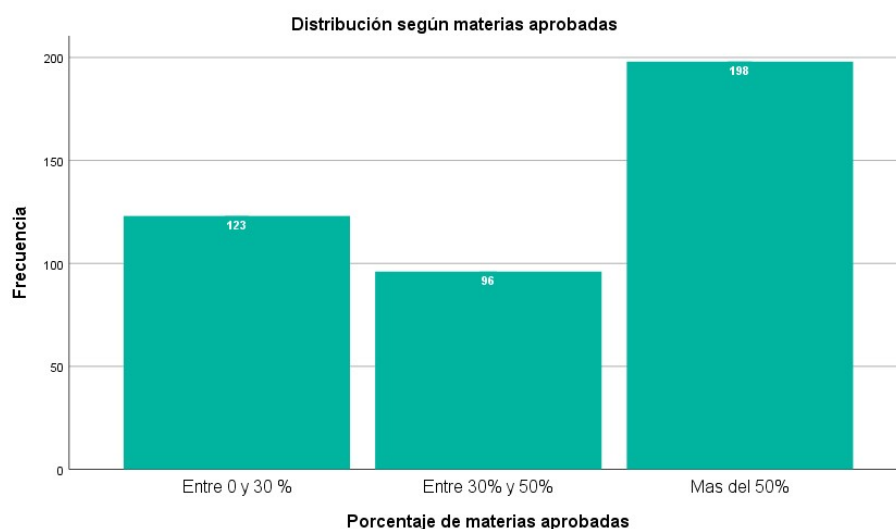
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, del total de casos encuestados, el 38,1% (159 casos) de los participantes realizan sus estudios en alguna de las carreras consideradas estratégicas por el programa mientras que el 61,9% (258 casos) no.

3.2. Porcentaje de Materias Aprobadas

Para caracterizar a los encuestados en función a la cantidad de materias aprobadas, se establecieron rangos específicos: entre 0 y 30%, entre 30 y 50% y más del 50% de materias aprobadas del plan de estudios al momento de realizar el cuestionario.

Gráfico N°15 Distribución según cantidad de materias aprobadas



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, el 47,5% (198 casos) poseen más de 50% de materias aprobadas, seguido por el 29,5% (123 casos) de encuestados que se encuentran con el 30% de materias aprobadas. Por último, el 23% del total (96 casos) posee entre el 30% y 50% materias aprobadas.

3.3. Frecuencia de Cantidad de Años de Percibimiento de Beca

Como podemos observar en la tabla N°16, 117 casos (28,1%) obtuvieron la beca por primera vez durante el 2022. De igual manera ocurre con los beneficiarios que renovaron una única vez. Si bien las frecuencias disminuyen a medida que avanzan los años, el 95%

de los casos se encuentra acumulado a los 5 años, periodo teórico de la mayor cantidad de carreras de grado.

Tabla N°16 Distribución según cantidad de años de percibimiento de beca

Cantidad de años	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	117	28,10	28,1
2	117	28,10	56,1
3	69	16,50	72,7
4	60	14,40	87,1
5	33	7,90	95
6	12	2,90	97,8
7	3	0,70	98,6
8	6	1,40	100
Total	417	100,00	-

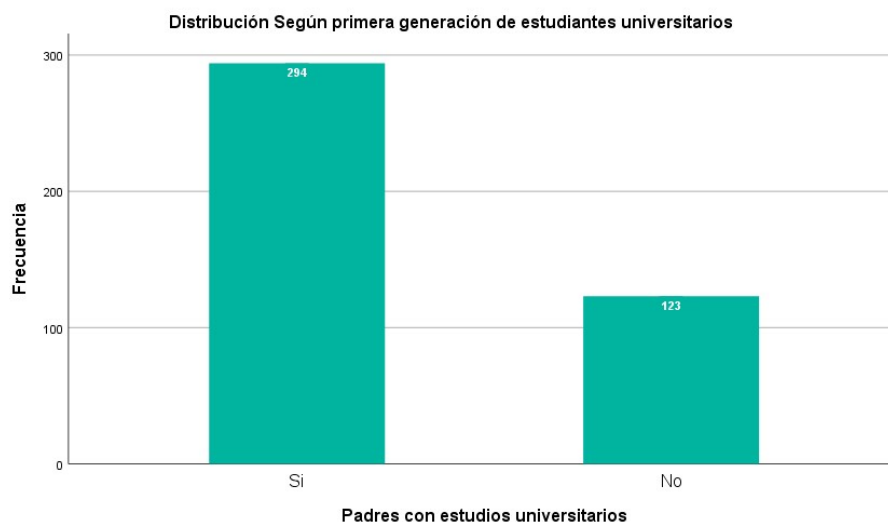
Fuente: Elaboración propia.

3.4. Porcentaje de primera generación de estudiantes universitarios dentro del grupo familiar

Se consulto a los beneficiarios acerca del nivel educativo máximo alcanzado por el padre y la madre con el fin de determinar si son la primera generación de estudiantes universitarios. Los indicadores de la variable se construyeron del siguiente modo: si alguno de ambos padres realizó estudios superiores (culminados o no) se considera que “no es la primera generación”. Caso contrario la respuesta es “sí”.

Del total de casos, el 70,5% (294) son la primera generación del grupo familiar en realizar estudios superiores.

Gráfico N°17 Distribución según primera generación de estudiantes universitarios

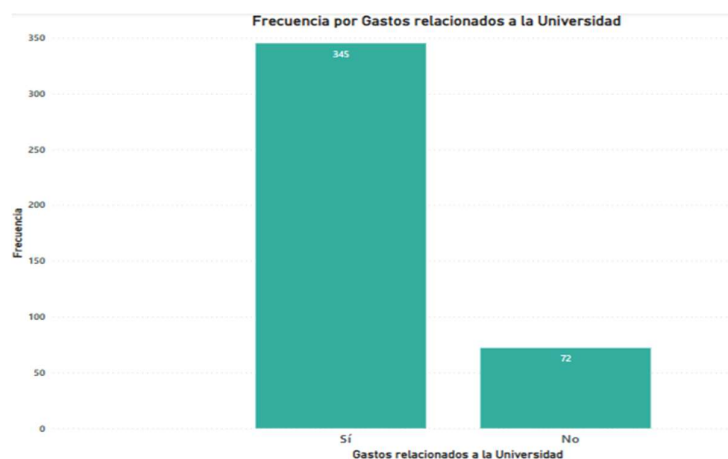


Fuente: Elaboración propia.

3.5. Porcentaje de gastos de la beca relacionado a las actividades académicas

Para la construcción de la variable se consultó a los beneficiarios en que gastan mensualmente la mayor proporción del importe percibido en dos categorías: “relacionados a la universidad de forma directa” (pasajes, fotocopias, libros, comida) y “no relacionados a la universidad de forma directa” (gastos personales y apoyo familiar a través de la entrega del importe de beca a sus familiares)

Gráfico N°18 Distribución según gastos del importe percibido



Fuente: Elaboración propia.

El 82,7% (345 casos) informa que el gasto de la beca está directamente relacionado a la carrera, mientras que el 17,3% (72 casos) no.

Instrumento de Recolección de Datos

Para la exploración de la estructura de las representaciones de los beneficiarios respecto al programa de becas progresar durante el año 2022, se elaboró un cuestionario estructurado, que contó con 27 preguntas de respuestas tipo Likert.

Como se mencionó anteriormente, el cuestionario fue elaborado mediante la aplicación “Google form” y fue difundido a través de grupos cerrados en redes sociales donde los beneficiarios del programa interactúan con el fin de evacuar dudas, realizar consultas y recibir apoyo para la realización de trámites. El mismo fue de carácter autoadministrado durante el periodo diciembre 2022- febrero 2023.

Para la confección de las preguntas se tomó como base el primer trabajo de campo realizado durante el periodo 2019-2020, el cual fue desestimado debido al tiempo transcurrido entre la aplicación del mismo y su posterior análisis. Además, la situación de pandemia mundial atravesada durante el periodo 2020-2021 obligó a repensar si las representaciones de los beneficiarios se vieron modificadas por tal situación.

En dicho primer instrumento, mediante el instrumento de asociación libre de palabras (Doice, Clemence y Lorenzim 1993), se les solicitó a los beneficiarios del programa que escribieran 3 palabras (en forma de sustantivos o adjetivos) asociadas al estímulo “becas progresar”. De este modo, es posible reflejar el campo semántico construido por los entrevistados alrededor de la palabra estímulo presentada permitiendo generar un diccionario de palabras (Di Giacomo, 1980) que contiene los significados asociados. Para la elaboración se utilizó el siguiente procedimiento:

- Todas las palabras son reducidas al femenino singular.
- Distintas formas de la misma palabra son reducidas a la forma más común.
- Los sustantivos son reducidos a su correspondiente adjetivo.
- La combinación de palabras se redujo a su adjetivo correspondiente.
- Las jergas son reducidas al adjetivo más cercano posible.

La muestra estuvo conformada por 194 participantes, 22% hombres (44 casos) y un 78% mujeres (150 casos), con edades entre los 18 a 33 años de edad. En todos los casos fueron estudiantes de carreras de grado dictada en universidades nacionales. La condición de participación y con la obtención a lo largo de su trayectoria académica del programa Progresar. Durante el periodo octubre 2019- Marzo 2020.

De las 194 entrevistas emergieron 112 constructos. Posteriormente se elaboró el diccionario de palabras, reduciendo el total de constructos a 40.

En el siguiente cuadro se muestran las frecuencias de los primeros 15 constructos, los cuales representan el 84% del total

Tabla N°19 Frecuencias y porcentajes reactivo “progresar”

Constructo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Ayuda	83	0,14	0,14
Progreso	44	0,08	0,22
Oportunidad	41	0,07	0,29
Dinero	39	0,07	0,36
Necesidad	38	0,07	0,42
Derecho	33	0,06	0,48
Incentivo	31	0,05	0,53
Gastos	29	0,05	0,58
Estudio	27	0,05	0,63
Apoyo	26	0,05	0,67
Burocrática	21	0,04	0,71
Injusta	21	0,04	0,74
Excluyente	19	0,03	0,78
Beneficio	18	0,03	0,81
Motivación	16	0,03	0,84
Otros	96	0,17	1,00
Total	582	1,00	

Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis de los constructos y sus frecuencias obtenidas, se puede observar que ciertos constructos reflejan aspectos diferenciados de las representaciones de los beneficiarios. Así, por ejemplo, descripciones como “excluyente”, “burocrática”, “injusta” refieren a aspectos relacionados a la implementación de la percepción de beca, mientras que “incentivo”, “oportunidad”, “motivación” responden a aspectos relacionados con el impacto de la beca en los sujetos, es decir, a la valoración personal de los beneficiarios.

De este modo, se decidió confeccionar un nuevo cuestionario que contenga una afirmación por cada uno de dichos constructos a fin de analizar el nivel de acuerdo/actitud de los participantes con los mismos. Los indicadores a cada afirmación se presentaron mediante una escala Likert de cinco puntos, siendo los extremos “totalmente en desacuerdo” y “totalmente de acuerdo”

El cuestionario se acompañó con las siguientes indicaciones:

“Si sos beneficiario del programa de becas PROGRESAR y sos estudiante de una carrera de educación superior, te agradeceríamos puedas responder el siguiente cuestionario. El mismo se encuentran dividido en dos partes. Por un lado, encontrarás preguntas generales referentes a características de tu persona y por otro se presentan distintas afirmaciones respecto al programa de becas. Por favor, lee cada una y responde qué tan de acuerdo estas con las mismas. Posteriormente, marca el cuadro que consideres apropiado. ¡Muchas gracias por tu colaboración!”²¹

Técnicas de Análisis

El análisis de las frecuencias obtenidas según el nivel de acuerdo para cada afirmación propuesta, no permite construir la estructura de las representaciones de los participantes. Por ello, resulta necesario reagruparlos en dimensiones más generales para su comprensión. De este modo, el contenido de las 27 afirmaciones fue reagrupada en 3 dimensiones teóricas diferenciadas.

- 1- La primera dimensión refiere a los aspectos **valorativos** por parte de los beneficiarios respecto al programa y su impacto en la actividad académica y cotidiana. La dimensión está integrada por indicadores que describen el posicionamiento de los sujetos en referencia a si el programa promueve igualdad, progreso personal, motivación, independencia, motivación.
- 2- La segunda dimensión refiere a los aspectos referentes a la **evaluación, control y seguimiento** de la beca. Se evalúa en esta dimensión el grado de

²¹ El cuestionario completo se encuentra en el anexo N°1 disponible al final del trabajo.

acuerdo de los participantes respecto al proceso de evaluación, la comunicación y canales de información, el tiempo de demora de otorgamiento y espacios para resolver inquietudes, así como también la claridad en dicho proceso y el control efectuado por parte del Estado.

- 3- La tercera y última dimensión refiere a los aspectos de los beneficiarios en torno los **requisitos de acceso** a la beca. Integran dicha dimensión los límites etarios, la características sociales y económicas de los postulantes para la obtención de la beca.

De este modo, se espera reconocer las categorías y propiedades que los estudiantes beneficiarios adjudican al programa, es decir, conocer las categorías descriptivas del programa de becas mediante el grado de acuerdo por parte de sus beneficiarios en cada una de las dimensiones desarrolladas.

Tabla N°20.

Factores teóricos de la Percepción de Beca

Factores teóricos	Cantidad de indicadores	Ejemplo del fundamento
Percepción valorativa de Beca	10	Considero que la beca permite continuar mis estudios, produce motivación, progreso personal e igualdad,
Evaluación, control y seguimiento	9	El proceso de evaluación, control, seguimiento y comunicación por parte del estado es adecuado.
Requisitos de acceso	8	Los requisitos de acceso al programa son adecuados.

Procedimiento

Para la determinación de los factores, mediante la utilización del software “Factor Analysis” (versión 12.03) se realizó un análisis factorial de reducción de dimensiones siguiendo los siguientes criterios:

- Cada indicador fue agrupado mediante el fundamento teórico descripto previamente.
- El tamaño de la muestra posee más de 5 personas por reactivo.
- Se realizó un análisis de fiabilidad del instrumento completo, así como también el cálculo del alfa ordinal para cada factor.
- La varianza explicada supera el 50%
- Existen al menos tres reactivos por factor.

Resultados

Para la prueba de consistencia interna se realizaron los siguientes procedimientos:

- Análisis de fiabilidad alfa de Cronbach.
- Evaluación de correlación ítem-total.
- La correlación al cuadrado (varianza explicada) con todos los reactivos.
- Se eliminaron los reactivos que disminuían el valor de alfa.

Al utilizarse un nivel de medición ordinal tipo Likert, se realizó un análisis factorial tetracórico con rotación ortogonal. Esta decisión fue tomada ya que las correlaciones entre ítems fueron entre .2 a .4.

Posteriormente se eliminaron los ítems en función a los siguientes criterios:

- Que posean cargas factoriales inferiores a .4,
- Ítems que se agruparan en un componente teórico distinto al propuesto.
- Ítems que se agrupara en un factor que tuviera menos de tres reactivos.

La solución final mostró la existencia de tres factores. La misma convergió en cinco iteraciones y explicó el 61.94% de la varianza. Los ítems presentan cargas factoriales superiores a .40 dentro de su factor y comunalidades mayores a .35.

El instrumento final quedó conformado por 13 reactivos que se presentan en la Tabla N°21. No hubo casos excluidos.

La prueba de esfericidad de Bartlett's fue significativa (2340.9, $df=78$; $P=0.000010$) y el indicador de adecuación del tamaño de muestra Kaiser-Meyer-Olkin fue adecuado (.709).

Tabla N° 21

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,709
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1673,774
	Gl	78
	Sig.	,000

El alfa del instrumento total fue de .718.

Tabla N° 22

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,718	13

Se presenta a continuación las cargas factoriales de cada factor incluyendo rango, media, desviación estándar, sesgo, varianza explicada y alfa ordinal para cada caso.

Tabla N° 23.

Ponderaciones de factores para el análisis factorial exploratorio de representaciones de beneficiarios del PROGRESAR.

	Requisitos acceso (etario)	Aspectos valorativos	Evaluación, control y seguimiento.
Rango	1-5	1-5	1-5
Media	3.69	3.80	2.62
Desviación estándar	0.96	0.74	0.88
Sesgo	-0.63	-0.46	0.27

		Varianza explicada	28,08	19.79	14.07
		Alfa Ordinal	.868	.919	.943
	Reactivo		Carga factorial		
1	Sin límite de edad para personas trans, de pueblos indígenas, con discapacidad o refugiadas.	.767	.054		.118
2	Se extiende hasta 35 años de edad a las personas con hijas/os a cargo menores de 18 años pertenecientes a hogares monoparentales.	.656	.003		-.060
3	Estudiantes de enfermería sin límite de edad.	.510	.160		.012
4	La beca produce motivación en el beneficiario.	.212	.836		-.045
5	La beca contribuye al progreso personal del beneficiario.	.031	.710		.069
6	La beca produce independencia y autonomía.	.185	.666		.204
7	El programa PROGRESAR representa un derecho para todos los estudiantes.	.182	.607		.137
8	El percibimiento de beca impacta positivamente en el desempeño académico.	.087	.493		.008
9	La respuesta a inquietudes por parte del estado es inmediata.	.170	-.016		.844
10	La comunicación por parte del estado es clara.	.096	.012		.798
11	El proceso de evaluación de los postulantes es realizado en tiempo y forma.	-.233	.120		.768
12	El proceso de control es adecuado.	.071	.194		.751
13	El monto mensual es suficiente.	.062	.060		.509
Nota. Las cifras en negritas indican las cargas factoriales más altas					

1. Estructura de las Representaciones de los Beneficiarios del Progresar

La versión final del instrumento, con el conjunto de indicadores seleccionados, permitió determinar tres factores. En este sentido, los ítems de cada factor obtenido muestran una agrupación teórica correcta dentro de cada uno de los mismos.

De este modo, la estructura general de la representación de la beca de los beneficiarios, relevadas mediante el uso de la técnica detallada, permite reagrupar las categorías en cada dimensión del siguiente modo:

Tabla N° 24 Estructura general de la representación social de beca

Variable	Dimensión	Categorías incluidas
Representación de beca	Valorativa	<i>Juicios respecto a:</i> - La beca produce motivación en el beneficiario. - La beca contribuye al progreso personal del beneficiario. - La beca produce independencia y autonomía. - El programa Progresar representa un derecho para todos los estudiantes. - El percibimiento de beca impacta positivamente en el desempeño académico.
	Evaluación, control y seguimiento	<i>Juicios respecto a:</i> - La respuesta a inquietudes por parte del estado es inmediata. - Los medios de comunicación por parte del estado son claros. - El proceso de evaluación de los postulantes es realizado en tiempo y forma. - El proceso de control es adecuado. - El monto mensual es suficiente.
	Requisitos de acceso (etario)	<i>Juicios respecto a:</i> - Sin límite de edad para personas trans, de pueblos indígenas, con discapacidad o refugiadas. - Se extiende hasta 35 años de edad a las personas con hijas/os a cargo menores de 18 años pertenecientes a hogares monoparentales. - Estudiantes de enfermería sin límite de edad.

Fuente: Elaboración propia

Si observamos la estructura, podemos distinguir que las 3 dimensiones halladas corresponden a dos aspectos diferenciados. Así, la dimensión “evaluación, control y seguimiento”, corresponde a aspectos externos al sujeto, los cuales no puede manipular. Por otra parte, la dimensión “valorativa” y “requisitos de acceso etario”, está integrada por aspectos internos del sujeto, los cuales se relacionan a las posibilidades e impacto que brinda el programa a la población objetivo.

En otras palabras, el estudiante, en la dimensión valorativa y requisitos de acceso etario, parece organizar la “realidad”, dependiendo de los elementos y aspectos significativos de su propia experiencia con la beca y las posibilidades brindadas a otros grupos que comparten las mismas condiciones. En este sentido, el estudiante representa la beca a través del impacto de la misma en su vida, y en las posibilidades que brinda a otros de iguales características.

Por otra parte, la dimensión de “evaluación, control y seguimiento”, está atravesada por factores contextuales. En este sentido, el estudiante construye su representación en base a características que él no puede controlar, no es su acción ni la de otros como él, la que produce la representación derivada.

2. Contenido y Actitudes de las Representaciones en Cada Dimensión

Para determinar el contenido y actitud de los estudiantes respecto a cada dimensión hallada, se presenta el análisis al interior de cada uno de ellas, a partir del grado de acuerdo de los participantes.

El proceso de baremación, se realizó mediante la suma de las puntuaciones obtenidas en cada dimensión y se establecieron 5 puntos de corte a partir del rango determinado. A continuación, se presenta el análisis de cada una de las dimensiones y de la representación general del programa.

2.1. Representación General de la Beca

La baremación aplicada al instrumento completo, permite observar la actitud de los beneficiarios respecto al programa en su conjunto. Como se puede observar en la tabla N°25, el 44,6% de los beneficiarios, tomando el porcentaje acumulado para “acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, posee una visión general positiva de la beca mientras que solo

el 11,5% posee una visión en desacuerdo. No existen casos con una actitud “totalmente en desacuerdo”.

Es necesario destacar por otra parte, que el 43,9 % parece no estar ni en acuerdo ni en desacuerdo con el programa. Si bien el porcentaje es elevado, esto puede explicarse mediante el análisis de la actitud de las distintas dimensiones.

Tabla N° 25 Representación General del programa

Nivel de acuerdo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Porcentaje válido
En desacuerdo	48	11,50	11,50	11,50
Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	183	43,90	55,40	43,90
En acuerdo	168	40,30	95,70	40,30
Totalmente de acuerdo	18	4,30	100,00	4,30
Total	417	100,00		100,00

Se presenta a continuación la actitud de los beneficiarios respecto a cada dimensión y al interior de las mismas.

2.1.1. Dimensión Valorativa

La dimensión valorativa muestra alto grado de acuerdo entre los beneficiarios. El 67,6% (282 casos) manifiesta estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las variables que integran el factor. En el otro extremo, la actitud negativa asciende a 7,9% (33 casos), mientras que el 24,5% (102 casos) se no se encuentra ni en acuerdo ni en desacuerdo. (ver cuadro N°26)

Tabla N° 26 Actitud dimensión “Valorativa”

Nivel de acuerdo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Porcentaje válido
Totalmente en desacuerdo	6	1,40	1,40	1,40
En desacuerdo	27	6,50	7,90	6,50
Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	102	24,50	32,40	24,50
En acuerdo	177	42,40	74,80	42,40
Totalmente de acuerdo	105	25,20	100,00	25,20
Total	417	100,00		100,00

Si analizamos la actitud de los beneficiarios respecto a cada una de las afirmaciones al interior de la dimensión, observamos que la suma de los porcentajes “en acuerdo” y

“totalmente de acuerdo” superan el 45% en todos los casos. En este sentido, los beneficiarios perciben en su mayoría a la beca como un derecho que produce motivación para mejorar el rendimiento académico, promoviendo el progreso personal y brindando una mayor independencia y autonomía (ver tabla N°27).

Tabla N° 27 Porcentajes al interior del factor “valorativo”

Indicadores	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
El programa PROGRESAR representa un derecho para todos los estudiantes	1,40	7,20	7,20	31,70	52,50	100
La beca contribuye al progreso personal del beneficiario	0,70	1,40	16,50	38,80	42,40	100
La beca produce motivación en el beneficiario	0,70	3,60	18,00	42,40	35,30	100
El percibimiento de beca impacta positivamente en mi desempeño académico	2,20	16,50	27,30	31,70	22,30	100
La beca produce independencia y autonomía	12,20	19,40	22,30	25,90	20,10	100

2.1.2. Dimensión “Evaluación, Control y Seguimiento”

El segundo factor denominado Percepción acerca de la “evaluación, control y seguimiento del programa”, a diferencia del primero, acumula un 57,5% (240 casos) de actitud negativa, mientras que el 18,7% (78 casos) se encuentra en acuerdo.

Tabla N° 28 Actitud dimensión “evaluación, control y seguimiento”

Nivel de acuerdo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Porcentaje válido
Totalmente en desacuerdo	96	23,00	23,00	23,00
En desacuerdo	144	34,50	57,60	34,50
Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	99	23,70	81,30	23,70
En acuerdo	66	15,80	97,10	15,80
Totalmente de acuerdo	12	2,90	100,00	2,90
Total	417	100,00		100,00

Los beneficiarios poseen entonces una mayor percepción negativa respecto al proceso de evaluación, control y seguimiento del programa por parte del estado. En este sentido, al interior del factor encontramos que los beneficiarios perciben como escasa y poco clara la comunicación por parte del estado en el proceso de evaluación, así como también consideran insuficiente el monto percibido y el proceso de control. En la tabla N°28 se pueden observar los porcentajes en cada uno de los indicadores del factor.

Tabla N° 29 Porcentajes al interior del factor “evaluación, control y seguimiento”

Indicadores	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
El monto mensual es suficiente	33,10	36,70	16,50	9,40	4,30	100
El proceso de control es adecuado	8,60	24,50	28,80	30,20	7,90	100
El proceso de evaluación de los postulantes es realizado en tiempo y forma	20,10	34,50	18,00	20,90	6,50	100
La comunicación por parte del estado es clara	16,50	29,50	20,10	28,80	5,00	100
La respuesta a inquietudes por parte del estado es inmediata	19,40	40,30	25,20	12,20	2,90	100
Total	97,70	165,50	108,60	101,50	26,60	500

2.1.3. Dimensión “Requisitos de Acceso Etario”

El tercer factor denominado “requisitos de acceso etario” incorpora afirmaciones respecto a la posibilidad de acceso a ciertos grupos no previstos en los requisitos de acceso al inicio del programa. En el instrumento inicial, se incorporó una afirmación por cada uno de los requisitos de acceso al programa. Posterior al análisis factorial solo quedaron aquellos requisitos relacionados a la ampliación o eliminación del límite de edad para ciertos sectores específicos. Los requisitos originales del programa (ser argentino nativo o naturalizado, con edad entre 18 a 24 o 30 años para estudiantes avanzados, así como también no superar tres salarios mínimos), se encuentran sesgados por el alto nivel de acuerdo/desacuerdo de los beneficiarios. En este sentido, la mayoría de los beneficiarios tiene una actitud negativa con el requisito “edad de 18 a 24 años de edad” y alto grado de aceptación para el resto de requisitos de acceso.

Sin embargo, los requisitos de ampliación etaria para los sectores de “vulnerabilidad multidimensional” (que fueron los que agruparon en el factor) incorporados en los últimos años, muestran una distribución distinta.

El 63,3 % (264 casos) de los participantes manifiesta acuerdo con dichos requisitos de acceso al programa, mientras que el 12,7 (57 casos) se encuentra en desacuerdo.

Tabla N° 30 Actitud dimensión “requisitos de acceso etario”

Nivel de acuerdo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Porcentaje válido
Totalmente en desacuerdo	18	4,30	4,30	4,30
En desacuerdo	39	9,40	13,70	9,40
Neutral	96	23,00	36,70	23,00
En acuerdo	123	29,50	66,20	29,50
Totalmente de acuerdo	141	33,80	100,00	33,80
Total	417	100,00		100,00

Al interior del factor, como se puede observar en la tabla N°31, el 56,9% manifiesta una actitud positiva con la no imposición de límite etario para personas trans, de pueblos originarios o con discapacidad.

Algo similar ocurre con la eliminación del requisito etario para estudiantes de enfermería obteniendo un 61,9% de acuerdo.

Por último, los beneficiarios acuerdan en la extensión a 35 años a personas con hijos menores a 18 años en hogares monoparentales, siendo el total de acuerdo un 74,8%

De este modo, los beneficiarios perciben en líneas generales, el aumento del límite etario y la no limitación de acceso de ciertos grupos como algo positivo.

Tabla N° 31 Porcentajes al interior del factor “requisitos de acceso etario”

Indicadores	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Se extiende hasta 35 años de edad a las personas con hijas/os a cargo menores de 18 años pertenecientes a hogares monoparentales	7,20	7,20	10,80	36,70	38,10	100
Estudiantes de enfermería sin límite de edad	6,50	16,50	15,80	30,20	30,90	100
Sin límite de edad para personas trans, de pueblos indígenas, con discapacidad o refugiadas	10,10	12,90	20,10	24,50	32,40	100

3. Conclusiones

El objetivo principal de la presente sección de la fase cuantitativa, fue determinar la estructura, contenido y actitud de las representaciones de los beneficiarios del Progresar respecto al programa.

A partir del análisis factorial realizado, se hallaron 3 dimensiones en la estructura de la representación social de los beneficiarios. Las mismas agruparon de forma correcta con las dimensiones teóricas definidas previamente al análisis.

La primera Dimensión hallada corresponde al componente “valorativo” del programa. En este sentido, la dimensión refleja los sentidos que construyen los estudiantes en torno al impacto que el programa genera en su vida cotidiana y académica. La segunda dimensión, denominada “evaluación, control y seguimiento”, refleja la representación que poseen los beneficiarios en torno al proceso de evaluación, comunicación, control y seguimiento de la beca por parte del estado. Por último, la tercera dimensión, “requisitos de acceso etario”, corresponde a la representación de los beneficiarios en torno a los requisitos de acceso correspondiente a los límites de edad establecidos para obtener la beca, es decir, a la posibilidad de la incorporación de distintos grupos vulnerables al mismo a partir de la extensión o eliminación de dicho requisito.

Al analizar el contenido de cada una de las dimensiones descriptas, se puede observar que la dimensión “valorativa” está integrada por aspectos como: la concepción de beca como derecho, la posibilidad/imposibilidad del mismo de mejorar el desempeño académico, motivar, producir independencia y propiciar progreso en el beneficiario. Por otra parte, el contenido de la dimensión “evaluación, control y seguimiento” está integrada por distintos indicadores en relación a la acción del Estado en el proceso de implementación y evaluación del programa. Aspectos relacionados al nivel de respuesta, comunicación, claridad, control y suficiencia del monto, brindada por parte del Estado integran la dimensión. Por último, el contenido de la dimensión “requisitos de acceso etario” está compuesto por el aumento o eliminación del requisito de edad que posibiliten la incorporación de ciertos grupos al programa. Dichos grupos son los que el programa denomina con “vulnerabilidad multidimensional”.

Por último, al analizar la actitud de los participantes respecto a la representación del programa en general y de cada una de las dimensiones descriptas, hallamos que en líneas generales el programa es percibido positivamente (44,6%) entre los estudiantes, mientras que solo un 11,5% poseen una actitud negativa respecto al mismo. Sin embargo, resulta necesario destacar que existe un porcentaje de 43,9% de los beneficiarios que no se encuentra ni en acuerdo ni en desacuerdo con el programa. Esto puede ser explicado por la orientación de las actitudes al interior de cada una de las dimensiones. Mientras que la dimensión “valorativa” y “requisitos de acceso etario” poseen una actitud positiva por parte de los beneficiarios, 67,6% y 63,3% respectivamente; la dimensión “evaluación, control y seguimiento” acumula una actitud negativa que asciende al 67,5%. Si se analiza por el nivel de desacuerdo de los beneficiarios, la dimensión “valorativa” acumula solo un 7,9%, y la dimensión “requisitos de acceso etario” el 12,5%, mientras que el nivel de acuerdo de la dimensión “evaluación, control y seguimiento” asciende a 18,7%.

4. Relación Entre Variables

Hasta el momento hemos determinado la estructura, contenido y actitud de las representaciones sociales de los beneficiarios del programa. En el siguiente apartado, a partir de la muestra obtenida, se intenta establecer si existen variaciones en la actitud de los beneficiarios respecto a cada dimensión hallada.

Para ello, se realizaron un conjunto de correlaciones entre algunas variables académicas²² detalladas en la sección de muestra y las tres dimensiones halladas en la estructura de representaciones sociales a fin de determinar la existencia o no de variaciones en la actitud de los beneficiarios en cada dimensión.

Para ello, se han considerado las siguientes variables:

- Porcentaje de materias aprobadas
- Carrera estratégica
- Renovaciones de la beca

²² Las variables socio demográficas y económicas no son incorporadas en el análisis por no considerarlas relevantes para el estudio

- Primera generación de estudiantes universitarios.

Para determinar la existencia de diferencias entre variables se siguieron los cinco pasos de prueba de hipótesis.

4.1.Procedimiento

Se detallan a continuación los cinco pasos de prueba de hipótesis

1- Supuestos

Nivel de medición: nominal/ordinal.

Ho: Parámetros independientes.

Hipótesis teórica: “Existe dependencia entre variables”

Hipótesis nula: “Existe independencia de variables”

2- Distribución de muestreo.

Distribución χ^2 (Chi cuadrado)

3- Nivel de significación.

Nivel de significación de .05

4- Cálculo del estadístico de la prueba.

El cálculo de los estadísticos de todas las correlaciones se realizó mediante el software SPSS.23

5- Decisión.

Se presentan a continuación los cálculos con sus respectivas tablas de contingencia y la decisión adoptada en cada caso:

4.1.1. Dimensión Valorativa

1.1- Chi cuadrado: Porcentaje de materias aprobadas y dimensión valorativa

Tabla N°32
Tabla de contingencia porcentaje de materias aprobadas/Dimensión Valorativa

			Dimensión Valorativa					Total
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Porcentaje de materias aprobadas	Entre 0 y 30%	Recuento	0	9	39	45	30	123
		Recuento esperado	1,8	8	30,1	52,2	31	123
	Entre 30% y 50%	Recuento	0	6	18	39	33	96
		Recuento esperado	1,4	6,2	23,5	40,7	24,2	96
	Más del 50%	Recuento	6	12	45	93	42	198
		Recuento esperado	2,8	12,8	48,4	84	49,9	198
Total	Recuento		6	27	102	177	105	417
	Recuento esperado		6	27	102	177	105	417

Chi-cuadrada= 17,512a (8 gl). Sig. = .002 , Coeficiente de contingencia 0,201

De acuerdo con los resultados de Chi-cuadrada (17,712) y una significación asintótica de 0,002, se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, existe asociación entre las variables de comparación. El coeficiente de contingencia e independencia de los datos mostro un valor de .201 por lo cual, si bien las variables están asociadas, dicha asociación es baja.

1.2- Chi cuadrado: Carrera estratégica y dimensión valorativa

Tabla N°33
Tabla de contingencia Carrera estratégica/Dimensión Valorativa

			Dimensión Valorativa					Total
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Su carrera, ¿es considerada por el	Si	Recuento	3	9	36	72	39	159
		Recuento esperado	2,3	10,3	38,9	67,5	40	159

programa como estratégica?	No	Recuento	3	18	66	105	66	258
		Recuento esperado	3,7	16,7	63,1	109,5	65	258
Total		Recuento	6	27	102	177	105	417
		Recuento esperado	6	27	102	177	105	417

Chi-cuadrada= 1.500a (4 gl). Sig. = .827

De acuerdo con los resultados de Chi-cuadrada (1,500) y una significación asintótica de 0,827, se acepta la hipótesis nula. Por tanto, existe independencia entre las variables de comparación.

1.3- Chi cuadrado: Primera generación y dimensión valorativa

Tabla N°34
Tabla de contingencia Primera Generación/Dimensión Valorativa

			Dimensión Valorativa					Total
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Primera Generación	No	Recuento	6	12	72	126	78	294
		Recuento esperado	4,2	19	71,9	124,8	74	294
	Sí	Recuento	0	15	30	51	27	123
		Recuento esperado	1,8	8	30,1	52,2	31	123
Total		Recuento	6	27	102	177	105	417
		Recuento esperado	6	27	102	177	105	417

Chi-cuadrada= 12.089 (4 gl). Sig. = .017 , Coeficiente de contingencia 0,168

De acuerdo con los resultados de Chi-cuadrada (12,089) y una significación asintótica de 0,017, se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, existe asociación entre las variables de comparación. El coeficiente de contingencia e independencia de los datos mostro un valor de .168 por lo cual, si bien las variables están asociadas, dicha asociación es muy baja.

1.4- Chi cuadrado: Renovación y dimensión valorativa

TablaN°35
Tabla de contingencia Renovación/Dimensión Valorativa
Dimensión Valorativa

			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Renovación	Sí	Recuento	6	24	81	114	75	300
		Recuento esperado	4,3	19,4	73,4	127,3	75,5	300
	No	Recuento	0	3	21	63	30	117
		Recuento esperado	1,7	7,6	28,6	49,7	29,5	117
Total	Recuento		6	27	102	177	105	417
	Recuento esperado		6	27	102	177	105	417

Chi-cuadrada= 13.994 (4 gl). Sig. = .007 , Coeficiente de contingencia 0,180

De acuerdo con los resultados de Chi-cuadrada (13,994) y una significación asintótica de 0,007, se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, existe asociación entre las variables de comparación. El coeficiente de contingencia e independencia de los datos mostro un valor de .180 por lo cual, si bien las variables están asociadas, dicha asociación es muy baja.

4.1.2. Dimensión “Evaluación, control y seguimiento”

2.1- Chi cuadrado: Porcentaje de materias aprobadas y dimensión “Evaluación, control y seguimiento”

Tabla N°36
Tabla de contingencia Porcentaje de materias aprobadas/ Dimensión “Evaluación, control y seguimiento”
Evaluación, control y seguimiento

			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Porcentaje de materias aprobadas	Entre 0 y 30%	Recuento	27	45	30	15	6	123
		Recuento esperado	28,3	42,5	29,2	19,5	3,5	123
		Recuento	21	33	18	21	3	96

	Entre 30% y 50%	Recuento esperado	22,1	33,2	22,8	15,2	2,8	96
	Más del 50%	Recuento	48	66	51	30	3	198
	Más del 50%	Recuento esperado	45,6	68,4	47	31,3	5,7	198
		Recuento	96	144	99	66	12	417
Total		Recuento esperado	96	144	99	66	12	417

Chi-cuadrada= 8.155 (8 gl). Sig. = .419

De acuerdo con los resultados de Chi-cuadrada (8,155) y una significación asintótica de 0,419, se acepta la hipótesis nula. Por tanto, existe independencia entre las variables de comparación.

2.2- Chi cuadrado: Carrera estratégica y dimensión “Evaluación, control y seguimiento”

Tabla N°37

Tabla de contingencia carrera estratégica/Dimensión “Evaluación, control y seguimiento”

			Evaluación, control y seguimiento					Total
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Su carrera, ¿es considerada por el programa como estratégica?	Si	Recuento	30	54	39	30	6	159
		Recuento esperado	36,6	54,9	37,7	25,2	4,6	159
	No	Recuento	66	90	60	36	6	258
		Recuento esperado	59,4	89,1	61,3	40,8	7,4	258
Total		Recuento	96	144	99	66	12	417
		Recuento esperado	96	144	99	66	12	417

Chi-cuadrada= 4.235 (4 gl). Sig. = .375

De acuerdo con los resultados de Chi-cuadrada (4,235) y una significación asintótica de 0,375, se acepta la hipótesis nula. Por tanto, existe independencia entre las variables de comparación.

2.3- Chi cuadrado: Primera generación y dimensión “Evaluación, control y seguimiento”

Tabla N°38
Tabla de contingencia Primera Generación/Dimensión “Evaluación, control y seguimiento”

			Evaluación, control y seguimiento					Total
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Primera Generación	Sí	Recuento	66	96	81	42	9	294
		Recuento esperado	67,7	101,5	69,8	46,5	8,5	294
	No	Recuento	30	48	18	24	3	123
		Recuento esperado	28,3	42,5	29,2	19,5	3,5	123
Total	Recuento		96	144	99	66	12	417
	Recuento esperado		96	144	99	66	12	417

Chi-cuadrada= 8.869 (4 gl). Sig. = .064

De acuerdo con los resultados de Chi-cuadrada (8,869) y una significación asintótica de 0,064, se acepta la hipótesis nula. Por tanto, existe independencia entre las variables de comparación.

2.4- Chi cuadrado: Renovación y dimensión “Evaluación, control y seguimiento”

Tabla N°39
Tabla de contingencia Renovación/Dimensión “Evaluación, control y seguimiento”

			Evaluación, control y seguimiento					Total
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Renovación en alguna oportunidad	Sí	Recuento	69	114	66	45	6	300
		Recuento esperado	69,1	103,6	71,2	47,5	8,6	300
	No	Recuento	27	30	33	21	6	117
		Recuento esperado	26,9	40,4	27,8	18,5	3,4	117
Total	Recuento		96	144	99	66	12	417
	Recuento esperado		96	144	99	66	12	417

Chi-cuadrada= 8.413 (4 gl). Sig. = .078

De acuerdo con los resultados de Chi-cuadrada (8,413) y una significación asintótica de 0,078, se acepta la hipótesis nula. Por tanto, existe independencia entre las variables de comparación.

4.1.3. Dimensión “Requisitos de acceso etario”

3.1- Chi cuadrado: Porcentaje de materias aprobadas y dimensión “Requisitos de acceso etario”

Tabla N°40
Tabla de contingencia Porcentaje de materias aprobadas/Dimensión Requisitos de acceso etario

			Requisitos de acceso etario					Total
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Porcentaje de materias aprobadas	Entre 0 y 30%	Recuento	12	3	27	42	39	123
		Recuento esperado	5,3	11,5	28,3	36,3	41,6	123
	Entre 30% y 50%	Recuento	0	6	12	27	51	96
		Recuento esperado	4,1	9	22,1	28,3	32,5	96
	Más del 50%	Recuento	6	30	57	54	51	198
		Recuento esperado	8,5	18,5	45,6	58,4	66,9	198
Total	Recuento		18	39	96	123	141	417
	Recuento esperado		18	39	96	123	141	417

Chi-cuadrada= 51,109a (8 gl). Sig. = .000 , Coeficiente de contingencia 0,330

De acuerdo con los resultados de Chi-cuadrada (51,109) y una significación asintótica de 0,000, se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, existe asociación entre las variables de comparación. El coeficiente de contingencia e independencia de los datos mostro un valor de .330 por lo cual, si bien las variables están asociadas, dicha asociación es baja.

3.2- Chi cuadrado: Carrera estratégica y dimensión “Requisitos de acceso etario”

Tabla N°41
Tabla de contingencia Carrera estratégica/Dimensión Requisitos de acceso etario

			Requisitos de acceso etario					Total
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Su carrera, ¿es considerada por el programa como estratégica?	Si	Recuento	6	27	45	39	42	159
		Recuento esperado	6,9	14,9	36,6	46,9	53,8	159
	No	Recuento	12	12	51	84	99	258
		Recuento esperado	11,1	24,1	59,4	76,1	87,2	258
Total		Recuento	18	39	96	123	141	417
		Recuento esperado	18	39	96	123	141	417

Chi-cuadrada= 25,589a (4 gl). Sig. = .000 , Coeficiente de contingencia 0,240

De acuerdo con los resultados de Chi-cuadrada (24,589) y una significación asintótica de 0,000, se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, existe asociación entre las variables de comparación. El coeficiente de contingencia e independencia de los datos mostro un valor de .240 por lo cual, si bien las variables están asociadas, dicha asociación es baja.

3.3- Chi cuadrado: Primera generación y dimensión “Requisitos de acceso etario”

Tabla N°42
Tabla de contingencia Primera Generación/Dimensión Requisitos de acceso etario

			Requisitos de acceso etario					Total
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Primera Generación	Sí	Recuento	15	33	54	90	102	294
		Recuento esperado	12,7	27,5	67,7	86,7	99,4	294
	No	Recuento	3	6	42	33	39	123

	Recuento	5,3	11,5	28,3	36,3	41,6	123
	esperado						
Total	Recuento	18	39	96	123	141	417
	esperado	18	39	96	123	141	417

Chi-cuadrada= 15,187a (4 gl). Sig. = .004 , Coeficiente de contingencia 0,187

De acuerdo con los resultados de Chi-cuadrada (15,187) y una significación asintótica de 0,004, se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, existe asociación entre las variables de comparación. El coeficiente de contingencia e independencia de los datos mostro un valor de .187 por lo cual, si bien las variables están asociadas, dicha asociación es muy baja.

3.4- Chi cuadrado: Renovación y dimensión “Requisitos de acceso etario”

Tabla N°43

Tabla de contingencia Renovación de beca/Dimensión Requisitos de acceso etario

			Requisitos de acceso etario					Total
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Renovación de beca	Sí	Recuento	12	39	66	84	99	300
		esperado	12,9	28,1	69,1	88,5	101,4	300
	No	Recuento	6	0	30	39	42	117
		esperado	5,1	10,9	26,9	34,5	39,6	117
Total	Recuento		18	39	96	123	141	417
	esperado		18	39	96	123	141	417

Chi-cuadrada= 16,964a (4 gl). Sig. = .002 , Coeficiente de contingencia 0,198

De acuerdo con los resultados de Chi-cuadrada (16,964) y una significación asintótica de 0,002, se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, existe asociación entre las variables de comparación. El coeficiente de contingencia e independencia de los datos mostro un valor de .198 por lo cual, si bien las variables están asociadas, dicha asociación es muy baja.

4.2. Conclusiones

Se presentan a continuación los principales hallazgos entre los cruces de las 3 dimensiones y las variables seleccionadas.

En primer lugar, tanto en la dimensión “valorativa” como en la dimensión “requisitos de acceso etario” se demostró la existencia de asociación entre variables (excepto para el cruce Dimensión valorativa/pertenencia a carrera estratégica). Sin embargo, el nivel de asociación de dichos cruces fue bajo o muy bajo.²⁴

En segundo lugar, los cruces entre la dimensión “Evaluación, control y seguimiento” con las 4 variables seleccionadas, mostro independencia entre variables (ver tabla N°44).

Tabla N°44 Relación entre variables y nivel de asociación

Variables	Dimensión Valorativa	Dimensión Implementación y Seguimiento	Dimensión Requisitos de acceso
Porcentaje de materias aprobadas	Dependientes- Asociación Baja	Independientes	Dependientes- Asociación Baja
Pertenencia a carrera estratégica	Independientes	Independientes	Dependientes- Asociación Baja
Primera generación de estudiantes universitarios	Dependientes- Asociación Muy Baja	Independientes	Dependientes- Asociación Muy Baja
Renovación	Dependientes- Asociación Muy Baja	Independientes	Dependientes- Asociación Muy Baja

Respecto a esta última dimensión, las variables seleccionadas parecen no afectar la estructura perceptiva de los beneficiarios, por lo cual, la representación respecto a la implementación, evaluación, contar y seguimiento del programa tiende a la homogeneidad.

Las dimensiones “valorativa” y “requisitos de acceso etario”, por el contrario, muestran cierto grado de asociación con las variables seleccionadas sin ser las mismas

²⁴ Además de determinar la independencia de las dimensiones con cada una de las variables, en los casos de asociación (baja y muy bajas) halladas, se analizó la relación de cada afirmación al interior de ambas dimensiones para determinar si algún coeficiente de independencia era representativo. Al igual que en cada dimensión no se encontraron coeficientes significativos.

significativas. Por lo cual, si bien el porcentaje de materias aprobadas, la renovación de la beca en alguna oportunidad, su pertenencia o no a carrera estratégica y ser o no la primera generación de estudiantes universitarios, tienen cierto grado de asociación con la actitud de los beneficiarios respecto a ambas dimensiones, la misma no es significativa.

Tal como fue desarrollado en el marco conceptual, estos resultados nos permiten hipotetizar que los beneficiarios comparten un *habitus* común, ya que la tendencia en la actitud positiva o negativa respecto a las distintas dimensiones de la estructura de la representación social no se modifican para el caso de la dimensión “evaluación, control y seguimiento” o no son significativas para el caso de la dimensión “valorativa” y “requisitos de acceso etario”.

Por último, las variables asociadas responden a las dimensiones que caracterizamos como internas, mientras que las independientes a las caracterizadas como externas en los resultados presentados en la determinación de la estructura. Así, las variables seleccionadas no representan un cambio en la actitud de los beneficiarios respecto al proceso de evaluación, seguimiento y comunicación por parte del estado, por ser un efecto externo a la acción del sujeto, mientras que las variables asociadas se reflejan en las propias acciones del beneficiario influyendo (en parte) en el grado de acuerdo de los mismos en cada dimensión.

CAPÍTULO 6 Segunda fase: Enfoque Cualitativo

Hasta el momento hemos analizado desde un enfoque cuantitativo la estructura de las representaciones de los beneficiarios del programa Progresar, el contenido de cada una de las dimensiones halladas y el grado de acuerdo o actitud que tienen los estudiantes respecto a cada una de ellas. En este sentido, los resultados obtenidos, permitieron una primera aproximación al fenómeno, sin embargo, dichos resultados no permiten describir e interpretar cuales son los factores que influyen en las representaciones sociales de los beneficiarios.

Por ello, en el presente apartado, se busca profundizar en dichas dimensiones a través del análisis cualitativo de entrevistas que permita interpretar el contenido y actitud de cada dimensión en la estructura de representaciones determinada.

En otras palabras, a partir de la experiencia de los sujetos como beneficiarios y mediante su relato, se intenta profundizar en las percepciones de los mismos respecto a las dimensiones halladas con anterioridad (“valorativa”, “evaluación, control y seguimiento”, “requisito de acceso etario”), especificando los factores o propiedades con el cual significan el fenómeno.

Muestra

El tipo de muestreo es de carácter no probabilístico ya que la selección de los sujetos no fue realizada mediante la aleatoriedad, sino de modo intencional por la necesidad de la propia investigación y los objetivos propuestos (Hernández Sampieri et al, 1991:207).

1.1. Criterios de Selección de la Muestra

Los entrevistados fueron seleccionados a partir de los siguientes criterios:

- **Criterios de representación:** Beneficiarios del programa Progresar.
- **Criterio espacial:** Estudiantes universitarios, beneficiarios de la línea de educación Superior.
- **Criterio temporal:** Beneficiarios durante 2022.

A partir de los criterios expuestos, se buscó para la selección de los entrevistados, la exposición de los diversos matices de las relaciones sociales, y la representatividad estructural en función del objeto de investigación. Los primeros entrevistados fueron contactados por conocimiento de adjudicación de beca, y fueron ellos, quienes facilitaron el contacto de los siguientes.

Las entrevistas realizadas fueron 20. El tamaño de la muestra fue determinado por criterio de saturación²⁵, es decir, cuando la realización de entrevistas no arroja nuevas ideas (Krueger RA, 2000). La cantidad de entrevistas realizadas permitió observar gran variedad de los aspectos del objeto de estudio, así como también, comprender las pautas que lo definen.

1.2. Instrumento de Recolección de Datos

El instrumento de recolección de datos seleccionado fue la entrevista semiestructurada.

Este tipo de entrevistas es un instrumento flexible que permite al investigador indagar en temáticas específicas en referencia al objeto de estudio. Si bien existe una serie de ejes temáticos que guían la entrevista, el entrevistador puede formular nuevos interrogantes si los considera pertinente en el desarrollo de la conversación. En este sentido, Taylor, S. y Bodgan, R. (1987) sostienen que: *“en la entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cómo formularlas. La guía de entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas”*.

Desde esta perspectiva, consideramos que la entrevista semiestructurada permite, a partir del relato de los sujetos, el análisis de la intersubjetividad -como espacio de tensión entre las construcciones individuales y colectivas- en el entendimiento de que los sujetos, no solo reconstruyen un pasado, sino que construyen y configuran un relato sobre éste y sobre sí mismo. En este sentido, los relatos sobre cómo nos sentimos, cómo nos definimos, o sobre nuestra posición frente a determinada temática, son un primer nivel de interpretación de la experiencia vivida generando una “identidad narrativa” (Ricœur

²⁵ En el apartado referente a “técnicas de análisis” se puede observar la saturación de cada código establecido en relación a las entrevistas realizadas.

,1985), que se construye y reconstruye a través del relato (Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. C. 2008). En otras palabras, la entrevista semiestructurada permite recuperar las narrativas individuales e intersubjetivas configuradas en los estudiantes y que operan como esquema de significatividades para comprender y situarse como beneficiarios del programa de becas Progresar.

Todas las entrevistas fueron acordadas previamente con cada entrevistado y realizadas mediante videollamada. Al inicio de las mismas, se informaron los objetivos del trabajo, la reserva de su identidad, la posibilidad de negarse a responder alguna pregunta y se solicitó consentimiento para grabar la conversación. Por otra parte, se ofreció compartir los resultados obtenidos una vez finalizado el trabajo.

La duración promedio de cada entrevista osciló en los 25 minutos. Si bien el instrumento original incluía preguntas de referencia, en el transcurso de las entrevistas se incorporaron nuevos interrogantes en función a las temáticas surgidas en la conversación. El instrumento base se encuentra disponible en el Anexo 2 del presente trabajo.

Técnica de Análisis

La técnica de análisis seleccionada para el presente apartado es el análisis de contenido.

Berelson (1952) sostiene que: *“el análisis de contenido es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación”* (Berelson, 1952 p.18).

De la definición se pueden extraer cuatro elementos: En primer lugar, la “objetividad”, en relación a que los resultados obtenidos puedan ser verificados. En segundo lugar, la “sistematización” del contenido observado. En tercer lugar, “cuantificable”, es decir, poder codificar la información para obtener el recuento de los indicadores del fenómeno. Por último, “manifiesto”, es decir, que los datos obtenidos de la codificación deben ser fiables y verificables. Posteriormente Krippendorff (1990), agrega al concepto el elemento “contextual”, definiendo el análisis de contenido como: *“una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”* (Krippendorff 1990, p 28).

De este modo, mediante el análisis de contenido se busca realizar inferencias replicables y validas de textos. Dichas inferencias se manifiestan mediante la conceptualización de material empírico subjetivo, en este caso las entrevistas.

Al respecto Abela, J. A. (2002) argumenta que:

“Todo contenido de un texto o una imagen pueden ser interpretado de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada de su sentido latente. Por tanto, se puede percibir de un texto o una imagen el contenido manifiesto, obvio, directo que es representación y expresión del sentido que el autor pretende comunicar. Se puede, además, percibir un texto, latente oculto, indirecto que se sirve del texto manifiesto como de un instrumento, para expresar el sentido oculto que el autor pretende transmitir. Tanto los datos expresos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto. El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido”. (Abela, J. A. 2002, Pág. 2)

Procedimiento

A continuación, se presentan los 5 pasos de la técnica de análisis de contenido.

- 1- Determinar el objeto o tema de análisis.
- 2- Determinar las reglas de codificación.
- 3- Determinar el sistema de categorías.
- 4- Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización.
- 5- Inferencias.

1- Objeto o Tema de Análisis

Con el objetivo general de conocer las representaciones sociales de los beneficiarios del programa progresar durante el año 2022, la presente fase de corte cualitativo tiene por objetivo:

- Determinar los factores que influyen en la actitud de los beneficiarios en cada dimensión hallada.

Para ello, resulta necesario delimitar la unidad de análisis. Siguiendo el aporte teórico de Krippendorff (1990), la unidad de análisis puede distinguirse en tres tipos. En primer lugar, *la unidad de muestreo*, es decir la porción del universo observada. En segundo lugar, *la unidad de registro*, es decir, aquella porción de la unidad de muestreo que puede ser analizada. Por último, *la unidad de contexto*, es decir, una parte de la unidad de muestreo que se utiliza para caracterizar una unidad de registro (Krippendorff, 1990).

De este modo, la unidad de análisis será:

- **Unidad de muestreo:** Entrevista
- **Unidad de registro:** Verbal
- **Unidad de contexto:** Párrafo

2- Determinar las reglas de Codificación

La codificación posibilita transformar los datos en unidades específicas que permitan la descripción de las características de su contenido (Hostil, 1969).

Se procedió entonces, a codificar cada entrevista con el fin de rastrear la información de forma sencilla y resguardar la privacidad de cada entrevistado. Para ello se siguieron los siguientes criterios de codificación:

Tabla N°45 Criterios de codificación de entrevistas

Criterio	Contenido
Cuatro números	Año de entrevista
Dos números	Edad del entrevistado
Dos letras mayúsculas	Iniciales del entrevistado
Dos números	Página de la transcripción de la entrevista
Dos números	Párrafo de la entrevista
F o M	Sexo del entrevistado

Cada Ítem se encuentra separado por un guion.

3- Determinación del Sistema de Categorías

Bardin (1996), define la categorización como: *“la operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos”*. Por ello, las categorías fueron construidas por similitud temática, permitiendo agrupar los elementos en común. Para el procedimiento de codificación y categorización de entrevistas, se utilizó el software Atlas Ti, versión 9.

Con el fin de reducir los datos de la realidad a partir de la asignación simbólica de un atributo específico, se construyó el siguiente libro de códigos y categorías, que guardan relación con los indicadores de las dimensiones halladas en la fase cuantitativa. Como hipótesis de partida, si los resultados obtenidos son correctos, en esta etapa del trabajo los indicadores deben agrupar de modo similar, permitiendo encontrar los factores que determinan cada dimensión.

Tabla N°46 Codificación y categorización

Representaciones sociales de estudiantes de nivel superior respecto al programa de Becas Progresar durante el año 2022	
Objetivo General: Identificar el contenido y estructura de las representaciones sociales del programa progresar (en su línea “educación superior”) por parte de sus beneficiarios en el periodo 2022	
Objetivo Específico: Determinar los factores que influyen en la actitud de los beneficiarios en cada dimensión	
Categorías y su definición	Códigos y su definición
1 Dimensión Valorativa	1.1 Motivación

Bajo esta categoría se registran todas las referencias que el entrevistado realiza en relación al valor que otorga a la beca en su vida cotidiana	Se registran las referencias respecto a los aspectos que orientan la acción de los beneficiarios a partir del percibiendo de beca en los beneficiarios. 1.2 Progreso personal Refiere a las creencias respecto a las posibilidades de mejoramiento de las condiciones personales y sociales a partir de la beca. 1.3 Independencia Se registran las referencias de la capacidad de la beca en generar autonomía del estudiante respecto a su familia para asistir a la universidad. 1.4 Derecho Son las referencias de los entrevistados respecto a si la beca es o no concebida como un derecho.
2 Dimensión Evaluación, control y seguimiento En esta categoría se agrupan las intervenciones referentes al proceso de evaluación, adjudicación, control y comunicación por parte del estado.	2.1 Tiempo de Respuesta inquietudes Registra las intervenciones referentes al tiempo de respuesta por parte del estado a las dudas de los estudiantes. 2.2 Medios y forma de Comunicación Son las referencias relacionadas a los canales de comunicación formales e informales. 2.3 Claridad en el proceso de evaluación Registras los principales obstáculos que se presentan en el proceso de evaluación. 2.4 Control Son las referencias al proceso de control en adjudicación y seguimiento de beca. 2.5 Monto Agrupa a las referencias respecto a los montos percibidos.
3 Requisito de acceso etario En esta categoría se agrupan el conjunto de referencias de los entrevistados respecto a los límites de edad para la obtención de la beca, tanto el requisito original como la ampliación para ciertos sectores específicos.	3.1 Requisito de acceso Etario Registra la postura de los beneficiarios respecto a los límites etarios del programa

4- Fiabilidad del Sistema de Codificación-Categorización

Para asegurar la fiabilidad de la codificación, se solicitó a un profesional par que realice la codificación de forma independiente para determinar si los códigos seleccionados son adecuados. Posteriormente se hizo una comparación y el nivel de acuerdo es consistente. Las discrepancias obtenidas representan el 8,8%, mientras que las concurrencias alcanzan el 91,2%

En la siguiente tabla se presenta el grado de saturación de cada uno de los códigos en las entrevistas realizadas.

Tabla N°47 Saturación de códigos en entrevistas

Códigos	BL- 2022 -F- 24Gr =13	CO- 2022 -F- 22Gr =11	CR- 2022 -F- 23Gr =15	FV- 2022 -F- 24Gr =16	GN- 2022 -M- 22Gr =15	IM- 2022 -F- 23Gr =13	JC- 2022 -M- 21Gr =12	LG- 2022 -M- 19Gr =13	LU- 2022 -F- 20Gr =12	MA- 2022 -F- 27Gr =17	MB- 2022 -F- 25Gr =14	MF- 2022 -M- 23Gr =10	MG- 2022 -F- 22Gr =13	PA- 2022 -M- 24Gr =11	PR- 2022 -F- 19Gr =16	RC- 2022 -F- 22Gr =15	RZ- 2022 -F- 23Gr =21	SS- 2022 -F- 26Gr =10	SZ- 2022 -F- 23Gr =16	YM- 2022 -F- 28Gr =11	Totales
1.1 Motivación Gr=47	2	2	2	3	3	1	1	1	1	3	3	2	3	1	3	4	4	3	2	3	47
1.2 Progreso Gr=57	3	2	2	1	5	2	3	1	3	4	2	3	1	3	4	4	6	2	3	3	57
1.3 Independencia Gr=31	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1	3	0	2	2	3	1	2	0	31
1.4 Derecho/inclusión Gr=35	0	1	2	1	2	2	3	3	1	2	2	1	0	2	3	2	3	1	3	1	35
2.1 Tiempo de Respuesta inquietudes Gr=16	1	0	1	1	2	2	2	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	2	1	16
2.2 Medios y forma de Comunicación Gr=22	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	1	2	2	0	1	1	3	0	2	1	22
2.3 Claridad en el proceso de evaluación Gr=21	1	3	1	1	1	0	1	1	1	2	1	0	1	1	0	0	3	2	0	1	21
2.4 Control Gr=32	2	1	3	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	3	2	2	1	2	0	1	32
2.5 Monto Gr=36	3	2	1	5	2	3	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	3	1	1	1	36
3.1 Req. etario Gr=28	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	0	3	1	28
Totales	16	14	17	19	21	15	15	13	12	18	16	13	14	12	20	18	29	12	18	13	325

Análisis/Inferencias

A partir de la codificación realizada, mediante la utilización del Soutware Atlas.ti V9 se construyó una red semántica que structure y oriente el análisis.

Este tipo de redes, en palabras de Hoey (1991:8) permite a partir de la reiteración identificada en el discurso, generar un esquema de dicho discurso de forma organizada permitiendo establecer la ubicación de ciertos componentes.

Se presenta a continuación la red semántica obtenida para esquematizar la representación social de los beneficiarios del progresar a partir de una estructura organizada compuesta por categorías como núcleos centrales y los códigos correspondientes a cada uno.

Tabla N°48 Red semántica



Como se puede observar, los códigos fueron agrupados en función a las categorías propuestas. En cada cuadro se detalla el enraizamiento de cada código, es decir, su frecuencia de aparición en las entrevistas, la densidad, es decir la cantidad de relaciones con otros factores y la definición teórica de lo que lo integra.

Se procede a continuación al análisis de cada uno de los códigos que componen cada una de las categorías determinadas.

1 Dimensión Valorativa

1.1 Motivación

Como se puede observar en la red, dentro de la categoría denominada dimensión valorativa, el primer código es el de Motivación.

Entendiendo motivación como *“el conjunto de factores internos y externos que determinan las acciones de una persona”*, del análisis de las citas se pueden inferir dos factores que integran la percepción de los beneficiarios: por un lado, la capacidad de la beca para producir oportunidades de continuidad de los estudios a partir del costeo de los elementos necesarios para asistir a la universidad. Esto se ve reflejado en las siguientes citas²⁶:

YM-2022-F-28-05-10: *“Te motiva para estudiar, porque en su momento cuando empecé en el 2017, me dió motivación porque no estaba trabajando. Después, por ejemplo, quede embarazada en 2018 y no podía seguir trabajando, entonces esto me dió como un empujón más para poder seguir haciendo la carrera ese año y no abandonarla. Está bien porque los estudiantes se esfuerzan, no lo hacen solamente por la beca, es una forma de incentivo a seguir estudiando”.*

RC-2022-F-22-06-15: *“En mí, en su momento me ha ayudado mucho en el tema económico. Cuando yo no tenía trabajo era mi único sustento la beca, en eso lo veo muy positivo, es un incentivo para poder estudiar, sabes que tenés un colchoncito guardado de plata para poder seguir o cuando más lo necesitas. Gracias a la Beca puedo seguir estudiando, hay muchas oportunidades que antes quizás no existían, es un derecho para los estudiantes. Yo creo que es una forma de incentivar a los alumnos a seguir el estudio y no dejar las materias”.*

MB-2022-F-25-14-09: *“Yo creo que es un incentivo porque te está dando posibilidades que por tus propios medios, por no tener trabajo. Lo más positivo puede ser lo que me generó a mí en su momento. El incentivo, las ganas de seguir estudiando porque yo me encontraba sin un trabajo”.*

²⁶ Debido a la extensión de citas para cada apartado se ha decidido plasmar en el trabajo aquellas que se consideran más significativas por abordar de forma más amplia el factor analizado.

MG-2022-F-22-03-04: *“A mí me ayudo un montón en el tema de la fotocopia y a pagarme la SUBE para poder viajar y seguir los estudios. Ahora pienso que solo me quedan dos años para seguir cobrándola por mi edad y me pongo mal.*

RZ-2022-F-23-07-20: *“Siempre lo defendí porque sé que es un esfuerzo muy grande que hacen los estudiantes para seguir. Tener un beneficio o un incentivo por eso está muy bueno en sí mismo”.*

SZ-2022-F-23-09-12: *“Me parece que el programa es muy efectivo e importante. Básicamente el estudiante empieza la facultad y no todos cuentan con los padres para solventar esta etapa. A veces cuentan solo con el progresar y eso está bueno porque sabes que es como una oportunidad”.*

Por otro lado, la motivación se ve reflejada en la representación de los estudiantes respecto a la cantidad de materias necesarias para seguir obteniendo la beca. En este sentido, perciben la aprobación de dicha cantidad de materias como un estímulo para continuar y por otra parte como forma de contraprestación reflejada en el esfuerzo realizado para conseguir buenas calificaciones. En este sentido, el esfuerzo realizado por el estudiante se traduce en la necesidad de "hacer algo" para recibirla, es decir, oficia como un estado de merecimiento. En el extremo contrario, en menor medida, algunos entrevistados consideran que la cantidad de materias a aprobar es un componente negativo por dejar de lado situaciones contextuales de los sujetos.

Al ser consultados por su opinión respecto a la cantidad de materias aprobadas para seguir percibiendo la beca, los entrevistados puntualizan lo siguientes:

GN-2022-M-22-02-03: *“Estoy muy de acuerdo ya que es algo que fomenta el aprendizaje, fomenta avanzar en la licenciatura. Si me anoto en la beca y no apruebo ninguna materia, no rindo bien, no sirve. La beca incentiva a progresar dentro de la carrera te da más oportunidades. Es un incentivo, por lo menos gozas de la beca por esfuerzo.”*

MG-2022-F-22-03-05: *“Yo creo que está bien porque te dan más por aprobar materias. Creo que eso está bien, porque también te incentiva a seguir esforzándote”.*

LG-2022-M-19-04-03: *Yo creo que está bien aprobar materias para recibirla, sino estaríamos cobrando algo sin hacer nada. Está bien que tengamos que aprobar las materias”.*

RC-2022-F-22-06-11: *“Si, creo que sí. Si no aprobás una cantidad de materias la dejás de cobrar así que si, te incentiva, porque yo sé que si me pongo las pilas en el estudio voy a seguir recibiendo la beca que me ayuda así que creo que si”.*

MA-2022-M-27-13-04: *“Me parece perfecto, está bien. Es un incentivo. Tengo que promocionar tantas materias para seguir teniendo el beneficio. Es como que uno se incentiva porque a veces te frustras un poquito, a veces no entendés algo, o estás medio agotado por la falta de tiempo al momento de estudiar, a veces te desbordas cursando tres materias. Esta bueno pensar que para seguir recibiendo la beca tengo que mantener un mínimo de materias aprobadas y en curso”.*

SS-2022-F-26-16-02: *“Me parece que está bien lo que se hizo ahora de poner un poco más exigencia, esta bueno porque no te dormís con las materias. Es un incentivo para mí y para los chicos. Yo que no trabajo es un incentivo para seguir y te ayuda a muchas cosas”.*

Como dijimos anteriormente, en el otro extremo, algunos entrevistados consideran negativo el requisito de aprobación de materias anuales debido a no atender a los factores contextuales de los beneficiarios. Esto puede observarse en las siguientes citas:

CR-2022-F-23-11-05: *“Para mí no, no es correcto porque a uno como estudiante le pasan un millón de cosas y por ahí justo por algún motivo no podés cursar. Bueno, a mí, por ejemplo, me pasó como ingresante. El curso de ingreso, me llevó más a un cuatrimestre y me anoté en una materia que*

era muy difícil como para ser la primera. Terminé desaprobando las dos y me sacaron la beca”.

PR-2022-F-19-10-03: *“No todos tenemos las mismas condiciones. Que te vaya mal y que te saquen la beca esta jodido. No todos tenemos la misma vida y el mismo tiempo de estudio. No llegar aprobar la cantidad de materias esta complicado”.*

BL-2022-F-24-18-06: *“Lo van aumentando según la cantidad de materias. Por un lado, eso está bueno porque incentiva, pero por otro hay veces que las personas no pueden meter tantas materias porque se les complica”.*

LU-2022-F-20-08-05: *“A veces, la verdad es que no se pueden hacer todas las materias que esperan que hagas. Se te complica la carrera y te atarea todo lo que sería la ayuda de la beca”.*

1.2 Progreso personal

El segundo de los códigos asociados a la categoría “dimensión valorativa” refiere a la capacidad de la beca de producir progreso personal en los beneficiarios. En este sentido, el progreso personal se orienta a las posibilidades de mejoramiento de las condiciones personales y sociales de los sujetos.

Los entrevistados representan que la beca propicia el mejoramiento de las condiciones de partida como posibilidad para mejorar su condición de vida a partir del percibimiento de beca. En este sentido, la beca se convierte en una oportunidad para el desarrollo de sus estudios mediante el apoyo económico para la obtención de los materiales necesarios requeridos para asistir y permanecer en la Universidad. Desde esta perspectiva, en sus discursos se puede observar una importante referencia a los gastos en fotocopias, viajes y comida que permiten sustentar sus estudios mejorando sus condiciones como estudiantes.

Por otra parte, la idea de progreso es relacionada con la situación económica que enfrenta nuestro país en la actualidad y la necesidad de llevar adelante este tipo de políticas para fomentar la preparación de futuros profesionales que aporten al cambio de la realidad actual. En este sentido, las condiciones de acceso al mercado laboral de los jóvenes opera como una limitación para la continuidad de sus estudios, siendo la beca un instrumento indispensable para costearlos.

Lo expuesto se ve reflejado en las siguientes intervenciones de los entrevistados:

PA-2022-M-24-15-11: *“Son un instrumento para acceso a un trabajo mejor, una vida mejor”.*

PA-2022-M-24-15-10: *“Yo calculo que la beca genera esperanza. Por lo menos con los becados que conozco yo, compartimos la esperanza de separarnos del lugar de dónde venimos, ascendentemente, como la esperanza puesta en la movilidad social. La mayoría somos desempleados o trabajadores en negro”.*

BL-2022-F-24-18-13: *“En realidad uno va a estudiar para un mejor futuro y aunque no tengas trabajo por lo menos tenes ese ingreso. Yo me maté tirando curriculum, pero nada, no conseguí nada y ahora gracias a la formación conseguí un trabajo. De otra forma no hubiese conseguido trabajo”.*

YM-2022-F-28-05-07: *“Si es importante, en mi caso por ejemplo, estuve varios meses sin trabajar y eso me ayudaba a poder hacer fotocopias y poder mantener mis estudios durante un tiempo. Es necesaria para seguir. La comida, las fotocopias, más la situación económica del país no ayuda. Los precios aumentan cada día. Para mí, sin la beca sería muy difícil seguir estudiando”.*

GN-2022-M-22-02-05: *“En mi caso sí, me ayuda muchísimo, la verdad que me ayuda bastante. Lo veo reflejado, por ejemplo, en el pasaje, si bien también tenemos el boleto estudiantil, hay veces que no se aprueba el boleto y bueno, es una ayuda enorme en términos de pasaje, para sacar fotocopias o también algunas materias piden quizás hacer algún proyecto que implique también gastar dinero, entonces esta ayuda es esencial”.*

RC-2022-F-22-06-07: *“Si totalmente, hay muchas personas que es el único sustento que tienen. Cuentan con eso para poder comprar las fotocopias, poder comprar los insumos. Quizás no llega a cubrir todas las necesidades, pero es una gran ayuda. Para mí esta perfecto. En mí, en su momento me ha*

ayudado mucho en el tema económico. Cuando yo no tenía trabajo era mi único sustento la beca”.

RZ-2022-F-23-07-09: *“Cuando ingrese fue para mi demasiado importante, me ayudo bastante. Yo solo contaba con el apoyo económico de mi mamá, entonces era super representativo recibir la beca. Eran tres mil pesos, pero en ese momento era mucho y lo usaba para fotocopias, también gastos para la Facultad, a veces comprar un café, o en mis gastos personales. Por ejemplo, ayudaba a pagar Internet o cosas que necesitaba para estudiar de mi casa. Me parece que es algo muy bueno para el futuro. Es un montón estudiar 4 o 5 años y esforzarte tanto, si queremos hablar de nuestros estudios, saber que nosotros los bancamos, estudiando y recibiendo el beneficio, te hace sentir bien. Te ayuda a progresar. Sabemos que es por el esfuerzo que hacemos”.*

GN-2022-M-22-02-10: *“Genera progreso personal porque te sentís como entre comillas “remunerado por tus estudios”, entonces genera satisfacción”.*

SZ-2022-F-23-09-08: *“Hoy, al tener trabajo es otra cosa, pero al comienzo fue una gran ayuda haberla tenido, porque no es solamente ir a la facultad y escuchar al profesor. Hay que comprar cuadernos, fotocopias, hay que comprar mochila y todo lo demás, así que es una gran ayuda. Creo que hay que tener un poco de fe en los estudiantes y darles lo que necesitan. El estudiante también se sacrifica y hace su esfuerzo para su futuro”.*

PR-2022-F-19-10-10: *“Si impacta en mi progreso personal. Yo creo que sí, me ayuda. La única forma que puedo leer, entender y estudiar es a través de las fotocopias y las pago gracias a eso”.*

1.3 Independencia

El tercer código asociados a la categoría “dimensión valorativa” refiere a la independencia que brinda la beca. Independencia en relación a la capacidad de poder sustentar los estudios sin necesidad de recurrir al apoyo del ámbito familiar.

Desde esta perspectiva, los beneficiarios reconocen por un lado la posibilidad de asistir a la universidad y costear sus estudios sin recurrir a la asistencia económica de sus allegados, así como también permitirles ayudar y participar en los gastos del hogar. En este sentido, la beca produce autonomía en el beneficiario para tomar decisiones en relación a su vida académica desvinculándolos económicamente de sus familias.

Esto se encuentra reflejado en los siguientes relatos:

GN-2022-M-22-02-11: *“Además, me da independencia, yo vivo con mi familia, si bien no estamos hablando un monto para ser independiente en lo más mínimo de mis padres, me da independencia en el estudio. Si yo necesito una fotocopia, pagar algo, puedo hacerlo”.*

MG-2022-F-22-03-10: *“Si, si me la sacan me pondría re mal porque la re uso, tendría que pedirle ayuda a mi mama. Me da mucha independencia, porque no tengo que pedirle plata a nadie para ir a la universidad”.*

LG-2022-M-19-04-09: *“Si, desde que lo cobre a mi familia ya no le pido plata para cargar el celular o para comprar cosas de la Facultad en ese sentido sí se genera una independencia. Ayuda a solventar los gastos universitarios que resultan caros”.*

RC-2022-F-22-06-09: *“Yo creo que sí, ahora vivo sola, pero cuando yo vivía con mis padres me servía mucho en ese sentido podía ir a la universidad sin pedir nada”.*

RZ-2022-F-23-07-12: *“Es muy difícil seguir en una carrera sin una persona que te acompañe económicamente por fuera. No solamente es fotocopia o estudiar, sino que bueno son un montón de otras cosas”.*

LU-2022-F-20-08-09: *“En mi caso yo desde muy chica, siempre fui de querer ser muy independiente. Cuando empecé a cobrar el progresar en el secundario, me pensaba que tenía un dineral para mí. Lo uso para hacer mis cosas, para no pedirles plata para viajar a mis viejos o para la comida, así que eso fue como una gran ayuda para mí para poder manejarme con mis cosas”.*

SZ-2022-F-23-09-07: *“En mi caso me pongo a pensar que, al principio, solamente al contar con mi mama no creo que pudiera bancarme en el proceso de empezar la facultad. A veces solo contamos con el progresar y eso esta bueno porque sabes que es como una oportunidad”.*

MA-2022-F-27-13-11: *“Sí, sí, porque quizá, volvemos otra vez hasta el tema del boleto, de que me ayuda con la fotocopia y todas esas cosas. Si bien trabajo, me da una cierta seguridad de que si hay un día o un mes que no me fue bien con el trabajo sé que tengo una ayudita extra. Puedo solventarme bien con la beca sin necesidad de mis papas”.*

MB-2022-F-25-14-08: *“Si, en ese sentido puedo decir que sí. Para una persona que está desempleado y no tiene recursos y no tiene algo tan sencillo como una lapicera, yo creo que el progresar te facilita. Por ejemplo, la SUBE, con el boleto estudiantil”.*

BL-2022-F-24-18-14: *“Y no hay muchas posibilidades tampoco, si estas estudiando no tenes muchas herramientas para salir a buscar trabajo, pero si, genera independencia, terminas esperando la beca todo el tiempo. Volver a pedir a los padres da vergüenza”.*

1.4 Derecho

El cuarto código asociado a la categoría “dimensión valorativa” refiere a la percepción de beca como derecho. Si bien el programa parece ser percibido como derecho por parte de los beneficiarios, consideramos que las narraciones se encuadran más en el concepto de inclusión social que en el de derecho. No obstante, el código fue denominado “derecho” para mantener la frecuencia de aparición del concepto en las respuestas de los entrevistados.

Como mencionamos anteriormente, en la mayoría de los casos los entrevistados reconocen la beca como un derecho. El posicionamiento de los mismos se encuadra desde una posición normativa, es decir, en los relatos subyace la idea de que la beca “debería” ser un derecho para todos los estudiantes. En este sentido, la beca es relacionada con el derecho a la educación, siendo esta un medio por el cual se garantiza el mismo. Desde

esta perspectiva, consideran necesaria la ampliación del beneficio a todos los estudiantes universitarios.

En otro extremo, se encuentran los relatos donde los entrevistados sostienen que la beca no representa un derecho para los estudiantes. El argumento, sin embargo, recae nuevamente en el concepto de inclusión, ya que manifiestan que el programa no es dirigido a todos por igual.

Se presentan las citas en relación a lo expuesto:

LG-2022-M-19-04-10: *“La beca es un derecho, o sea, creo que se enmarca dentro del derecho de la educación. Es un derecho de los estudiantes recibirla. Creo que todos los estudiantes que de la universidad pública deberían de recibirlo”.*

YM-2022-F-28-05-12: *“Es un derecho, ayuda a las personas a seguir estudiando, y es un derecho para salir adelante también. Las personas que no puedan conseguir trabajo y no los aceptan en ningún empleo, la beca ayuda a que estas personas sigan estudiando”.*

RC-2022-F-22-06-09: *“Eh, yo creo que sí es un derecho para todos los estudiantes por el hecho de que el Estado está presente en ese sentido. Gracias a la Beca puedo seguir estudiando, hay muchas oportunidades que antes quizás no existían, así que sí es un derecho para los estudiantes. Quizás estaría bueno, que haya sido un poco también para todos y no solo para este sector”.*

RZ-2022-F-23-07-16: *“Si claro, bien o mal. Quizás para algunos no, pero me parece que estudiar es un derecho, aunque no estás obligado a ir a la universidad. La beca apoya ese derecho, esta bueno que te puedan ayudar con algo”.*

LU-2022-F-20-08-10: *“Si, totalmente. Porque ayuda al otro. Es como que ayuda un montón en lo que es el viaje, las fotocopias, en cosas que son sencillas para algunos y que para otros es inalcanzable a veces. Me parece que es un derecho que todos debemos tener para ayudar un poquito”.*

SZ-2022-F-23-09-13: *“Es un programa por el cual se puede acceder al derecho de la educación. Lo cual considero que es muy importante. Capaz que yo en el 2019 gracias a mi mama pude estudiar, pero también teniendo en cuenta que iba a tener la beca. Mas que nada por el estudiante que siempre se encuentra en desventaja”.*

SZ-2022-F-23-09-14: *“No lo veo tanto como motivación sino como algo que “debe ser así”. Sí es una ayuda necesaria. No creo que el estudiante estudie para cobrar una beca, sino que es la beca el medio por el cual el estudiante puede estudiar lo que quiere o es lo que necesite en el momento”.*

PR-2022-F-19-10-09: *“Creo que lo que más hay que hacer en el país es ayudar a los que están estudiando. Es la única manera de seguir progresando como país. La educación es lo primordial. Ayudar en eso si me parece efectivo. Tendría que ser un derecho. Para mí lo primero que se tendría que generar es el estudio y que haya una ayuda en las universidades públicas tendría que ser para todos”.*

IM-2022-F-23-12-10: *“Si, es un derecho, es una ayuda social, un apoyo económico. Mas allá de que la educación sea gratuita, hay otras dificultades para completar nuestra vida en el sistema educativo y la beca es necesaria”.*

MA-2022-F-27-13-13: *“Si, es un derecho porque si estas estudiando, te estas esforzando y estas buscando un mejor futuro es un derecho tenerla. Quizás no tiene que ser tanto como un filtro”.*

LG-2022-M-19-04-04: *“No creo que sea un derecho. Tengo compañeros que no lo cobran por este tema de los padres, no lo perciben todos los que van a la universidad pública, eso me parece mal”.*

CR-2022-F-23-11-12: *“Para mí la beca no es un derecho porque si fuese un derecho tendría que ser para todos los estudiantes sin importar la edad, el salario. Para mí la beca tiene varios requisitos excluyentes que la hacen que no sea un derecho”.*

2 Dimensión Evaluación, control y seguimiento

En este apartado se profundiza en el análisis de las representaciones de los beneficiarios referentes a los procedimientos de evaluación, control y seguimiento de la beca. En este sentido, se analizan los principales obstáculos percibidos por los beneficiarios a lo largo del proceso de inscripción, los medios de comunicación, la resolución de problemas, el control por parte del estado y los montos percibidos.

Se procede a continuación al análisis de los códigos que integran la categoría.

2.1 Tiempo de Respuesta inquietudes

Del análisis de los relatos resulta claro que los medios las herramientas de resolución de consultas por parte del Estado son percibidas por los estudiantes como ineficientes. La información adicional necesaria para resolver algún tipo de problema tales como el rechazo, la falta de pago, entre otras, resulta confusa, insuficiente o poco difundida por los canales oficiales. En este sentido argumentan que, si bien existen canales de información, al momento de resolución de problemas, la comunicación no es clara y en muchos casos dificultosa lograrla. Por otra parte, para resolución de inquietudes, recurren a la comunicación entre pares que hayan pasado por el mismo problema para ser orientados en posibles soluciones.

Lo expuesto puede ser observado en los siguientes relatos de los entrevistados:

RZ-2022-F-23-07-04: *“Yo creo que la información por parte del estado existe, pero, si necesitas recurrir urgentemente no. Quizás si hay publicaciones del progresar respecto a cuando cuanto y donde cobrar, pero por ahí si tenés algún problema, por ejemplo, mala inscripción o llenaste mal tal cosa, no vas a obtener respuestas concretas. Me parece que no hay mucha comunicación”.*

IM-2022-F-23-12-01: *“Me pasó que por un error mío, ingrese mal un dato. Puse mal el año de ingreso a la universidad y me la dieron igual. Cuando llamé, sentí que estaba hablando con una persona que no estaba capacitada para eso. Me atendieron como si fuese un conocido. Me dijeron “¿que necesitas?”, le explique la situación y me contestó: “eso no se si es tema de nosotros” y quedo ahí”.*

MA-2022-F-27-13-02: *“Mira, yo este año causalmente tuve un inconveniente porque yo pensé que en abril me iban a abonar, no recordaba bien en que mes me habían empezado a pagar. Yo llamé a ANSES y no me atendían. Después me decían que ellos no podían mirar esas cosas, que tenía que llamar directamente a un número del progresar. A un 0800”.*

LU-2022-F-20-08-02: *“La comunicación si tenes algún problema no funciona. Te contestan algún mensaje predeterminado, viste, no hay nadie que te ayude de forma directa. Las líneas telefónicas no funcionan, están colapsadas o no contestan directamente, así que como que mucha ayuda no hay en las inscripciones”.*

BL-2022-F-24-18-03: *“Este año fue más difícil, lo complicaron un poco más. Era por internet. Tenías que poner las materias, algunos no podían entrar, no tomaba el mail. Yo no sabía que poner y no había nadie que te diga que hacer”.*

SZ-2022-F-23-09-02: *“La mayoría es comunicación entre estudiantes. Por ejemplo, en facebook hay grupos masivos de la beca, y ahí surgen muchísimas dudas de los estudiantes. Los mismos estudiantes que están más pendientes del progresar ponen toda la información que tienen y ahí se van consultando”.*

PR-2022-F-19-10-01: *“En mi caso me entero por estudiantes, no tengo idea si hay o no hay comunicación. Yo me entero charlando con los estudiantes o alguna noticia de cobro, pero nada más. Hay grupos de whatsapp con otros compañeros”.*

CR-2022-F-23-11-02: *“La resolución de las dudas se da entre estudiantes”.*

2.2 Medios y forma de Comunicación

El segundo código de la categoría refiere a las representaciones de los beneficiarios en relación a los medios de comunicación por parte del Estado para dar a conocer información del programa en sus distintas etapas.

El interior del código podemos diferenciar dos factores. Por un lado, los beneficiarios perciben como poco claros e insuficientes los canales y estrategias de circulación de la información. En este sentido, la falta de información en las comunicaciones respecto a los periodos y requisitos de acceso para la inscripción, genera incertidumbre en los estudiantes. Esto puede evidenciarse también en los canales de adjudicación de beca, el periodo de espera mientras las postulaciones son evaluadas o en la falta de información en los rechazos.

La representación de dichas situaciones puede verse reflejada en las siguientes citas:

CR-2022-F-23-11-01 *“A mí no me aceptaron en 2019, en 2018 solo metí una materia y por eso creo que no me aceptaron. No sé si era clara la justificación en su momento. Cuando llame nunca me dijeron porque me rechazaron”.*

MB-2022-F-25-14-01: *“La primera vez que supe del programa me enteré por una amiga, ella me hizo todo el proceso porque la verdad que yo no sabía. Cuando a mí se me aceptó la solicitud, no me llegó ningún tipo de mail, whatsapp, etcétera. Simplemente entré y decía "tu solicitud fue aceptada". En ese momento yo supe que iba a cobrar. Fue un mes después más o menos, o sea, yo cobré un mes, pero yo no sabía de ese mes”.*

MG-2022-F-22-03-01: *“Actualice los datos de la carrera, espere y me llegó un mensaje de texto, entre a la página y decía que mi solicitud había sido aprobada. Un mes después cobré. Tienes que entrar a la página y si te rechazan también. Tienes que esperar porque no te dicen nada. Hay un teléfono que podés llamar y te ayudan. y si no por el grupo de Facebook”.*

IM-2022-F-23-12-02: *“Yo la verdad me entero si entras a la página progresar. Es la única forma de saber si estás aprobado o no”.*

MF-2022-M-23-17-08: *No tuve comunicación alguna, es como algo personal de ANSES, no sale nada ni de la universidad. No hay acompañamiento. Sí deberían acompañarte en otro sentido, más allá del académico”.*

CO-2022-F-22-20-05: *“Ahora no vas más personalmente, supuestamente te mandan un mail con lo que tenés que presentar, todos los requisitos aprobados y tenés que sacar un turno y a mí nunca me llegó ese mail”.*

SZ-2022-F-23-09-03: *“Básicamente no hay una información oficial o nosotros no la vemos tan fácilmente como aquello que vemos por medio de otros compañeros que están en la misma situación”.*

Como consecuencia de lo expuesto, el segundo factor está integrado por la información obtenida por canales informales entre los propios estudiantes. En este sentido, los beneficiarios perciben mayor fluidez en la comunicación del programa mediante el apoyo en sus pares. La necesidad de que una persona física pueda orientarlos se advierte en los canales alternativos de información tales como los grupos de Facebook y whatsapp, donde los beneficiarios interactúan para obtener información respecto a fechas de cobro, tramites, rechazos, entre otras necesidades. De este modo, los estudiantes generan una estrategia de comunicación que profundiza y en muchos casos suplanta a los medios de comunicación formales.

Esto puede ser evidenciado en los siguientes relatos:

FV-2022-F-24-01-16: *“Yo pertenezco es a un grupo en Facebook que se llama “progresar” y ahí se ayudan mutuamente con el tema de las dudas viste, por ejemplo ¿qué pasa que me aparece esto en la negativa? ¿porque cobre de más? ¿porque cobre de menos? Se van hablando ahí, pero nunca consulte ni en el Estado ni en ANSES ni en ningún lado”.*

GN-2022-M-22-02-15: *“Entre los estudiantes circula información, muchas dudas siempre se preguntan entre estudiantes, todo lo que uno pueda pueda saber en el ámbito universitario acerca de progresar se comparte ampliamente por ejemplo hay un grupo de Facebook donde siempre se preguntan dudas”.*

LG-2022-M-19-04-06: *“Justamente el mes pasado no lo cobré y llamé ANSES. Igualmente, con compañeros que lo cobran también a veces hablamos y nos ayudamos”.*

YM-2022-F-28-05-03: *“Mayormente se hace a través de los compañeros porque no hay mucha difusión, no se siguen las páginas de noticias y demás. En mi caso es por boca en boca. No hay un lugar exacto para obtener información. Solo se puede averiguar por internet y nadie te responde”.*

RC-2022-F-22-06-02: *“Uno puede acercarse hasta ANSES y ellos te informan. Cuando a mí me lo rechazaron, ellos me dieron la declaración jurada para lo de los ingresos familiares. Además, cuando uno tiene dudas recurre, por ejemplo, a los centros de estudiantes y ellos siempre están informando o mismo también entre compañeros”.*

RZ-2022-F-23-07-02: *“Yo, por ejemplo, estoy en un grupo de Facebook y hay mucha cantidad de gente preguntando cuando aprueban o cobran, o porque no los aprueban. Está mal, pero yo primero pregunto en ese grupo de facebook donde preguntan todas las dudas. y si no es ahí creo que iría a ANSES creo que es lo único que puedo conocer. Pero me parece que ni siquiera pertenecen al progresar”.*

2.3 Claridad en el proceso de evaluación

Por su parte, en la tercera categoría referente al proceso de evaluación, se advierte en las entrevistas que los beneficiarios poseen un alto grado de incertidumbre respecto a la aprobación o rechazo de la beca. Esto se encuentra íntimamente relacionado a los códigos analizados previamente, ya que los mismos solo pueden esperar la evaluación y enterarse de los resultados mediante la consulta a la página web. Dicha incertidumbre se ve reflejada en los plazos no definidos con claridad para el otorgamiento y el pago.

YM-2022-F-28-05-02: *“Ahora, por ejemplo, hace dos meses que estoy esperando que me aprueben la solicitud cuando debería haber sido en mayo, ya me tendrían que haber dicho si me aceptaban o no. Todos los días tengo que entrar a la página, entrar al estado de solicitud y ahí ya te dicen. Tienes que ingresar tu usuario y clave y en el estado de solicitud te figura”.*

FV-2022-F-24-01-01: *“Luego de inscribirte solamente esperas. A mí me la aprobaron en mayo, en abril no me aprobaron y en mayo entre los primeros*

días y me habían aprobado. El 17 de mayo en teoría cobro la primera cuota, digamos”.

SS-2022-F-26-16-07: *“Esta vez fue todo por internet, hubo como un reempadronamiento de toda la gente que ya cobraba antes y se suponía que cuando terminaba la inscripción te iban a avisar si quedaste o no quedaste, pero creo que hubo un problema porque muchos quedamos en evaluación”.*

GN-2022-M-22-02-14: *“De lo que yo vivi a partir de 2019 por ejemplo, lo único que sé es si estás aprobado o no fijándote en la página, pero nada mas”.*

MG-2022-F-22-03-02: *“Tenes que entrar a la página y si te rechazan también. Tenes que esperar. Hay un teléfono que podés llamar y te ayudan. y si no por el grupo de Facebook”.*

LG-2022-M-19-04-01: *“Después me iba fijando cada cierto tiempo para ver si me aprobaron la solicitud en internet. Es una solicitud para ver si quedas o no. Más o menos tardó un mes, mes y medio, no me pidieron nada más”.*

RZ-2022-F-23-07-01 *“Estaría bueno que este un poco más organizado. Mi mama era soltera y teníamos varias hermanas más, un grupo familiar grande. Me llevo un mensaje que me aceptaron, en este momento yo pensé que por eso de mi mama me la iban a dar y fue así”.*

CR-2022-F-23-11-14: *“Y negativo no sé, creo que el hecho de que haya tanta gente siempre esperando a ver si la aprueban”.*

MA-2022-F-27-13-01: *“Lo más negativo es que tenés que esperar mucho tiempo. Dos meses es lo mínimo, dependiendo de cuando te postulaste. Eso es lo malo. Los primeros días en la página es un colapso total, se sobrecarga mucho el sistema y no te podes ni anotar. Siempre lo hago la segunda semana. Me sale un poco más tarde aprobada la beca, pero bueno, no tengo esa dificultad de que se te cae el sistema, de que estas cargando los datos y tenés que volver a cargar todo porque se colapsa”.*

PA-2022-M-24-15-09: *“El primer mes Tenes que ir al banco, este mes me dieron una tarjeta de débito y no pude retirar. Llamé a ANSES, me depositaron, pero fui 3 días y todavía no está, es un poco vueltero”.*

2.4 Control

Respecto al proceso de control del programa, del análisis de las entrevistas hallaron dos factores que influyen en la representación de dicho proceso. Por un lado, los estudiantes perciben que el proceso de control es ineficiente ya que consideran que existen otros beneficiarios que mantienen la beca sin cumplir el requisito de regularidad de la carrera. En este sentido, consideran injusto la adjudicación de la beca y la posterior falta de control de los requisitos académicos, permitiendo que estudiantes que abanderaron la carrera sigan percibiéndola mientras que otros fueron rechazados.

Esto puede ser observado en los extractos de diferentes entrevistas presentados a continuación:

FV-2022-F-24-01-14: *“Me parece bien que hagan este seguimiento de materias aprobadas porque hay muchos vivos viste. Escuché muchos decir que se anotan en la beca y se anotan en la facultad para cobrar la beca, no van ni una vez y cobran todo el año la beca y les sacan el lugar a las personas que en realidad sí están estudiando”.*

MG-2022-F-22-03-07: *“Hay algunos que por ahí ni siquiera están estudiando y se las dan igual, o sea, como que no se fijan mucho en eso, porque yo estoy en un grupo de Facebook, estoy ahí para actualizarme sobre el monto y todo eso y hay gente que ni siquiera está estudiando y le pagan, hasta pusieron que le dieran como 30.000 pesos y a mí, que yo estoy cobrándola hace un montón siempre me dan lo mismo. No se fijan bien a quién se lo dan”.*

LU-2022-F-20-08-03: *“Si me parece que el tema del salario hay gente que lo cobra y no lo usa para lo que deberían usarlo. En el caso del progresar todos íbamos a ir a estudiar para ir a cobrar el progresar. Eso existe y yo lo veo mucho, yo trabajo con las inscripciones y yo veo mucho que se inscriben*

para cobrarlo, y estudian un mes y dejan si total sigo cobrando y no me lo sacan”.

CR-2022-F-23-11-06: *“Conozco mucha gente que no la cobra y la necesita y no se las dieron”.*

IM-2022-F-23-12-03: *“Conozco gente que se inscribió, cursaron la carrera, abandonaron e Igual siguieron cobrando todo el año, como que no hay un control sobre eso”.*

MB-2022-F-25-14-13: *“Por ahí algunas personas que no lo utilizaban justamente para lo que es apuntes fotocopias. Eso es negativo, se las dan igual. Y hay un montón de personas que se la rechazan. No sé muy bien los motivos, pero escucho un montón de gente que es rechazada y la necesitan”*

SS-2022-F-26-16-09: *“Conozco gente que sus papas trabajan bien también y las cobran igual”.*

BL-2022-F-24-18-09: *“Creo que es efectiva, pero hay muchos que no lo usan para el estudio, como yo que tampoco le di el uso todo en el estudio como ahora que se lo voy a dar a mi hermana y en algún momento lo use para comprar otra cosa”.*

CO-2022-F-22-20-06: *“No debería volver a tenerla ahora, yo en el segundo año tenía estabilidad, pero nadie me pregunto nada.”*

Por otra parte, los entrevistados refieren que existen dificultades para el control de la situación socioeconómica de los estudiantes. Si bien en la etapa cuantitativa del presente trabajo se evidencia acuerdo respecto al requisito de acceso de poseer un ingreso familiar menor a los tres salarios mínimos vitales y móviles, los beneficiarios consideran que el proceso de control de dicho requisito no es adecuado por no contemplar las situaciones particulares de cada estudiante. Si bien existe una declaración jurada de ingresos donde los postulantes pueden declarar situaciones familiares particulares, perciben el proceso como poco sencillo que habitualmente es rechazado. De este modo, el efecto del requisito es considerado como “injusto” ya que deja fuera a personas que no perciben ayuda por parte de sus padres.

Esto puede verse expresado en los siguientes relatos:

FV-2022-F-24-01-15: *“No, lo que más recibí en realidad de mis amigos es esto de “uy, qué afortunada y qué suerte”, porque los requisitos al ser tantos tengo mi grupo de amigas de la facultad, que somos seis y yo soy la única que lo cobra porque una tiene el papá que cobra doble salario, otra que no puede por otra cosa de la beca y yo las conozco y sé que todas necesitan esa ayuda”.*

GN-2022-M-22-02-04: *“Hay casos, por ejemplo, tengo conocidos que no pueden acceder a la beca porque la familia supera los tres salarios mínimos y no está tan reflejado en lo que es la situación de la persona, digamos, pero no influye nada económicamente a la persona que necesita el beneficio. Yo creo que habría que evaluar un poquito más en profundidad cada caso para ver si es necesaria la beca o no”.*

PA-2022-M-24-15-04: *“Los tres salarios mínimos tampoco, hay pibes que por ahí viven con familiares, en la realidad de los barrios de las clases subalternas hay cualquier cosa, menos lo que uno espera de los formularios, no me parece que sea un patrón. Considero que un patrón tiene que existir para no dársela a un millonario y para que llegue a la gente debilitada socialmente”.*

LG-2022-M-19-04-02: *“Quizás el requisito con respecto al sueldo de los familiares, de los padres, tengo algunos compañeros que los padres cobran cierta cantidad de dinero y no pueden cobrar el beneficio. Ellos necesitan o a veces no les alcanza para comprar las cosas de la Facultad y pienso que eso quizás habría que cambiarlo. Yo haría que los padres no tengan nada que ver con uno. Ya te digo, los padres no tienen tampoco para darle a los chicos y yo creo que es necesario también para los chicos que no lo pueden tener”.*

RC-2022-F-22-06-01: *“Al principio no me lo habían aceptado porque yo vivía con mi papá y estaba a cargo de él. Por motivos económicos no me la aceptaban, pero él no me mantenía. Por más que mis padres tengan un salario mayor, hay estudiantes que no reciben nada de eso. entonces es como*

medio contradictorio. O quizás no se si sacarlo, pero si buscar una forma de que se pueda averiguar si esa persona recibe una parte o no”.

PR-2022-F-19-10-04: *“No, de ninguna manera. yo tengo amigas que no tienen ayuda de los papas y ellas no llegan a pagarse todas las cosas. No creo que todos lo que la necesiten la reciban. Como te digo, el tema de los salarios mínimos, no me parece mal en términos generales, pero hay situaciones en que si los necesitan”.*

MA-2022-F-27-13-05 *“A mi hermana le pasó y se tuvo que rebuscar, se puso vender cosas. Tuvo que hacer otras cosas como para solventar los estudios, pero por el salario que tenía el marido no le salió la beca. Ella dijo que estaba separada, pero le dijeron que no podía acceder”.*

2.5 Monto

Respecto al código “monto” perteneciente a la segunda categoría analizada, los beneficiarios perciben al mismo como insuficiente para el mantenimiento de sus estudios. En este sentido, manifiestan que las distintas circunstancias de las carreras y la necesidad de materiales para las mismas no se ven reflejados en los importes percibidos. Asimismo, la situación económica del país y el proceso inflacionario atravesado, provoca que la beca no permita costear los gastos relacionados a la vida universitaria.

A continuación, se presentan las principales citas de las entrevistas relacionadas en relación a la temática:

FV-2022-F-24-01-07: *“La realidad es que el monto es muy muy bajo. Vos pensá que una persona promedio que estudia la facultad cursa tres materias y con nueve mil pesos no cubrís ni las fotocopias de una materia. Por ahí, al menos yo en terapia ocupacional, que tiene mucho de lo que es medicina, te piden muchos libros, Atlas, etcétera y los nueve mil pesos que a mí me pagan en un mes no me sirve para cubrir un atlas ni por casualidad, el precio de las fotocopias hoy en día está 10 pesos, así que imprimís dos o tres fotocopias y se te fueron cinco mil pesos, entonces la beca no creo que sea relevante para el para el estudio”.*

FV-2022-F-24-01-09: *“Es muy poco, no es nada. Es muy poca la plata para solventar la ayuda que necesita un estudiante”.*

LG-2022-M-19-04-08: *“Yo creo que no, si bien es un monto que pueda servir, no creo que a la gente que lo perciba le cambie mucho si lo recibe o no. No es un monto muy alto”.*

YM-2022-F-28-05-08: *“Pondría un poco más, porque cada vez los gastos son grandes y no alcanza. La beca no ayuda completamente a los gastos de cada persona. Las fotocopias están carísimas, más la comida, más el viatico. El importe no alcanza. La gente prefiere trabajar en negro y dejar de estudiar”.*

RC-2022-F-22-06-16: *“Pero cambiaria el monto, no digo que den 20000 pesos por beca, porque puede ser muchísimo, pero puede ser que le suban un poco más. En su momento a mí no me alcanzaba”.*

LU-2022-F-20-08-07: *“Considerando lo que esta todas las cosas hoy en día, y para una persona que vive en la facultad porque no da más por estudiar, no alcanza. La comida te sale por lo menos de 800 para arriba un menú. las impresiones cada vez son más caras, entonces por mes, no alcanza”.*

SZ-2022-F-23-09-10: *“Los estudiantes es como que siempre se encuentran en una situación de desventaja en el mercado laboral, no tenés experiencia o trabajas de forma informal y el ingreso es mínimo. En esa situación de desventaja se nota que el monto del programa es poco. El monto es tan chico que sentís como que no tienen fe en nosotros. es como un "que estudien y si no estudian bueno”.*

PR-2022-F-19-10-08: *“No, no es un monto alto, yo tengo que trabajar además de la ayuda de mi papa para poder cubrir los gastos. O sea, con esa plata por mes no podría porque se me va muy rápido”.*

IM-2022-F-23-12-06: *“No, es muy bajo. Ahora sé que aumento, pero es bajo. La verdad que no alcanza para mucho”.*

MA-2022-F-27-13-08: *“Considerando el progresar con otros programas el monto es muy bajo. Ahora nos dieron un aumento, pero todo sube. Sube la inflación, sube todo. Las fotocopias vuelven a subir y se va rápido porque no llegas”.*

PA-2022-M-24-15-07: *“No, de ninguna manera. Cuando cobré la cuota el mes pasado lo que me pagan es el doble, y me pagaron marzo y abril, yo pensé que se habían equivocado y me habían asignado una materia estratégica, (por que en el 4 año de carrera estratégica sí es por ahí) y estuve “bailando en una pata” hasta antes de ayer que me enteré que no, que eran dos cuotas juntas. La cuota no es nada con la devaluación y demás, no se hace nada”.*

3 Requisito de acceso etario

3.1 Requisito de acceso Etario

Respecto al requisito de acceso “edad de 18 a 24 años”, existe una regularidad en la percepción de los beneficiarios del programa. La mayoría de los entrevistados manifiestan la necesidad de ampliación del requisito. En este sentido puntualizan la necesidad de posibilitar la obtención de beca a todos los estudiantes universitarios independientemente de su edad. Desde esta perspectiva, argumentan que, por distintas razones, existen personas que ingresan a la universidad con una edad mayor, por lo cual consideran necesaria la ampliación para generar mayores oportunidades de acceso.

Lo expuesto se puede observar en los siguientes fragmentos:

FV-2022-F-24-01-02: *Yo creo hay muchas cosas injustas en el progresar, que te pidan ser menor de 24 años no está bien. Creo que hoy en día, llevar una carrera universitaria es bastante difícil y hay personas mayores de 24 que merecen también tener la ayuda. No se tendría que discriminar por edad, en realidad es una ayuda académica para las fotocopias, etc. y no debería tener límite de edad. Considero que una persona que estudia está implementando su tiempo en eso y hay distintas realidades, algunos que tienen familia, otros que no pueden trabajar para poder estudiar o tienen que*

tener el trabajo medio turno, un montón de sacrificio. Entonces yo creo que no debería ser hasta los 24”.

GN-2022-M-22-02-02: *“Cambiaría el rango de edad. Quizás lo extendería unos años más para aquellas personas que no tienen la posibilidad y que lo necesitan. Brindaría la oportunidad a aquellas personas en este caso específico que necesitan esta ayuda”.*

RZ-2022-F-23-07-05: *“Yo creo que son válidos, por ahí, hay gente que estudia de más grande. Estaría bueno también que entre a la beca esa gente también. En eso casos es necesario que se extienda un poco más, porque a los 24 uno tiene también oportunidades de estudiar y quizás es una ayuda necesaria”.*

SZ-2022-F-23-09-04: *“Bueno, me parece que debería cambiarse la edad. Hay mucha gente adulta que empieza a estudiar de grande, ya trabajo toda su vida, criaron a sus hijos y comienzan a estudiar la carrera que quisieron toda su vida, entonces no entran en la posibilidad de acceder a la beca por la edad. Muchas son madres, trabajan de amas de casa, también deberían ellas poder cobrarlo”.*

PR-2022-F-19-10-02: *“La edad, porque hay gente que estudia más grande y no tiene un ingreso bastante alto, el salario no alcanza para nada y si se quiere estudiar obviamente se tiene que dejar uno o dos días sin trabajar o cambiar los horarios y eso dificulta seguramente. Hay extender más la edad”.*

MA-2022-F-27-13-03: *“La edad, de 18 a un poquito más de edad. Yo trabajo en negro, soy niñera. No gano mucho porque trabajo pocas horas, pero es un trabajo que me da un poquito de accesibilidad para estudiar y trabajar. Me permite hacer las dos cosas juntas. Yo ya tengo 27 años y cuando me inscribí llegaba justo al rango de edad, y ahora que estoy cursando te siguen pagando por estar avanzada. Hasta los 24 hoy en día uno termina el colegio y no se mete a la universidad. Además, como está la economía uno no puede pagar el boleto, las fotocopias y demás”.*

MB-2022-F-25-14-02: *“El requisito de la edad debería ser modificado porque hay gente un poco más mayor que nosotros. Si bien, yo tengo 25 años, tenemos compañeros que son de 50 a 55 años, a veces que están desempleados y yo creo que estaría bueno, considerarlos y tenerlos en cuenta para que también puedan cobrar y no sólo sea hasta una edad estipulada”.*

PA-2022-M-24-15-02: *“Vemos en la universidad que hay gente muy mayor a 24 años y debería ser un apoyo para cualquier persona que quiera estudiar”.*

MF-2022-M-23-17-02: *“De los requisitos me parecen bien todos salvo la edad porque en la carrera que estudio yo, la mayoría de los que estudian son hombres y mujeres mayores a 24 años. El estar en la carrera implica un gasto bastante amplio, que por cuestiones de tiempo a veces no se puede trabajar y estudiar. Ese requisito fue un impedimento”.*

CO-2022-F-22-20-02: *“Habría que extender la edad para recibirlo, no toda persona tiene la posibilidad de estudiar y recibirse a los 24 años, el resto me parece adecuado. Por ejemplo, quizás después de los 25 años las personas no pueden acceder y hay muchas personas que quieren empezar a esa edad. Mujeres que tuvieron hijos jóvenes y no pudieron estudiar quedan afuera”.*

Por otra parte, en referencia a la extensión etarias para las poblaciones consideradas con “vulnerabilidad multidimensional” por el programa, los beneficiarios lo perciben de dos modos. En la mayoría de los casos, perciben correcta dicha ampliación para brindar oportunidades a dichos sectores, traduciendo dicha ampliación como la incorporación de mayor cantidad de estudiantes al programa. Por otro parte, se encuentran los que consideran que no es correcto ampliar el rango etario solo para un dicho sector, sino que resulta necesario ampliarlo a todos los estudiantes universitarios. Cualquiera sea el caso, en ambas posturas subyace un eje común, la ampliación del programa, independientemente de sus condiciones particulares, para generar mayores oportunidades y abarcar la mayor cantidad de estudiantes.

Lo expuesto se refleja en las siguientes intervenciones:

RZ-2022-F-23-07-19: *“Bueno, por un lado digo está bien porque son otros temas, pero por el otro lado digamos si hablamos de derechos, quizás podríamos pensar en porque uno sí y otros no. En ese sentido me parecería mal sin meterme con aquellas poblaciones, pero me parece que cualquiera debería de tener la posibilidad de estudiar pasando los 24 años. Entiendo que a esa edad se supone que ya tendrías que estar establecido con un sustento económico bueno, pero, por ejemplo, hay personas que no, entonces estudiar quizás una carrera más corta, pero teniendo el progresar te ayuda. Entonces en ese sentido me parece como que está mal, ¿porque tendrían que elegir seguir enfermería en tal caso, ¿no? O ¿porque siempre terminan estudiando enfermería y no otra cosa? En ese sentido me parece que está mal”.*

GN-2022-M-22-02-13: *“Me parece muy bien porque son quizás personas que no tienen la misma oportunidad que nosotros entonces lo veo bien”.*

YM-2022-F-28-05-05: *“Quizás veo que hay algunas fallas en que si sos de pueblo originario tenés más beneficios, si sos trans también tenés más beneficios. Yo creo que ahí debería de ser igual para todas las personas que estén estudiando, no tener ni más ni menos beneficios. Hay carreras donde la edad es mayor y esa gente queda afuera si son en los primeros años. Yo cambiaría la edad.”*

LU-2022-F-20-08-12: *“Esta re bien, hay gente que por ahí no pudo estudiar a los 18 o 20 y puede hacerlo a los 35 y no pierde la oportunidad de tener ese derecho de tener la misma ayuda que los que tienen menos años”.*

SZ-2022-F-23-09-05: *“También tienen que tener la posibilidad de tener una beca, o sea, tener la oportunidad de cobrarlo así como lo cobramos nosotros. Me parece que está bien la ampliación a estos sectores que se encuentran una mayor situación de vulnerabilidad. Si bien nosotros también estamos en desventaja por ejemplo en el mercado laboral, no encontramos trabajo y demás, creo que ellos tienen esa doble carga que impone la comunidad por no ser entre comillas "lo normal". Esta bueno que ellos puedan acceder”.*

PR-2022-F-19-10-13: *“Para mi debería ser en general para todos. Pero una persona con un hijo o transgénero no tiene las mismas oportunidades que otras personas laboral y socialmente. Así que me parece bien”.*

IM-2022-F-23-12-11: *“Para mi está bien. Cuando yo me inscribí en el Progresar no había esta inclusión en el 2019, así que me parece bien”.*

CR-2022-F-23-11-13: *“Esta muy bien. De a poco deberían ir sacando los requisitos”.*

MA-2022-F-27-13-15: *“Tiene que ser igual para todos, sin límite de edad. Por más que tengas 35 con un hijo a cargo, hay personas que tienen esa edad y no tienen hijos y se quedan sin la posibilidad de la ayuda”.*

MB-2022-F-25-14-11: *“No, está mal. Como te decía al principio a mí me parece que debería ser a todos por igual más allá en que no sea así pienso que qué debería hacer así”.*

Resultados

A lo largo del presente capítulo se analizaron los principales factores que influyen en las actitudes de los beneficiarios en relación a las dimensiones halladas en la fase cuantitativa previa. Del análisis de las entrevistas realizadas, y su posterior codificación se establecieron tres categorías que permitieron observar los componentes de cada representación. A partir de la confección de una red semántica se encontraron los siguientes resultados:

Respecto a la dimensión valorativa, los beneficiarios poseen una postura positiva respecto al programa. Esto se debe a que los mismos consideran que la beca al permitirles costear los estudios brinda oportunidades de progreso, es decir, propicia el mejoramiento de las condiciones personales de los sujetos en un contexto económico desfavorable. Asimismo, los estudiantes consideran que la aprobación de materias necesarias para continuar percibiendo la beca es un estímulo que produce motivación y por tanto se refleja en el desempeño académico de los mismos. Por otra parte, el programa es percibido como una posibilidad de desvinculación económica del grupo familiar para la continuidad de los estudios brindando autonomía e independencia. Por último, los beneficiarios

consideran al programa como una herramienta de inclusión que permite hacer efectiva el derecho a la educación.

En la misma línea, los beneficiarios consideran positiva la ampliación en los requisitos de acceso etarios. En este sentido, perciben la ampliación de los límites de edad generales y de grupos específicos como un elemento necesario para el correcto apoyo de los estudiantes. Esta dimensión puede ser relacionada con la idea de inclusión descripta anteriormente. Existe una regularidad en la ampliación del programa a todos los estudiantes universitarios independientemente de sus características sociales y económicas.

Por último, respecto a los procesos de evaluación, comunicación y control del programa, los beneficiarios muestran una actitud negativa. Dicha actitud se fundamenta en la falta de respuesta inmediata por parte del Estado para resolver las inquietudes. Este proceso es percibido como ineficiente por la dificultad en la comunicación por los canales oficiales. En la misma línea de análisis, además de la falta de respuesta, agregan que las herramientas de comunicación de información, son poco claras e incompletas, produciendo incertidumbre en el proceso de evaluación ya que no existe seguimiento ni información detallada. Asimismo, consideran el proceso de control ineficiente e injusto, excluyendo a estudiante con necesidades. Por último, perciben el monto recibido como insuficiente para costear los estudios.

Como consecuencia de lo expuesto, los estudiantes generan canales de comunicación e información paralelos para la obtención de respuesta a dudas y para la obtención de información a través de otros estudiantes beneficiarios acerca de los procesos de inscripción, evaluación y pago de la beca.

Los resultados obtenidos en esta fase, explican los principales componentes de las actitudes de los beneficiarios halladas en cada dimensión de la estructura de las representaciones de la fase cuantitativa desarrollada durante el trabajo.

Discusión

A lo largo del desarrollo del presente trabajo, se realizó un análisis de las representaciones sociales de los beneficiarios del programa de becas progresar respecto

al mismo. Se identificaron tres dimensiones que estructuran las representaciones, la actitud encada una de ella y el análisis de sus factores a partir de la propia voz de los beneficiarios.

Los resultados obtenidos muestran que los beneficiarios perciben de forma positiva la implementación del programa. A pesar de las limitaciones en el análisis de las metodologías derivadas de la imposibilidad de la generalización de resultados, es razonable hipotetizar que las representaciones sociales de los beneficiarios respecto a la beca guardan relación con los objetivos propuestos por el programa. En este sentido, las tres dimensiones halladas en la estructura de las representaciones se relacionan de forma directa a cada objetivo perseguido.

En primer lugar, el programa busca generar oportunidades de inclusión social y laboral mediante acciones que permitan finalizar o continuar la escolaridad. Dicho objetivo se ve reflejado en la dimensión valorativa hallada. Los beneficiarios representan a la beca como una oportunidad de progreso que impacta en la continuidad de sus estudios y promueve su desarrollo personal.

Sin embargo, el programa también establece acompañamiento durante el proceso y otorgamiento de montos constituyan un verdadero recurso para avanzar en sus estudios. En este sentido, la representación de los beneficiarios refleja una valoración negativa respecto al acompañamiento propuesto. Esto se ve reflejado en la segunda dimensión “evaluación, control y seguimiento” hallada. Los canales y medios de comunicación son considerados ineficientes y los montos percibidos insuficientes para costear los estudios.

Por último, el programa establece la igualación de oportunidades para que cada argentino que pueda elegir su proyecto de vida. Esto se relaciona con la tercera dimensión hallada referente a los requisitos de acceso etario. Los beneficiarios representan como excluyente la edad de acceso al programa no permitiendo el acceso al mismo a todos los estudiantes que realicen una carrera universitaria.

Los hallazgos desarrollados, permiten inferir que los beneficiarios del programa comparten un habitus común, es decir, poseen un conjunto de intereses comunes y buscan posicionarse dentro del espacio universitario. En otras palabras, los estudiantes como “becarios”, constituyen un grupo que comparte esquemas de percepción en base a las distintas dimensiones expuestas en el presente trabajo. Dicho esquema, deposita en la

beca progresar la expectativa de ser una herramienta eficaz para la continuidad y culminación de los Estudios Superiores de los sectores vulnerables.

A partir de lo expuesto, consideramos necesario fortalecer el análisis de las políticas educativas a partir de la reflexión y atención a las necesidades de la población objetivo para lograr mayor inclusión dentro del sistema. Entendemos que el estudio de un caso puntual, como el desarrollado en el presente trabajo, no es suficiente para la explicación del fenómeno en su totalidad, sin embargo, es un punto de partida que permite problematizar y poner en tensión el fenómeno de la democratización de la educación superior a partir de la voz y formas de concebir el mundo de los estudiantes.

ANEXOS

Anexo I

Cuestionario a beneficiarios del programa PROGRESAR

Datos personales						
Nombre y Apellido:						
Edad						
Sexo	Masculino			Femenino		
Localidad de residencia						
Universidad de pertenencia						
Carrera cursada						
Su carrera, ¿es considerada por el programa como estratégica?	Sí			No		
Año de ingreso a la carrera						
Porcentaje de materias aprobadas	Entre 0 y 30 %		Entre 30% y 50%		Mas del 50%	
¿Cuál es tu ocupación actual?	Dedicación exclusiva al estudio		Estudio y busco trabajo		Estudio y trabajo	
Si en la respuesta anterior respondió que trabaja, el mismo lo realiza de:	Trabajo en relación de dependencia			Trabajo informal		
Cantidad de años desde que recibe la beca						
Nivel de estudios alcanzado por los padres	Primaria incompleta	Primario Completo	Secundaria Incompleta	Secundaria Completa	Educación Superior incompleta	Educación Superior completa
Padre						
Madre						
¿Cuántas personas viven en tu casa, incluyéndote?						
Menores de 18 años.						
Mayores de 18 años						
Acerca del PROGRAMA PROGRESAR ¿Que tan de acuerdo esta con las siguientes frases?	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, Ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Las becas son otorgadas a personas que realmente la necesitan.						
Las becas otorgadas disminuyen la desigualdad social						

La cantidad de becas otorgadas son suficientes para la población que lo necesita						
El programa PROGRESAR representa un derecho para todos los estudiantes						
El programa PROGRESAR es un gasto innecesario por parte del estado						
La beca contribuye al progreso personal del beneficiario						
La beca produce motivación en el beneficiario						
La beca produce independencia y autonomía						
Acerca de tu experiencia con la beca ¿Que tan de acuerdo esta con las siguientes frases?	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, Ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Sin la obtención de beca no podría continuar mis estudios superiores.						
El monto mensual es suficiente.						
Los requisitos de acceso son adecuados para la selección de los beneficiarios						
La cantidad de materias aprobadas por año necesarias para continuar percibiendo la beca es justa						
La beca me permite continuar mis estudios sin la necesidad de apoyo económico familiar						
El percibimiento de beca impacta positivamente en mi desempeño académico						
El dinero recibido es dirigido íntegramente a gastos relacionados con la Universidad						
En relación a la implementación del programa ¿Que tan de acuerdo esta con las siguientes frases?	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, Ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
El proceso de evaluación de los postulantes es realizado con claridad						
El proceso de control es adecuado						
La comunicación por parte del estado es clara						
La respuesta a inquietudes por parte del estado es inmediata						
El importe a percibir es conocido previamente						
En relación a los requisitos de acceso a la beca ¿Que tan de acuerdo esta con cada uno de ellos?	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, Ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	

Ser argentino nativo, naturalizado o extranjero, con residencia legal de cinco años en el país y DNI.						
Tener entre 17 y 24 años.						
Estudiantes avanzadas/os en la carrera, hasta 30 años cumplidos.						
Estudiantes de enfermería sin límite de edad.						
Se extiende hasta 35 años de edad a las personas con hijas/os a cargo menores de 18 años pertenecientes a hogares monoparentales.						
Sin límite de edad para personas trans, de pueblos indígenas, con discapacidad o refugiadas.						
Los ingresos de la/el joven y los de su grupo familiar no deberán ser superiores a tres Salarios Mínimos, Vitales y Móviles (SMVM).						
Teniendo en cuenta el importe recibido, la mayor proporción del mismo es gastado en:	Material bibliográfico	Transporte	Buffet	Gastos personales	Apoyo familiar	

Anexo II

Pauta de entrevista semiestructurada a beneficiarios del programa Progresar.

Entrevista

Entrevista N°:

Fecha:

Nombre del entrevistado:

Edad

- 1- ¿Qué carrera estás estudiando y en dónde?
- 2- ¿Es la primera vez que recibís la beca? ¿Como fue el proceso de inscripción?
- 3- ¿Cuál es el canal principal de comunicación para obtener información?
- 4- ¿Consideras que se debe modificar algunos de los requisitos de acceso?
- 5- Con respecto a la cantidad de materias a aprobar por año para mantener la beca, ¿qué pensás?
- 6- ¿Consideras que la cantidad de becas otorgadas es adecuada?
- 7- En tu caso particular ¿consideras que la beca es determinante para continuar tus estudios?
- 8- ¿En qué destinas el dinero percibido?
- 9- ¿Consideras que el monto es suficiente?
- 10- ¿Consideras que la implementación de este tipo de políticas es adecuado?
- 11- ¿Consideras que genera algún tipo de dependencia en la beca?
- 12- ¿Crees que la beca te genera independencia?
- 13- ¿La beca representa un derecho?

14- ¿Qué pensás de la diferencia entre las carreras estratégicas y las carreras no estratégicas?

15- ¿Que pensás de la eliminación y ampliación del requisito etario para ciertos sectores?

16- ¿Un aspecto positivo y uno negativo de la beca?

BIBLIOGRAFÍA

- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada
- Aguirre, J. L., & Marzonetto, G. L. (2014). Sin estudio y sin trabajo: El Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos: PROG. R. ES. AR.
- Amilibia, I., Causa, M., Diaz, E., Elverdin, F., Martinelli, E., Rivetta, C., & Sala, D. (2017). Continuidad y discontinuidad en los estudios superiores. In X JIDEEP-Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (La Plata, 2017)..
- Aparicio, P. C. Archivos Analíticos de Políticas Educativas.
- Araujo, J. (2007). EXPANSIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA. Atos de Pesquisa em Educação, 2(3), 430-443.
- Arias, M. F., & Lastra, K. (2019). Políticas de inclusión en la universidad argentina: El caso de las becas y el bienestar estudiantil en la Universidad Nacional de San Martín. Actualidades Investigativas en Educación, 19(1), 246-280.
- Azcurrea, Ana Maria. (2009). DESERCIÓN UNIVERSITARIA, DESIGUALDAD SOCIAL Y DIFICULTADES ACADÉMICAS.Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina, marzo de 2009
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. Cuadernos de pedagogía, 4(9), 71-85.
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus, prácticas. El sentido práctico, 91-111.
- Bourdieu, P. (2015). Los tres estados del capital cultural. Sociológica México, (5).
- Canclini, N. G. (1990). La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. Sociología y cultura.

Cavagnero, Ana Rosa ; Pesci, Juan José ; Padilla, Raúl. (2019) Percepciones docentes sobre políticas de inclusión social. Un estudio sobre el programa PROGRESAR. . http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=37148

Cerezo, L. (2018). El Programa Nacional de Becas Universitarias de Argentina: características, implicancias y modificaciones, 2009–2017. *Revista argentina de educación superior*, (16), 9-35.

Chiroleu, A (2014) Democratización Universitaria y desigualdad social en América Latina. En *Política Universitaria*, 1, mayo 2014, IEC-CONADU, Buenos Aires

Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141-166.

CHIROLEU, Adriana. La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Población*, 2009, vol. 9, no 3.1, p. 17-0.

D'Alessandre, V., & Duer, C. (2015). Programas de Transferencias Condicionadas orientados a jóvenes. El caso del PROGRESAR. *Cuaderno n°*, 22.

de Fanelli, A. M. G., & Ana, M. (2004). Indicadores y estrategias en relación con la graduación y el abandono universitario. Marquís, Carlos, comp. *La Agenda Universitaria: propuestas de políticas públicas para la Argentina*. Colección Educación Superior. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

de FANELLI, G. A. R. C. Í. A., & ANA, M. (2006). Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media. *SITEAL. Debate N°*, 5.

Del Campo, N. (2020). Políticas para la democratización en la educación superior: el caso del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (2014-2020). *Revista Argentina de Educación Superior*, (21), 61-77.

Del Valle, A. H., Boga, D. J., & Retamales, R. (2014). Avances y desafíos en la agenda de las políticas públicas para la inclusión social de los jóvenes. El caso del progresar en el partido de General Pueyrredón. *Desarrollo, economía y sociedad*, 3(1), 37-58.

Del Valle, D. (2008). La universidad como derecho en el marco de las tendencias de la educación superior en la región. *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008*, 37.

Di Giovambattista, A. P., Gallo, P. E., & Panigo, D. T. (2014). El impacto distributivo del " PROG. R. ES. AR" en Argentina: Una primera aproximación en base a microsimulaciones.

DUSCHATZKY, Silvia y REDONDO, Patricia (2000). "El Plan Social Educativo y la crisis de la educación pública" en 23a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, Minas Gerais. Disponible en: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1403t.PDF>

DUSSEL, Inés (2004) "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista" en: *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, Nº 122, pp. 305-335, maio/ago 2004. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22507.pdf>

Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa:" voz y quebranto". REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.

Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Ezcurra, A. M. (2020). Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (12), 113-127.

FELDFEBER, Myriam (2014). "La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas". En Dossier "A Educação pública como direito: desafios às políticas governamentais na América Latina", En *Revista Educação e Filosofia*,

Universidade Federal de Uberlândia V 28, N. 1ESP. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24607/15362>

FELDFEBER, Myriam y GLUZ, Nora (2011) “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'”, en Educação e Sociedade. Volume 32. Abr-jun 2011. CEDES. Campinas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229.

Gandini, M., Maldonado, L., & Moreno Yunis, D. (2015). PROGRESAR:¿ políticas de ayuda a la inserción de los jóvenes en el sistema de educación superior argentino. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/270890722>

García de Fanelli, A. (2014). INCLUSIÓN SOCIAL en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. Páginas de Educación, 7(2), 124-151.

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”. Revista Propuesta Educativa (Argentina), n 43, Año 24, Junio, p. 14 a 31.

GARCÍA LINERA, Álvaro (2009) "América Latina y el futuro de las políticas emancipatorias", en Crítica y Emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Año II, No. 3, ene-jun 2010. Buenos Aires: CLACSO. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20120301125018/CyE3.pdf>

GENTILI, Pablo (2009) "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina". En Revista Iberoamericana de Educación, N° 41, OEI, Madrid. Disponível em: <http://rieoei.org/rie49a01.pdf>

Gluz, N. (2011) “¿Democratización de la educación? La emergencia de experiencias educativas ligadas a movimientos sociales en Argentina” en Gentili, P. et al Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación. Clacso, Buenos Aires. (pp. 69-93)

Gluz, N. B., & Ochoa, M. D. Derecho a la universidad y políticas educativas de (des) igualdad. El caso del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina entre 2014 y 2019. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 172-200.

González González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2).

Guijarro, R. B. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. Participación educativa no 18. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes*, 5946.

Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63.

Juarros, F., & Naidorf, J. (2007). Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 12(3), 483-504.

LANDER, Edgardo, (2003), “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en:

Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100708034410/lander.pdf>

Lara, M. E., & Acosta, L. M. S. (2017). La incidencia del PROGRESAR en la trayectoria académica de jóvenes argentinos. Un estudio de caso. *Question/Cuestión*, 1(56), e006-e006.

Lattuada, M. (2017). Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior. Una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto. *Debate Universitario*, 5(10), 100-113.

Lombardía, M. L. (2018). Análisis del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina-PROGRESAR: aciertos, desaciertos y vicisitudes de una política social innovadora (2014-2018) (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina).

Longa, F. T. (2009). El dualismo objetivismo-subjetivismo: la "práctica" como eje en las propuestas de Antonio Gramsci y Pierre Bourdieu. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 3(2).

López, M. M., Montenegro, E. B. J., & Condenanza, L. (2011). ACCESO Y PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: LOS CASOS DE ARGENTINA Y BRASIL".

Losio, M., & Macri, A. (2015). Deserción y Rezago en la Universidad. Indicadores para la Autoevaluación. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 3, 114-126.

Mancebo, M. E., & Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. In VI Jornadas de Sociología de la UNLP 9 y 10 de diciembre de 2010 La Plata, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Marquina, M y Chiroleau, 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* Número 43 – Año 24 – Jun. 2015 – Vol 1.

Melendez, C. E., Torres, M. A., & Yuni, J. A. (2020). Análisis del Programa de Respaldo al Estudiante Argentino (Progresar) para la Educación Superior (2014-2020).

Miguez, S. (2021). Scholarship policy evaluation. The case of Progresar scholarships in Argentina.

Mireles Vargas, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, (36), 1-11.

Mollis, M. (2016). La educación superior universitaria en los tiempos de Néstor y Cristina Kirchner. *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*, (1), 72-102.

Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, 27-44.

Olmedo, G. (2016). El PROG. R. ES. AR. desde el enfoque de derechos humanos. *Administración Pública y Sociedad (APyS)*, (2), 24-37.

Oloriz, M. G., Fernandez, J. M., & Amado, M. V. (2014, October). Comparación entre el Programa de Becas Estudiantiles de la Universidad Nacional de Luján y los Programas de Becas Nacionales. In *Congresos CLABES*.

Pascual, L. El planeamiento educativo como proceso político. En Cervini, R. (comp.) *El fracaso escolar. Diferentes perspectivas disciplinarias*. Colección PGD eBook, Universidad Nacional de Quilmes, 2017, pp 54-69. Disponible en: <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/59d4d534c9c54.pdf>

Peña, N. G. EVALUACIÓN DE IMPACTO DE PROG. R. ES. AR. SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ARGENTINA.

Piña Osorio, J., & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124

Pizarro, M. (2017). Progresar: Un abordaje etnográfico sobre las moralidades asociadas a un programa de Transferencia Condicionada de Ingresos. *Revista Kula. Antropólogos del Atlántico Sur*, 15, 16, 28-39.

Pizarro, M. R. (2019). Política y moralidades en torno a la implementación del PROGRESAR en la ciudad de Olavarría. *Question/Cuestión*, 1(62), e164-e164.

RAITER, A. (2002): *Representaciones sociales*. Eudeba, Buenos Aires.

Ramírez, S. L. P. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de

Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *CPU-e, Revista de investigación Educativa*, (7), 1-19.

Ramírez, S. L. P. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. CPU-e, Revista de investigación Educativa, (7), 1-19.

Rasetti, C. P. (2014). La expansión de la educación universitaria en Argentina: políticas y actores. Integración y Conocimiento, 3.

RIBEIRO, Marlene (1999) “Exclusión: problematización del concepto”, en: Educacao e Pesquisa, San Pablo, Vol. 25, N° 1, pp. 35-49, ene/jun. 1999.

Rovelli, L. I. (2008). Las Conferencias mundiales y regionales de Educación Superior como instrumentos de política. Mediaciones y reformulaciones latinoamericanas de fines del siglo XX y principios del XXI. Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008, 57.

Schutz, A (1974): El problema de la realidad social. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. Sophia, 11(1), 33-43.

SOUTHWELL, Myriam (2006) “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata”, en Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (comps.) Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Del Estante Editorial, Buenos Aires.

SOUTHWELL, Myriam (2007) “Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales”, en Anuario de Historia de la Educación. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo. Buenos Aires.

Suasnábar, C y Rovelli L (2016) Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. En Aranciaga, Ignacio La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral

TIRAMONTI, Guillermina (1997) "Los imperativos de las políticas educativas de los 90", en Revista da Faculdade de Educação. vol. 23 n. 1-2 São Paulo. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100005

Unzué, M (2016) Los sentidos de la idea de democratización de la universidad en Argentina. En Aranciaga, Ignacio La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Vanella, L. (2016). ¿ Porqué elegimos trabajar con lo teoría social de Pierre Bourdieu en lo formación en investigación?. Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, (2 y 3).

VASSILIADES, Alejandro (2014) "El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad", en Cadernos de Pesquisa. V. 44, nº 154. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. Brasil. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-01012.pdf>