

Referencia para citar este artículo: 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.

Tutorías y estipendio mensual: contribuciones a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad*

LILIANA MAYER**

Profesora Universidad Metropolitana para la Educación y El Trabajo, Argentina.

LETICIA CEREZO***

Becaria Doctoral Citra/Umet-Conicet, Argentina.

Artículo recibido en noviembre 25 de 2015; artículo aceptado en febrero 22 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de la evaluación de un Programa implementado en Argentina que promueve la inclusión y la permanencia universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad social mediante dos recursos: estipendio mensual y tutorías. Presentamos los resultados de una investigación principalmente cualitativa – combina grupos focales y entrevistas en profundidad– complementada con datos cuantitativos – encuestas autoadministradas–. Damos cuenta de las implicancias que los recursos del Programa tienen en las trayectorias universitarias, distinguiendo dos grupos: el referido a los usos y efectos en aspectos cotidianos de su vida material, y el vinculado a las contribuciones en términos de recursos para su subjetividad y socialización.*

Palabras clave: Acceso a la educación, educación universitaria, tutoría, estipendio (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco); trayectoria académica (Tesauro Europeo de los Sistemas Educativos).

Palabras clave autoras: Inclusión educativa, trayectoria educativa.

Tutoring and monthly allowances: Their contributions to the university pathways of young university students in situations of social vulnerability

• **Abstract (descriptive):** *This article intends to analyze the results from an impact evaluation of a program implemented in Argentina that promotes higher education inclusion for young scholars living in situations of social vulnerability. The program seeks to achieve this goal through providing two different resources to participating students: a monthly stipend and a working as a tutor. This article presents the results of a primary qualitative research study involving focus groups and interviews, complemented with a quantitative survey that demonstrates the effects of these resources on university*

* En este artículo de investigación científica y tecnológica presentamos los resultados de la “Evaluación de resultados del Programa Potenciamos Tu Talento”, Acuerdo Marco entre el Banco Galicia y a Asociación Civil Puentes firmado el 1/10/2012, con resolución 16/12, realizada entre el 01 de septiembre de 2012 y el 31 de octubre de 2013 por la Asociación Civil Grupo Puentes. Su financiación provino del equipo de Responsabilidad Social Corporativa del Banco Galicia. El informe de esta evaluación fue realizado por Liliana Mayer y Leticia Cerezo. Área: Sociología, Subárea: sociología.

** Doctora en Ciencias Sociales, Magister en Investigación y Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigadora del Conicet-UNaM, Argentina. Decana de la Facultad de Turismo, Actividad Física y Deporte de la Universidad Metropolitana para la Educación y El Trabajo (Umet). Correo electrónico: lzmayer@gmail.com

*** Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y Licenciada en Sociología de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina. Becaria Doctoral Citra/Umet-Conicet. Correo electrónico: cerezoleticia@gmail.com



pathways for these two groups of students. We divide the effects into two groups: one, relates to the usage and outcomes for their material living conditions and the other is how these resources are used for resources for socialization and subjectivity.

Key words: Educational Access, higher education, tutoring, stipend (Unesco Social Sciences Thesaurus); academic term (European Thesaurus of Educational Systems).

Authors key words: Educational inclusion, educational path.

Tutoria e bolsa mensal: suas contribuições para a trajetória universitária de jovens em situação de vulnerabilidade social

• **Resumo (descritivo):** Este artigo pretende analisar o resultado da avaliação do impacto de um programa implementado na Argentina, o qual promove a inclusão e permanência de jovens em situação de vulnerabilidade social no ensino superior, por meio de dois recursos: uma bolsa mensal e uma rede de tutoria. São apresentados os resultados de uma pesquisa principalmente qualitativa (utilizando grupos focais e entrevistas em profundidade) complementada com uma pesquisa quantitativa (pesquisa autoadministrada). Percebe-se que as implicações que os recursos do programa têm na trajetória universitária se distingue em dois grupos: o primeiro, refere-se aos usos e resultados relacionados a aspectos cotidianos de sua vida material, e o segundo, está vinculado às contribuições do programa em termos de recursos para a socialização e subjetividade.

Palavras-chave: Acesso à educação, educação superior, tutoria, bolsa (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco; experiência acadêmica (Thesaurus Europeu dos Sistemas de Ensino).

Palavras-chave dos autores: Educação inclusiva, trajetória educativa.

–1. Introducción. –2. Características del Programa de inclusión universitaria analizado y de la estrategia metodológica de la evaluación. –3. El estipendio económico: Sus usos y efectos en la cotidianidad del sujeto becario. –4. Valoraciones de las tutorías y sus aportes a las trayectorias universitarias. –5. Consideraciones finales. –Lista de referencias.

1. Introducción

A partir de mediados del siglo veinte, las ciencias sociales incorporaron a sus temas de indagación respecto de las instituciones educativas las cuestiones vinculadas a los procesos de masificación de la educación superior. Aunque estos comenzaron en los países centrales de occidente, fueron desarrollándose después en América Latina (Pochulu, 2004, Ezcurra, 2009 & 2011, García de Fanelli & Jacinto, 2010). El caso argentino no quedó por fuera de las tendencias de la región¹, pues se observa un crecimiento acelerado en la matrícula universitaria en

los últimos años. Así, en 1960, la matrícula universitaria argentina –universidades de gestión estatal y privadas– alcanzaba a 160 mil alumnos y alumnas, y se observa una tendencia creciente en su reclutamiento hasta alcanzar en 2010 un poco más de un millón setecientos mil estudiantes universitarios, cifra que continúa incrementándose (Toribio, 2010, Subsecretaría de Política Universitaria, 2012).

Cabe mencionar que los países de América Latina, en los últimos años, fueron ampliando sus compromisos y metas educativas incrementando la cantidad de años de escolarización educativa². Sin embargo, esta expansión de la obligatoriedad y su consecuente masificación se dio en situaciones adversas, es decir, en el marco del corrimiento del Estado de bienestar, la reorientación al neoliberalismo

¹ Según el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) de la Unesco, entre 1994 y 2006 la matrícula de la educación superior mostró una tasa de crecimiento sobresaliente del 126%, pasando de albergar aproximadamente a 7.544.000 alumnos y alumnas, a cerca de 17.017.000 (Gazzola & Didriksson, 2008). Esta matrícula, cabe señalar, se concentró principalmente en los estudios de grado (96 %) y en instituciones de gestión pública gratuita.

² Para un análisis exhaustivo de las modificaciones en las legislaciones educativas del continente latinoamericano, véase López (2007).

y el consecuente aumento de la desigualdad, la pobreza y el desempleo generado por esta reorientación económica, política y social (Mayer, 2012).

En Argentina, el éxito en la ampliación de la matrícula no se ha reflejado en la tasa de graduación: en 2010, el total de personas egresadas de grado y pregrado de las 48 universidades de gestión estatal fue de 70.857, cifra que representa el 24% de quienes se inscriben por primera vez en la universidad³. Si bien no es posible seguir la trayectoria de los estudiantes de forma individualizada, podríamos sostener que de cada 100 estudiantes que se inscribieron en la universidad, 24 lograron graduarse.

En este contexto, si bien el sistema universitario consiguió reclutar mayor cantidad de estudiantes, la estrategia de ampliar sus bases no alcanzó para evitar la deserción, principalmente durante el primer año, lo que produjo un proceso de inclusión excluyente (Ezcurra, 2011). Este fenómeno da cuenta, entre otras cosas, de las dificultades del estudiantado para adaptarse a las instituciones de educación superior, por un lado, y las de las instituciones por crear mecanismos de recepción, por otro (Fernández-Lamarra, 2002, García de Fanelli, 2005). Esos obstáculos son mayores entre los sectores socioeconómicamente desfavorecidos mientras que el abandono y la interrupción de su trayectoria universitaria los afecta en mayor medida (Tinto, 2006) y dado que ingresan por primera vez –en términos generacionales– a la educación superior, modificando el tipo ideal de estudiante universitario (Murcia-Peña, 2009) y sus experiencias al transitar por estas instituciones (Guevara, 2009).

En Argentina, se delinearon en la política pública programas y proyectos para contrarrestar las tendencias a la deserción en todos los niveles educativos, incluido el de educación superior (García de Fanelli, 2015, Marquina & Chiroleu, 2015). Algunas de estas estrategias han sido el Programa de Calidad

Universitaria, los Proyectos de Mejoramiento de la Enseñanza, el Programa Nacional de Becas Universitarias, el Programa de Respaldo de Estudiantes de la Argentina –PROG.R.ES. AR–, entre otros. Si bien reconocemos el aporte y lugar del Estado en combatir las situaciones que devienen en desigualdad y pobreza, el ámbito de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) también se ha movilizó en esta línea. Para mencionar algunas, la Campaña Argentina por el Derecho a la Educación, la Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación, el Grupo de Compromiso con el Financiamiento Educativo, etc. De esta manera, han surgido en las OSC iniciativas y programas sociales para la inclusión educativa, con el aporte de recursos a jóvenes cuya trayectoria universitaria podría enfrentar riesgos, de no ser por estos soportes. En este sentido, las líneas que siguen muestran los resultados de una investigación realizada en 2012, que consistió en una evaluación de resultados⁴ de un Programa de inclusión universitaria en las trayectorias de jóvenes, financiado por una entidad bancaria de Argentina y gestionado por OSC dedicadas a la inclusión educativa de jóvenes en situación de vulnerabilidad social (Castel, 1997).

Utilizamos la noción *trayectorias educativas* porque 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, y también los elementos estructurales de los grupos sociales y de quienes son puestos en acción en un determinado contexto, entre ellos los capitales culturales, económicos y simbólicos (Tiramonti, 2008).

³ Elaboración propia con base en el Anuario 2010 de Estadísticas Educativas del Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la República Argentina.

⁴ Una evaluación tiene como finalidad generar información, conocimiento y aprendizaje dirigidos a alimentar la toma de decisiones oportunas y pertinentes para garantizar los resultados de un Proyecto (Siempro, 1999, en Fernández-Prieto & Cerezo, 2010). Nirenberg (2010) sostiene que la evaluación de resultados contribuye al diseño y gestión de los proyectos sociales en tanto permite indagar y valorar no sólo los logros de la intervención, sino también los obstáculos emergentes, las posibles mejoras y/o correcciones en la intervención.

En el presente artículo de investigación compartimos algunos resultados observados, con la intención de dar a conocer las experiencias que los recursos implementados han aportado a las trayectorias de los estudiantes universitarios y universitarias que forman parte de este Programa, entendido como una iniciativa que busca reducir las desigualdades sociales.

2. Características del Programa de inclusión universitaria analizado y de la estrategia metodológica de la evaluación

El Programa de inclusión universitaria estudiado se viene implementando desde 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 de edad en situación de vulnerabilidad social. Este apuntalamiento se lleva a cabo a través de: **i.** Beca de estudio – estipendio económico mensual⁵–, y **ii.** Tutorías universitarias –seguimiento de la trayectoria y rendimiento–, que se desarrollan en convenio con diferentes OSC de forma externa a las instituciones educativas. Vale decir que la entidad bancaria financia los estipendios y las tutorías, que se gestionan y desarrollan a través de OSC vinculadas. La entidad bancaria delimita las condiciones de ingreso⁶ y permanencia en el Programa. Hasta 2012, año en que comienza la evaluación, nueve OSC se encargaban de gestionar y coordinar las becas, alcanzando en total a 151 jóvenes distribuidos territorialmente en varias provincias del país, con una preeminencia del Gran Buenos Aires

(GBA)⁷–37% en Ciudad de Buenos Aires y 25% en los partidos del Gran Buenos Aires–. El 27% restante está distribuido en el resto del país, con presencia significativa en las provincias de Neuquén, Mendoza y Jujuy.

Los objetivos de la evaluación a la que nos referiremos fueron evaluar los resultados del Programa en las trayectorias universitarias de los jóvenes que forman parte de este, y caracterizar socio demográficamente a las personas becadas.

Con la intención de abordar la trayectoria educativa de los becarios según su propia experiencia, optamos principalmente por una perspectiva cualitativa, pues esta facilita el acceso al universo de significaciones de los actores, y también dilucidar estructuras y argumentos conceptuales complejos sobre las que se basaban sus prácticas y creencias (Long & Long, 1992 en Mayer, 2012). De allí que la evaluación consistió en la realización de nueve grupos focales a jóvenes becarios del Programa según su OSC⁸ (Tabla 1), y dieciséis entrevistas de profundización (ver Tabla 2) a algunos jóvenes participantes en los grupos focales, seleccionados en función del interés del equipo investigador por profundizar respecto de situaciones particulares, tales como la condición de migrantes internos, de los becarios que se encontraban trabajando, de becarios y becarias que se sintieron cohibidos en los grupos focales, entre otras. El análisis que incluimos en los siguientes apartados se nutre de un recorte de los datos obtenidos.

5 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 individuos becados a trabajar a partir del segundo año de cursada.

6 Respecto de los criterios para ingresar al Programa -proceso de selección a cargo de las OSCs participantes- los jóvenes y las 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 nacionales: Informática y todas sus derivadas; Administración de Empresas; Economía; Contaduría Pública; Comercio Exterior; Ingeniería Industrial; Ingeniería Agrónoma. La permanencia en el programa exige 4 materias aprobadas por año.

7 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 24 Partidos del Gran Buenos Aires (Indec, 2010).

8 Los grupos focales fueron divididos según la OSC. Para las dos instituciones que contaban con mayor cantidad de becarios, se realizaron dos grupos, divididos según sexo.

Tabla 1. Caracterización de los grupos focales

Grupos Focales	OSC	Sexo	Composición			Promedio de Edad
			Varones	Mujeres	Total	
1	OSC 1	Mujeres	–	8	8	20
2	OSC 1	Varones	9	–	9	20
3	OSC 2	Mujeres	–	9	9	20
4	OSC 2	Varones	8	–	8	21
5	OSC 3	Mixto	2	3	5	20
6	OSC 4	Mixto	1	2	3	21
7	OSC 5	Mixto	1	2	3	21
8	OSC 6	Mixto	5	3	8	24
9	OSC 7, 8 y 9*	Mixto	8	2	10	19
Total			34	29	63	21

Fuente: *Elaboración propia con base en el trabajo de campo realizado.*

* *Las OSC integran una red; de allí que realizáramos un mismo grupo focal que las reuniera en tanto funcionan integradamente.*

Tabla 2. Caracterización de las entrevistas en profundidad realizadas.

Entrevistas a becarios activos	OSC	Sexo	Edad
1	OSC 5	V	19
2	OSC 2	M	21
3	OSC 2	V	21
4	OSC 4	M	20
5	OSC 1	M	20
6	OSC 1	V	20
7	OSC 1	M	20
8	OSC 2	V	22
9	OSC 2	M	19
10	OSC 2	M	18
11	OSC 1	V	22
12	OSC 4	M	20
13	OSC 8	V	20
14	OSC 1	V	20
15	OSC 2	M	21
16	OSC 1	V	21

Fuente: *Elaboración propia con base en el trabajo de campo realizado.*

Por otra parte, para complementar los datos cualitativos, para caracterizar contextualmente y para conocer aspectos socio-económicos

de los jóvenes y las jóvenes, trabajamos con encuestas autoadministradas. Las dimensiones relevadas por la encuesta fueron: caracterización

general y de contexto, trayectoria educativa en el nivel medio de enseñanza, trayectoria universitaria, vivienda y composición del hogar, factibilidad/dedicación al estudio. Someramente caracterizamos a continuación a los encuestados. La distribución según sexo de los 76 becarios y becarias resultó equitativa, siendo las mujeres el 49% y los varones el 51%. Su promedio de edad era de 21 años; el 55% de los encuestados reside en el Gran Buenos Aires y los restantes en otras provincias argentinas –principalmente Mendoza, 13%, Río Negro, 11%, y Jujuy, 11%–. El 51% comenzó a formar parte del Programa en 2012 –un 32% antes del año 2011 y el 17% en el transcurso de 2011–. Al indagar sobre su trayectoria universitaria, observamos que el 77% de los casos relevados empezó sus estudios superiores un año después de haber terminado la escuela secundaria. La mayoría de los becarios encuestados cursaba las carreras de Contaduría Pública (28%), Administración de Empresas (24%), Ingeniería (19%) y Agronomía (16%). Para acercarnos al clima educativo de los hogares, construimos una clasificación analítica con la que pretendimos observar el nivel educativo agregado de las personas adultas del hogar. De este resultó que el clima educativo es bajo para más del 55% de los hogares, para un 34% es de nivel medio y para casi un 7% el clima educativo es alto, es decir, que los adultos del hogar han realizado estudios terciarios o universitarios.

3. El estipendio económico: sus usos y efectos en la cotidianidad del becario

La masificación escolar y la ampliación del sistema educativo primero y del universitario después, como dijimos anteriormente, se dieron en condiciones de retroceso del Estado de bienestar. Es decir, que a la par que muchos estudiantes actuales del nivel superior fueron beneficiados por las políticas de masificación que derivaron en mayor escolarización que sus progenitores, sus entramados sociales y familiares se empobrecieron. Esto presenta grandes dificultades para desarrollar una trayectoria universitaria, puesto que muchas veces prima la necesidad de trabajar. Si bien el estipendio provisto por el Programa es menor

al salario mínimo de Argentina, la inserción al mercado laboral de jóvenes en situación de vulnerabilidad social suele ser precaria, generalmente no alcanza los niveles mínimos salariales establecidos ni está asociada a los beneficios sociales derivados del empleo formal, por la informalidad en la que suelen insertarse (Jacinto, 2008). Por otro lado, hay grandes dificultades referidas por jóvenes de las características sociales mencionadas para emprender y sostener exitosamente una carrera universitaria, mientras los recursos materiales son claves. En tal sentido, listamos a continuación los principales aportes que se generan a través de la percepción del estipendio mensual del Programa en aspectos cotidianos de su vida material, según lo refirieron los participantes en la investigación. En el presente artículo, los hemos dividido en dos grupos: uno referido a los usos y efectos vinculados a aspectos cotidianos de su vida material, y otro a las contribuciones de recursos para su subjetividad y socialización.

3.1. Efectos del Programa en aspectos cotidianos de su vida material

De los grupos focales y entrevistas realizadas se desprende que el estipendio mensual que reciben en el Programa contribuye en aspectos materiales de su trayectoria universitaria, y lo hace de diversas formas. A continuación nos referiremos a esas contribuciones.

3.1.1. Recursos para el desarrollo de la cotidianidad de la trayectoria universitaria

En términos generales, los becarios y becarias entrevistados indicaron que el principal uso que le dan al estipendio se relaciona con sus necesidades como estudiantes. Observamos dos tipos de usos que no son excluyentes. Los usos primarios se relacionan con las erogaciones que denominaremos **de tipo estudiantil directas o primarias**: fotocopias, libros, materiales para estudio, viáticos para ir a sus lugares de estudio. En segundo lugar, relevamos usos que se relacionan con la posibilidad de permanecer en situaciones sociales y de estudio o académicas gracias al estipendio, como la posibilidad de

concurrir a grupos de estudio y “*poder tomar algo*”, o no estar pendientes de la plata para ver si pueden permanecer en una reunión académica o social. A estos usos, los relacionamos como **estudiantiles indirectos**.

3.1.2. Dieta alimentaria

En el relato de algunos jóvenes, encontramos también usos ligados a mejoras alimenticias, ya sea porque a partir del estipendio pueden mejorar la calidad de sus alimentos, o bien porque pueden cambiar sus hábitos alimenticios. Es posible observar que el estipendio les permite adquirir bienes a los que antes no tenían acceso y, en consecuencia, satisfacer de manera diferente y con mejorías sus necesidades básicas. Conviene resaltar que esas necesidades estaban satisfechas, pero observamos cambios en la calidad de la satisfacción, modificaciones que no son menores. Además, encontramos que la regularidad y la seguridad que otorga la beca les permite distribuir mejor sus gastos, pues no tienen que buscar la fotocopiadora más barata, puedan pagar la comida y sus hábitos alimenticios mejoran.

3.1.3. Hábitat

Esta dimensión alude a los efectos que tiene el estipendio sobre las condiciones geográficas y materiales de vida de los becarios y becarias. Si bien estas se advierten en menor medida que las dos anteriores, encontramos becarios que pudieron mejorar su hábitat gracias al estipendio económico. Esta dimensión cobra fuerza entre los estudiantes que para estudiar una carrera universitaria han tenido que trasladarse a otra ciudad, dejando su hogar.

3.1.4. Matices regionales

Aunque observamos cierta regularidad en los usos del estipendio, pues todos los estudiantes indicaron que su uso principal corresponde a los recursos para el desarrollo de la cotidianeidad universitaria –primera dimensión analizada–, encontramos algunas diferencias según el lugar de residencia de los becarios y becarias. En este sentido, es interesante resaltar que quienes viven

y estudian en GBA, más allá de la preeminencia de la dimensión referida a la obtención de recursos para el desarrollo de la cotidianeidad de la trayectoria universitaria, encontramos que es seguida por mejoras en la dieta, mientras que los aspectos relacionados con el hábitat y el bienestar de los hijos e hijas –un 8% de los estudiantes del Programa tienen hijos e hijas– pasan a un tercer plano. Por el contrario, para los becarios que residen por fuera del GBA, las narrativas indican un mayor uso del estipendio en las dimensiones relacionadas con el hábitat y la dieta alimentaria.

3.1.5. Modos en los que se experimenta la ayuda económica

Al analizar las modalidades en las que se utiliza el estipendio, encontramos dos formas predominantes en las que se objetiva la beca. La primera se refiere a que, en muchos casos, percibir la beca no funciona como variable que define la posibilidad de estudiar, sino que significa una ayuda a la economía familiar, para evitar complicaciones que, si no estuviera recibiendo la beca, sería mucho más ajustada. Este modo de experimentar la ayuda otorgada a través del estipendio lo identificaremos como **beca como alivio**.

En algunos de los becarios y becarias, el estipendio funciona también como alivio, pero respecto a que ya no sienten la presión de tener que vincularse al mercado laboral. Percibir el dinero por el Programa les proporciona un ingreso que retrasa su incorporación a un trabajo, situación que es valorada por los becarios ya que les asegura cubrir los gastos que implica estudiar en la universidad y con ello no necesitan trabajar en muchos casos.

Respecto a la transferencia monetaria que implica el Programa, en el discurso de los becarios y becarias fue posible identificar una segunda modalidad, que consiste en percibir la **beca como hito** en su trayectoria educativa, puesto que hace posible el ingreso y permanencia en las instituciones universitarias. Así, estas personas becadas manifestaron que de no haber sido por el estipendio mensual recibido, transitar por una carrera universitaria no hubiera sido posible.

3.2. Efectos del Programa en la subjetividad y socialización de los becarios y becarias

En la investigación observamos que, además de los usos y apropiaciones del estipendio referidos a aspectos cotidianos de su vida material, formar parte del Programa reporta también en los becarios efectos en términos de bienestar subjetivo. Esto se ha observado en varios ejes, a los cuales nos referimos a continuación.

3.2.1 Autonomía

La autonomía percibida por los jóvenes y las jóvenes a partir de la incorporación al Programa, es el eje principal que encontramos al analizar los impactos subjetivos en los becarios y becarias. En este sentido la independencia, la posibilidad de independizarse de sus familias, dejar de “*ser una carga*”, emerge como una de las principales contribuciones.

Por otro lado, esta autonomía les permite posponer el ingreso al mercado laboral, en la medida en que, al recibir un estipendio, pueden dedicarse de lleno a sus estudios. Juega entonces un papel importante en la conformación de una subjetividad acorde con la necesaria para transitar exitosamente las instituciones universitarias, al delimitar el tiempo de manera exclusiva para el estudio. Más allá de las diferencias que hay en la definición –sociológica– de la juventud (Bourdieu, 1999), se da cierto consenso en asegurar que la gente joven que continúa estudiando alarga su moratoria social y vital (Urresti, 2000 en Mayer, 2009). Es decir, que la permanencia en instituciones educativas y la posibilidad de evadir el ingreso temprano –y precarizado, agregamos– al mercado, alarga la juventud. En este sentido, puede verse que la percepción del estipendio y el ingreso al Programa que por los dos primeros años no es compatible con un trabajo, colabora en esta situación y permite que los becarios y becarias no deban preocuparse por cuestiones relacionadas con la adultez.

Recibir un estipendio por el estudio le otorga a este una capacidad constructora de

subjetividad suficiente para retener a los jóvenes en el Programa y en universidades.

3.2.2 Estabilidad y posibilidades de planificar

Muchos becarios y becarias sostienen que antes de la obtención de la beca y el consiguiente ingreso al Programa, vivían el día a día y no podían planificar. Es decir, que carecían de ciertas prácticas de estabilidad y de seguridad respecto a su futuro, lo que contribuía a que sus preocupaciones giraran en torno a ello en detrimento del estudio. El estipendio económico modifica esta situación: en la medida en que los becarios y becarias cumplen con los requisitos necesarios para mantenerse en el Programa –que según observamos, presentan grados de laxitud–, pueden dedicarse a estudiar y también a pensar en su desempeño académico. Poder retirarse mentalmente de situaciones adversas no es poca cosa. El Programa aporta a la construcción de la juventud y a la regularidad de prácticas, que derivan en narrativas estables y capaces de proyectarse a futuro.

Otro aspecto en el que se observa un incremento en las seguridades personales se refiere a que, si obtienen buenos resultados académicos y logran la permanencia en el Programa, desarrollan mayores niveles de satisfacción de sí mismos, puesto que no solo “*por algo fueron elegidos*” para ingresar, sino que se mantienen en el Programa en función de sus cualidades, lo que ayuda al desarrollo de la autoestima.

3.2.3. Autoexigencia y compromiso con los estudios

Formar parte del Programa y permanecer en él demanda un buen desempeño académico, de modo que los becarios y becarias están sujetos a cierta “*presión académica*”. Si bien en algunos casos esta presión puede volverse en contra y hasta ser causa de deserción, en la mayoría actúa de manera positiva. Al respecto dicen sentirse motivados, pues cuentan con un “*apoyo*” y “*un aliento en mejorar*”.

3.2.4. Ampliación del horizonte educativo

Algunos jóvenes expresaron que a partir de su incorporación al Programa, conciben la continuidad de su trayectoria educativa como una posibilidad. La permanencia en el Programa y la concientización respecto de sus capacidades como habilitadoras para transitar las instituciones de educación superior son claves para aumentar las expectativas de estudios y en el deseo de continuar estudiando más allá de la carrera de grado.

Otro aspecto de esta ampliación se refiere a que estudiar una carrera de grado los habilitaría a acceder a mejores condiciones laborales. Esto está vinculado al ingreso al Programa y en particular al estipendio, en la medida en que es, en algunos casos, el principal habilitador de sus estudios. Con un título, la posibilidad de pensar en trabajos formales y en relación de dependencia se les hace más próxima, lo que les da seguridad y los aleja de un posible circuito de informalidad.

Este último es un aspecto clave que otorga el Programa al permitirles, mediante el estipendio, concretar sus estudios, para luego acceder –al menos en su imaginario– a mejores puestos de trabajo que propiciarán mejores condiciones de existencia.

Así mismo, varios entrevistados manifestaron vivir en algunas formas que adquiere en los sectores sociales más bajos la segregación urbana: los asentamientos o villas miseria. Entre ellos, la idea anterior cobra fuerza, pues sus vidas transcurren en condiciones de vida desfavorables, y refirieron su deseo de mudarse. Aunque ampliaremos este eje en el próximo apartado, es interesante destacar que, desde nuestra perspectiva, querer mudarse y salirse del “barrio”, cuando se trata de un ambiente espacial desfavorable, responde a un deseo de **emancipación geográfica** que se corresponde con una emancipación subjetiva, es decir, con el ingreso a otros círculos sociales.

3.2.5. Pertenencia grupal y nuevos vínculos: el acercamiento a otros pares

La universidad es un espacio educativo en el que se gestan vínculos que configuran una trama

de elementos necesarios para ser internalizados por los estudiantes y las estudiantes (Guevara, 2009). Al respecto, entre los entrevistados observamos que un factor decisivo en la incursión de los jóvenes y las jóvenes en el Programa, es la apertura a un mundo de nuevos semejantes, muchas veces diferente a los que componen su capital social (Bourdieu, 2000). El ingreso a la universidad y al Programa, los acerca a personas con trayectorias diversas a los de su grupo de origen, aportando la posibilidad de generar nuevos y novedosos vínculos.

En este punto encontramos en algunos entrevistados un correlato de lo que anteriormente referíamos como emancipación geográfica: el deseo de cierta **emancipación subjetiva y social** de entramados sociales negativos para el desarrollo de una trayectoria vital efectiva. Este segundo tipo de emancipación suele darse con anterioridad, o con independencia de una emancipación geográfica. Es decir, hay ciertos niveles de aislamiento respecto de vínculos anteriores que podrían afectar sus estudios y otras dimensiones de su vida.

Encontramos también estudiantes que ejercen un efecto multiplicador con pares anteriores y ajenos al Programa, al desarrollar estrategias que entusiasman a otros a estudiar porque “*se puede*”. A su vez, contribuye a que los becarios y becarias no se sientan tan solos y puedan compartir su experiencia universitaria con un par, en particular en entramados sociales y familiares en los que –por pertenecer a climas educativos bajos– las personas adultas manifiestan limitaciones para comprender las dinámicas y procesos relacionados con el estudio universitario y con sus instituciones.

4. Valoraciones de las tutorías y sus aportes a las trayectorias universitarias

Entendemos las tutorías universitarias como prácticas socio–educativas que pretenden facilitar, mediar, acompañar y orientar a los estudiantes y a las estudiantes en la construcción de un lazo social con la institución educativa. Son repertorios institucionales (García de Fanelli, 2005) que pueden contribuir en la trayectoria educativa. Las tutorías pueden tomar varias modalidades; hay quienes sostienen que

los tutores y tutoras apoyan, acompañan y orientan 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 interactuar y vincular al tutor o tutora en la trayectoria educativa de los estudiantes y las estudiantes (Urresti, 1999).

A continuación nos referimos a las implicaciones identificadas por los becarios y becarias de la estrategia de tutorías en su trayectoria universitaria. En su análisis, destacamos que las percepciones respecto a los aportes del sistema de tutorías identificadas distan de ser homogéneas. Esta heterogeneidad podría relacionarse con los perfiles de los becarios, o con las explicaciones que dan los jóvenes y las jóvenes para continuar con sus estudios y en el Programa, y también puede relacionarse con las formas en que las OSC que gestionan el Programa conciben el rol del agente tutor.

4.1. Valoración socio – afectiva de las tutorías

En la muestra analizada, varios becados resaltan como característica de los tutores y tutoras las vinculadas a lo afectivo. En este sentido, hay quienes, al consultarles con qué figura o metáfora relacionan a su tutor, se refirieron a figuras muy cercanas como ser familiares, amigas o amigos. El afecto es uno de los aspectos más valorados por los becarios, puesto que esta proximidad a la persona que es su tutor o tutora les facilita la posibilidad de confiar.

4.2. Valoración académica de las tutorías

Los tutores y tutoras aparecen en el relato de los sujetos becarios como personas que facilitan la vinculación con ese mundo desconocido. En este sentido, los tutores y tutoras parecieran ser “puentes” que los ayudan a conectarse a ese mundo novedoso que significa la universidad, “guías” que contribuyen a su trayectoria universitaria.

En el trabajo de campo identificamos otro aporte de los tutores y tutoras con los becarios y becarias: el apoyo que éstos representan ante una

situación de posible deserción universitaria. A partir del relato de los individuos entrevistados, se desprende que los tutores y tutoras son de gran ayuda al acortar la distancia con la cultura institucional, presente sobre todo en los primeros años, y se incrementa entre quienes el clima educativo del hogar es bajo y carecen de referentes con los que puedan conversar respecto de su paso por la universidad.

4.3. Valoración administrativa

Relevamos en una menor cantidad de casos que hay un uso administrativo del tutor o tutora para algunos becarios. Aquí se trata de becarios y becarias que ponderan el estipendio sobre las otras prestaciones del Programa, y becarios y becarias que no adhieren a las dimensiones grupales propuestas por Programa.

5. Consideraciones finales

Las narraciones de los estudiantes y las estudiantes participantes en la investigación se refieren a las modalidades en las que los recursos provistos por el Programa contribuyen a su trayectoria universitaria, y su continuidad. A modo de cierre, introducimos los resultados de un ejercicio realizado durante la investigación: se les solicitaba a los estudiantes que ponderaran los recursos propuestos por la intervención que estábamos evaluando, es decir, el estipendio mensual y las tutorías. De este modo, en las líneas que incluimos a continuación nos referimos a los emergentes de la ponderación realizada por los becarios y becarias de las dos grandes estrategias del Programa.

Identificamos jóvenes que valoraron de igual forma la contribución de ambas estrategias: en el trabajo de campo fue posible identificar que algunos becarios y becarias ponderaron por igual, o bien sin diferencias significativas, la estrategia de las tutorías y el dinero que mensualmente reciben.

Por otra parte, encontramos otros becarios y becarias que ponderaron las tutorías sobre los recursos económicos que reciben en el marco del Programa, valorando los soportes relacionales y las posibilidades que de esta función se

desprenden (Almedina, 2012, Álvarez-Pérez, 2006, Arbizu, Lobato & Del Castillo, 2005). En estos casos, el acompañamiento y la posibilidad de intercambio y de consulta se posiciona mejor respecto al aspecto monetario de la beca. La ponderación del tutor o tutora sobre lo económico, además de la valoración del acompañamiento y el espacio de encuentro que se genera en las tutorías, podría estar relacionada con un sesgo en la selección de los becarios y las becarias pues algunos dicen que podrían haber estudiado aunque no hubieran obtenido la beca.

Así mismo, encontramos becarios y becarias que aprecian más el aporte monetario del Programa, sobre las tutorías. En estos casos, observamos que valoran más el dinero que reciben y sus implicancias en su trayectoria educativa, que los otros estímulos que proporciona el Programa. Esto puede deberse a una situación económica más ajustada, o bien a que las tutorías parecerían no ocupar un rol tan preponderante en sus estudios.

Más allá de las tres situaciones mencionadas anteriormente, nos fue posible identificar algunos matices. Estos resultan interesantes para pensar el Programa como una estrategia cuyos efectos en las realidades de los becarios y becarias no son siempre iguales, sino que van plasmándose en varias modalidades. Uno de los matices identificados es que justamente la ponderación de las estrategias del Programa –estipendio económico y tutorías– puede experimentar modificaciones con el tiempo. Así, hubo becarios y becarias que manifestaron que la transferencia monetaria los atrajo en un primer momento, situación que se fue modificando en el transcurso de su carrera universitaria y a medida que fueron comprendiendo la dinámica de la intervención.

También se encontraron estudiantes que en el primer tiempo de vinculación con el Programa valoraron las tutorías sobre lo económico, situación que fue modificándose a medida que fueron avanzado en la carrera. Este cambio permite pensar que quienes valoran más en una primera instancia los aspectos económicos proporcionados podrían ser quienes se encuentran en mayores condiciones de vulnerabilidad económica, siendo el

estipendio el principal estímulo para formar parte del Programa y que en su transcurrir por el mismo van conociendo, haciendo uso y valorando el resto de la intervención. Por otro lado la diversidad de OSC y de sus enfoques y culturas institucionales podría explicar también estas diferencias. Mientras que en algunas instituciones el tutor o tutora se perfila como un espacio administrativo en el que las comunicaciones están relacionadas solo con las cuestiones mínimas que solicita la entidad financiera, como por ejemplo, rendición de cuentas, pedido de materias cursadas y aprobadas, etc.; para otras, el lugar del tutor y tutora de la institución es primordial, lo que muchas veces concluye en un pedido de participación a los becarios y becarias en las actividades que la institución genera.

Tal vez por estas características o por la población con la que se trabaja, la mayoría de los becarios y becarias que residen fuera del GBA ponderaron mayoritariamente el estipendio sobre las tutorías universitarias, relación que suele invertirse en gran parte de los casos del GBA, donde, en términos generales, aparecen grados de intensidad más altos de identificación con el tutor o tutora, o bien una igual ponderación de ambas estrategias.

Los resultados de la investigación indican que los espacios tutoriales son más provechosos entre quienes cuentan con las cuestiones materiales básicas más resueltas. Así mismo, siendo las tutorías un vínculo uno a uno, el modo en que se construyen los vínculos entre los estudiantes y las estudiantes con sus tutores tiene mucho que ver con las individualidades de cada uno, y también con las propuestas institucionales a partir de las cuales se ponen en práctica ambos aspectos un rol importante en la valoración de esa práctica educativa.

Lista de referencias

Almedina, M. I. (2012). *La Orientación y la Tutoría Universitaria como elementos para la calidad y la innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial*. Tesis de Doctorado presentada para la obtención del título de Doctora en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación



- Departamento de Educación, Universidad de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Álvarez-Pérez, P. (2006). La tutoría y la orientación Universitaria en la nueva coyuntura de la educación superior: El Programa “El Velero”. *Contextos Educativos*, (8-9), pp. 281-293.
- Arbizu, F., Lobato, C. & Del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), pp. 7-21.
- Bourdieu, P. (1999). *Sociología y Cultura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Buenos Aires: Desclee.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ezcurra, A. M. (2009). *Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente*. Conferencia Inaugural, Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto (1-3 de octubre de 2008, Argentina).
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación Superior. Un desafío Mundial*. Buenos Aires: UNGS, IEC-Conadu.
- Fernández-Lamarra, N. (2002). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: Iesalc, Ministerio de Educación de Argentina.
- Fernández-Prieto, A. & Cerezo, L. (2010). *Manual de planificación, monitoreo y evaluación*. Buenos Aires: Programa Remediar+Redes del Ministerio de Salud de la Nación Argentina.
- García de Fanelli, A. (2005). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Buenos Aires: Siteal, Iipe, Unesco.
- García de Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 43 (24), pp. 17-31.
- García de Fanelli, A. & Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: El papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista de Educación Superior*, 1 (1), pp. 58-75.
- Gazzola, A. & Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Iesalc, Unesco.
- Guevara, H. M. (2009). Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (1), pp. 209-234.
- Indec (2010). Censo Nacional de Población. Recuperado de: <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>
- Jacinto, C. (2008). Políticas públicas y perspectivas subjetivas en torno a la transición laboral de los jóvenes. En M. Novick, G. P. Sosto & L. M. Archaga (eds.) *El Estado y la reconfiguración de la protección social: Asuntos pendientes*, (pp. 463-498). Buenos Aires: Instituto Di Tella.
- Jacinto, C. & Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana, Iipe, Unesco.
- López, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina: Una lectura a raíz del panorama social de la región*. Buenos Aires: Iipe, Clade.
- Marquina, M. & Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, 43 (24), pp. 7-16.
- Mayer, L. (2009). *Hijos de la Democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?* Buenos Aires: Paidós.
- Mayer, L. (2012). *La escuela y la conflictividad cotidiana. Un análisis de las estrategias para su prevención y/o minimización*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Montes, N. F. & Sendón, M. A. F. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del Siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), pp. 381-402.

- Montes, N. F. & Sendón, M. A. F. (2010). *Trayectorias educativas de adolescentes en una Argentina fragmentada*. Recuperado de: <http://www.anped.org.br>.
- Murcia-Peña, N. (2009). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (1), pp. 253–266.
- Nirenberg, O. (2010). Enfoques para la evaluación de políticas públicas. En P. Amaya (comp.) *El Estado y las Políticas Públicas en América Latina*. La Plata: Editorial UNLP.
- Pochulu, M. (2004). La educación superior argentina hoy, entre instituciones que se transforman y relaciones que se modifican. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (9), pp. 2–10.
- Subsecretaría de Política Universitaria–Argentina (2012). *Anuario 2010–2011*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What is next? *Journal of Collegestudent Retention*, 8 (1), pp. 1–19.
- Tiramonti, G. (2008). Introducción. En G. Tiramonti (comp.) *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Toribio, D. (2010). La expansión de la educación superior en contextos de crisis sociales y políticas. En D. Toribio (comp.) *La universidad en la Argentina: Miradas sobre su evolución y perspectivas*. Buenos Aires: Unla.
- Urresti, M. (1999). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En E. Tenti-Fanfani (comp.) *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: Iipe, Unesco, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Unicef, Oficina de Argentina.

