

El derecho a Progresar. Análisis de un programa socioeducativo en clave de democratización universitaria

Camila Montensino Mársico | Universidad Nacional de
Entre Ríos, Argentina

camila.montesino@uner.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/1453>

Resumen

El presente artículo aborda los principales emergentes de la tesis de grado titulada *Efectos y Sentidos del Progresar desde las voces de los y las estudiantes universitarios*¹. Se busca describir los sentidos asignados al Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (Progresar) durante los dos primeros años de su implementación. Para ello, se retoman las voces de sus titulares en la Provincia de Entre Ríos Entre, entre los aportes pueden mencionarse la valoración de la política desarrollada como indispensable para acceder y permanecer en el nivel universitario. Se destacan sus características tales como la universalidad, la posibilidad de contemplar las múltiples trayectorias educativas, la continuidad y relación con otras propuestas de protección social, la participación en el mismo y la integralidad de iniciativas que pretendía desarrollar. En este marco, se abona información para la discusión en torno a la democratización del nivel superior universitario y la participación de las y los actores a quienes están destinadas las políticas implementadas a tal fin, comprendiendo a los y las estudiantes como sujetos de derechos, protagonistas de su realidad.

Palabras clave: educación - universidad - democratización - estudiantes - Progresar

The right to progress. Analysis of a socio-educational program in the key of university democratization

Abstract

This article addresses the main issues emerging from the thesis entitled *Efectos y Sentidos del Progresar desde las voces de los y las estudiantes*

universitarios. It seeks to describe the meanings assigned to the Student Support Program in Argentina (Progresar) during the first two years of its implementation. To do this, the voices of its headlines in the province of Entre Ríos are taken up again. Among the contribution we can mention the assessment of the policy developed as essential to access and remain at the university level. Its characteristics are highlighted, such as: universality, the possibility of contemplating multiple educational trajectories, continuity and relationship with other social protection proposals, participation in it and the integrality of initiatives that it intended to develop. In this framework, information is provided for the discussion around the democratization of the higher university level and the participation of the actors to whom the policies implemented for this purpose are intended, understanding the students as subjects of rights, protagonists of their reality.

Keywords: education - university - democratization - students - Progresar

Introducción

El presente artículo pretende recuperar algunos de los principales resultados de la investigación realizada en el marco de la Tesis de grado titulada *Efectos y Sentidos del Progresar desde las voces de los y las estudiantes universitarios*. La misma fue realizada para optar por el título Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).

La investigación se inscribe en la temática de los estudios educativos y sociales en políticas públicas educativas universitarias, con el objetivo de describir los efectos y sentidos del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (Progresar) en clave de democratización universitaria.

Para ello decidimos atender las voces y experiencias de los y las titulares en el primer período de implementación de esta política. Se trata de los años 2014 y 2015, enmarcados en la conducción del gobierno nacional por parte del *Frente para la Victoria*² con Cristina Fernández de Kirchner como presidenta y Amado Boudou como vicepresidente.

El Progresar se lanzó en 2014 por medio del Decreto de Necesidad y Urgencia N.º 84, en el marco de un gran acto que congregó a funcionarios, múltiples representantes de organizaciones civiles y políticas, así como a un gran número de jóvenes que se agruparon al ritmo de cánticos celebrando la medida. En ese evento la iniciativa se presentaba como una política para el acompañamiento de las juventudes en las trayectorias formativas de los distintos niveles educativos. En sus palabras, la entonces presidenta de la Nación sostuvo que «no se trataba de un programa de gobierno, sino que es un proyecto de vida para todos los argentinos» (Fernández, 2014, Televisión Pública).

La propuesta estaba destinada a jóvenes de dieciocho a veinticuatro años que no tenían trabajo, trabajaban informalmente o percibían un salario menor del mínimo vital y móvil y cuyo grupo familiar se encontrara en iguales condiciones. Para estos grupos se brindaba un apoyo económico de seiscientos pesos por mes con el fin de que inicien, continúen o terminen estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios o de formación técnico profesional. El programa se incorporó a una red de políticas de seguridad social que venía desarrollando el Estado desde 2003, año de asunción de Néstor Kirchner a la presidencia de la Nación, tales como la Asignación Universal por Hijo o Hija, Asignación por Embarazo, Plan Conectar Igualdad, entre otros.

En esta línea, indagamos sobre los sentidos que le asignaron la política en cuestión jóvenes estudiantes titulares del programa de dos facultades de la ciudad de Paraná relacionadas a las ciencias sociales y humanas mediante entrevistas en profundidad³. Por un lado, la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales perteneciente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAYCs-UADER) y, por el otro, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEDU-UNER). De acuerdo con lo mencionado, nos interesaba conocer qué significó para

ellos/as contar con este derecho y si encuentran relación con lo que llamamos democratización universitaria.

En este marco, nos interesa exponer los principales emergentes de la investigación que se nutrieron de diálogos con los y las estudiantes. En ellos se señalan las características principales que ubican sus titulares, entendiéndolo principalmente como un derecho que permitía ingresar y permanecer en la educación superior. En este sentido, luego de ubicar el contexto en el que fue implementado, trataremos sus características de universalidad, diversidad de trayectorias comprendidas y los alcances de la transferencia monetaria. Seguido de estos ejes, abordaremos las dimensiones que lo constituyeron desde las categorías de reconocimiento y redistribución (Fraser, 2015). Como último punto, encontramos su perspectiva integral y articulada con otras políticas. Finalmente, mencionamos algunas de las conclusiones alcanzadas con el estudio.

Antecedentes que enmarcan la iniciativa

En 2015 se sanciona la Ley N.º 27204 por la cual se modifica el Artículo primero de la Ley de Educación Superior N.º 24521 de 1995. En dicho cambio se establece que el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social. En este sentido, el Progresar reemplazó las políticas de becas universitarias conocidas hasta el momento presentándose como un programa novedoso por su amplio alcance y sus características de universalidad, esto es, entre otras cosas, una política sin cupos y abarcando la diversidad de trayectorias educativas para sus titulares. Asimismo, se propuso comprender la problemática juvenil desde una perspectiva amplia y compleja, con la pretensión de garantizar un conjunto de dispositivos como red de tutores/as, red de cuidado infantil, chequeos de salud, y un órgano consultivo interministerial que consideraba las diferentes dimensiones de la vida de los y las estudiantes.

Es así que reconocemos en los orígenes del programa la voluntad política de ampliar el sistema de protección social hacia poblaciones aún desprotegidas, específicamente los/as jóvenes. Coincidimos con la investigadora María Laura Lombardía (2018) puesto que sostiene que el programa se enmarca en un *modelo de desarrollo con inclusión social*. En ese sentido, con la presidencia de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, se desarrollaron programas que constituyeron al Estado en un rol principal de agente de intervención expandiendo las políticas públicas y, con ello, la ampliación de derechos en términos de protecciones sociales. Leemos a la autora:

Entre 2003 y 2015 se produjo un cambio en el modelo de desarrollo, que adquirió como pilares: la revalorización del rol del Estado como herramienta del desarrollo, una fuerte política de desendeudamiento

y el estímulo a políticas reindustrializadoras y que potenciaran el mercado interno... Uno de los puntos clave fue la inclusión de los sectores vulnerables al mercado formal y al acceso al consumo, con un mercado interno activo y demandante. (Lombardía, 2018, p. 39)

Además, en este contexto, se empiezan a generar en toda la región programas sociales y universales de transferencia monetarias con el propósito de llegar a un sector específico de la población. Éstos tenían las características de ser no contributivos y sin medición de cupos en su ingreso. En Argentina encontramos antecedentes relevantes en la materia tal como el Plan de Familias, precedente de la Asignación Universal por Hijo decretada en 2009, primer programa que contó con dichas características en nuestro país, y que luego se amplía con la Asignación Universal por Embarazo en 2011. En el marco educativo, encontramos dos tipos de becas que entendemos como antecedentes al Progresar de acuerdo con los grupos destinatarios de las mismas. Se tratan del Plan Nacional de Becas del Bicentenario y del Programa Nacional de Becas Universitarias. Estos planes de becas fueron creados con el objetivo de fortalecer el ingreso y la permanencia en el nivel universitario, centrándose en familias de bajos ingresos y priorizando las carreras consideradas estratégicas para el desarrollo del país.

En esta línea, también se tomaron decisiones sobre el acceso a la educación y las herramientas necesarias para garantizar y ampliar este derecho. Leemos a las autoras Nora Gluz e Inés Rodríguez Moyano (2016), puesto que describen la inscripción del Progresar en procesos desplegados en torno a ampliar el acceso a la educación superior:

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. (Gluz y Moyano, 2016, p. 68)

Asimismo, podemos reconocer otros programas igual de novedosos que implican la *expansión de políticas sociales* y educativas orientadas al campo educativo y a la igualdad en los derechos. En este sentido, se destaca el Programa Conectar Igualdad, cuyo objetivo consistía en disminuir la brecha digital por lo que buscaba garantizar la entrega de *netbooks* a estudiantes y docentes de escuelas de Educación Secundaria, Educación

Especial e Institutos de Formación Docente, todas de gestión estatal, ubicadas lo largo y ancho del país (Terigi, 2016).

La universalidad como característica fundamental

Con respecto a las condiciones económicas para acceder al programa, los ingresos del/de la titular o los del grupo familiar que integra no debían ser superiores al Salario Mínimo, Vital y Móvil (SMVM). A fin de dimensionar el alcance del programa, en su primer año de implementación, retomamos el estudio de Nancy Peña (2016) sobre el impacto de este en la educación superior de nuestro país. Según datos extraídos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), durante el primer año de implementación habían accedido al programa un 11,27% del total de jóvenes que cursan carreras superiores y universitarias dentro el rango etario al que estaba destinado. Esto representaba un 0,26% de PBI y un total de \$11.216.000.000 del presupuesto anual de 2014 para tal fin (Peña, 2016).

En vínculo con lo mencionado, las autoras Gluz y Moyano (2016) se refieren a su importancia en términos cualitativos recuperando sus características de ser una política *universal* y la responsabilidad que adopta el Estado frente a garantizar herramientas que se presentan con el fin de efectivizar el derecho a la educación, leemos:

Vale destacar un avance en términos de derechos que asume la política. A diferencia de las políticas precedentes en los años noventa, asumir un enfoque de derechos demanda obligaciones y actuación estatal, así como mecanismos de exigibilidad y cumplimiento. [...] 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. (Gluz y Moyano, 2016, p. 75)

Si bien encontramos que otros programas de la época adoptaron características generales similares al Progresar, tales como la universalidad y la percepción de una transferencia monetaria por parte del Estado, consideramos que esta iniciativa constituye una política innovadora. En consecuencia, hasta su implementación, los estudiantes sólo podían inscribirse en becas con cupos y con requisitos que se basaban en promedios o una cantidad de materias aprobadas que superara la mitad de las establecidas del año académico en curso. Esta situación se transforma desde su lanzamiento y se establece que jóvenes que cursen cualquier oferta de grado podían postularse, dejando atrás las diferenciaciones entre carreras estratégicas y no estratégicas como lo venían estableciendo las becas nacionales.

Recuperando las entrevistas de nuestro trabajo de investigación, se presenta como fortaleza que se trata de un programa *inclusivo y para todos y todas*. Sobre este punto retomamos el relato de una estudiante respecto al alcance del programa, leemos:

Yo creo que la fortaleza de su momento es que era inclusivo básicamente. Entiendo la cuestión de que si sacaste más materias te paguen más. Está bueno, yo ahora estoy cobrando bastante, pero porque estoy en el último año de la carrera. Pero la verdad que me parece que lo innovador del programa no era eso, sino con la perspectiva que había arrancado que era inclusivo, que con ser estudiante regular podrías tener una ayuda, que no había distinciones entre las carreras, me parece que la perspectiva era otra. No digo que no tenga que haber becas que premien la capacidad de los estudiantes, estoy a favor que haya becas así, que se premie y estimule la excelencia académica. Pero me parece que la fortaleza del programa era otra. Era que estaba dirigido a otro sector. (Montesino Mársico, 2022, p. 228)

Tal como señala la estudiante, entre los y las jóvenes que entrevistamos, hay una coincidencia de que se trataba de una política con una mirada integral e inclusiva. La misma, desde su origen, tenía el propósito de no estigmatizar a la juventud sino, por el contrario, brindar un acompañamiento de carácter universal. Sobre ello, las autoras Gluz y Moyano (2016) sostienen que se trataba de un programa que logró flexibilizar los criterios meritocráticos fundantes de la lógica selectiva del sistema universitario y que reconocía a los sectores sociales más desprotegidos como legítimos estudiantes universitarios (Gluz y Moyano, 2016). En este sentido, amplía los márgenes del acceso a la educación superior destinando una transferencia monetaria para jóvenes con un bajo poder adquisitivo con el propósito de que comiencen, continúen o finalicen sus estudios.

Progresar en la diversidad de trayectorias

A la hora de pensar sobre el acompañamiento en el acceso y permanencia en la universidad, resulta relevante retomar Eduardo Rinesi (2014) ya que sostiene que es necesario enfatizar en la capacidad del programa para volver más *efectivo*, material y cierto el *derecho a la educación*. Frente a ello, compartimos la afirmación de que un derecho no existe si sólo se lo considera desde un plano nominal o abstracto. Por el contrario, se trata de que los derechos –en este caso el del acceso a la universidad– puedan ser ejercidos de hecho. Para ello, es necesario que el Estado genere las condiciones para que determinado derecho sea concreto.

Nos interesa retomar aquí un fragmento de una entrevista a un joven estudiante, ya que nos aporta algunos sentidos en torno al Progresar pensado como una política con perspectiva de derecho, leemos:

Ahora viéndolo en retrospectiva me parece que es ese tipo de políticas que uno desearía que no sean tan novedosas, sino que sean como más habituales. Pero me significó una gran decisión política con la que en ese momento me identificaba plenamente. Porque creo que si hablamos de la educación superior como un derecho esa era una de las posibles políticas como para apuntar en esa dirección de incluir a más personas para que puedan cursar estudios universitarios. Entonces tiene ese sentido fuertemente político. (Montesino Mársico, 2022, p. 57)

En relación con ello, al dialogar sobre los requisitos del programa, no pasaron desapercibidas las menciones sobre la multiplicidad de trayectorias que se dan en la universidad. Una de las posibilidades que habilita el nivel superior es poder realizar el cursado y los exámenes finales según los tiempos, necesidades, procesos, e infinitas particularidades que hacen a los recorridos de cada estudiante. Sobre ello, retomamos la noción de *trayectorias educativas* de la autora Flavia Terigi (2010) considerando que éstas se caracterizan por ser *heterogéneas, variables, contingentes y no lineales*.

En este sentido, la autora se refiere a la potencialidad de un Estado que tiene la responsabilidad –y, por ende, la capacidad– de generar políticas educativas para garantizar la continuidad y concreción de las *trayectorias reales* teniendo como eje el *derecho a la educación*. A este respecto, recuperamos nuestro diálogo con una estudiante de la Universidad Autónoma de Entre Ríos que nos comparte algunas cuestiones sobre lo que ella considera como un reconocimiento hacia las diferentes trayectorias y cómo ha influido esto en su caso, leemos:

Que se haya tenido en cuenta dentro de los requisitos académicos que hay diferentes trayectorias educativas. Digo... yo puedo ver esta diferencia del programa de las becas que había y el pasaje al Progresar, eso fue una diferencia muy importante. Incluso yo, hasta me relajé en cuanto a rendir materias y toda esa cuestión porque no iba a depender específicamente de tener o no materias. Sabía que el Progresar iba a estar ahí y que no eran unos requisitos muy estrictos. Entonces, me parece, que se haya planteado eso es porque se piensan diferentes trayectorias y, bueno, eso incluye que haya madres, padres, un montón de opciones, y que el estudiante no sea solamente estudiante y esté ahí todo el tiempo disponible para eso. Me parece a mí que eso sería una fortaleza, que se haya tenido en cuenta esas trayectorias. (Montesino Mársico, 2022, p. 9)

Se puede apreciar que la entrevistada valora de manera positiva los requisitos para acceder al programa considerándolos como *no muy estrictos*. Encontramos que éste es uno de los puntos que garantizaron el acceso masivo al programa y a la comprensión de las *trayectorias reales* que

componen la universidad. El programa aparece, así, como al alcance de todas y todos.

Alcances de la transferencia monetaria

Es conocida una premisa del sector estudiantil respecto a que las universidades públicas no son gratuitas, con ello se refieren a que si bien no hay una matriculación paga o una cuota, el mantenerse en la universidad requiere de gastos, ingresos y capitales determinados que influyen en la permanencia y egreso en las mismas. Al referirnos a este tema en las entrevistas realizadas, quienes fueron entrevistados y entrevistadas encontraban algún tipo de vinculación entre permanecer en la universidad y el programa, puesto que planteaban que éste –en diferentes medidas– les permitió solventar gastos de diversas índoles.

Las referencias que se mencionan se relacionan a insumos muy necesarios para el cursado: apuntes, pasajes de colectivo, material para prácticas de las cátedras. En este sentido, al preguntar sobre lo que significó el Progresar para un joven ya egresado vemos que se refiere concretamente a las fotocopias y al traslado en colectivo considerándolo como cuestiones *urgentes*, leemos:

Fue una ayuda muy importante porque en ese momento yo tenía esos trabajos temporales y la llegada del Progresar fue ¡wow! Porque tampoco mis padres podían seguir manteniéndome, entonces fue como una ayuda, sobre todo para la cuestión de las fotocopias y el viaje en colectivo que era lo más urgente. (Montesino Mársico, 2022, p. 69)

Retomando el sentido de lo *urgente*, entendemos que se trata de cuestiones fundamentales sin las cuales no se pueden aprobar las materias, tales como insumos para entregar los trabajos o los medios económicos para sostener el viaje en el transporte público que permite llegar a la facultad. Podemos relacionar estas *urgencias* con la diversidad de derechos que tienen las clases populares, según Paulo Freire en una entrevista realizada por Rosa María Torres (1985), lo urgente aparece en el lugar de los *derechos básicos*, necesarios para la cotidianidad de la vida.

Sin embargo, encontramos otra dimensión de los derechos que se relacionan con la *participación en la cultura*, y la producción de nuevos conocimientos desde el ámbito educativo. Se trata de un proceso de *democratización* de derechos donde el Estado articula e integra las cuestiones económicas, sociales, culturales y educativas que experimenta la sociedad (Torres, 1985).

El derecho de *participación en la cultura*, es también la posibilidad de participar en las actividades consideradas valiosas en el campo de la universidad, tales como tomarse un tiempo para el ocio o la recreación, ir a una peña, juntarse a estudiar, compartir una comida con compañeros y compañeras. Estas cuestiones aparecen como una dimensión más a la

hora de pensar en los sentidos asignados al Progresar.

Asimismo, pudimos ver que el Progresar se vinculó a los proyectos de vida que iban más allá de estrictamente estudiar una carrera. Si bien colaboró con ello, permitió adquirir herramientas que tienen que ver con el interés cultural de sus titulares. Leemos a un estudiante:

Era una pequeña libertad económica que tenía como estudiante que era muy importante tenerla. El Progresar era ese espacio para tener tus propias fotocopias, poder comprarte algo en la *facu* sin pensar: no me dieron plata hoy para comprarlo. Era cómo: «puedo comprarme una cerveza porque tengo mi propia plata y puedo ir con mis amigos ahora que cobré el Progresar». Eran cosas por el estilo. Recuerdo que mucha de la plata del Progresar la guardé para comprar el primer PC que tuve, el primer PC bueno que tuve. Y con ese PC hice un montón de cosas, una de esas fue conseguir trabajos. También solía ahorrar esa plata para comprarme cosas para el PC, o comprarme cosas de los juegos. Sí lo utilizaba cuando era de urgencia para fotocopias, cuadernos, libros, cosas por el estilo. Pero en general utilizaba la plata recibida para darme esos pequeños gustitos que de otra manera no podía hacerlo. Mi familia sí me daba plata para la facultad, pero eso es todo: «no vamos a darte plata para que salgas de fiesta, no vamos a darte plata para que salgas a comer», porque no había plata. Entonces era como mi pequeña libertad dentro del mundo (Montesino Mársico, 2022, p. 17).

Es de destacar que la mayoría de estudiantes relacionaron de manera directa el programa con su permanencia en la facultad en referencia al cobro de la transferencia monetaria ya que les permitía cubrir gastos indispensables para mantenerse en la facultad. Asimismo, pero en menor medida, hay referencias a que este monto también era usado para cuestiones culturales, recreativas, colectivas y en una búsqueda de mayor independencia de la economía familiar, dimensiones del derecho que exceden la *urgencia*, pero que no pierden importancia a la hora de pensar en los procesos de democratización e igualdad.

Reconocimiento y redistribución: fortalezas de una política

Como podemos ver, el Progresar traía aparejado una dimensión económica vinculada al objetivo de garantizar el derecho a educarse de un sector social determinado. Además, resulta interesante recuperar para el análisis las palabras de un estudiante sobre lo que considera como el reconocimiento de la influencia del contexto social y cultural en los procesos de formación universitaria. Es aquí donde, para él, radica la fortaleza de dicha política, leemos:

Creo que tiene la fortaleza de reconocer que el proceso de formación de los estudiantes no depende solamente de una cuestión de rendimiento individual o de aprendizaje que tienda a una excelencia académica pero motivada toda por un autosacrificio, esfuerzo individual, etcétera.

Este tipo de políticas reconoce que quien estudia es parte de un contexto socio cultural, socio económico. Y hay personas que no contamos, por ejemplo, con venir de una tradición de familias universitarias. O de tener disponible una gran biblioteca en nuestras casas, o de tener una habitación grande e iluminada para poder estudiar tranquilos, no. La virtud que tiene esto de reconocer la base material que tienen estos procesos de formación intelectual. (Montesino Mársico, 2022, p. 62)

Para comprender de manera más acertada esta doble referencia, del contexto sociocultural y socioeconómico, decidimos recuperar dos categorías de Nancy Fraser (2015), *reconocimiento y redistribución*. La autora propone pensar formas de solución a las injusticias del mundo contemporáneo. Frente a ello reconoce, por un lado, un tipo de *injusticia* ligado a las desigualdades materiales como el ingreso, el acceso a la propiedad, al trabajo remunerado. Tal como dijo nuestro entrevistado de *reconocer la base material* que influyen en otros procesos y derechos como, en este caso, el educativo. La solución que se propone frente a la desigualdad estructural es una reestructuración político social de *redistribución*. Sin embargo, tal como demuestra Fraser, no alcanza sólo con pensar la injusticia socioeconómica.

Existe también una *dominación cultural* arraigada en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación. Se refiere a un tipo de injusticia cultural o simbólica de dominación e irrespeto que presenta posibilidad de solución en un *reconocimiento* cuyo fin último es desestabilizar las diferenciaciones entre los grupos. La injusticia simbólica colabora en coartarla libertad de acción de los/as sujetos/as debido a que, retomando a Axel Honneth (1992), se produce una intersubjetividad que impide a las personas tener una comprensión positiva de sí mismas. Es decir, como si *ser del interior* o *hijos/as de trabajadores/as* (en las propias palabras de los/as entrevistados/as) los reduce a una situación previamente determinada sobre el nivel educativo al que pueden alcanzar.

La distinción entre *reconocimiento* y *redistribución* es meramente analítica, puesto que las desventajas económicas y el irrespeto cultural suelen encontrarse entrelazados y reforzarse mutuamente:

Una aproximación crítica debe ser *bivalente*, integrar lo social y lo cultural, lo económico y lo discursivo. Esto significa exponer las limitaciones de los populares modelos neo estructuralistas de análisis del discurso que disocian el *orden simbólico* de la economía política. Requiere cultivar en su lugar modelos alternativos que conecten el estudio de la significación de las instituciones y estructuras sociales. (Fraser, 2015, p. 10)

En esta línea, uno de los estudiantes entrevistados afirma que la fortaleza del Progresar radica en reconocer el contexto socio cultural y socio econó-

mico de los/as estudiantes. Visibilizar ambas dimensiones significa, para Fraser, pensar alternativas al orden actual sobre las bases de políticas progresistas. Y, por lo que aquí investigamos, dicho programa –durante los años 2014 y 2015– ha constituido un acompañamiento muy significativo para que jóvenes de sectores populares accedan, permanezcan, y se egresen en UNER y UADER. Lo que sostenemos como una alternativa de democratización universitaria y de antagonismo a discursos meritocráticos y prácticas neoliberales de exclusión y desigualdad.

De personas destinatarias a titulares de un derecho: procesos de participación

Coincidimos con el reconocido autor Paulo Freire (2013) quien presenta a los procesos de *democratización* como el camino que tiene como fin garantizar las condiciones materiales de acceso a un derecho y, con la misma preponderancia, se habilita la *participación* de los/as actores/as en todos los aspectos de dicho derecho. En consecuencia, tal como se dijo en un comienzo, nos interesaba conocer si los y las estudiantes habían tenido algún tipo de *protagonismo*, contribución o aporte en una política pensada para ellos y ellas.

En consecuencia, los y las entrevistadas mencionaron que el programa no contaba con espacios de diálogo, contacto o escucha a quienes lo percibían. Es decir, desde el ámbito estatal de aplicación no se implementó ningún dispositivo o estrategia que atienda a las demandas del sector. No obstante, se generaron diferentes instancias de apropiación del mismo impulsadas por estudiantes organizados y organizadas en diversos ámbitos.

En nuestra investigación advertimos que desde los Centros de Estudiantes y las organizaciones estudiantiles se sostenían posturas colectivas generando una participación respecto del programa en la búsqueda por ampliar su alcance. Hay un fuerte sentido de ubicarlo como un derecho en el cual es importante participar generando estrategias propias del sector destinatario, constituyéndose como un actor territorial de esta política. Leemos:

No estaba en discusión si esa información sobre las becas se tenía que transmitir o no, sino que nosotros lo veíamos como un derecho que había que garantizar a los estudiantes que ingresaban en la facultad... Entonces siempre fue visto por el grupo como: es un derecho, está disponible, hay que comunicárselo al resto de estudiantes. (Montesino Mársico, 2022, p. 116)

Lo que surgía en todas las conversaciones es que, desde el Centro de Estudiantes o los Consejos Directivos, se acompañaron los procesos de inscripción que implicaba atender dudas particulares y brindar ayuda al completar los formularios requeridos. Podemos pensar que la actitud adoptada guarda relación con la falta de implementación de tutores/as o acompañamiento para frente a la *burocracia estatal* de la convocatoria

(Chudnovsky, 2017). Pero, al mismo tiempo, consideramos que se vincula con los sentidos asignados a una política comprendida como un derecho y una garantía para sostener el cursado.

En consecuencia, Freire (2013) sostiene que es necesario una *responsabilidad social y política* para lograr la *participación democrática*. Con ello, considera que sólo se generan procesos de mayor democratización viviendo y participando en éstos, ganando cada vez mayor injerencia en las organizaciones de base y en la organización colectiva. Cabe destacar que, si bien ninguno de nuestros/as entrevistados/as reconoce momentos de participación en el desarrollo e implementación del Progresar, surgen otros tipos de actividades e iniciativas desde los espacios de organización estudiantil que dan cuenta de un interés, involucramiento y compromiso colectivo sobre éste.

En este sentido comprendemos que sus posicionamientos exceden la figura de *destinatarios y destinatarias* de una política. Todas y todos se ubicaron desde un lugar que los habilita a pensar, reflexionar, proponer y participar de lo que conciben como su derecho. Al contrario de percibirse como una propuesta cerrada y lista para implementar, se comprendió como un programa que puede modificarse y transformarse de acuerdo con las necesidades para quienes fue diseñado.

Integralidad y continuidad de las políticas de seguridad social

En línea con el decreto del programa por el cual el Estado se proponía de adoptar una mirada más compleja de la problemática juvenil, se pretendía integrar tres componentes a la iniciativa: un monto económico mensual, una red de cuidado infantil para quienes tengan responsabilidades parentales y, finalmente, una red de tutores y tutoras con el fin de brindar un acompañamiento a estudiantes que requerían asesoramiento (Lombardía, 2018).

Cabe destacar que, además, entre los requisitos se encontraban controles sanitarios anuales, lo que implicaba un acercamiento al sistema público de salud. Esta característica se venía aplicando en la Asignación Universal por Hijo como condicionante para recibir la totalidad del monto a cobrar. Con esta condición se pretendía, no sólo garantizar una continuidad educativa, sino mejorar las condiciones de vida asegurando anualmente un control sanitario de la población que accedía al programa.

A los fines de poder llevar adelante una apuesta tan ambiciosa y con beneficios de diferentes índoles, la implementación del programa se dispuso de manera conjunta con diferentes organismos del Estado, específicamente en un trabajo de profundización y articulación de las estrategias desplegadas desde los distintos ministerios⁴ y la Administración Nacional de la Seguridad Social –ANSES–.

Cabe destacar que estas propuestas fueron una novedad para las políticas educativas, sin embargo, vimos que en los casos estudiados no se llegaron a aplicar. Cada una de las iniciativas mencionadas fueron concebidas como *muy necesarias* para permanecer y egresar en el nivel superior,

aunque no hay registros desde sus titulares de haberse implementado. De igual forma, los y las estudiantes nos mencionaron lo que consideraron como nuevas dimensiones posibles de vincular al programa, tales como una estrategia de alimentación con relación a los comedores universitarios, o la necesidad de implementar dispositivos de abordaje en la temática de salud mental en el marco de las instituciones.

Finalmente, se distingue una relación del Progresar con otras políticas sociales, resulta necesario volver a la noción de *protección social universal* del autor Robert Castel (2010). Tal como dijimos, la protección social universal es entendida como una responsabilidad del Estado frente a las *políticas de seguridad social*. Se trata de *brindar una base mínima de recursos* con el fin de garantizar las condiciones de *acceso a la ciudadanía social* y, por ende, a todos los derechos, desde un enfoque universalista y colectivo. En vinculación con lo que sostiene Castell (2010), comprendemos que la iniciativa aquí estudiada no se presentó de forma aislada, sino que se presentaba como una continuidad de otras políticas con fines semejantes. En consecuencia, tenía la particularidad de pretender *cubrir* a quienes aún no contaban con herramientas de protección social directa.

En este sentido, resulta fundamental mencionar que el Plan Conectar Igualdad y la Asignación Universal por Hijo o Hija tienen un apartado propio en nuestra investigación ya que ambas surgen en los relatos como políticas de continuidad o en estrecha vinculación. Las dos propuestas aparecen en las voces y de los y las estudiantes como aquellas que, al igual que el Progresar, les permitieron tener herramientas, acompañamiento y apoyo para permanecer en el secundario, culminar sus estudios e ingresar en una carrera universitaria.

Conclusiones que inauguran nuevas preguntas

Como pudimos ver, una de las características fundamentales del programa fue la universalidad. Se trata de una cualidad que surgió de forma transversal en todas las entrevistas. En su implementación esta política estableció un acceso ilimitado para todos y todas quienes cumplieran con los requisitos detallados en el Decreto N.º 84/2014. La inexistencia de un cupo iba de la mano con la novedad de reconocer la diversidad de trayectorias universitarias. Los y las estudiantes reconocieron que no era necesario tener los más altos promedios o hacer recorridos homogéneos, graduales o cronológicos (Terigi, 2009-2010). Lejos de tener una posición meritatoria, se buscaba contemplar las trayectorias reales aportando al fortalecimiento del derecho a la educación superior sin distinción en esta dimensión.

Resulta sustancial marcar que los y las estudiantes aportan miradas que visibilizan un sentido común sobre lo que deberían garantizar las políticas educativas sobre determinados consumos que deberían ayudar a cubrir. No sólo consideran necesario abordar las *urgencias*, sino se busca igualar el acceso a los diversos capitales culturales, prácticas y consumos que forman parte del campo universitario y que, muchas veces, son parte

sustancial de la permanencia en el mismo. Se afirma en múltiples relatos que el programa fue necesario para permanecer en el nivel superior ya que las facultades son públicas, pero no gratuitas. Es así que el programa se estructuró en función de dos dimensiones, reconocer las trayectorias reales y brindar un apoyo sobre las condiciones materiales de un sector amplio de la juventud argentina.

Además, resulta importante destacar que los y las estudiantes que fueron titulares de otras políticas públicas como la Asignación Universal por Hijo/a (AUH) y el Plan Conectar Igualdad las relacionaron con el programa desde un sentido de articulación de iniciativas de protección social universal en el campo educativo.

Finalmente cabe mencionar que para contribuir a reflexionar sobre la posibilidad de que las políticas sean más receptivas de lo que acontece en el sector para las que fueron ideadas, consideramos que no atender las voces dispuestas a compartir sus experiencias significa perder una dimensión clave si se busca ampliar el derecho. Acoplar las expectativas y experiencias en la planificación y ejecución de estas iniciativas resulta fundamental para el fortalecimiento y la ampliación de las mismas (Medina, Tommasino y Toni, 2018). En sus palabras, con el Progresar se sintieron ayudados/as, protegidos/as, respaldados/as pero también encontramos debilidades y apuestas sobre lo que es necesario para el nivel superior y no se hicieron efectivas. Cabe preguntarnos: ¿cómo habilitar espacios de participación en las políticas superando la perspectiva del mero *destinatario* y *destinataria*?

Si bien esta investigación arroja en sus conclusiones algunas certezas, no podemos dejar de ubicarnos desde una postura que prioriza lo que Freire (2013) llamó *pedagogía de la pregunta*. Frente a lo que damos por cierto surgen nuevos interrogantes en búsqueda de ampliar los márgenes del conocimiento alcanzado. En consecuencia, al finalizar esta investigación reflexionamos en la posibilidad de implementar políticas públicas que habiliten y sean receptivas de las experiencias de sus titulares. ¿Cómo materializamos los sueños, las expectativas, los anhelos?, ¿cómo imaginamos el derecho efectivo a la universidad?, ¿cómo garantizar el derecho de las y los jóvenes a *Progresar*?

Notas

¹ La tesis de Grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos) *Efectos y Sentidos del Progresar desde las voces de los y las estudiantes universitarios* fue dirigida por la Mg. Sonia Luquez, codirigida por la Dra. Marina Chaves y defendida en el año 2022.

² El Frente para la Victoria (FPV) fue una coalición política argentina fundada en 2003 que continuó hasta 2019. Estaba integrada por diversos partidos políticos entre los que se encontraban el Partido Justicialista, Partido Intransigente, Partido Comunista, Partido Solidario, entre otros. Dicho Frente participó de elecciones generales y legislativas de jurisdicción nacional, provincial y municipal. Asumió

la gobernación del Estado Nacional en el período 2003-2007 con una fórmula integrada por Néstor Kirchner y Daniel Scioli, como presidente y vicepresidente respectivamente. Luego fue reelecto en dos oportunidades: durante el período de 2007-2011 de la mano de Cristina Fernández de Kirchner como presidenta y Julio César Cleto Cobos en la vicepresidencia. En 2011-2015 por Cristina Fernández de Kirchner y Amado Boudou.

³ La metodología se basó en un diseño cualitativo de tipo descriptivo que conjugó dos técnicas de recolección de datos. Por un lado, se llevó a cabo un análisis documental de la legislación y documentación oficial del programa; por otro lado, se realizaron dieciocho entrevistas en profundidad a estudiantes titulares de las facultades mencionadas entre los años 2014 y 2015.

⁴ En el marco de implementación del Programa se crea el Comité Ejecutivo, cuyo objeto era impartir instrucciones para su ejecución, seguimiento y evaluación, el mismo estaba integrado por un/a representante de la Jefatura de Gabinete de ministros, uno/a de Ministerio de Economía y Finanzas Pública, y uno/a de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES).

Asimismo, se establece el Comité Consultivo con el fin de generar una articulación con las políticas vigentes en la materia, compuesto por un/a representante de cada uno de los siguientes Ministerios: Trabajo, Empleo y Seguridad Social; Desarrollo Social; Educación; Salud; Economía y Finanzas Públicas; Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva; del Interior y Transporte; Seguridad; Defensa; y, finalmente un/a representante de la ANSES.

Dentro de este organigrama, también se instituye que la Jefatura de Gabinete de ministros tendría la responsabilidad de prever las adecuaciones presupuestarias pertinentes para la ejecución del programa, que era financiado con recursos del Tesoro Nacional.

Referencias Bibliográficas

BOLIS, Jorgelina (2018). EL DERECHO A PROGRESAR. Sentidos en torno a la política, lo público y el Estado en jóvenes que participan en el programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina. (Tesis de doctorado no publicada). Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.

BOURDIEU, Pierre (2011). *El sentido social del gusto*. Elementos para una sociología de la cultura. Siglo Veintiuno.

CASTEL, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. FCE.

———(2013). *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?* Editorial Manantial. [Trabajo original publicado en 2003].

CHIROLEU, Adriana (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educacao em Revista*, N.º 34.

CHUDNOVSKY, Mariana (2017). Navegar el Estado sin zozobrar en el intento. En: Yeyati, E. L. (ed.). *100 políticas para la Argentina del 2030*. Ciudad de Lectores. 34-36.

DENZIN, Norman e Yvonna Lincoln (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.

DI GIOVAMBATTISTA, Ana Paula; Pablo Gallo y Demian Panigo (2014). El impacto distributivo del "PROG.R.ES.AR." en Argentina. Una primera aproximación en base a microsimulaciones. *Empleo, desempleo y políticas de empleo*, N.º 17.

FERNANDEZ, Cristina [Televisión Pública] (2014). *Visión 7: Cristina presentó el programa "Progresar", para jóvenes* [video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vUP5u6b66XY>

FRASER, Nancy (1997). *Fortunas del feminismo*. Del capitalismo gestionado por el Estado a la crisis neoliberal. Instituto de Altos Estudios Nacionales del Ecuador. [Fecha de edición: 2015].

FREIRE, Pablo (1990). *La naturaleza política de la educación*. Cultura, poder y liberación. Paidós.

FREIRE, Pablo (2013). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

GARCÍA DE FANELLI, Ana (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 24 (43), 17 - 31. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. ISSN 1995-7785.

GLUZ, Nora e Inés Rodríguez Moyano (2016). Jóvenes y universidad. El PROG.R.ES.AR y la democratización del nivel superior. *Revista del IICE*, 39, 67-82. 134

HONNETH, Axel (1992). *La lucha por el reconocimiento*. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Frankfurt: Suhrkamp Verlag. Traducción castellana por Ballester, Manuel. Revisión por Vilar, Gerard. Barcelona: CRÍTICA (Grijalbo Mondadori), 1997.

LARA, María Esther y Luisa María Salazar Acosta (2017). La incidencia del PROGRESAR en la trayectoria académica de jóvenes argentinos. Un estudio de caso. *Question*, 1(56), DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e006>

LOMBARDÍA, María Laura (2018). Análisis del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina - PROGRESAR: aciertos, desaciertos y vicisitudes de una política social innovadora (2014 - 2018). (Tesis de maestría no publicada). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

MEDINA Juan Manuel; Humberto Tommasino y Maximiliano Toni (2018). *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

MONTESINO MÁRSICO, Camila (2022). Efectos y Sentidos del Progresar desde las voces de los y las estudiantes universitarios (Tesis de grado no

publicada). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

PEÑA, Nancy (2016). Evaluación de Impacto de Prog.r.es.ar. sobre la educación superior argentina. Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8362/nancy-pea.pdf

RINESI, Eduardo (2014). La educación como derecho. BICENTENARIO. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Bicentenario/Bicentenario_2014_%20abril.pdf

———(2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Ediciones UNGS.

TERIGI, Flavia (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

———(2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Jornada de apertura ciclo lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. Disponible en: https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

———(2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *ANÁLISIS*, 16, 5 - 42.

TORRES, Rosa María (1985). *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*. Centro Editor de América Latina.

**Camila Montensino Mársico | Universidad Nacional de Entre Ríos,
Argentina**

camila.montesino@uner.edu.ar

Licenciada en Ciencias de la Educación con orientación en Política y Gobierno (Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de Entre Ríos). Fue docente en Educación No Formal y Educación Popular de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER) y se desempeñó como asesora en la Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Integró el equipo de trabajo en la Coordinación de Bienestar Estudiantil de la UNER. Actualmente coordinadora de Espacios Progresar y administrativa en la Secretaría Académica del Rectorado, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Fecha de recepción: 30/09/2022

Fecha de aceptación: 07/12/2022