

# Ser becario en la universidad. Un análisis desde lo vincular

**Liliana Mayer\***

Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica (CONICET), Argentina /  
lzmayer@gmail.com

**Leticia Cerezo\*\***

Universidad de Buenos Aires - FLACSO - Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica (CONICET),  
Argentina / cerezoleticia@gmail.com

## Resumen

Se presentan aquí algunos de los resultados de la evaluación de un Programa implementado en Argentina que busca promover la inclusión y permanencia universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad social, a través del despliegue de dos recursos: estipendio mensual y tutorías universitarias. El artículo expone los modos que adquiere la vinculación entre los becarios, el Programa y sus agentes institucionales -tutores e integrantes de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) participantes-. Asimismo, en base a esas vinculaciones y a la inserción institucional que refieren los estudiantes, proponemos una tipología de becarios.

---

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN SUPERIOR, INCLUSIÓN EDUCATIVA, TUTORÍAS, PROPUESTAS INSTITUCIONALES.

## Being a scholar at university: a bonding approach

### Abstract

The following article presents some results of the evaluation of a Program implemented in Argentina that seeks to promote higher education inclusion and permanence of university students in situations of social vulnerability, through the deployment of two resources: a monthly stipend and institutional mentoring. The article describes the ways in which the scholarship holders, the Program and its institutional agents -mentors and authorities of the Civil Society Organizations implied in the Program- become acquainted. Likewise, based on these linkages and the institutional insertion referred by the fellows, we propose a typology.

---

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION, INCLUSIVE EDUCATION, MENTORING, INSTITUTIONAL APPROACHES

---

\* Lic. en Sociología (UBA), Master en Investigación en Ciencias Sociales (UBA) y Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Investigadora del CONICET, área educación, con sede en la Universidad Nacional de Misiones. Investigadora del GT sobre infancias y juventudes e investigadora asociada del CINAJ, UPS. Autora de gran cantidad de artículos y libros, dentro de los que se destacan *Hijos de la Democracia: ¿cómo viven y piensan los jóvenes?*, *Socialización escolar: experiencias, procesos, tractos* (en coautoría con René Unda Lara y Daniel Llanos) y *Juventud y Educación: las otras desigualdades*, en coautoría con Marina Larrondo (Grupo Editor Universitario/ CLACSO).

\*\* Lic. en Sociología (UBA), Master en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO) y Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), área educación, con sede en el Centro de Innovación de los Trabajadores (CITRA).

## El escenario

Corre el año 2012. En el marco de un grupo focal para una investigación que analiza los efectos de un programa de inclusión universitaria, Tamara y Ariel cuentan su experiencia como estudiantes. Ambos son –como la mayoría de los participantes del programa, sobre cuyas características nos detendremos más adelante–, la primera generación en sus entornos familiares y en sus tejidos sociales que ingresa a instituciones de educación superior. La universidad entonces, no sólo se les presenta como algo nuevo –y novedoso– a ellos, sino también a sus familias. Tamara, de 20 años, nos cuenta:

En mi casa mi papá me mira nada más, cuando me ve leer, se pregunta '¿qué estará haciendo?'. En mi familia quizás no entienden del todo pero me respetan, sólo mi papá es el que más entiende, es como que dicen: - `Si Tamara no puede estar haciendo tal cosa es porque está estudiando'. Saben que estoy estudiando, te dicen: - `Uy, perdóname si te molesté´... y en el barrio, al ser tan chiquito, como que todos saben ahí, todo mi barrio sabe que yo estudio, y dicen: - `Va a astilleros la hija de Enrique, claro', como la única del barrio que va a la facultad, y preguntan cómo voy y demás... `Qué chica aplicada, va a la facultad.´

Ariel, de 23 años, dice respecto de su situación:

Tengo tres hermanos más chicos que no estudian, tengo uno de 20 y uno de 21 que tienen el secundario incompleto, y uno más chico de 8 que está haciendo la primaria. Y la verdad que todas estas cosas te tiran abajo, porque la verdad que sería mejor tener una familia que te comprenda, que digan: - `Sí, lo tenemos que ayudar, contá con nuestro apoyo´... Y no, no lo tenes, entonces es como que sos vos contra todo y es muy difícil.

Ariel y Tamara, como tantos otros, son parte de los nuevos perfiles de estudiantes universitarios que se sumaron a las instituciones de educación superior argentinas en los últimos años. Inicialmente reservadas para una *élite* (Bourdieu & Passeron, 2009; Buchbinder, 2005; Carli, 2012; Herrero, 2010) la procedencia social del estudiantado de las universidades fue modificándose con el tiempo, dotando de heterogeneidad a ese colectivo (Carli, 2012; Chiroleu, 2013; Dussel & Pineau, 1995). Entre otras variables que incidieron en la ampliación de las bases de la matrícula universitaria, la masificación, la obligatoriedad y la universalización de la escuela secundaria en Argentina –como en gran parte de occidente– alteraron la morfología y el escenario de las aulas universitarias, con la incorporación de nuevos públicos que antes quedaban por fuera y en los márgenes del sistema de educación superior. Este proceso presenta aristas problemáticas tanto para las instituciones receptoras como para los nuevos públicos que a ellas ingresan. En particular y para los fines de este artículo, una de las dificultades reside en que –como lo muestran los fragmentos arriba citados– estos estudiantes suelen contar con escaso o nulo acompañamiento o apoyo –social, simbólico y/o económico– para transitar este tramo académico y poseen un menor volumen de “capital cultural esperado” (Ezcurra, 2011), entendido como aquel que es necesario para transitar exitosamente su experiencia y su trayectoria universitaria, en particular en el primer año (Tinto, 2004).

En términos estructurales, es lícito afirmar que la Argentina, así como varios otros países de la región, ha estado embarcada en el combate de las desigualdades sociales (Kessler, 2015), dentro de las que se encuentran las educativas (Dussel, 2005; Tiramonti, 2008). En este sentido, desde la política pública se han delineado varios programas tendientes a favorecer la permanencia en la universidad y contrarrestar las tendencias a la deserción. Entre las acciones estatales encontramos al Programa de Calidad Universitaria, Proyectos de Mejoramiento de la Enseñanza, al Programa Nacional de Becas Universitarias, al Programa de Respaldo de Estudiantes de la Argentina –PROG.R.ES.AR–, entre otros. Asimismo, distintas universidades han desplegado estrategias variadas con el objetivo de acompañar a sus estudiantes en su trayectoria, entre las que es posible destacar las tutorías universitarias, estrategias de seguimiento periódico de sus estudiantes, programas de ingreso y permanencia, entre otras.

Si bien reconocemos el aporte y lugar fundamental del Estado en el combate a las situaciones que devienen en desigualdad y pobreza, también en el ámbito privado se desarrollaron programas destinados a suplantar o cubrir estas vacancias sociales. Entre ellas, organizaciones de la sociedad civil (OSC)

desarrollaron iniciativas y programas sociales tendientes a la inclusión educativa, aportando distintos recursos a jóvenes cuya trayectoria educativa universitaria<sup>1</sup> podría enfrentar determinados riesgos -no sólo la deserción, sino también dificultades en la inserción y adaptación a la vida universitaria, o para acceder a los recursos necesarios para estudiar- de no ser por estos soportes.

En las líneas que siguen se muestran los resultados de una investigación realizada en el 2012, que consistió en una evaluación de resultados<sup>2</sup> de un Programa de inclusión universitaria en las trayectorias de jóvenes en situación de vulnerabilidad social (Castel, 1997), financiado por una entidad bancaria de Argentina y gestionado por organizaciones de la sociedad civil dedicadas a la inclusión laboral y educativa juvenil.

En primera instancia se contextualiza la iniciativa en el marco de los procesos de masificación universitaria de Argentina. Luego se describe el programa analizado y la población que de este participa. A continuación, se da cuenta de las distintas modalidades que adquiere el vínculo entre los becarios, el programa y sus agentes institucionales, siendo estos los tutores y otros integrantes de las OSC. Una vez identificadas las distintas vinculaciones de los estudiantes incluidos en este programa, se presenta una tipología que indica los diferentes modos de transitarlo. Por último, se presentan algunas de las conclusiones a las que arribamos a partir del recorrido realizado.

## Masificación universitaria: contexto y tendencias

El proceso de ampliación de la matrícula, si bien presenta ciertas especificidades para el caso argentino, es parte de un fenómeno generalizado de occidente. Esta tendencia, que comenzó en los países centrales de occidente, fue desarrollándose también en los de América Latina (Ezcurra, 2008, 2011; García de Fanelli & Jacinto, 2010; Pochulu, 2004). Así, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, indica que entre 1994 y 2006 la matrícula de la educación superior mostró una tasa de crecimiento sobresaliente del 126%, pasando de albergar aproximadamente 7.544.000 alumnos a alrededor de 17.017.000 (Gazzola & Didriksson, 2008). Esta matrícula se concentró principalmente en los estudios de grado (96 %) y en instituciones de gestión pública gratuita. El caso argentino no quedó por fuera de estas tendencias observando un gran crecimiento en la matrícula universitaria en los últimos años. En 1960 la matrícula universitaria argentina alcanzaba a 160 mil alumnos, al tiempo que se observa una tendencia creciente en su reclutamiento hasta alcanzar en el año 2013 a un poco más de un millón ochocientos mil estudiantes universitarios cifra que continúa incrementándose (Secretaría de Políticas Universitarias, 2013)<sup>3</sup>.

Los países de América Latina, en los últimos años, fueron ampliando sus compromisos y metas educativas incrementando la cantidad de años de escolarización educativa obligatoria<sup>4</sup>. Sin embargo, esta expansión de la obligatoriedad y su consecuente masificación se dio en contextos adversos, es decir, en el marco del corrimiento del Estado de bienestar, la reorientación al neoliberalismo y el consecuente aumento de la desigualdad, pobreza y desempleo generado por esta reorientación económica, política y social (Kessler, 2015; Mayer, 2009; Mayer y Nuñez, 2017). Aun reconociendo los esfuerzos de los “gobiernos progresistas” de la primera década del nuevo milenio para contrarrestar estas tendencias,

<sup>1</sup> La noción trayectorias educativas nos permite articular en un mismo concepto las elecciones de los sujetos, las experiencias familiares, las propuestas institucionales disponibles, el contexto social que opera condicionando los recorridos y las prácticas (Montes & Sendón, 2006, 2010). El concepto enlaza las prácticas y las estrategias desplegadas por los agentes, así como también los elementos estructurales de los grupos sociales y de los individuos que son puestos en acción en un determinado contexto, entre ellos los capitales culturales, económicos y simbólicos (Tiramonti, 2008).

<sup>2</sup> Una evaluación tiene como finalidad generar información, conocimiento y aprendizaje dirigidos a alimentar la toma de decisiones oportunas y pertinentes para garantizar los resultados de un Proyecto (Cerezo & Fernández Prieto, 2011). Nirenberg (2010) sostiene que la evaluación de resultados contribuye al diseño y gestión de los proyectos sociales en tanto permite indagar los logros de la intervención, al tiempo que dar cuenta los obstáculos emergentes, las posibles mejoras y/o correcciones en la intervención.

<sup>3</sup> Estas cifras reflejan la matrícula total –universidades públicas y privadas– de Argentina. Para un análisis más exhaustivo de las proporciones y diferencias entre cada sector, véase Toribio, D. (2010) y Anuarios de Estadísticas Educativas de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina.

<sup>4</sup> Para un análisis exhaustivo de las modificaciones en las legislaciones educativas del continente latinoamericano, véase López (2007).

en muchos casos, los mismos no alcanzaron para revertir completamente los altos niveles de desestructuración alcanzados.

En este contexto, si bien el sistema universitario consiguió ampliar las cantidades de estudiantes, esto no alcanzó para evitar la deserción y abandono de los estudios, principalmente durante el primer año de cursada. En palabras de Ezcurra (2011) se generó un modelo de inclusión excluyente que consiste en una tendencia al fracaso académico y al abandono de los estudios universitarios en las franjas sociales que se encuentran en desventajas respecto de la distribución del capital económico y cultural, dando cuenta de las desiguales probabilidades de graduación entre los distintos sectores sociales. Proceso que tuvo lugar inclusive sin demeritar la ampliación de la oferta educativa en nivel superior y las políticas inclusivas a nivel educativo desplegadas en los últimos años en Argentina. Asimismo, las interrupciones en las trayectorias universitarias de algunos de estos estudiantes, da cuenta además de las dificultades de los estudiantes para adaptarse a las instituciones de educación superior por un lado, y la de las instituciones por generar mecanismos de recepción por el otro (Ezcurra, 2011; Fernández Lamarra, 2002; García de Fanelli, 2005). Entonces, si bien el proceso de ampliación y masificación del sistema educativo en general y del acceso al nivel superior benefició especialmente a los sectores socioeconómicamente desfavorecidos, siguiendo el análisis de Tinto (2006), el abandono en las franjas sociales más bajas es mucho más alto que en las clases acomodadas e inclusive se estaría incrementando en los últimos años. Particularizando en Argentina el éxito en la ampliación de la matrícula no se ha visto reflejado en la tasa de graduación: en el año 2013 el total de egresados de grado y pregrado de las 50 universidades de gestión estatal fue de 80.343, cifra que representa el 25% de los nuevos inscriptos a esas casas de estudio<sup>5</sup>. Si bien no es posible seguir la trayectoria de los estudiantes de forma individualizada, pondríamos sostener que de cada 100 estudiantes que se inscribieron en la universidad 25 lograron egresar de las mismas.

### Sobre el Programa de inclusión universitaria analizado y de la estrategia metodológica de la investigación realizada

El Programa de inclusión universitaria estudiado surge en el año 2008 en la Argentina por la Gerencia de Responsabilidad Social Corporativa de una entidad financiera, para colaborar con la educación superior de jóvenes de 17 a 23 años en situación de vulnerabilidad social. Estos soportes consisten en un apoyo económico –estipendio mensual<sup>6</sup>– y un seguimiento de la trayectoria y del rendimiento universitario, basado en un sistema de tutorías<sup>7</sup>– que se desarrolla en convenio con diferentes OSC de forma externa a las instituciones educativas. Vale decir: la entidad bancaria financia los estipendios y las tutorías, que se gestionan y desarrollan a través de OSC vinculadas a la temática. La entidad bancaria delimita las condiciones de ingreso y permanencia en el Programa<sup>8</sup>. El contacto cotidiano de los becarios es con las organizaciones que gestionan su beca que deben informar el rendimiento su académico a la entidad bancaria.

<sup>5</sup> Elaboración propia en base al Anuario 2013 de Estadísticas Educativas del Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la República Argentina ([http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario\\_2013.pdf](http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario_2013.pdf)).

<sup>6</sup> Al año 2012 el estipendio para los primeros dos años de estudio constaba de \$850 y para los cuatro años siguientes descendía a \$650. Esta diferencia se debe a que el Programa habilita a los becarios a trabajar a partir del segundo año de cursada.

<sup>7</sup> Las tutorías universitarias son prácticas socio-educativas que pretenden facilitar, mediar, acompañar y orientar a los estudiantes en la construcción de un lazo social con la institución educativa. Constituyen repertorios institucionales (García de Fanelli, 2005) que pueden contribuir en la trayectoria educativa. Estas prácticas pueden tomar diversas modalidades: hay quienes sostienen que los tutores dan apoyo, seguimiento y orientación a los estudiantes que están en proceso de adaptación a la institución educativa (Jacinto & Terigi, 2007), o bien quienes sostienen que las tutorías consisten en generar interacción y vinculación del tutor en la trayectoria educativa de los estudiantes (Urresti, 2000).

<sup>8</sup> Respecto de los criterios para ingresar al Programa –proceso de selección a cargo de las OSC participantes– los jóvenes deben acreditar, al momento de aplicar: a. tener recursos económicos limitados; b. no poseer otros subsidios (becas) para su educación superior; c. no estar trabajando al momento de solicitar su inclusión en el Programa; d. tener oportunidades limitadas por su entorno social y geográfico. Por otro lado, los aspirantes deben estar inscriptos en alguna de las siguientes carreras en universidades públicas nacionales: Informática y todas sus derivadas; Administración de Empresas; Economía; Contador Público; Comercio Exterior; Ingeniería Industrial; Ingeniería Agrónoma. La permanencia en el programa exige cuatro materias aprobadas por año.

Hasta el año 2012, año en que comienza la evaluación, nueve OSC se encargaban de la gestión y coordinación de las becas, alcanzando en total a 151 jóvenes distribuidos territorialmente en diversas provincias del país, con una fuerte preeminencia en el Gran Buenos Aires (GBA)<sup>9</sup> - 37 por ciento en Ciudad de Buenos Aires y 25 por ciento en los partidos del Gran Buenos Aires. El 27 por ciento restante está distribuido en el resto del país, con una fuerte presencia en las provincias de Neuquén, Mendoza y Jujuy<sup>10</sup>.

Los objetivos de la evaluación cuyos resultados procederemos a exponer fueron evaluar los resultados del Programa en las trayectorias universitarias de los jóvenes que forman parte y caracterizar sociodemográficamente a los becarios.

Con la intención de abordar la trayectoria educativa de los becarios desde su propia experiencia y los modos en que se relacionan con el programa y sus agentes institucionales, se optó principalmente por una perspectiva cualitativa. Esta elección refiere a que las mismas hicieron posible acceder al universo de significaciones de los actores, así como también dilucidar estructuras y argumentos conceptuales complejos sobre las que se basan las prácticas y creencias de los agentes (Mayer, 2012).

De allí que la evaluación consistió en la realización de nueve grupos focales a jóvenes becarios del Programa según su OSC<sup>11</sup> y dieciséis entrevistas de profundización a algunos de los jóvenes participantes de los grupos focales según variables definidas por los investigadores. Por otra parte, a modo de recolectar información cuantitativa, se trabajó con encuestas autoadministradas para complementar los datos cualitativos. El análisis que sigue a continuación se nutre de un recorte de los datos cualitativos obtenidos<sup>12</sup>.

## Los becarios y el Programa: tipos de vinculaciones

En otro lugar (Mayer y Cerezo, 2016), nos hemos explayado respecto de la importancia del estipendio mensual, sus usos fundamentales y sus diferencias según región, situación familiar y género. Entendemos que el aporte económico –a modo de estipendio- es fundamental para poder comenzar primero y luego mantener el estudio, siendo de gran importancia para transitar de manera efectiva las instituciones universitarias, devenidos, a partir de su incorporación al Programa, también en becarios. Sin embargo, reconociendo este aspecto, en adelante analizaremos los modos que adquiere la vinculación entre los becarios, el Programa y sus agentes institucionales. Todo ello teniendo en cuenta que las distintas modalidades que toman esos vínculos pueden ser atribuidas, por un lado, a aspectos individuales y subjetivos de cada becario o bien a los modos en que cada OSC gestiona el Programa. Teniendo en cuenta esta última perspectiva, sostendremos que la mediación de las OSC en el Programa, coadyuva a la construcción de la identidad del becario con el mismo, ya que le asignará una impronta organizacional que luego se traducirá en las instancias institucionales provistas y en los modos en que los becarios transitan el Programa. Presentamos a continuación las distintas modalidades de vinculación encontradas, advirtiendo que es plausible identificar la yuxtaposición de más de una vinculación de un mismo becario con la OSC que gestiona su beca.

### a. Vinculación afectiva

Dentro de la muestra, varios becarios resaltan como característica de los agentes institucionales aquellas vinculadas a lo afectivo. En este sentido hay quienes, al consultarles con qué figura y/o metáfora relacionan a su tutor, refirieron a figuras muy cercanas como ser padres o amigos. El afecto es uno

<sup>9</sup> El Gran Buenos Aires (GBA) es definido por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) como el área comprendida por la Ciudad de Buenos Aires (CABA) más los Partidos del Gran Buenos Aires, que son 24 partidos completos que se incluyen en la definición en su totalidad (INDEC, Censo 2010).

<sup>10</sup> Esto se debe a los convenios y acuerdos firmados entre la entidad bancaria y las OSC por un lado y a la oferta universitaria por el otro.

<sup>11</sup> Los grupos focales fueron divididos según la OSC. En las dos instituciones que contaban con mayor cantidad de becarios se realizaron dos grupos, divididos según sexo.

<sup>12</sup> La investigación también consideró necesario entrevistar a becarios que por distintos motivos, abandonaron el Programa. Se realizaron 6 entrevistas de un total de 20 ex becarios. Es decir que la tasa de abandono del Programa, al momento de la evaluación era del 13 por ciento.

de los aspectos más valorados por estos becarios, en tanto esta proximidad a la persona que es su tutor les facilita lo relacional, la posibilidad de confiar, la motivación. Los tutores serían quienes aportan calidez a las relaciones tutoriales. Tal como algunos becarios sostienen:

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

Para mí no tendría sentido [el Programa], porque sería la ayuda económica, y sería bueno, vos estudias y que te arregles. En cambio, así es otra cosa, con los tutores, es como la parte cálida (Grupo focal, mujeres, AMBA).

Tengo una muy buena [metáfora para el tutor]: como una novia que no hay que comprarle nada, te escucha igual. Siempre están ahí, te escuchan incondicionalmente, hablas cosas que por ahí no hablas con tus padres, es como otro espacio diferente. Por ahí sí hay algo que no te animas a hablar con tu papá o tu mamá lo hablas con la tutora. Y te da otro punto de vista (Grupo focal, varones, AMBA).

Sobre esta vinculación, podemos señalar varios aspectos. En primer lugar, que suele encontrarse con mayor frecuencia en los becarios que aun perteneciendo a colectivos desfavorecidos de la sociedad, están, en términos comparativos al resto de los becarios, mejor posicionados socioeconómicamente o al menos esta es su autopercepción. Los becarios que se identifican y vinculan de esta manera con el Programa y sus agentes, suelen ponderar los aspectos relacionales por sobre los económicos, como lo muestran los fragmentos arriba citados. Como lo decíamos al momento de describir el Programa y las acciones de cada OSC, podíamos constatar que las mismas tienen ciertos niveles de autonomía al momento de definir y reclutar becarios. Es decir que si bien deben acogerse a criterios económicos y socio ambientales definidos para la entidad financiera y que dictaminarán quién puede ser –en términos ideales- y quién no un becario, existen márgenes para la mirada institucional respecto de su inclusión en el Programa. Aquí, existen disparidades de criterios que inciden en la delimitación de distintos tipos de becarios. En tal sentido, algunas OSC tienden a reclutar estudiantes que no serían del todo admisibles para otras. Cuando esto sucede, solemos encontrar – o bien como “estrategia de distinción” (Bourdieu, 2000) o bien como efecto de su realidad material, o como consecuencia del entrecruzamiento de ambas dimensiones- becarios que tienden a anclarse en lo afectivo más que en lo económico, aun cuando reconozcan la importancia del estipendio. En este marco, los agentes institucionales en general y los tutores en particular, son percibidos también como personas que contribuyen a ampliar el universo de relaciones de los becarios. Se destaca así en el discurso de algunos becarios como positivo las posibilidades de relacionarse con otras personas, de conocer otros modos de ser y estar.

Como observables de esta modalidad encontramos también en los motivos que los estudiantes indican como aquellos que posibilitaron su ingreso al Programa. Al respecto, algunos de los entrevistados resaltaron que fueron seleccionados por las relaciones preexistentes con agentes educativos (rector, preceptores, entre otros) de sus escuelas secundarias, en palabras de uno de los participantes de los grupos focales “Nos conocían, saben cómo somos, conocen nuestras familias, íbamos casi todos los sábados a la casita a almorzar con ellos” (Grupo Focal, varones, AMBA). O bien, porque se encontraban previamente vinculados a las instituciones en el marco de otro tipo de estrategias de las mismas.

Cuervo y Wyn (2014 en (Miranda, 2015) han profundizado en la tradición de los estudios transicionales juveniles, al incorporar a su análisis la noción de pertenencia en tanto refieren que factores asociados al espacio o localización, al tiempo histórico y a los vínculos personales que son centrales para el estudio de las transiciones hacia la adultez. Respecto de estos últimos enfatizan que el arraigo, la afectividad, el grupo de pares y los espacios de pertenencia son elementos centrales en la vida cotidiana de los jóvenes. En el marco de nuestra investigación, observamos que entre quienes se vinculan

afectivamente con el Programa corroboran que éste constituye un espacio de pertenencia, donde lo afectivo, lo vincular y el intercambio con los otros cobra relevancia en su experiencia universitaria.

Ahora bien: respecto del vínculo afectivo que establecen los becarios, debemos separar, en primera instancia, la sociabilidad entre pares de la relacionada con los agentes del programa. El programa se presenta como un espacio de socialización entre pares, un “espacio de contención” donde los jóvenes advierten que los problemas que ellos consideran personales, tienen una faceta colectiva. Sin embargo, la relación con el afecto excede a los pares, ya que como lo vimos anteriormente, los tutores son muchas veces identificados con roles familiares o incluso amistosos, más allá de las atribuciones específicas del rol. Al respecto, resulta interesante resaltar que cuando existe esta asociación, los jóvenes refieren a agentes institucionales femeninos, las “coordinadoras” o las “tutoras” y las vinculaciones más administrativas -que analizaremos luego- suelen incluir a agentes varones, siendo además las mujeres mayoría en estos roles dentro del programa. Al respecto, Nocetti, Blanes, Burijovich y Domínguez (2011), plantean la existencia de territorios laborales femeninos, masculinos y paritarios, siendo estos últimos los que muestran proporciones similares de trabajadores de ambos géneros. Los territorios laborales “femeninos” a priori, podrían mostrar diversos grados de democratización de la sociedad en términos de inserción de las mujeres al mercado laboral (Beck, 2001). Aun cuando puede reconocerse esto, lo cierto es que este ingreso no es genéricamente neutro o, dicho en otros términos, existen espacios más o menos habilitados para la inserción laboral de las mujeres. En particular las actividades de servicio y “de cuidado” son territorios feminizados y de feminización creciente. En tal sentido, existe cierta lógica en encontrar que cuando la vinculación es afectiva, se trata de OSC en las que la regulación del Programa está en manos de mujeres. Esta segregación horizontal (Rodríguez, Blanes, Burijovich, & Domínguez, 2011) responde también a formas estereotipadas que naturalizan ciertos atributos de las mujeres, vinculadas a la vocación de servicio y cuidado de los otros, narrativas en las que descansan muchos repertorios de la concepción del trabajo tutorial. Si bien muchos son delineados por las OSC, están inscriptos en narrativas más amplias de cómo se estructura la relación pedagógica en el sistema educativo argentino, en su particular conjugación con acciones de contención para sectores vulnerables (Mayer, 2014).

### *b. Vinculación meritocrática*

Ligada a la estrategia de distinción que mencionábamos en el apartado anterior, encontramos que varios jóvenes, al momento de consultarles respecto de su proceso de selección para ingresar al Programa, enfatizaban en el hecho de haber sido elegidos en mayor medida debido a sus antecedentes académicos, características personales, a su “esfuerzo”. En las narrativas de los jóvenes aquí agrupados, su inclusión universitaria no deriva tanto de su necesidad, sino de su “merecimiento” para ser parte, ya que destacan las recomendaciones y referencias de profesores y autoridades por sobre sus necesidades económicas:

[Fui elegido] Por lo responsable y por las ganas que mostré que tenía de estudiar y de seguir una carrera (Grupo Focal, varones, AMBA).

Creo que los motivos de selección que pueden llegar a tomar son ver tu situación económica, si hay uno más favorecido que otro, bueno, démosle al que lo necesita más. Y el tema del esfuerzo que uno viene haciendo desde años anteriores. Creo que también influye mucho. Y el promedio y cómo fuiste como alumno (Grupo Focal, varones, AMBA).

Moderadora: ¿Cuáles son los factores que tienen en cuenta para definir el ingreso al Programa?

Participante: Para mí es la voluntad de uno. Yo puedo aunque me cueste, yo quiero. Y que tenga fundamentos y metas coherentes. (Grupo Focal, mixto, AMBA)

Al igual que en la vinculación anterior, estas narrativas ponderan cuestiones personales por sobre criterios estandarizados que establece el Programa para ingresar al mismo. Sobre esto, vale la pena mencionar que la plataforma del Programa es un factor habilitante para este tipo de repertorios. ¿Por

qué sostenemos esto? En primer lugar, el nombre del Programa sienta las bases para estas percepciones, al emplear en el mismo el “talento” y luego al delimitar los criterios para su admisión, establece promedios mínimos altos, ya sea para quienes ingresan seguidamente de haber concluido sus estudios secundarios, o en el primer año de los estudios universitarios para quienes se suman al Programa con posterioridad. Luego, en la medida en que el proceso de selección queda librado a las OSC, algunas ponderan el desempeño por sobre los económicos o al menos, al comunicarle a los jóvenes que han sido seleccionados, que lo han sido por esos atributos más que por sus dificultades socioeconómicas, ponderando los méritos –usualmente personales- que los habilitan para ser elegidos para el Programa. Estos méritos consistirían, no sólo en sus posibles capacidades “innatas” reflejadas en ser buenos alumnos en el nivel secundario, sino también en el “esfuerzo” –siempre individual- que han hecho para obtener tales calificaciones y referencias, que los harían merecedores de este premio o beneficio.

### c. Vinculación académica

Está bueno (...) porque tenés que tener un determinado movimiento de tu facultad digamos, como determinada educación. Entonces vos tenés que ir viendo qué rendir, qué no rendir y una persona que esté diciendo ‘¿si mira tenés que rendir, ponete las pilas’, ayuda bastante (Varón, 20 años, CABA).

Los tutores aparecen en el relato de los becarios como personas que facilitan la vinculación con ese mundo casi desconocido que es la universidad. En este sentido los tutores parecieran ser *puentes* que los ayudan a conectarse a ese mundo novedoso que significa la Universidad (tanto por su novedad en el plano individual como en el familiar), “guías” que contribuyen a su trayectoria universitaria. Las tutorías estaría vinculada a diversas estrategias, siendo algunas de ellas articular, integrar partes, miradas, concepciones, fines objetivos y actividades (Viel, 2009). En este marco, encontramos las identificaciones respecto de los mismos con figuras académicas, como consecuencia de los diversos grados de lejanía de sus entramados familiares y sociales respecto de los prerrequisitos necesarios para su “alfabetización universitaria”. Esto explicaría –al menos en parte- el apego de los becarios con los agentes institucionales en tanto agentes que los apuntalan académicamente, inclusive cuando haya pasado el período de ingreso a la universidad y al Programa, usualmente identificado con el primer cuatrimestre o hasta primer año de estudios.

La vinculación académica el Programa y con sus agentes educativos, puede ser identificada también al valorar los aspectos del rendimiento en la escuela secundaria como uno de los que entran en consideración para definir el ingreso al sistema de becas y tutorías. Tal como refiere una de las participantes de los grupos focales:

Yo creo que también [fuimos seleccionados] porque somos capaces. Te pedían adjuntar el boletín, si bien el boletín no significa que vos seas super inteligente yo creo que vieron cierta capacidad en nosotros y ganas de seguir y no abandonar porque hay muchos que abandonan y la casualidad fue que los que estamos en la beca son, no sé si hay alguno que haya abandonado, por eso creo que hay cierta capacidad en todos nosotros (Grupo Focal, mujeres, AMBA).

### d. Vinculación administrativa

Si bien la encontramos en una menor cantidad de casos que las tres introducidas anteriormente, identificamos una vinculación administrativa de los becarios con el Programa. Al respecto, una de las entrevistadas da cuenta del modo en que entablaban la interacción con el tutor, referida principalmente a dar cuenta de su “estado de situación”:

Claro, les informaba más que nada, porque ellos me preguntaban, veían que yo me esforzaba, estaba feliz, atenta, me sentía bien, entonces me preguntaban y yo les contestaba solo cosas buenas, si de esa materia aprobé, si aprobé, rendí, aprobé (...) me iba bien, era como más una charla, de yo contarles cómo me estaba yendo (Mujer, 21 años).

Aquí se trata, por un lado, de jóvenes que ponderan el estipendio por sobre las otras prestaciones del Programa y de becarios que no adhieren a las dimensiones grupales propuestas por las OSC, o bien que las OSC parecieran proponer una vinculación más “despojada”, por el otro. Al respecto, al consultarles por distintas dimensiones programáticas algunos de los encuestados sostuvieron que “*no sabemos nada del Programa*” (*Grupo Focal, mixto, AMBA*). Desde el plano organizacional, nos es posible comprender esta forma de vinculación en parte, porque los becarios que se relacionan desde esta perspectiva al Programa, no pertenecen a instituciones que les “demanden” una presencia muy activa, sino sólo para algunas instancias generales. O bien porque, aun cuando las instituciones desplieguen propuestas en las que se requiera la participación de los estudiantes, algunos de ellos opten por no participar de las mismas, o bien “*ir lo justo y necesario*”.

Asimismo, porque suelen vivir lejos de la sede de su OSC y manejan la comunicación por e-mail. En este marco, la relación con los agentes institucionales es de “reportar” tanto la cursada (en qué materias se inscribieron, calificaciones parciales y finales) y en el caso que sea demandado por la institución, rendir los gastos del estipendio, o si tienen algún problema con su cobro. De hecho, al momento de realizar el trabajo de campo, una tutora de una OSC aprovechó para asistir para conocer a algunos becarios e intercambiar documentación del Programa, lo que da cuenta de esta modalidad donde la relación con los becarios se plantea en términos administrativos y de rendición de cuentas. Esta modalidad de comunicación virtual no necesariamente responde a un desinterés institucional sino también a la distancia entre la ubicación de la OSC y el lugar de residencia del tutor respecto del lugar de residencia y/o estudios del becario. En algunos casos, el tutor a cargo se desempeña en otras funciones dentro de la misma institución, por lo que tiene un tiempo acotado para dedicarle a sus becarios y, en lugar de proveer actividades y espacios determinados para reuniones grupales, los agentes funcionan más a demanda de los becarios, es decir, cuando estos lo consideren necesario.

Como lo sosteníamos arriba, más allá de los atributos personales de los becarios, éstos se insertan en entramados institucionales que los preceden. Lo mismo puede sostenerse en torno a los agentes institucionales que al inscribirse en dinámicas de trabajo que los anteceden, desarrollan determinados repertorios para vincularse con los becarios, que tal vez serían diferentes en otros marcos institucionales. Esta gramática institucional es la que encuadra el escenario dónde agentes institucionales y becarios –destinatarios– desarrollan sus prácticas y construyen sus repertorios.

Tomando a Van Dijk (1999), la gramática hace referencia a un sistema de reglas, categorías y definiciones explícitas e implícitas que integran –y delimitan– una matriz institucional, constituyéndose en el marco donde confluyen tradiciones y regularidades. Y si bien se habilitan espacios de cambios, estos marcos tienden a delimitar las acciones individuales, instaladas en cada organización y luego transmitidas por los propios agentes institucionales. Nos referimos a las formas de estructurar el vínculo, las actividades que se desarrollan, los tiempos y las habilitaciones y restricciones propias de cada rol, que para modificarse, hacen necesario modificar un sistema de valores y reglas del juego legitimados institucionalmente. Es por eso que los modos de vinculación se encuadran más institucionalmente que a título personal. Por otra parte, la inserción en la estructura de un becario, tiende también a forjar la emergencia de determinados atributos que lo delimitan, que suelen ser necesarios también en el desarrollo institucional. A continuación, veremos a través de una tipología, como se pone en funcionamiento esto.

## Hacia una tipología de los becarios

En las líneas siguientes, detallaremos según se desprende de nuestro análisis, una tipología que pretende dar cuenta de los distintos perfiles de becarios encontrados a partir del trabajo de campo. Los tipos de becarios encontrados en el Programa y cuyas cualidades y especificidades describiremos a continuación, son caracterizaciones de clases de actores según sus supuestos, expectativas y formas de relacionarse con la institución mediadora que gestiona su beca. Estas dimensiones son de utilidad para pensar posicionamientos y consecuencias vinculares en la rutina establecida con el Programa y sus agentes, a saber: los tutores, los referentes de la entidad financiera, sus pares y también con la dimensión monetaria del Programa, entre otros aspectos. No tomamos a estos grupos como categorías dadas sino como construcciones realizadas para comprender el o los modos en que los becarios se relacionan con la diversidad de situaciones y agentes por un lado, y como una forma de ordenar conceptualmente la realidad (Weber, 1999). La perspectiva aquí adoptada, si bien simplifica la realidad,

permite dar cuenta de la complejidad y heterogeneidad de la población que comprende en el Programa. La mirada relacional de los tres tipos a continuación detallados delimita de mejor manera la intensidad y la extensión de cada uno de ellos. Por otra parte, esta segmentación conceptual organiza nuestros referentes pero como sostiene Marradi (1989), no conlleva –o no debería conllevar– a que la realidad se organice según las creaciones conceptuales aquí propuestas. Los conceptos y afirmaciones conceptuales organizan el análisis sobre los referentes, y presentan gran utilidad frente a objetivos cognoscitivos y prácticos. Es importante resaltar que la OSC colabora de manera fundamental en la determinación de los becarios, ya que los construye en su práctica y trayectoria en el Programa.

### *a. El becario honorífico o de alta intensidad de afiliación e identificación con el Programa: la “camiseta puesta”*

Este tipo está definido por una gran mayoría de jóvenes destinatarios del Programa, que se caracterizan por pertenecer a dos grandes grupos sociales. En primer lugar, los más cercanos a las narrativas, los relatos y las prácticas de los sectores medios y por lo tanto, se presentan como actores sociales más habilitados para participar, demandar, inmiscuirse y enunciarse públicamente. Un segundo subgrupo, está compuesto por jóvenes de sectores más desfavorecidos en términos socioeconómicos que se enfrentan por primera vez a un programa de contención y seguimiento institucional y financiero. Estos últimos, se afilian al Programa y los agentes que lo representan entiendo las posibilidades que el mismo otorga como la generación de un “lugar” en una sociedad que les es habitualmente esquiva.

El primer subgrupo –los más cercanos a los sectores medios– manifiesta claramente que la principal ventaja del Programa reside en su red institucional, afectiva y contenedora, ponderada por sobre los beneficios económicos que éste provee. El segundo subgrupo en cambio, pondera ambas estrategias –el estipendio y el sistema de tutorías– de manera casi equitativa. En casi la totalidad de los casos que agrupamos en esta categoría, se trata de becarios que no habían formado parte de una iniciativa con características similares anteriormente. Por otra parte, son becarios que ingresan al Programa (casi) a la par que lo hacen a la universidad, por lo que la inserción en el “nuevo mundo”, está acompañada desde sus inicios por estas redes

En estos becarios se expresa una fuerte creencia de que los talentos naturales y los resultados académicos se convierten en la fuente principal de selección y luego, de éxito y como tales, otorgan grados de legitimidad a las prácticas. Aquí adquiere supremacía la creencia de estar ocupando un lugar que les corresponde –en función a sus cualidades que los tornan “únicos”– y que ese espacio se lo habrían ganado.

Según el análisis de Young (1964 en (Kreimer, 2000), el mérito está compuesto por la resultante de la fórmula inteligencia y esfuerzo ( $I + E = M$ ). El genio, si no demuestra empeño, no es tal. Teniendo en cuenta esta perspectiva y la de los becarios, puede decirse que quienes podrían asociarse a esta tipología se relacionan con las vinculaciones afectiva y meritocrática y que definen su “selección” en función de sus capacidades –innatas– pero también en relación al gran esfuerzo que hacen para desarrollar tales capacidades. Entonces, los becarios aquí agrupados remarcan que, si bien fueron elegidos por un “don natural”, ellos se esfuerzan mucho por mantenerse a la “altura de las circunstancias”. En términos generales, se trata de becarios que cumplen con los requisitos del Programa para seguir perteneciendo al mismo, justamente, por esta dimensión que desarrollamos en las líneas anteriores: por el privilegio y el honor de ser parte –casi en la totalidad del primer subgrupo– a lo que el segundo le suma la cuestión económica.

Por su alta participación y en consecuencia presencia, estos becarios son los más integrados y activos en la institución gerenciadora del Programa y a su grupo de pares, participando de numerosas actividades dentro de la plataforma institucional que van más allá de las propias para becarios. De esta manera, uno de los principales beneficios que tiene su participación en el Programa se relaciona con la percepción de que sus problemas o conflictos en la universidad no son individuales, sino que, por el contrario son colectivos. La institución sin duda, tiene un rol protagónico en el reconocimiento de esta situación y en la generación del lazo social que desemboca, como lo dijimos líneas arriba, en que se ponderen las dimensiones afectivas, simbólicas y sociales por sobre la económica que dota el Programa.

### *b. El becario de afiliación de media intensidad: el becario intermitente*

Bajo esta categoría se agrupan a los becarios pertenecientes al Programa que si bien muestran niveles considerables de identificación con el mismo, la intensidad desciende en relación a la categorización anterior.

Dentro de este grupo, se registra un mayor apego a los beneficios económicos de pertenecer al Programa, así como una identificación de menor intensidad en relación a OSC que gestiona su beca y a la entidad financiera. Los becarios aquí comprendidos participan de las actividades requeridas y cumplen con todos los requisitos, principalmente, para continuar en el Programa por los beneficios arriba mencionados. Concurren a las actividades obligatorias pero cuando las mismas suelen ser negociables o de carácter optativo, suelen no concurrir, ya que asistir supondría una complicación dentro de su rutina. Lo que podemos observar a partir de las narrativas de los becarios aquí agrupados, es que relevan varias afirmaciones que refieren a los tutores como aquel agente que si bien es confiable y en algunos casos puntuales puede ser un actor relevante, es quien lleva el control de su regularidad en el Programa y a quien deben rendirles cuenta, de la manera que la institución lo proponga.

Por otro lado, su relación con el sistema de tutorías también es de menor intensidad que en el caso anterior, y si bien se registran diversos niveles de identificación y afecto hacia el tutor, la relación con éste está mediada por el control, además del afecto. En relación a la composición de este grupo de becarios, resulta interesante recalcar que muchos de ellos provienen de escuelas privadas subvencionadas –confesionales o laicas– y en otros casos –más minoritarios– habiendo sido beneficiados anteriormente por programas de becas o de inclusión en los años de su escuela secundaria. De esta manera, muchos de los aspectos relacionados al Programa, no son novedosos, como el sistema de tutorías.

En este sentido, si bien el mismo es rescatable, no parece fundamental, en la medida en que ese vínculo –y los beneficios que los becarios sienten que pueden obtener de él– ya fueron usufructuados en trayectos educativos anteriores. Otra posibilidad es que, en los casos en que el tutor proviene de su institución secundaria, eso facilita el diálogo cuando el becario considera que es necesario. En este sentido, puede pensarse que para estos becarios, el sistema de tutorías no se presente como una novedad sino como una extensión de modalidades de relación anteriores y que repetirán en muchos casos, los lazos creados con la figura en los años precedentes. De manera complementaria, puede pensarse que al haber formado parte de un dispositivo tutorial previamente, las capacidades que tal mecanismo supone ya fueron al menos parcialmente desarrolladas y que por lo tanto, la relación declina en intensidad para dar lugar a quienes necesitan mayor proximidad.

Un último subgrupo contiene a becarios que ingresaron tardíamente al Programa en relación a su trayectoria universitaria, es decir, que luego de más de un año de transitar por la institución de educación superior, acceden a los beneficios. En este sentido, es posible pensar que en estos estudiantes puede existir la percepción de que las capacidades y estrategias necesarias para transitar por la universidad ya están construidas y el dispositivo tutorial puede en consecuencia, no mostrarse atractivo.

### *c. El becario de baja intensidad de afiliación: el becario pragmático*

Los becarios reunidos bajo este grupo comprenden a la población que presenta poca participación en el Programa y que a su vez, tienen poco –cuando no nulo– conocimiento del mismo. Si bien esto puede atribuirse en algunos casos a una reciente incorporación, esto no terminaría de explicar esta situación, ya que en muchos casos, los becarios pertenecientes a las categorías restantes también son “nuevos”. El principal interés de estos becarios es, casi de manera exclusiva, monetario: es el estipendio el que sostiene su permanencia en el Programa. Son becarios que poco conocen de la institución financiadora en particular porque la OSC no da cuenta del Programa, y en consecuencia, no saben muy bien para qué es. En estos casos, la baja intensidad es propiciada por la institución. Varios de los casos observados bajo este colectivo comprenden a los jóvenes que experimentan esta distancia con el ideario institucional del que forman parte y por lo tanto, tienden a no sentirse identificados con los relatos organizaciones así como tampoco con sus pares, autoexcluyéndose de las actividades colectivas.

En otras ocasiones, este vínculo distante y pragmático es consecuencia del accionar del tutor o de la organización, que no propicia actividades más allá de las establecidas por la entidad financiera. Para estos jóvenes, la figura del tutor es la de un relator de noticias relacionadas al cobro del estipendio o

de cuestiones operativas, e incluso, alguien a quien deben rendirle cuentas. Aquí el afecto queda en segundo plano para tratarse de la persona a la que remitirle informes. En varios casos, que el tutor no sea un tutor de su propia disciplina, profundiza esta baja afiliación ya que el becario considera que al no ser de su campo de saberes específicos, no podrá ayudarlo.

## Conclusiones

A lo largo del artículo, hemos intentado dar cuenta de las diferentes formas en que un Programa de inclusión universitaria se articula entre sus principales agentes institucionales –los profesionales de las OSC- y sus destinatarios: los becarios. Como rasgo uniforme, podemos señalar que la entidad financiera, si bien es reconocida por los becarios, no aparece en la cotidianeidad del mismo. Aun cuando los jóvenes acreditan que su beca es a partir del “banco”, su filiación es, como vimos, con distinta intensidad, con las organizaciones que gestionan sus becas. Esto es causa y consecuencia, al mismo tiempo, de la propuesta institucional del banco, que delega en las OSC la decisión de cómo gestionar los recursos, con los requisitos correspondientes. Esta posición habilita entonces, estas posiciones y propuestas disímiles de las organizaciones en la cotidianeidad de la gestión del programa, que remite a diferentes posicionamientos institucionales por un lado y a diferentes modos de vinculación con los becarios por el otro.

En este sentido, si bien la relación OSC- becario se encuentra mediada por la entidad financiera, las OSC son los principales referentes del Programa para los becarios. En los párrafos anteriores, hemos desarrollado la perspectiva en la que las prácticas de los agentes institucionales se inscriben en marcos de referencia más amplios propios de la gestión de cada organización y, si bien admitimos las posibilidades de cambio, sostuvimos que esas formas anteceden a sus agentes y suelen ir sedimentándose. Asumíamos también, que esas maneras de plantear el trabajo con sus destinatarios, supone su propia determinación, es decir, que los becarios asumen una vinculación y luego un rol, según las propuestas y enfoques institucionales. Ahora bien; aún sosteniendo eso, consideramos que para que esta relación sea exitosa, debe haber sincronización entre las expectativas de las OSC y las de los becarios, al momento de sumarse al Programa. En tal sentido, sostenemos siguiendo a Weber (1996) y tal como lo planteó Noel (2009), la relación entre las OSC y los becarios será “exitosa”, allí donde los actores sociales en relación puedan pautar espacial y temporalmente y con cierta anticipación, sus acciones mutuamente referidas, vale decir: las OSC establecerán requisitos y propuestas a los becarios y estos responderán a las mismas. Esto no supone la ausencia total de conflicto o disonancias, pero sí un sistema de expectativas recíprocas respecto de qué supone cada rol y cómo debe ejercitarse, que facilitará el desarrollo del vínculo, en escenarios más o menos ordenados y estables. Por el contrario y cómo hemos sostenidos en otro lugar (Mayer y Cerezo, 2013) cuando esto no ocurra, y las regularidades en la interacción tiendan a disminuir, será un factor clave en el abandono del Programa por parte de los becarios, ya que de alguna manera, no pueden responder a las expectativas y propuestas de las OSC. Nuevamente, esto es, al menos en parte causa y consecuencia de los lineamientos del Programa, ya que al no establecer las pautas de vinculación, habilita los diferentes modos ya descritos. En contraposición, si estableciera ciertos criterios de estandarización, perdería parte de su riqueza al predeterminar cómo las relaciones deberían establecerse.

## Bibliografía

1. Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. (2da.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
2. Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.
3. Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires.
4. Castel, R. (1997). *Metamorfosis de La Cuestión Social, Las*. Buenos Aires: Paidós.

5. Cerezo, L., & Fernández Prieto, A. (2011). *Manual de planificación, monitoreo y evaluación. Programa Remediar*. Buenos Aires: Ministerio de la Nación.
6. Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto*, 22(2), 279-304.
7. Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En J. C. Tedesco, *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino*.
8. Dussel, I., & Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, 107-173.
9. Ezcurra, A. M. (2008). *Educación universitaria: una inclusión excluyente*. Presentado en 3er. Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, Río Cuarto.
10. Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Los Polvorines-Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
11. Fernández Lamarra, N. (2002). La educación superior en la Argentina. Recuperado a partir de <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00098.pdf>
12. García de Fanelli. (2005). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. *Sistema de información de tendencias educativas en América Latina*, 1-citation\_lastpage.
13. García de Fanelli, A., & Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 1(1), 58-75.
14. Gazzola, A. L., & Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO. IESALC.
15. Herrero. (2010). Una aproximación a la historia de la educación argentina entre 1862 y 1930, en los niveles primario y secundario. En D. Toribio, *La universidad en la Argentina: miradas sobre su evolución y perspectivas*. Universidad Nacional de Lanús, Departamento de Planificación y Política Pública.
16. Jacinto, C., & Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: IIPE UNESCO Santillana.
17. Kessler, G. (2015). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.
18. Kreimer, R. (2000). Historia del mérito (libro). Recuperado a partir de [https://www.academia.edu/3738487/Historia\\_del\\_m%C3%A9rito\\_libro\\_](https://www.academia.edu/3738487/Historia_del_m%C3%A9rito_libro_)
19. López, N. (2007). Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a raíz de del panorama social de la región. *Revista de Educación y Cultura*, (67), 9-12.
20. Marradi, A. (1989). Teoría: una tipología de sus significados. *Papers: revista de sociología*, (31), 77-98.
21. Mayer, L. (2012). *La escuela y la conflictividad cotidiana. Un análisis de las estrategias para su prevención y/o minimización*. Universidad de Buenos Aires, CABA.
22. Mayer, L. (2014). Todos a la escuela secundaria. Un análisis de los modos de relacionamiento de docentes y alumnos en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. *Nova et Vetera*.

23. Mayer, L. & Cerezo, L. (2013): *Evaluación de Impacto Programa Potenciamos Tu Talento. Un Abordaje Cualitativo. Mimeo*
24. Mayer, L & Cerezo, L. (2016): Tutorías y estipendio mensual: contribuciones a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1421-1433.
25. Mayer, L. & Nuñez, P. (2017): Desigualdades en la Educación Juvenil en América Latina. En *Temas, Cuba*.
26. Miranda, A. (2015). *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo*. CABA, Argentina: Teseo.
27. Montes, N., & Sendón, M. A. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(29).
28. Montes, N., & Sendón, M. A.-F. (2010). Trayectorias educativas de adolescentes en una Argentina fragmentada. *SECYT*. <http://www.anped.org.br>.
29. Nirenberg, O. (2010). Enfoques para la evaluación de políticas públicas. En P. Amaya, *El Estado y las Políticas Públicas en América Latina* (p. 227). Editorial UNLP.
30. Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. San Martín, Buenos Aires: UNSAM Edita.
31. Pochulu, M. D. (2004). La educación superior argentina hoy, entre instituciones que se transforman y relaciones que se modifican. *Revista Iberoamericana de Educación*.
32. Rodigou, M., Blanes, P., Burijovich, J., & Domínguez, A. (2011). Trabajar en la universidad (des)igualdades de género por transformar. Universidad Nacional de Córdoba.
33. Secretaría de Políticas Universitarias. (2013). *Anuario de la Secretaría de Políticas Universitarias*. CABA, Argentina: Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias. Recuperado a partir de [http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario\\_2013.pdf](http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario_2013.pdf)
34. Tinto, V. (2004). Access without Support is not Opportunity: Rethinking the first year of college for low-income students. En *documento presentado en la Annual Conference of the American Association of Collegiate Registrars Officers, Las Vegas, Nevada* (pp. 17–19).
35. Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1–19.
36. Tiramonti, G. (2008). Introducción. En Tiramonti, Guillermina, *La escuela media en debate*. Ediciones Manantial.
37. Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En E. Tenti Fanfani, *Una escuela para los adolescentes* (pp. 11–78). CABA, Argentina: IIPE UNESCO.
38. Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36.
39. Viel, P. (2009). La tutoría: una estrategia institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares de los jóvenes. En C. Romero, *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
40. Weber, M. (1999). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México DF: FCE.