

Jóvenes y universidad. El PROG.R.ES.AR y la democratización del nivel superior

 Nora Gluz e Inés Rodríguez Moyano

Resumen

El artículo analiza la ampliación del derecho a la educación, que en América Latina ha estado asociada a políticas de transferencia condicionada de ingresos. Nos centraremos en el nivel universitario, a partir de la implementación del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR). Los hallazgos sugieren que, a diferencia de las políticas precedentes, el PROG.R.ES.AR flexibiliza los criterios meritocráticos que históricamente fortalecieron la lógica selectiva de la escolaridad al tiempo que reconoce a los grupos sociales más desaventajados como legítimos estudiantes universitarios. Asimismo, establece mecanismos de mayor integralidad en la norma mediante el acompañamiento a las trayectorias que ponen de relieve la intención de un abordaje holístico de la problemática juvenil. No obstante los avances de la medida en términos de ampliación de derechos, la democratización efectiva del nivel se dirime en el plano de la institucionalidad y del trabajo pedagógico tendiente a superar la tradición selectiva del nivel. Dada la autonomía universitaria, la democratización de la educación superior depende, en mayor medida que en los niveles obligatorios, de los modos de apropiación institucional de la política en función de las trayectorias particulares de las universidades nacionales y de las reglas y recursos disponibles para alterar los modos de reproducción de los privilegios.

Palabras claves

PROG.R.ES.AR
Jóvenes
Universidad
Democratización
Argentina

Youth and University. The Programme to Support Argentine Students (PROGRESAR) and the democratization of higher education.

Abstract

This article analyzes the extension of education rights that in Latin America has been associated with conditional cash transfer programs. We focus at the university level, since the implementation of the Support for Argentinean Students Program (PROG.R.ES.AR). Our findings suggest that unlike preceding policies, PROG.R.ES.

Keywords

PROG.R.ES.AR
Youngsters
University
Democratization
Argentina

AR makes the meritocratic criteria that have historically strengthened the selective logic of schooling more flexible, while it recognizes the most disadvantaged social groups as legitimate university students. At the same time, it establishes mechanisms of greater integrality in the accompanying of trajectories that demonstrate an intention of a holistic approach of the youth problem. Despite the progress of this measure in terms of rights extension, the effective democratization of the level is settled in the field of institutionality and the pedagogic work aimed at overcoming the selective tradition of the level. Given the university autonomy, the democratization depends, in this level more than in the compulsory ones, on the ways the institutions arrogate the policy, depending on the particular trajectories of the national universities and the rules and resources available to alter the ways privileges are reproduced.

1. Introducción

Durante las últimas dos décadas, las políticas orientadas a la ampliación del derecho a la educación más importantes en América Latina han estado acompañadas por programas de transferencia condicionada de ingresos. Para 2007, dieciséis países contaban ya con intervenciones de este tipo como modo de responder a la exclusión como nueva cuestión social (Valencia Lomelí, 2008). De rápida extensión en la década del noventa, su presencia no ha mermado, aunque en varios países de la región han cambiado sus orientaciones desde la asunción de gobiernos “de nuevo signo”.

En este contexto, desde 2003 en Argentina se pusieron en marcha una serie de políticas que permitieron elevar las condiciones de vida de la población en el marco de la crítica a los postulados del Consenso de Washington y el desarrollo de intervenciones denominadas genéricamente “inclusivas”, orientadas a extender el sistema de protección social hacia los grupos más desprotegidos y ampliar su acceso a nuevas esferas de bienestar, prioritariamente a la escolarización.

A diferencia de las medidas destinadas a dichos sectores en la década del noventa, las intervenciones del período 2003-2015 generaron al menos tres desplazamientos en el campo de la política pública: el primero, vinculado a atender la lógica del derecho ciudadano y garantizar el acceso a prestaciones a distintos sectores sociales en situación de vulnerabilidad; el segundo, ligado al acompañamiento de las transferencias monetarias con cambios en las instituciones educativas como condicionante de una efectiva incorporación a la escolarización; el último, refiere a la intención de configurar intervenciones de mayor integralidad para responder a problemáticas de exclusión que son inherentemente complejas.

En lo que respecta a la universidad, en esta etapa se dio continuidad al proceso de ampliación iniciado en la etapa anterior mediante una serie de medidas entre las que se destacan el incremento de la oferta universitaria nacional, la implementación de “políticas de inclusión” y el fortalecimiento del sector a través del aumento sostenido del presupuesto hacia las universidades y al área de Ciencia y Técnica, y su jerarquización con la creación del correspondiente ministerio. En este marco, la implementación de un programa de transferencia de ingresos hacia los jóvenes de sectores vulnerables como el PROG.R.ES.AR, se articula con procesos más amplios de transformación de la protección social y la universidad.

El PROG.R.ES.AR es un programa dirigido a jóvenes de 18 a 24 años cuya condicionalidad educativa requerida para la percepción del beneficio puede acreditarse en universidades públicas habilitadas para tal fin. Se diferencia de los planes precedentes hacia la misma población que promovieron opciones educativas centradas en el empleo

inmediato, en la finalización de la escolarización obligatoria y/o la formación en oficios, como también de aquellos de apoyo económico para los estudios cuyo alcance, criterios y montos fueron variables a lo largo del tiempo. Por otro lado, se advierte un cambio en el perfil de los destinatarios respecto de las medidas de la década del noventa en tanto no se restringe a la pobreza extrema ni se ciñe a grupos de bajo capital educativo. Probablemente la ampliación del rango económico requerido –de uno a tres salarios mínimos al poco tiempo de lanzada la medida– sea un factor que explique la importante proporción de universitarios entre los perceptores. Según cifras oficiales, para octubre del año 2015 un 30% de los mismos cumplían la condicionalidad educativa en el nivel superior, siendo un 19,4% los que específicamente cursaban estudios universitarios.¹

1. Ver <http://www.progresar.anses.gob.ar/noticia/casi-un-millon-de-jovenes-estudiando-con-progresar-29>

Indudablemente, esta política genera nuevas oportunidades de acceso al nivel superior a sectores históricamente relegados. No obstante, la efectiva democratización del ciclo universitario depende de la articulación del programa con las condiciones de tránsito por la universidad en un nivel donde a la capacidad de agencia de las instituciones y sus protagonistas como variable necesaria para analizar cualquier política pública, se suma la dimensión político-administrativa. El principio de autonomía abre pues un escenario en el que las reglas de juego comunes de la política son sometidas a las regulaciones, tradiciones y culturas particulares de cada una de las universidades nacionales involucradas en la operatoria.

El artículo se organiza en tres partes. En la primera, nos centraremos en las condiciones sociales y educativas de los jóvenes de 18 a 24 años pasibles de integrarse al PROG.R.E.S.AR. En la segunda, analizaremos los principales atributos de la política en relación con dos tipos de intervenciones precedentes: aquellas vinculadas a las transferencias monetarias condicionadas a educación para el mismo rango etario y condición económica; y aquellas otras de apoyo a los estudios universitarios de los sectores más pobres. Finalmente, presentaremos las críticas y las potencialidades de la implementación del PROG.R.E.S.AR en la democratización del nivel superior universitario a la luz de los debates expuestos y del escenario heterodoxo que plantea la autonomía de gobierno de las universidades a la implementación de políticas públicas.

2. L@s jóvenes: oportunidades sociales y desigualdades estructurales

Desde la década del noventa, los jóvenes se han constituido en sujetos prioritarios de las agendas de gobierno de varios países de América Latina. La juventud y, en particular, aquella comprendida en la edad teórica de ingreso al mercado laboral, compone un segmento social fuertemente afectado por los cambios ocurridos en el sistema productivo, el mercado de trabajo y la crisis de las instituciones públicas y sociales que tradicionalmente mediatizaban sus mecanismos de integración a la vida adulta. En Argentina, las formas tradicionales de inclusión social de los jóvenes que en la fase neoliberal habían sufrido una importante regresión, no lograron ser revertidas –pese a algunos signos de mejoras comparativas– durante los gobiernos kirchneristas. Esto evidencia la debilidad estructural de los jóvenes respecto del sistema de oportunidades en términos de realizaciones laborales, a pesar de su mayor nivel de escolarización.

Como lo demuestran Salvia y Tuñón (2006), algunos de los indicadores de ese proceso fueron el derrumbe que experimentó entre 1991 y 2003 la tasa de ocupación horaria plena en la población de los jóvenes de 15 a 24 años, que cayó del 70 al 32% en los jóvenes de 15 a 19 años y del 80 al 50% en los jóvenes de 20 a 24 años. En el mismo sentido que esta tendencia, la tasa de desocupación abierta que pasó de 13% en 1991 a 33% en 2002. Esto afectó principalmente a los jóvenes con niveles educativos por debajo del nivel superior (García Fanelli, 2014). Pero paralelamente, la tasa de escolarización de

los jóvenes en ese mismo período creció de manera significativa, pasando de un 48% promedio en el período 1991-1996, a un 60% en 2002-2003 (Salvia y Tuñón, 2006).

Esta situación fue enfocada desde el discurso oficial como un problema de ajuste entre oferta y demanda, sosteniendo como diagnóstico dominante una versión “aggiornada” de la Teoría del Capital Humano por la que frente a los cambios técnicos las credenciales y competencias de los jóvenes resultaban insuficientes o inadecuadas, sumado a la rigidez de la legislación laboral. De allí que el desempleo fuera considerado un problema transitorio y la reforma educativa, el desarrollo de un sistema de formación profesional y la flexibilización laboral hayan sido la respuesta (Salvia y Tuñón, 2006). Años de intervención mostraron la permanencia de la problemática juvenil revelando que los logros en materia de inserción educativa, social y laboral fueron insuficientes. La crisis del período 2001-2002 que cierra la etapa neoliberal, culminó con un alto impacto regresivo sobre el empleo y la situación social.

En la “posdevaluación” que reimpulsó el crecimiento de la economía, si bien comenzaron a reducirse las tasas de desempleo entre los jóvenes, no ha logrado revertirse la desigualdad de acceso a oportunidades laborales. La situación ocupacional por nivel de instrucción según estratificación social de los hogares donde habitan jóvenes –para el 1º semestre de 2005– constituye según Salvia y Tuñón (2006) un claro reflejo de la extensión y el grado de cristalización que presenta el problema de segmentación del mercado laboral.

En palabras de los autores,

La información muestra que más allá de las mejoras conocidas en materia de empleo, el resultado sigue siendo la vigencia de una fuerte segmentación laboral y la inhabilitación estructural de amplios sectores juveniles. Los jóvenes de los hogares más pobres y de sectores medios continúan impedidos de acceder a trayectos ocupacionales vinculados con un perfil profesional o calificación técnica y también a un conjunto de entramados sociales e institucionales que conforman el acceso a una ciudadanía plena. Es evidente que las diferencias que explican la desigual distribución de recursos educativos y logros laborales son, fundamentalmente, de carácter social. (2006: 7)

Como resultado de estos fenómenos se observaba una estructura social dual, donde coexistían amplios bolsones de jóvenes pobres estructurales o nuevos pobres que no lograban la efectiva inserción laboral; al mismo tiempo que un grupo selecto de jóvenes de sectores medios competían entre sí por credenciales educativas, así como por empleos para los cuales muchas veces llegaban a estar sobrecalificados.

Las investigaciones sobre el tema han demostrado que los problemas de desempleo y precariedad laboral juvenil parecen ser el resultado combinado del comportamiento macroeconómico y del efecto de una serie de complejos factores sociales. Vale mencionar que el acceso a un empleo de calidad parece depender tanto del ritmo de crecimiento económico como de la vigencia de un sistema social que genera oportunidades desiguales para los jóvenes según sus recursos socioeducativos, origen familiar y otros factores de discriminación étnica, sexual o residencial. Si esto es así, el mercado laboral no operaría de manera segmentada contra los jóvenes en general, sino al interior de los mismos afectando a los sectores socioeducativos más vulnerables. A la segmentación del mercado laboral se suma la fragmentación del sistema escolar, que aporta a la diferenciación de las dificultades económicas para la continuidad de los estudios y la necesidad de generar recursos económicos, los aprendizajes desiguales de su paso por la escuela y el acceso a credenciales educativas devaluadas. Como corolario, los jóvenes de sectores vulnerables son los primeros en ingresar al mundo del trabajo, a la vez que dado su déficit de credenciales educativas y recursos sociales, son los últimos en la fila

para acceder a un empleo de calidad. Cualquiera que sea el nivel de calificación de los jóvenes de extracción social más pobre, son ellos los que acceden a los empleos de mayor inestabilidad y los primeros en ser cesanteados durante las coyunturas de crisis (Salvia, 2013).

Si bien en el período 2003-2012 se experimenta una reducción del desempleo joven (del 31 al 17%), se ofrece como una tendencia incapaz de revertir la brecha persistente y significativa de las tasas de actividad, empleo y desocupación respecto de los adultos (CIPPEC, 2014). Las desventajas se verifican también cuando el acceso al nivel superior mejora las posibilidades de acceso a un empleo pleno, pero está lejos de garantizarlo. Más allá de que Argentina cuenta con una de las tasas brutas de escolarización superior más altas de Latinoamérica (García de Fanelli, 2014), estos datos positivos se ven empañados por los resultados finales de estos procesos, ya que si bien aumenta el acceso, las tasas de deserción son muy elevadas. Según Chiroleu (2013), los titulados universitarios según nivel de ingresos son apenas el 6,19% en el 30% de la población de menores ingresos; el 14,1% en el 30% de ingresos medios y trepa al 34,5% en los ingresos superiores; y aunque se han ensayado estrategias de retención aun son incipientes las políticas para favorecer igualdad de resultados en contextos educativos fuertemente segmentados. La situación descrita pone de relieve una discusión central: la relación entre la posición social del estudiantado, las condiciones institucionales para el desarrollo de la trayectoria escolar y la validación social de las titulaciones.

En suma, lo que marcan los datos expuestos son los límites de las estrategias de intervención hacia los jóvenes más desposeídos basadas en la articulación de políticas educativas bajo el argumento de la ampliación de la empleabilidad frente al importante deterioro del mercado laboral y la fragmentación de la oferta educativa (Mollis, 2008; Tiramonti, 2004). La pregunta entonces es cómo se inserta el PROG.R.ES.AR en esta trama.

Los jóvenes pobres como objeto de la política social: continuidades y rupturas entre la fase neoliberal y la posconvertibilidad

En el campo político argentino, el análisis sobre el PROG.R.ES.AR y su relación con el sistema educativo intersecta discusiones más amplias respecto tanto de los cambios y continuidades de la política social neoliberal como de las recientes, y de sus consecuencias sociales en términos de reducción de las desigualdades. En nuestro país, las políticas contra la exclusión educativa se centraron casi con exclusividad en las carencias económicas en dos sentidos: la falta de recursos monetarios fueron considerados un factor determinante en la continuidad de los estudios y, simultáneamente, la educación se consideró el factor central para superar la pobreza material. Más aún, la investigación sobre esa etapa mostró cómo la política pública alimentó esa desigualdad al moldear diferencialmente las necesidades a través de las respuestas políticas que se fueron construyendo desde el Estado (Danani, 2008; Feldfeber y Gluz, 2011; Gluz, 2006; Valencia Lomelí, 2008).

Para la población más vulnerable se generó un doble proceso de devaluación de la oferta: vía focalización y vía fragmentación de la formación articulada a las políticas sociales frente al desempleo y ceñida a actividades de baja productividad y escaso requerimiento de saber. Ello supuso ceder a la cartera de trabajo la formación de estos sectores a través de cursos cortos, en especial para aquellos con bajo capital escolar acumulado (Herger, 2008).

Desde el mundo del trabajo, una intervención paradigmática de este mecanismo fue el denominado Proyecto Joven, dirigido a jóvenes pertenecientes a sectores de escasos

recursos, sin empleo, subocupados o inactivos, con bajo nivel de instrucción (secundario incompleto o menos) y escasa o nula experiencia laboral. Implementado entre 1994 y 2000, tuvo una importante cobertura en todo el país. Pretendía incrementar las posibilidades de inserción laboral “y la formación de mano de obra semi-calificada que permitiera responder a los requerimientos de empresas en procesos de reconversión” (De Giovambattista, Gallo y Panigo, 2014). Adicionalmente, debían desarrollar una pasantía en empresas, que implicaba para los empleadores contratar a los jóvenes por un “período de prueba”, y de manera concomitante seleccionar a los futuros trabajadores. Sin embargo, los resultados quedaron prontamente a la vista ya que solo un tercio continuaron empleados inmediatamente después del programa. No obstante, tal proporción disminuyó considerablemente (a un 13%, es decir una caída mayor al 50%) luego de algunos meses de finalizada la pasantía (Barberena y Santantonio, 1996). Esto evidencia los límites del pensamiento económico y educativo vinculado a la teoría del capital humano y la necesidad de contemplar el modo en que la desigualdad social y educativa se sobredeterminan.

Desde el sector educativo, y en particular en el nivel universitario, la principal estrategia para atender a estos grupos etarios en condición de pobreza durante ese mismo período fue el Plan Nacional de Becas estudiantiles, destinado a jóvenes de bajos recursos, que se diferenciaba de los proyectos de empleo por orientarse a jóvenes con trayectorias educativas más extensas y requerir adicionalmente rendimiento académico. Fue lanzado un año después de la controvertida Ley de Educación Superior 24.521 que inauguró la denominada *Expansión Privatista* (1991-2007) en nuestro país (Mollis, 2008)² bajo un modelo de expansión binario público-privado en el marco de una libertad de mercado que provocó un importante incremento de las instituciones universitarias privadas (Pérez Rasetti, 2012), y una importante diferenciación entre las instituciones universitarias tanto en lo referente a las opciones profesionales como a la excelencia académica ofrecida (Solanas, 2009).

2. La Ley de Educación Superior 24.521 comprende a las instituciones de formación superior, universitarias y no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional. Introdujo cambios sustantivos en lo que respecta a los históricos conceptos de autonomía, financiamiento y gobierno universitario heredados del proyecto reformista (Mollis, 2008).

Con requisitos variables respecto del tope de ingresos requerido para el acceso que se definía en cada convocatoria y con una lógica que si bien no era estrictamente asistemática no garantizaba continuidad ni incremento de la cantidad de becas a medida que nuevos sectores sociales llegaban a la universidad, su existencia a partir de esos atributos se aproximó más a la lógica filantrópica de la ayuda que al derecho. En los términos del propio reglamento:

“ARTÍCULO 4º. Los tipos, montos de becas y los ingresos máximos del grupo familiar exigidos para ser postulantes del PROGRAMA NACIONAL DE BECAS UNIVERSITARIAS, se fijarán por Resolución Ministerial.” (Resolución 1219/2001)

De hecho, durante la peor fase de la crisis económica, la decisión gubernamental fue achicar el beneficio en términos de montos por beca, y ajustar la cantidad de becas a distribuir. A pesar de las distintas modificaciones de las que fue objeto, esta definición atravesó el programa de becas a lo largo de su historia.

A ello se sumó que el programa se dirigió a los “pobres meritorios”, es decir, sólo a aquellos que además de acreditar la condición de pobreza contaran con un rendimiento académico no inferior a siete puntos. En este sentido y al igual que las becas para la finalización de los estudios obligatorios, sostuvo la lógica histórica de premio al mérito. De este modo, se reconocen en alguna medida los condicionamientos sociales, a la vez que los niega, al garantizar una supuesta igualdad de oportunidades otorgando un piso mínimo de recursos económicos para estudiar. No obstante, y como mostraremos más adelante, los mecanismos de privilegio social garantizados a través del capital cultural de los sectores más acomodados se mantuvo intacto y, a diferencia de los niveles obligatorios, no aparecieron menciones a “proyectos de retención institucional” u otras estrategias que visibilizaran los condicionantes institucionales para el estudio y el sesgo clasista que

contienen las prácticas pedagógicas universitarias. Sin embargo, fue una línea de intervención que creció en la última década, se refinó incorporando poblaciones específicas (indígenas, discapacitados) y creció significativamente cuando en 2007 incorporó una línea para carreras tecnológicas y en 2009 el Programa de becas bicentenario.

Este proceso tiene lugar a partir de 2006 en un contexto de cambios del sistema universitario en función de políticas que tienden a la ampliación del derecho a la educación universitaria. Allí se inicia un proceso de expansión de las universidades nacionales a través de la creación de universidades “de proximidad”, es decir, de acercamiento a los destinatarios permitiendo la emergencia de un nuevo alumnado (Pérez Rasseti, 2012) que probablemente se vea fortalecido por el PROG.R.ES.AR. Asimismo se crean algunos programas de transformación de la enseñanza en algunas carreras estratégicas que incluyen un componente de tutorías para ingresantes.

En consonancia con algunos de estos cambios, en el Reglamento 2010 del Programa de Becas Universitarias desaparece el requerimiento explícito de rendimiento como criterio de calificación para la inscripción al programa, aunque lo sostiene como criterio para priorizar la asignación:

- » [...] “el orden de mérito se confeccionará conforme a un sistema de puntaje diferencial, teniendo en cuenta variables socioeconómicas y académicas, integradas por los siguientes indicadores:
- » Edad del postulante, conforme la misma se acerque o aleje de la media de edad para cada carrera.
- » Promedio obtenido por el estudiante en sus estudios.
- » Regularidad académica” (Reglamento 2010).

Sin embargo, dichos avances suceden en el marco de la ausencia de una política global hacia el nivel y la coexistencia de intentos de orientación a través del financiamiento a programas específicos (Chiroleu e Iazzetta, 2012) y la pervivencia de otros que, como la evaluación estandarizada o el programa de incentivos a docentes investigadores, van a contramano de los procesos de inclusión al fomentar la competencia entre pares y valorizar la investigación por sobre otras misiones de la institución.

Durante el mismo período, los programas de empleo y formación también fueron modificados. En 2002 “...la incorporación en un plan socio-laboral de amplia cobertura, como es el Plan Jefes y Jefas de Hogar, de una contraprestación dirigida a completar la educación general básica y el polimodal implica un reconocimiento de las necesidades educativas de la población joven y adulta. Constituye también una instancia de coordinación entre los sectores de Educación, Trabajo y Desarrollo Social” (Herger, 2008: 11). Se abandona, en este caso, la restricción a una formación en oficios y de baja calificación para dar lugar a garantizar progresivamente el derecho a la educación, espíritu que retomará el PROG.R.ES.AR³ y en el que nos concentraremos en el próximo apartado.

3. La formación en oficios para este sector poblacional no desapareció, sino que se continuó en el Programa Incluir, dirigido a desocupados o subocupados de 18 a 25 años de bajo nivel educativo y calificación laboral, sumando el fomento de microemprendimientos.

3. PROG.R.ES.AR: derechos, condicionalidades y desempeño escolar

a. Acerca de la política y su relación con las intervenciones precedentes

Según algunos autores, la creación del PROG.R.ES.AR se constituye en la medida más ambiciosa de las últimas décadas destinada hacia este subgrupo poblacional tanto por

su cobertura y su modalidad de gestión (De Giovambattista *et al.*, 2014) como por la pretensión de quebrar la lógica focalizada de los programas y becas precedentes e incidir sobre el carácter segmentado de la oferta al otorgar a los jóvenes la posibilidad de insertarse en distintas áreas y tramos de la formación.

La integración del programa con los derechos para la inclusión creados con anterioridad en el país, implica que la cobertura social por parte del Estado se inicie en la niñez, continúe en la juventud y abarque también el primer período de adultez o el proceso de ingreso al primer empleo. Según Mazzola (2012), el PROG.R.ES.AR es parte de un nuevo paradigma de “protección ampliada” de la infancia, adolescencia y juventud que se inicia con la AUH y AUE, que reforzó el pilar no contributivo del sistema,⁴ vigorizando su carácter solidario.

4. A partir de las políticas públicas implementadas desde 2003, el sistema de seguridad social argentino pasó de una lógica íntegramente contributiva a un sistema mixto (contributivo-no contributivo) y redistributivo que, entre otros aspectos, incorporó al sistema previsional a personas mayores de sesenta y cinco años sin los aportes individuales correspondientes al sistema contributivo tradicional, y al sistema de asignaciones familiares a niños cuyos padres habían quedado excluidos del sistema contributivo (Panigo y Médici, 2013: 114).

La AUH decretada en 2009 constituye un antecedente central de la medida en tanto propone dar continuidad a la protección social que ésta brinda hasta los 18 años de edad, a la vez que recupera gran parte de los mecanismos de gestión de las condicionalidades. La misma consiste en una política que otorga una prestación monetaria no contributiva similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales (Decreto N° 1602/09), a las niñas, niños y adolescentes cuyos padres, tutores o curadores se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal por un salario menor al Mínimo, Vital y Móvil (SMVyM) y es financiada con recursos del Fondo de Garantía de Sustentabilidad del ANSES. El límite de edad de los hijos, para percibir la prestación, es hasta los dieciocho años o inexistente cuando se trate de personas con discapacidad. La asignación se cobra hasta el quinto hijo y es incompatible con cualquier otra prestación que suponga una transferencia de ingresos, ya sea ésta contributiva o no y más allá del tipo de riesgo que busquen cubrir.

Desde sus fundamentos el PROG.R.ES.AR (Decreto N° 84/2014), por su parte, se propone garantizar la inclusión de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social en el sistema educativo mediante una transferencia monetaria con el objetivo principal de incidir sobre la expansión de las oportunidades sociales a partir de la culminación de los estudios obligatorios, la formación en oficios y/o la inserción en la educación superior. A los efectos de cumplir con tales objetivos, apunta a la generación de oportunidades concretas de inclusión basadas en el acompañamiento, y en la atención a la complejidad de la exclusión juvenil articulando intervenciones en distintas dimensiones que horadan las posibilidades sociales, laborales y educativas de los sectores más perimidos. Para ello estipula una serie de dispositivos como la generación de instancias de apoyo en materia de servicios de cuidado infantil a solicitud de los titulares del derecho, y el acompañamiento personalizado en el proceso de formación educativa y profesional con la conformación de una red de tutores, garantizando los soportes necesarios para sostener los estudios, avanzando sobre las definiciones de la AUH para garantizar la condicionalidad educativa.

En términos del propio decreto:

Que la problemática juvenil tiene múltiples facetas que deben ser contempladas a la hora de abordar la temática, evitando caer en categorizaciones simplificadas y estigmatizantes, entre las que pueden mencionarse la necesidad de un acceso real y flexible a la oferta educativa, la provisión de estrategias públicas de cuidado para los jóvenes que tienen niños a cargo y el acompañamiento en una inserción laboral de calidad.

En este sentido es posible sostener que la implementación de la política conjuga diversas estrategias que ponen de relieve la intención de un abordaje holístico de la problemática juvenil, situación que se expresa también en la articulación de distintas áreas del sector

público: a) del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, en el desarrollo de tareas de cooperación con los jóvenes, administración de los centros de formación profesional habilitados para el programa; b) del Ministerio de Educación de la Nación, responsable de garantizar las condiciones necesarias para la inscripción y permanencia de los titulares de derecho a las instituciones educativas; c) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, responsable de los centros de cuidado para los perceptores con hijos a cargo; y d) de la Administración Nacional de la Seguridad Social, facultada para el dictado de las normas interpretativas y complementarias al decreto a partir del cual se crea el PROG.R.ES.AR (De Giovambattista *et al.*, 2014).

Estas responsabilidades cristalizan en dos comités interministeriales previstos por la normativa. El comité ejecutivo impartirá “... *instrucciones para la ejecución del programa así como para su seguimiento y evaluación...*” –constituido por un representante de la jefatura de Gabinete de Ministros, un representante del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación, y un representante de la Administración Nacional de la Seguridad Social–, mientras que el comité consultivo articulará “... *las distintas acciones en torno a la ejecución del PROG.R.ES.AR y las políticas vigentes en la materia...*” (Decreto N° 84/2014) –conformado por un representante de los siguientes ministerios: de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, de Educación de la Nación, de Desarrollo Social de la Nación, de Salud de la Nación, de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación, del Interior y Transporte de la Nación, de Seguridad de la Nación, de Defensa de la Nación, de Economía y Finanzas Públicas de la Nación y Administración Nacional de la Seguridad Social–. Ambos presididos por el representante del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación.

Estas articulaciones son también expresión del modo en que el ANSES amplió a lo largo del período iniciado en 2003 sus funciones históricas para asumir nuevas políticas que ampliaron la protección a la vez que un rol protagónico en la implementación de decisiones tomadas en otros organismos debido a su importante capacidad operativa fundada en las capacidades técnicas de sus agentes, la información que concentran y su importante entramado institucional a lo largo del país (Costa, Curcio y Grushka, 2014).

En tanto la medida organiza formalmente esta articulación especificando los atributos y responsables ministeriales, construye una institucionalidad más clara que aquella definida en su reconocida política precedente –la AUH–, donde la misma acontecía vía “mesas interministeriales”, con un carácter menos formalizado y no fue clara su actuación a nivel de las regiones educativas (Gluz y R. Moyano, 2014). Asimismo y en tanto medida de protección social hacia los jóvenes, es compatible con el cobro de la AUH en tanto ésta protege a la infancia.

En segundo lugar, vale destacar un avance en términos de derechos que asume la política. A diferencia de las políticas precedentes en los años noventa, antes descriptas, asumir un enfoque de derechos demanda obligaciones y actuación estatal, así como mecanismos de exigibilidad y cumplimiento. Es decir, “las políticas deberían ser acordes a principios de universalidad, igualdad y no discriminación, progresividad y no regresividad” (Arcidiácono, 2011: 265). La percepción, por ende, es potestad de todo ciudadano que cumpla los requisitos, lo que se evidencia en que se trata de un programa sin cupo, abierto a todos los jóvenes que cumplan con los requisitos establecidos, desarticulando los procesos selectivos que hacían competir a los sectores desfavorecidos entre sí y la discrecionalidad de los recursos asignados a las becas cuya continuidad resultaba dependiente del presupuesto nacional.

En línea con los cambios que venían desarrollándose en las becas universitarias, aunque introduce exigencias de rendimiento académico, éstas se mantienen en las asignaturas que deben aprobarse sin considerar las calificaciones. De esta forma,

A los plazos asociados a la presentación de certificados educativos y sanitarios –de carácter general– se adicionan exigencias vinculadas a desempeño académico para jóvenes que concurran a establecimientos en que se impartan clases de nivel terciario o universitario: debe presentar, junto con el certificado de escolaridad de noviembre, documentación respaldatoria que constate, de acuerdo con el año de cursada, la aprobación de al menos: a) dos materias en el primer año cursado en calidad de titular de derecho; b) cuatro materias para el segundo año cursado; y c) a partir del tercer año, un porcentaje de materias que variará según la cantidad de asignaturas pendientes en el momento de la inscripción (20% del plan de estudios pendiente al inicio, finalizado el tercer año; 30% cumplimentado el cuarto año; 40% finalizado el quinto año; 50% acabado el sexto año; y 75% una vez cumplimentado el séptimo año del derecho a la prestación). A lo precedente se añade una instancia final de evaluación, de frecuencia anual, en diciembre, mes en el que la ANSES verifica nuevamente la totalidad de los requerimientos dispuestos, a efectos de habilitar la continuidad en el programa a aquellos jóvenes que hubieran cumplido en tiempo y forma según lo establece la legislación. (De Giovambattista *et al.*, 2014: 38)

No obstante estos avances, algunos autores señalan que éstos encuentran sus límites en la falta de definición formal de los mecanismos para las actualizaciones de la AUH; la restricción poblacional en función de criterios de ingresos, etarios, situación penal y de nacionalidad, entre otras cuestiones (Cena, 2015).

Asimismo, y tal como sucedió con la AUH y otros programas de transferencia de ingresos, el PROG.R.ES.AR rearticula las intervenciones precedentes. En relación a las becas estudiantiles, se determina que:

Los jóvenes inscriptos como ingresantes o renovantes en el Programa Nacional de Becas Bicentenario o el Programa Nacional de Becas Universitarias deberán inscribirse en el PROG.R.ES.AR. Toda vez que no califiquen a éste último –por ejemplo si se encuentran fuera del rango etario, perciben ingresos superiores al SMVyM, etc.– podrán anotarse en el PNBB y el PNBU (de acuerdo con la orientación de la carrera universitaria seleccionada), y de cumplir con los requerimientos exigidos por ellos percibirán: a) desde el Programa Nacional de Becas Bicentenario la diferencia entre los \$ 7.200 anuales del PROG.R.ES.AR y el monto anual asignado por PNBB, dependiendo del año de cursada; y b) en diez pagos, el monto anual correspondiente al PNBU –que coincide con el pago anual en concepto de prestación PROG.R.ES.AR–. (De Giovambattista *et al.*, 2014: 39)

En relación a las intervenciones que se desarrollaban desde el Ministerio de Trabajo, tal como el programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (JMMT), se ha determinado que aquel sub-universo de individuos de entre 18 y 24 años, titulares del JMMT que cumplan con los requisitos del PROG.R.ES.AR, sean absorbidos por éste, mientras que quienes no califiquen permanezcan en el JMMT.

Al igual que en el diseño de la AUH, el estipendio efectivo a recibir mensualmente se limita al 80% del monto fijado, quedando el 20% restante sujeto a la correcta acreditación de asistencia a la entidad educativa en los meses de marzo, julio y noviembre de cada año. En este sentido, el PROG.R.ES.AR retoma los dispositivos de control diferencial hacia los sectores más vulnerables posicionando a estos sujetos bajo sospecha desde el diseño de la política. Sin embargo, y a diferencia de lo relevado en investigaciones anteriores en los niveles educativos obligatorios donde estos mecanismos de control abonaron la estigmatización de los perceptores (Gluz y Moyano, 2013 y 2014), en el caso de las universidades, la distancia entre las instancias administrativas que certifican el cumplimiento de las condicionalidades y los profesores diluye estos riesgos. A lo sumo, podría hipotetizarse algún efecto estigmatizante de las instituciones en función de la proporción de perceptores en su matrícula, como expresión de la oferta fragmentada

del nivel, tendencia que, por cierto, parece ser el mecanismo de diferenciación actuante más allá de las fronteras nacionales frente a los nuevos públicos escolares (Dubet, 2005). Por último, cabe destacar que si bien la política inicialmente se dirigió a los sectores más vulnerables, luego aumentó el rango al ampliar de uno a tres salarios mínimos el requisito para ser perceptor, lo que deja como interrogantes los grupos sociales hoy beneficiarios en el nivel específicamente universitario, respecto de los perceptores para otros ámbitos y niveles de escolarización.

b. El PROG.R.ES.AR y la universidad: entre derechos, condicionantes académicos y políticas institucionales

Tal como viene mostrando la investigación educativa, el nivel superior universitario tiene una tradición elitista que opera generando formas silenciosas de expulsión escolar vía mecanismos meritocráticos más o menos visibles.

Frente a ello, nos preguntamos por la capacidad de las actuales políticas universitarias para cuestionar y revertir las dinámicas de selectividad social más que académica, que atravesaron el nivel, y articular con las políticas de inclusión social y educativa. Sólo de este modo los apoyos previstos por el programa –como los tutores– pueden impactar efectivamente en la ampliación del derecho a la educación. Nuestra hipótesis es que la combinación de la autonomía universitaria y las políticas contradictorias hacia un nivel que no ha terminado de modificar la ley noventista ni otras intervenciones propias de esa década, sumado a la autonomía universitaria, vuelve el potencial de inclusión altamente dependiente de las políticas institucionales. Es de destacar que hacia finales del período kirchnerista se promulgaron una serie de enmiendas a la Ley de Educación Superior con vistas a garantizar la gratuidad de los estudios, el ingreso irrestricto, la responsabilidad indelegable del Estado frente a este nivel educativo y la concepción de la educación superior como bien público y social. Sin embargo, esos principios están siendo discutidos en algunas instituciones, la medida tuvo un pedido de amparo al que se le dio curso sentando precedente y aún no es posible evaluar el impacto que tendrá en términos de democratización de la universidad⁵. Tal como se ha evidenciado en distintas investigaciones, el ingreso al nivel superior estuvo históricamente vinculado al nivel socioeconómico de los aspirantes y al bajo grado de terminalidad del nivel medio. Con la masificación del sistema educativo y luego del proceso de recuperación democrática, esta relación ha sido cuestionada a través del establecimiento desde 1984 del ingreso irrestricto en gran parte de las universidades nacionales. No obstante, sobre esta resolución al problema, los estudios disponibles señalan la configuración de mecanismos selectivos implícitos que se expresarían en una discriminación diferida que se manifiesta en el desgranamiento en el primer tramo universitario condicionado por la procedencia socioeconómica. Estos condicionantes socioeconómicos se explican por “el papel del capital cultural a nivel individual, [...] la acumulación personal de ese capital, muy vinculada a las trayectorias educativas previas, no solo incide en las posibilidades de ingreso y en qué institución estudiar, sino que además desempeña un rol nodal en las oportunidades de éxito que los alumnos tienen en el grado, también en la permanencia y el abandono” (Ezcurra, 2011).

La investigación acumulada en nuestro país evidencia cómo el ingreso irrestricto no resulta suficiente de no mediar otro tipo de trabajo pedagógico. De hecho, si bien durante el período se observó un incremento de la población perteneciente a los quintiles de menores ingresos que ha accedido a la universidad, muchos de ellos no logran concluir sus estudios aún cuando gran parte de las universidades erradicaron los exámenes de ingreso. Y aún entre quienes lo logran, la cuestión de validación de los títulos abre nuevos interrogantes sobre el poder real de estos títulos para revertir las desigualdades

5. La Ley de Educación Superior de los años noventa había delegado a las universidades la definición de su régimen de admisión, promoviendo la diversificación de los mecanismos según las universidades. Desde el llamado “ingreso irrestricto” hasta distintos sistemas de nivelación o admisión fueron opciones ligadas a las tradiciones, políticas institucionales y localizaciones geográficas de las instituciones.

de base. La deserción afecta al 40% de los jóvenes con menor ingreso per cápita familiar (quintiles 1 y 2), a diferencia de lo que sucede con los mejor posicionados, donde sólo el 26% (quintiles 4 y 5) deja sus estudios antes de obtener su título (García de Fanelli, 2014). Por ende, se generan nuevos mecanismos que sostienen la brecha educativa entre estratos sociales y que ponen en cuestión los alcances de la democratización (Ezcurra, 2007), pero que de todos modos van generando algunas tendencias sutiles que resultan relevantes como los avances leves –pero no por ello menos significativos– en la graduación de los grupos más vulnerables, mientras se evidencia el amesetamiento de esta dinámica en el caso de los estratos más acomodados (Suasnábar, 2016).

Numerosas investigaciones ponen de relieve que no se trata sólo del perfil de los estudiantes, sino de cómo el mismo es interpelado por las instituciones configurando un cuadro de determinaciones que incluye las prácticas curriculares, las expectativas docentes y las dinámicas organizativas, entre otras. Aspectos que hacen al ritmo académico, contenidos curriculares, secuenciación de los mismos, formas de enseñanza, etc., son algunas de las cuestiones centrales que sostienen o revierten la exclusión del nivel.

En general, el tema del ingreso ha tenido incidencia en las políticas de algunas universidades nacionales que implementaron medidas para encarar los déficits educativos previos del nuevo perfil del estudiantado y atenuar el desgranamiento en el grado. Se trató de dispositivos para mejorar las disposiciones cognitivas de los ingresantes, en especial para aquellos procedentes de los circuitos de escolarización de menor calidad (Gluz, 2011). Estas iniciativas se caracterizaron por su tendencia explícita a interpelar a nuevos grupos sociales como sujetos de la educación superior, y fueron la tendencia dominante en las instituciones de reciente creación y en la reformulación y explicitación de estos propósitos por parte de otras creadas en los años noventa. En varias universidades estos mecanismos configuraron cursos de pregrado selectivos que hoy están reconfigurándose para avanzar hacia el ingreso irrestricto, pero a diferencia de las banderas postdictatoriales, la discusión del acceso se acompaña de la promoción de estrategias de acompañamiento a las trayectorias para evitar mecanismos de selectividad social, sobre todo en el primer tramo universitario.

Sin embargo, son perspectivas de menor presencia en las universidades tradicionales a la vez que estas preocupaciones se diluyen en los niveles superiores de las carreras universitarias.

Es por ello que la democratización del nivel superior sólo pueda pensarse en relación con las decisiones político-institucionales y la idiosincrasia de las universidades, es decir en el modo de apropiación del programa y su articulación con las estrategias más amplias de inclusión al nivel.

4. Aspectos críticos y potencialidades de la democratización del nivel universitario en el marco de las denominadas “políticas de inclusión”. Primeras evidencias e investigación sobre el caso del PROG.R.ES.AR

El análisis del aporte del PROG.R.ES.AR a la democratización en el nivel universitario interpela tanto el diseño e implementación de las políticas sociales que pretenden extender derechos, como a las medidas que promueven la ampliación del nivel y la reversión de la lógica elitista que tuvo en sus orígenes. Por un lado, y en términos de desigualdad social, es indudable que por su magnitud y en función de las estimaciones realizadas por el estudio de De Giovambattista, Gallo y Panigo (2014), los perceptores del PROG.R.ES.AR y sus familias vivieron una mejora en sus condiciones materiales de vida, cualquiera sea el indicador utilizado para su medición y la definición de ingresos seleccionada.

En el caso de la población universitaria, la ampliación de los recursos nacionales para apoyo económico a los estudiantes fue significativa a lo largo del período, pero con la llegada del PROG.R.ES.AR en 2014 crecieron en un 83,91% los perceptores de apoyos monetarios para los estudios. Hacia finales de 2015 la proporción de perceptores del PROG.R.ES.AR en el nivel universitario se había triplicado.

No obstante, y como mostramos en este primer recorrido, subsisten al menos tres tensiones a los propósitos democratizantes de la medida en el marco del nivel universitario.

En primer lugar, las consecuencias sociales del establecimiento de mecanismos de control del cumplimiento de las condicionalidades en relación al modo en que éstos han establecido perspectivas estigmatizantes sobre la población más vulnerable, al presuponer la necesidad de seguimientos exhaustivos bajo el riesgo de apropiación indebida de recursos. De allí la retención del 20% del estipendio como medida de coacción.

En segundo lugar, y en la misma línea de las exigencias diferenciales hacia la población de mayor vulnerabilidad, la existencia de requisitos meritocráticos para sostener la titularidad del derecho que pueden exceder las exigencias de cualquier estudiante. Mientras que en otros estudios la regularidad de estudiante alcanza con la asistencia, en la universidad en cambio se requiere –en términos generales– la aprobación de dos asignaturas al año. Sin embargo, el PROG.R.ES.AR estipula la aprobación de una proporción de asignaturas mayor a partir del tercer año de la percepción (el 20% el tercer año, 30% el cuarto, 40% el quinto, 50% el sexto y 75% el séptimo) que, según la cantidad de materias de los planes de estudio, puede colocarse muy por encima del requisito de regularidad⁶. De este modo, si bien ya no sostienen los criterios de rendimiento que tuvieron las becas estudiantiles de los años noventa, aún mantienen requerimientos de mérito adicionales para sostener el beneficio.

La tercera y última cuestión que queremos destacar es que el PROG.R.ES.AR se vuelve altamente dependiente de las políticas vigentes en cada universidad en el marco de su autonomía. Esto significa que los dispositivos propios de las instituciones, sus tradiciones de trabajo y sus lógicas de organización, pueden o no cuestionar los mecanismos de selectividad social presentes en los requerimientos, no ya del acceso sino centralmente del trabajo pedagógico, pudiendo reforzar la responsabilidad institucional sobre las trayectorias o sostener la individualización meritocrática del rendimiento. Las desigualdades tanto de origen social como de una oferta educativa de nivel secundario fragmentada que prepara muy diferencialmente a los distintos sectores sociales en las competencias necesarias para transitar con éxito la universidad, podrían condicionar la apropiación de los saberes necesarios de no mediar la enseñanza de habilidades críticas para los estudios como responsabilidad institucional (Bourdieu, 2002; Gluz, 2011; Tenti Fanfani, 2007).

En este escenario se abre una nueva agenda de investigación respecto de la capacidad de las llamadas “políticas de inclusión” para intervenir sobre los modos que asume hoy la desigualdad educativa, sus condicionantes y efectos a partir del estudio de la recepción y la apropiación del PROG.R.ES.AR a través de los procesos de adecuación e implementación del programa a las políticas y procesos institucionales en las universidades y del sentido que allí asume la experiencia estudiantil configurada en el marco de las definiciones institucionales acerca de cuál es el aporte del PROG.R.ES.AR a la trayectoria universitaria, en qué medida se articula con medidas existentes, cuáles son los mecanismos de recepción de estudiantes pertenecientes a los sectores más vulnerables y qué estrategias desarrollan –y si desarrollan alguna– para acompañarlos. Se trata de una agenda necesaria no sólo en vista de ampliar la democratización del nivel universitario, sino también en vista de defender los logros que muchas de estas medidas significaron y que hoy son puestos en cuestión en el marco del avance de nuevas derechas en el país y la región.

6. En caso de carreras con 40 materias, por ejemplo, ello supone que al finalizar el tercer año deben contar con ocho materias aprobadas (y no seis), como resultaría de la regularidad recomendada por la LES.

Referencias bibliográficas

- » Arcidiácono, P. (2011). Inclusión social, enfoque de derechos y políticas de transferencias de ingresos en Argentina: ¿una combinación posible? En *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones “Ambrosio L. Gioja”* - Año V, Número Especial.
- » Arcidiácono, P. (2013). El impacto de la Asignación Universal por Hijo en la Argentina. Presentación formal de los resultados anticipados en 2010. En CEIL-CONICET N° 15.
- » Bourdieu, P. (2002) [1979]. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- » Cena, R. (2015). Enfoque de derechos humanos en políticas sociales: Asignación Universal por Hijo para protección social y Derechos Económicos, Sociales y Culturales en debate”. Publicación de la *Red Universitaria sobre Derechos Humanos y Democratización para América Latina*. Año 4, N° 7, julio. Buenos Aires, Argentina.
- » CIPPEC (2014). Inclusión de los jóvenes en la provincia de Buenos Aires. En línea: <<http://www.cippec.org/-/inclusion-de-los-jovenes-en-la-provincia-de-buenos-aires>>.
- » Costa, M; Curcio, J. y Grushka, C. (2014). La institucionalidad de la Administración Nacional de la Seguridad Social en el Sistema de Seguridad Social argentino. Estructura organizativa y financiamiento (1991-2012). En C. Danani y S. Hintze (Coord.) *Protecciones y desprotecciones II. Problemas y debates de la seguridad social en la Argentina*. Buenos Aires: UNGS.
- » Chiroleu, A. (2013). ¿Ampliación de las oportunidades en la educación superior o democratización? Cuatro experiencias en América Latina. En *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*. 3(13).
- » Chiroleu, A. e Iazzetta, O. (2012). La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner. En A. Chiroleu, M. Marquina y E. Rinesi. (comps.). *La política universitaria en los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Buenos Aires: UNGS.
- » Danani, C. (2008). América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. En *Ciências Sociais Unisinos*, 44(1) pp. 39-48, janeiro/abril.
- » De Giovambattista, A. P.; Gallo, P. y Panigo D. (2014). El impacto distributivo del PROG.R.ES.AR en Argentina. Una primera aproximación en base a microsimulaciones. En (17) (primer trimestre). Buenos Aires: CEIL CONICET.
- » Dubet, François (2005). Los estudiantes. CPU-e. En línea: <<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>> Veracruz, México.
- » Ezcurra, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Buenos Aires: UNGS.
- » Ezcurra, A. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (comp.) *Admisión a la Universidad y Selectividad Social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Los Polvorines: UNGS.

- » Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'. En Campinas, CEDES, (115), abril-junio.
- » García de Fanelli, A. M. (2014). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. En *Páginas de Educación*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- » Gluz, N. (2006). *La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- » Gluz, N. (2011). *Admisión a la Universidad y Selectividad Social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines: UNGS.
- » Herger, N. (2008). Las barreras para la construcción de proyectos de educación y formación para el trabajo: Análisis de la fragmentación de las políticas y las necesidades educativas de los jóvenes. En A. Salvia (comp.). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH 'non presta'. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social, 1(41), pp. 63-73. En *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires: FLACSO, junio. En línea: <<http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo.php?id=41&num=41>>.
- » Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2013). Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21. En línea: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1102>>.
- » Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2011). Análisis de los primeros impactos en el sector educación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) en la provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: Mimeo. En línea: <http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/11/Resumen-Ejecutivo-de-la-Investigaci%C3%B3n-AUH2.pdf>.
- » Mazzola R. (2014). PROG.R.ES.AR. Juventudes, bienes públicos y justicia distributiva. En *Revista Estado y Políticas Públicas*, (2), pp. 91-113. Buenos Aires: FLACSO.
- » Mollis, M. (2008). Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina. En *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, (13), octubre. Buenos Aires: CLACSO. En línea: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/cuadernos/reforma/reforma.p>>.
- » Panigo, D. y Médici, F. (2013). El sistema de seguridad social en la Argentina. Transformaciones recientes en perspectiva histórica. En *Perspectivas sobre el Estado*, 1, pp. 113-135.
- » Perez Rasetti, C. (2012). La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas. En *La política universitaria en los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Buenos Aires: UNGS.
- » Salvia, A. (2013). Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social. El actual escenario de crisis mundial en la Argentina. Berlín: Friedrich-Ebert-Stiftung-Departamento Política Global y Desarrollo.
- » Salvia, A. y De Grande, P. (2008). Segregación residencial socioeconómica y espacio social. Deserción escolar de los jóvenes en el área metropolitana del

- Gran Buenos Aires. En A. Salvia (comp.). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Salvia, A. y Tuñón, I. (2006). Jóvenes excluidos y políticas fallidos de inserción laboral e inclusión social. En *Revista Acceso Directo*, 1, pp. 89-115.
 - » Solanas, F. (2009). La Ley de Educación Superior en Argentina: un análisis en términos referenciales de la acción pública. En *Revista de la Educación Superior*. XXXVIII (1), N° 149, enero-marzo, pp. 155-170. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal.
 - » Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. En I. Aranciaga (Coord.). *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa*. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
 - » Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
 - » Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
 - » Valencia Lomelí (2008). Las transferencias monetarias condicionadas como política social en América Latina. Un balance: aportes, límites y debates. En *Annual Review of Sociology*, 34.

Leyes y normativas

- » Resolución N° 1219, Educación Superior, Reglamento General de Becas Universitarias, 20 de diciembre de 2001.
- » Decreto de Necesidad y Urgencia N° 84, de Creación del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentino, Políticas Sociales, 27 de enero 2014.

Nora Gluz

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Profesora e investigadora del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS), Argentina, Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Coordinadora del Grupo de Trabajo de Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) *Políticas Educativas y Derecho a la Educación*. E-mail: ngluz@ungs.edu.ar.

Inés Rodríguez Moyano

Socióloga y Magister en Investigación en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente regular de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA e investigadora del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS), Argentina y del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. E-mail: inesrmoyano@gmail.com.