

“Educar para incluir: *La formación superior como política laboral.*
Trayectorias formativas y laborales de jóvenes beneficiarios del programa
PROG.R.ES.AR en la ciudad de Mar del Plata (2014-2021)”

Tesina de graduación

Licenciatura en Economía

Di Maio, Luciano

Mar del Plata, noviembre del 2022

“Educar para incluir: *La formación superior como política laboral.*

Trayectorias formativas y laborales de jóvenes beneficiarios del programa

PROG.R.ES.AR en la ciudad de Mar del Plata (2014-2021)”

Tesina de graduación
Licenciatura en Economía

Autor: Di Maio, Luciano

Directora de Tesina: Dra. Cutuli, Romina Denisse

Integrantes del comité evaluador:

Dra. Cutuli, Romina Denisse

Mg. Labroneé, María Eugenia

Mg. Gallo, Marcos Esteban

Agradecimientos

En principio debo admitir que, previo a la escritura de estas líneas, se me atravesaron recuerdos y vivencias de mi paso por la universidad y resultan innumerables las personas a las cuales les debo un agradecimiento, con lo cual, trataré de hacerlo lo más general posible... Primero agradecer a mi directora, la Dra. Romina Cutuli, por haber aceptado mi ofrecimiento, por su apoyo técnico, anímico/motivacional y por su exigencia y rigurosidad que me enseñaron de mucho.

Al Dr. Facundo Bustos, secretario de Bienestar Estudiantil de la universidad, quien me facilitó información necesaria para la realización de una parte importante del trabajo de campo.

A mi padre Gabriel, mi madre Carolina y mi hermana Florencia por estar al lado mío y brindarme todo su apoyo y amor. A mi tía abuela, Ada, que no está, pero la siento presente...

A mis amigos y amigas, que son una pieza fundamental y que me acompañaron y acompañan en todos los momentos. En especial a Rosa y Vicky...

A la Secretaría de Extensión de la facultad que me abrió las puertas como becario en el Programa Nacional “Amartya Sen” y en el Grupo de Economía Social y Solidaria: “Otra economía es posible”. También a las cátedras de Historia Económica y Social I y II por haberme dado lugar, como docente adscripto, a la maravillosa experiencia que es la docencia...

Y agradezco haber nacido en este país que, aún con sus errores y fracasos, no debemos olvidarnos tampoco de sus muchísimos aciertos, y que uno de ellos, es haber preservado a la educación pública como una política de Estado, permitiendo que las hijas y los hijos de los trabajadores (como yo) no solamente tengan la oportunidad de ingresar a la universidad sino también de llegar a ser profesionales. El motivo de este trabajo es un aporte en ese sentido...

Tabla de contenidos

Resumen	4
Abstract	5
Siglas y Abreviaturas	6
1. Introducción	8
2. Marco teórico	12
2.1 “Juventud(es)”: Un breve abordaje del concepto	12
2.2. Las juventudes y su contexto histórico a partir de los Estados de bienestar	14
2.2.1 Los Estados de bienestar y la centralidad del trabajo	14
2.2.2 La “crisis “del trabajo y desembarco del neoliberalismo	17
2.2.3 Del Consenso de Washington a la crisis del 2002 en Argentina	18
2.2.4 Principios del siglo XXI y la post-convertibilidad en Argentina	20
2.3 Políticas sociales y del mercado de trabajo	22
2.3.1 Políticas sociales universalistas y focalizadas	23
2.3.2 Clasificaciones y aspectos conceptuales de las políticas de mercado de trabajo	26
2.3.3 Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas	28
2.3.4 La formación para el empleo	30
3. Metodología	33
3.1 Diseño de la metodología y la unidad de análisis	33
3.2 Recolección de los datos y su utilización	33

4. Programa PROG.R.ES.AR: Análisis a nivel nacional y su antecedente	38
4.1 Del “Programa Jefes y Jefas de Hogar Desocupados” al “Jóvenes con Más y Mejor Trabajo”.	38
4.2 Fundamentación y funcionamiento del programa PROG.R.ES.AR	39
4.2.1 Primera etapa del programa (2014-2015)	39
4.2.2 Segunda etapa: “La beca” (2016-2021)	43
4.3 Análisis descriptivo del programa a nivel nacional y provincial	47
5. Análisis descriptivo a nivel local	59
5.1 Caracterización de la población joven en el aglomerado Mar del Plata-Batán	60
5.2 Descripción de la población PROG.R.ES.AR en el aglomerado Mar del Plata- Batán	69
6. Resultados de las entrevistas	76
6.1 Aspectos sociodemográficos de las familias y trayectorias educativas	76
6.2 Percepciones respecto al programa PROG.R.ES.AR	87
6.3 Acompañamiento del programa en las trayectorias universitarias	97
6.4 Trayectorias laborales y sus vinculaciones con el programa	101
Conclusiones	109
Bibliografía	115
Anexo 1	122
Índice de gráficos	126
Índice de tablas y cuadros	127

Resumen

En esta investigación se pretendió analizar la calidad de las oportunidades de inclusión educativa y laboral del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) desde la percepción de quienes fueron beneficiarios. Para ello, se realizaron técnicas cuantitativas y cualitativas de análisis en base a datos suministrados por organismos públicos, de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), y de entrevistas en profundidad a quienes fueron beneficiarios en la ciudad de Mar del Plata- Batán.

Los resultados concluyen en que se ha generado una mejor calidad de oportunidades en esos jóvenes durante sus trayectorias en la universidad, pudiendo garantizar así, la permanencia y el egreso.

A su vez, el programa presenta el carácter de una política activa con vinculación indirecta en el empleo al descomprimir la oferta laboral, y al mismo tiempo, acaba siendo una herramienta que permite asegurar el piso mínimo para la obtención de un puesto de trabajo, no así asegurar un empleo de calidad.

Por último, se espera con este trabajo generar un aporte que permita conocer la calidad de este programa sumando, además, las especificidades del aglomerado, evidenciando ser el programa destinado a la población joven más masivo respecto de las políticas de transferencia para esta cohorte previamente implementadas.

Palabras clave: PROG.R.ES.AR - Mar del Plata-Batán - Políticas de Empleo - Programa de Transferencia Monetaria Condicionada

Abstract

This research aims to analyze the reaching of the opportunities given by the Support Program for Argentine Students (PROG.R.ES.AR) from the perspective of those who were recipient of it. To do this, quantitative and qualitative analysis techniques were used, based on information provided by public agencies, the Permanent Household Survey, and in-depth interviews with those who were beneficiaries of PROG.R.EA.AR in the city of Mar del Plata-Batán.

The results conclude that it has generated a better quality of their trajectory at the university, thus guaranteeing permanence and then graduation. At the same time, it could be observed that these young people do not find any relationship between the program and the generation of employment, although, based on labor and sociodemographic data at the local level, as well as the accounts of labor and training trajectories, the program generates instruments that end up affecting labor supply, both in the medium and long term.

Finally, it is expected with this work to generate a contribution that allows to know the quality of this program, also adding the specificities of the particular agglomerate, where it is evident that it is the most massive program for the young population with respect to the transfer policies for this cohort previously implemented.

Keywords: PROG.R.ES.AR - Mar del Plata-Batán - Employment policies - Conditional Cash Transfer Programs

Siglas y abreviaturas

ANSES	Administración Nacional de Seguridad Social
ASPO	Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio
CH	Capital Humano
DNU	Decreto de Necesidad y Urgencia
EPH	Encuesta Permanente de Hogares
ISI	Industrialización por Sustitución de Importaciones
JMMT	Jóvenes con Más y Mejor Trabajo
MEyFP	Ministerio de Economía y Finanzas Públicas
ME	Ministerio de Educación de la Nación
MT	Mercado de Trabajo
PAE	Política Activa de Empleo
PEA	Población Económicamente Activa
PEN	Poder Ejecutivo Nacional
PJJHD	Plan Jefes y Jefas de hogar Desocupados
PMT	Política de Mercado de Trabajo
PPE	Política Pasiva de Empleo
PROG.R.ES.AR	Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina
PPS	Política de Protección Social
PS	Política Social
PTMC	Programa de Transferencia Monetaria Condicionada
SCyE	Seguro de Capacitación y Empleo
SIEMPRO	Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales
SPU	Secretaría de Políticas Universitarias
SSU	Servicio Social Universitario
TA	Tasa de Actividad
TD	Tasa de Desocupación
TE	Tasa de Empleo
UDAI	Unidad de Atención Integral
UNMDP	Universidad Nacional de Mar del Plata
1T	Primer trimestre
2T	Segundo trimestre
4T	Cuarto trimestre

“Es posible que también nuestra sociedad esté perdiendo su mañana. No sólo las mañanas que cantan, enterradas desde hace dos o tres décadas, sino la representación de un futuro por lo menos un poco manejable. La juventud no es la única afectada, aunque ella sienta la amenaza de la manera más aguda. Más en general, perder el sentido del futuro es asistir a la descomposición de la base a partir de la cual se pueden desplegar estrategias acumulativas que harían la vida en el mañana mejor que la de hoy”.

Robert Castel. La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado (1996).

1. Introducción

Partiendo de las sociedades *premodernas*, el paso de la niñez a la adultez estuvo signado por un ritual de actividades que simbolizaban y marcaban esa etapa. Éstos eran reconocidos por todos los miembros de la comunidad, y la adquisición de esos saberes, tanto productivos como reproductivos, eran transmitidos por los padres o figuras cercanas. A partir de la *posmodernidad*, los jóvenes comenzaron a transitar signos de tensiones y ambivalencias: más educación y menos oportunidades de empleo, más información y menos acceso a instancias de decisión, mayor brecha entre consumo simbólico y consumo material, estatización del presente o capacitación para el futuro (Hopenhayn, 2004).

Las políticas activas de empleo (PAE) comenzaron a adquirir, desde mediados de la década de los noventa, un espacio preponderante entre las estrategias nacionales destinadas a combatir el desempleo (Carlini et al.2001) mediante la acumulación de capital humano¹(CH), utilizándose de manera directa en el mercado de trabajo (MT) o indirectamente a partir del aumento de la edad de escolaridad con el objeto de prolongar la permanencia de los jóvenes dentro de la estructura educativa (Bonari et al., 2015). En este sentido, comienzan a surgir en Argentina un conjunto de políticas y de programas de soporte a la inserción laboral de los jóvenes que se diferenciaban en cuanto a sus supuestos, orientaciones y estrategias de intervención (Roberti, 2016).

En la Argentina de la post crisis del 2001-2002, distinguida por el crecimiento económico y la reducción de los niveles de pobreza y desocupación, los jóvenes continuaron siendo uno de los grupos más afectados por la desocupación y la precarización del empleo, mostrando cada vez mayores dificultades para insertarse y/o mantenerse de forma estable en el MT. Las tasas de desocupación (TD) de esta cohorte resultaron tres veces y media más altas que la de los adultos y la tasa de empleo (TE) no registrado casi llegó a duplicarse respecto a la de los adultos (Roberti, 2016; Capaldi, 2019; Lombardia, 2018; Perez, 2007).

En relación a la ciudad de Mar del Plata, pueden observarse especificidades tanto en el MT como en el plano educativo. Su configuración productiva se encuentra orientada fundamentalmente al sector servicios y con un alto grado de estacionalidad producto de la actividad turística y pesquera, lo cual provoca que las políticas macroeconómicas generen un impacto particular sobre el MT local (Actis Di Pasquale y Gallo, 2020). En cuanto a lo educativo se evidenció, durante el período comprendido entre 2003 y 2010, un porcentaje de

¹ Según Acevedo (2007) se lo define como los conocimientos, la experiencia, entre otras, que dan capacidades y habilidades para hacer económicamente productiva y competente a las personas, dentro de una determinada industria.

jóvenes con nivel universitario incompleto particularmente alto. Entre los facilitadores de la continuidad de estudios superiores se destaca la amplia oferta universitaria y terciaria de gestión pública y privada (Perri, 2011).

En enero del 2014, mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 84/2014, el Poder Ejecutivo Nacional (PEN) crea un nuevo programa de transferencia monetaria condicionada (PTMC) llamado “Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina” (PROG.R.ES.AR) cuyo objeto se expresa como el de “*generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permitan capacitar a los jóvenes de entre dieciocho y veinticuatro años de edad inclusive con el objeto de finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo*”.

Dicho programa se encuentra centrado en la misma estrategia que otras políticas: educación-trabajo, y es de subrayar que, por sus características, el diseño ratifica la presencia de ese lugar de vulnerabilidad en el cual se sitúan los jóvenes en el MT. En definitiva, se reconoce el carácter persistente de la desocupación y la informalidad en la dinámica laboral y en las juventudes como sujetos inmersos en ella (Otero, 2017). No obstante, el programa ha sido objeto de fuertes modificaciones durante las gestiones posteriores hasta la actualidad en relación a su implementación, diseño y definición de la población objetivo (Meledez et al., 2020).

Dadas las características del PROG.R.ES.AR y el cambio que supuso su surgimiento respecto de las políticas sociales (PS) antecesoras, se han realizado numerosas investigaciones con el propósito de determinar el desempeño que el programa tiene sobre el bienestar de la población beneficiaria. La mayoría de estos estudios se refieren al total país, no habiendo exámenes que expliquen los cambios ocurridos en la ciudad de Mar del Plata. Asimismo, la mayor parte de los estudios no incluyen análisis respecto de la percepción que tienen del programa quienes fueron beneficiarios. Esta ausencia muestra que existe un espacio para la exploración aún no llevada a cabo, lo cual motivó el presente trabajo.

En este contexto, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo ha sido la evolución del programa PROG.R.ES.AR y de sus beneficiarios a nivel nacional y local?
- ¿Qué características sociodemográficas, del MT y de ingresos presenta la población joven en la ciudad de Mar del Plata?
- ¿Cómo resultó para los jóvenes el proceso de inscripción al programa y cuál es su percepción respecto al cumplimiento de los requisitos y contraprestaciones impuestas?

- ¿Cuál es la capacidad que tiene el programa para promover el acceso a una inserción laboral de calidad en las juventudes?

En función de las preguntas planteadas se enumeran, a continuación, los objetivos de esta investigación:

Objetivo General

Analizar la calidad de las oportunidades de inclusión educativa y laboral del programa PROG.R.ES.AR desde la percepción de los y las jóvenes que participaron en dicho programa.

Objetivos específicos

- Describir la evolución del programa PROG.R.ES.AR y de los beneficiarios a nivel nacional y local bajo los períodos comprendidos entre los años 2014 y 2021.
- Caracterizar a la población joven en el aglomerado Mar del Plata- Batán en el período comprendido entre los años 2015 y 2021.
- Interpretar, a través de la opinión de los jóvenes, las condiciones de accesibilidad y de permanencia en el programa.
- Medurar la capacidad del programa para promover la inserción laboral desde la perspectiva de las y los jóvenes que han sido beneficiarios, a partir de las trayectorias formativas y laborales de perceptores del programa.

Con el fin de alcanzar dichos objetivos, se realizó una triangulación metodológica que combina métodos cuantitativos y cualitativos. En primer término, se realizó un análisis respecto a la fundamentación y el funcionamiento del programa, junto a una descripción socio demográfica a nivel nacional. A continuación, se procedió a describir aspectos sociodemográficos, del MT y de ingresos de la población joven en el aglomerado Mar del Plata a través de la base de microdatos de la EPH. También, se analizó la evolución de la población beneficiaria del programa a partir de información brindada por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP); por el Ministerio de Educación de la Nación (ME); y por la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES).

Una vez descripta a la población objetivo, se dio paso a la segunda instancia metodológica, analizando los resultados de las entrevistas en profundidad a jóvenes que fueron beneficiarios del programa en la UNMDP, indagando en sus trayectorias académicas, laborales, sociodemográficas, y en sus percepciones y evaluaciones subjetivas respecto al cumplimiento de los objetivos normativos del programa.

En adelante, el formato del presente trabajo se encuentra organizado de la siguiente manera: En la sección 2 se presentan los fundamentos teórico-conceptuales más importantes en torno a la cuestión juvenil, a la evolución histórica del ciclo de vida y laboral de la cohorte joven desde mediados del siglo XX hasta principios del siglo XXI y, por último, un abordaje de las PS, los PTMC y las políticas de formación para el empleo; en la sección 3, se abordará la metodología utilizada para dicho estudio. A continuación, en la sección 4 se procedió a la realización de la primera parte del análisis empírico: Antecedentes del PROG.R.ES.AR; la fundamentación, el funcionamiento y una descripción a nivel nacional del programa. Posteriormente, se presentó el análisis descriptivo para el aglomerado Mar del Plata-Batán en donde se analizaron y compararon las características socioeconómicas y sociodemográficas de la población joven y de los beneficiarios del programa. En la sección 5, y última parte del análisis empírico, se presentaron los resultados alcanzados en las entrevistas individuales a quienes fueron beneficiarios. Por último, en la sección 6 se exponen las conclusiones.

1. Marco teórico

2.1 Las Juventud(es): Un breve abordaje del concepto

Crítico a las investigaciones de la sociología de la juventud, Enrique Criado (1998) advierte que la utilización de la palabra “juventud”, como supuesta identidad social de todos aquellos nucleados en un rango de edad, es una mera categoría construida a raíz de presunciones y que, a partir de la falta de elaboraciones teóricas de construcción de ese objeto, son las presunciones del investigador las que acaban construyendo objetos y rasgos que resultan en *“la banalidad de los resultados, la proyección descontrolada de las propias obsesiones y el sociocentrismo serán las consecuencias previsibles”* (p. 15). En el mismo sentido, Bourdieu (1990) advierte que esa construcción categórica no es más que un *“dato socialmente manipulado y manipulable y que muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente”* (p. 15).

La utilización del término “juventud” para Margulis y Urresti (1998:11) ubica a los individuos en un marco clasificatorio insertándose en la ambigüedad, imprecisión o hacer parecer como “lo mismo” a una variedad inadmisibles. Es por esto que se hace preciso hablar de “juventudes” o de “grupos juveniles” que de juventud.

La palabra “juventud” como una etapa en el ciclo vital es la forma más común que se presenta con el objeto de establecer representaciones, y a partir de ello, se vislumbran dos significados: la juventud como una parte del ciclo vital del desarrollo humano, y distinguible de otras etapas; y como una etapa de preparación para la fase adulta (Duarte, 2000 y Vázquez, 2013).

Dichos significados son amparados bajo el denominado enfoque empirista, que establece una categorización ontológica del concepto al presuponer la existencia de un período juvenil estandarizado y relativamente uniforme (Brunet y Pizzi, 2013). Por un lado, se manifiesta clasificándolas por un rango etario, con el propósito de imponer restricciones y un orden en el cuál cada uno ocupa un lugar determinado (Bourdieu, 1990); y por el otro, se lo identifica como un período de tolerancia y preparación que media entre la madurez biológica y la

madurez social²(Margulis y Urresti, 1998:4). Una etapa entre la infancia y la adultez, entre la dependencia y la autonomía denominada “moratoria social” (Venturo, 2001:15).

El definir a la juventud como una etapa de “moratoria social” implica el reconocimiento a una única forma de ser joven, en el que todos se amoldan bajo un mismo criterio de comportamiento y cuyas necesidades, intereses y visión del mundo terminan estableciéndose a partir de un poder adultocéntrico (Vásquez, 2013) que se materializa al colocar en el centro de la estructura socioeconómica a la etapa adulta; al enfocarse de forma precisa en algunos modelos ideales y genéricos de transición que permitan la obtención de un empleo estable; y una síntesis de las dos anteriores: al interpretar como único objetivo de la juventud el paso a la vida adulta (Brunet y Pizzi, 2013).

Esta llegada a la plenitud o a la madurez social en la modernidad, se encontraba relacionada con el cumplimiento de los deberes y responsabilidades civiles asociados con el ingreso al mercado laboral y a formar una familia (Urcola, 2003), y fue a mediados del siglo XIX y en el siglo XX donde ciertos sectores sociales le abrieron la posibilidad a los jóvenes de postergar su ingreso al MT y garantizarles un período de tolerancia dedicado al estudio y la capacitación, retrasando a su vez el matrimonio (Margulis y Urresti, 1998). Frente a esto, Thomas Marshall (1997) manifiesta que a finales del siglo XIX, durante las políticas de *laissez-faire*, la educación básica no sólo era libre, era obligatoria, lo cual revelaba una contradicción, afirmando que “*este abandono del laissez-faire se podría justificar sobre la base de que la elección libre es un derecho sólo de las mentes maduras, de que los niños están naturalmente sometidos a la disciplina, y de que no se puede confiar en que los padres hagan lo mejor para sus hijos*”. (p. 331)

Posteriormente, Hopenhayn (2004) plantea que durante la llamada posmodernidad o modernidad tardía³se dio paso a un alargamiento en el proceso educativo; a una conciencia de incertidumbre económica y laboral; y a mayores aspiraciones por parte de los jóvenes que paulatinamente retrasaron la edad promedio en que el joven se convierte en adulto mediante el trabajo y la conformación de una familia.

² “Formar el propio hogar, tener hijos, vivir del trabajo propio” (Margulis y Urresti, 1998: 2)

³ Hopenhayn (2004:4) lo define como el “tiempo histórico marcado por la crisis de la centralidad del trabajo y la difuminación cultural y económica del Estado-Nación, y los nuevos problemas de integración social en sociedades abiertas al intercambio global, entre otros fenómenos”.

Esta prolongación en la moratoria o ampliación de la edad juvenil implicó que sea el tiempo histórico-social el determinante de las características de las nuevas generaciones ⁴e identidades sociales, y que sea el proceso de cambio los que las producen a ambas (Leccardi y Flexia, 2011). A su vez, en las generaciones que se van identificando en las sociedades se escenifican relaciones de poder social a raíz ⁵de situaciones de dominación y subordinación caracterizada por prácticas diferenciales que desarrollan aquellas y aquellos que atraviesan la condición juvenil (Sepúlveda, 2011).

De esta manera, se ha venido planteando la necesidad de reconocer el carácter heterogéneo del mundo juvenil (Duarte, 2000), ya que a partir de distintos estudios ha sido planteada como una construcción social, histórica, cultural y relacional, lo que implica el reconocimiento de la dinamicidad y la sostenida evolución e involución del concepto (Dávila, 2004).

Margulis y Urresti (1998) hacen referencia a las “juventudes”, las define como condiciones construidas a lo largo del tiempo y que se encuentran determinadas por distintas variables que las atraviesan como: el sexo, que se determina de manera biológica; el género en el que se desarrolle la interacción psíquica en los procesos de socialización humana; la condición social de hombre o mujer que se haya asumido para interactuar socialmente; la generación o el espacio temporal de construcción de la experiencia individual y colectiva; la étnia y, en general, las culturas contenidas en los lenguajes con las que las sociedades aspiran a la comprensión interindividual; las oportunidades socioeconómicas de las que logren disponer las individualidades y las colectividades humanas, y las territorialidades, que se constituyen en el espacio geográfico para ser habitadas con los referentes culturales propios de la especie humana.

2.2 *Las juventudes y su contexto histórico a partir de los Estados de bienestar*

2.2.1 *Los Estados de bienestar y la centralidad del trabajo*

Eric Hobsbawm (1994) designa a las décadas posteriores a la finalización de la Segunda Guerra Mundial como la “*Edad de Oro del capitalismo*”, en donde la voluntad política de los gobiernos afectados por el conflicto fue con el pleno empleo y con la reducción de las desigualdades económicas, es decir, un compromiso con el bienestar y la seguridad social,

⁴ Las generaciones son el medio a través del cual dos calendarios distintos -el del curso de la vida y el de la experiencia histórica- se sincronizan. El tiempo biográfico y el tiempo histórico se funden y se transforman mutuamente dando origen a una generación social (Leccardi y Flexia 2011)

⁵ Para Sepúlveda (2011) esas relaciones de poder se manifiestan entre la condición juvenil y la condición adulta.

que dio pie por primera vez al consumo masivo de artículos suntuarios pasando así a considerarse necesarios. Este factor multiplicó la capacidad productiva de la economía mundial al habilitar una división internacional del trabajo más compleja y minuciosa.

En relación a los modelos de Estados de bienestar (EB) que protagonizaron dichas épocas, Esping Andersen (1994) resume su esencia en la creación del ciclo vital fordista ⁶que se centraba sobre todo en la infancia y la vejez, dado por sentado que gracias a las políticas keynesianas y a la prosperidad del crecimiento industrial sostenido y constante, el mercado era “*más o menos capaz de garantizar una fase adulta del ciclo vital estable y sin pobreza*” (p. 57). Esto iba acompañado de un empleo garantizado, derechos laborales, seguro contra despido, etc.

La expansión, sobre todo de la matrícula secundaria, generó una temporalidad distinta en donde los jóvenes comenzaron a tener lugar, y donde se estructuró lo que se ha denominado “modelo tri-etápico de estructuración del ciclo vital”: Una primera etapa destinada a la formación y a la preparación para la vida adulta, durante la infancia y la juventud; una segunda, caracterizada por la conformación de una familia y la obtención de un empleo asalariado, fue denominada adultez; y una tercera, caracterizada por el retiro de la actividad laboral: la vejez. (Miranda, 2007; Andersen, 1994).

A finales de la década de 1960 este modelo comenzó a desarmarse tanto en el escenario internacional como en las economías locales, haciendo notar las señales de una crisis de acumulación de capital. Al mismo tiempo, el crecimiento de los niveles de desempleo e inflación abrieron el camino a una estanflación en el mundo que se prolongó durante la mayor parte de la década de los setenta (Harvey y Mateos, 2005).

Esta etapa de “transición” o de finales de los años de crecimiento a la que refiere Robert Castel (1996), se dio en un marco de desazón en la sociedad y cuya muestra más llamativa fueron los “acontecimientos de mayo” en 1968, en un momento signado todavía por el crecimiento y el consumo. Ese malestar social convocó sobre todo a los y las jóvenes, manifestándose en no querer continuar bajo una lógica de “*satisfacción diferida*” o de “*existencia programada*” y en el que las políticas de seguridad social representaban un costo: “*Se pagaban con la represión de los deseos y el consentimiento a la modorra de una vida en la que todo estaba jugado de antemano*” (p. 329). A principios de la década del setenta, en un escenario atravesado por el desempleo y el desequilibrio demográfico, se produjo un

⁶ Esa esencia consistía en estandarizar, armonizar y conseguir que el ciclo vital de la clase obrera típica fuese lineal (Andersen, 1994)

deslizamiento en el sistema de seguros en donde cada vez más activos debían pagar a inactivos cada vez mayores. En definitiva, se objetaba la distribución de los beneficios y la inflexibilidad o linealidad de las trayectorias en el ciclo de vida.

En Argentina, la problemática del desempleo juvenil cobró una importancia sustancial durante la década de los noventa, aunque pueden hallarse precedentes desde finales de los años sesenta (Perri y Lanari, 2009).

A partir del año 1964, durante la segunda fase del proceso de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), Basualdo (2006) alega un incremento en la participación de los asalariados en el ingreso pero con alteraciones en el MT, generando una fragmentación en donde las nuevas industrias -con elevada intensidad de capital, nuevas tecnologías y grandes estructuras- demandaron y capacitaron mano de obra especializada que percibía salarios relativamente más elevados respecto a las industrias tradicionales en las que predominaban las empresas y fábricas de menores magnitudes, con tecnologías menos avanzadas y con salarios más atrasados que el promedio de la totalidad del sector. Esos nuevos puestos de trabajo, afirma Filmus (2001), no alcanzaron a absorber el importante aumento de la oferta de trabajo producto de la urbanización de la fuerza laboral, del fuerte crecimiento poblacional y del aumento de las tasas de participación, en especial de las mujeres. El proceso de industrialización solo alcanzó para incorporar al sector más dinámico de la economía a la población económicamente activa (PEA) que provino del crecimiento de la población en el sector urbano.

Durante los años setenta, agrega el autor, la limitada capacidad que tuvo el sector secundario en generar empleo produjo imperfecciones en la estructura del MT, llevando a una gran cantidad de esa población urbana a “tercerizarse anticipadamente”. Este fenómeno sucedió por el hecho de que aquellos países industrializados de manera tardía poseían tecnologías y formas de organización del trabajo que posibilitaron niveles de productividad superiores y tasas de incremento en el empleo inferiores en relación con el aumento de la producción industrial. El sector servicios con alta productividad no pudo alojar el excedente de mano de obra que acabó por volcarse al sector informal (Filmus, 2001:157).

Este proceso de ISI comenzó a evidenciar una crisis, produciéndose una postergación continua en la inserción laboral de los y las jóvenes relacionado con la expansión de la participación de éstos en la educación media y superior, y en menores oportunidades de empleo (Miranda, 2007). Esto fue interpretado por Llach (1978)⁷ como “desempleo de

⁷ Citado en Miranda, Otero y Zelarayan, (2005).

inserción”, es decir, relacionado a las dificultades en la obtención del primer empleo.

La “crisis” del trabajo y el desembarco del neoliberalismo

Más allá del debate que pueda darse en torno a las causas que generaron la crisis, el hecho principal que afectó a la sociedad de principios de la década del setenta se debió a la transformación en la dinámica del empleo, llegando a su apogeo en el año 1975 (Castel, 1996). Esta transformación se proyectó bajo el paradigma flexible -el tránsito del fordismo al posfordismo sumado a un salto tecnológico- materializado en la tercerización, flexibilización de los trabajadores -multifuncionalidad en las tareas, rotación, inestabilidad- como así también en la deslocalización de ciertas partes de los procesos productivos, especialmente los intensivos en manos de obra hacia países con menores costos salariales (Merino, 2020). La línea de acción en torno a la política era que quienes formularan la política macroeconómica debían descartar a las políticas keynesianas de la demanda efectiva orientada al pleno empleo (Palley, 2005).

Fueron los y las jóvenes, para Robert Castel (1996), quienes se encontraron más afectados a integrarse a estas distintas formas de empleos a partir de que las empresas comenzaron a elevar las exigencias en las calificaciones producto de las transformaciones tecnológicas. En función de esto, el propio ciclo de la vida ha tornado a flexibilizarse con *“la prolongación de una “adolescencia” frecuentemente entregada a la cultura de lo aleatorio, las vicisitudes de una vida profesional más dura, y una vida pos profesional que suele extenderse desde una salida prematura del empleo hasta los límites en continuo retroceso de la cuarta edad.(...) Todo el conjunto de la vida social es atravesado por una especie de desinstitucionalización entendida como una desvinculación respecto de los marcos objetivos que estructuran la existencia de los sujetos”* (p. 392).

En la Argentina de mediados de la década del setenta, y fundamentalmente a partir de la última dictadura militar, Ferrer (2012) destaca que se adoptó como política la reducción en la participación de los asalariados en el ingreso, por el cual se dispuso prohibir las actividades gremiales, reformar la ley de contratos de trabajo y las convenciones colectivas salariales y, en ciertos periodos, la congelación de los salarios. Sin embargo, fueron el desmantelamiento de una parte importante del sistema industrial y el aumento del desempleo los hechos que tuvieron consecuencias regresivas y prolongadas respecto a la distribución del ingreso.

En cuanto a la escolarización en las y los jóvenes, Miranda (2006) afirma que a partir de la interrupción democrática, la generalización de las prácticas autoritarias -extendidas entre los y las jóvenes- y el ajuste económico que sufrió el sector del trabajo dieron el contexto para un amesetamiento en el crecimiento de la escolarización secundaria. No obstante, entrados los años ochenta y en el marco de la transición democrática, se eliminaron los exámenes

de ingreso en instituciones de enseñanza secundaria y, si bien redundó en una fuerte incorporación de estudiantes, no se tradujo en un incremento de la oferta de establecimientos educativos.

En cuanto a la matrícula en educación superior, se alcanzó a partir del año 1983 un período de expansión llegando a casi duplicarse en apenas cinco años, luego de lo que fue la política restrictiva y de cierres de universidades durante la dictadura, habiendo conducido a una disminución en la cantidad de matrículas (Mendonca, 2018)

En concatenación a lo anterior, Altimir y Beccaria (1999) realizan un análisis del MT donde advierten que durante el período 1975-1980 el comportamiento de la desocupación en cuanto a género y edad indicaba una generalización del crecimiento aunque la correspondiente a los y las jóvenes registró los valores más elevados a lo largo de todo el período. Ahora bien, durante el período comprendido entre 1974 y 1990 las brechas entre las remuneraciones de personas con diferente grado de escolaridad se ampliaron, mejorando la de los asalariados con calificación terciaria y disminuyendo los de menor calificación. Concluye el autor que tal característica podría ser producto de un cambio técnico, o por el contrario, reflejar la presencia del fenómeno de “devaluación educativa” que suele acompañar procesos de estancamiento de la demanda de trabajo formal. Esto significó una creciente preferencia -y posibilidad- por parte de los empleadores en tomar trabajadores con mayores títulos que la de aquellos que tradicionalmente cubrían el puesto.

2.2.2 Del Consenso de Washington a la crisis del 2002 en Argentina

A partir de los años noventa, las políticas que se adoptaron por los gobiernos con el objeto de hacer frente a los problemas sociales y de empleo estuvieron en sintonía con los mandatos del Consenso de Washington, exigiendo reformas económicas que acabaron por profundizar los resultados obtenidos por la última dictadura militar (Gallo y Lanari, 2007).

Argentina atravesó por un conjunto de reformas económicas a comienzos de la década de los noventa. No solo contó con el establecimiento de la convertibilidad⁸, sino también por un proceso de privatizaciones de empresas estatales y de concesiones de servicios públicos a proveedores privados, una apertura financiera y comercial, mismo tratamiento al capital extranjero y local, y la desregulación en el mercado interno (Damill et al., 2003). Al mismo tiempo, estas medidas fueron acompañadas por reformas que flexibilizaron el mercado

⁸ Ley que determinó que el peso sería convertible en dólares de los Estados Unidos, a una paridad de 1 a 1, obligando a las autoridades monetarias a mantener pleno respaldo de la base monetaria de divisas (Damill et al., 2003).

laboral tendientes a un sesgo pro-mercado, señalando que la rigidez era la determinante del crecimiento en el desempleo afectando a la PEA (CENDA, 2010).

Refiriéndose a la fase de reestructuración y reactivación económica que suele situarse desde el año 1991 al año 1994, Rubio y Salvia (2018) destacan que el sector formal moderno se concentró en demandar perfiles calificados, es decir jóvenes de sectores medios y altos en la estructura social. La mayor competitividad producida por las políticas de apertura en la economía causó que muchos sectores realizaran fuertes ajustes, sobre todo laborales o directamente el cierre de la actividad, dejando a una gran porción de trabajadores sin empleo, en especial los sectores de baja productividad y fueron los y las jóvenes con menores calificaciones quienes formaron parte de la población más representativa en el trabajo no registrado.

Estas reformas aplicadas en el país, junto a los cambios desarrollados a nivel global, también produjeron modificaciones en la relación educación-empleo. Con el deterioro en el MT, producto del aumento de la desocupación y el incremento anual de matrícula que se venía registrando en nuestro país desde la década del ochenta se sumaron, desde mediados de los noventa, los efectos de la transformación de la oferta educativa prevista por la Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993 (Filmus et al., 2003). Dicha norma dispuso la transformación de la organización del sistema educativo y la extensión de la obligatoriedad a diez años de educación formal: educación preescolar, más tres ciclos de Educación General Básica (EGB). Los dos últimos años del EGB corresponden a los antiguos primeros dos años del nivel medio (Miranda, 2006). En base a esta nueva ley, Puiggrós (1996) define dos estrategias fundamentales que se llevaron adelante: La transferencia a las provincias de todos los establecimientos educativos pertenecientes al gobierno nacional y una reforma completa de la estructura del aparato educativo nacional que afectó aspectos administrativos, de organización académica y curriculares, desorganizando los rituales académicos y administrativos, las rutinas familiares y el trabajo de los docentes, y debilitando el funcionamiento institucional.

También comienza a sucederse un nuevo proceso de expansión de la matrícula universitaria, fundamentalmente a partir de la reforma de la educación superior en el año 1993 (Mendonca, 2019). Entre 1994 y 2000 la matrícula aumentó un 56% y los nuevos inscriptos casi un 50% (Sierra et al., 2005). La búsqueda de diversificar las fuentes de financiamiento para las universidades públicas junto con el fomento al acceso a universidades privadas -que generó una duplicación en la oferta- como respuesta a la expansión de la

demanda provocó una diversificación del sistema de educación superior. Si bien las universidades de gestión pública fueron las que percibieron la mayor proporción de ingresantes fueron las universidades de gestión privada las más dinámicas en cuanto a nuevos programas, firma de convenios con universidades extranjeras, y con empresas locales logrando fortalecer la formación profesional con salida laboral (Mendonca, 2019; Suasnábar y Rovelli, 2011).

A raíz del “efecto tequila” de los años 1995 y 1996, el desempleo juvenil creció y si bien la caída que experimentó el empleo a tiempo completo y parcial entre los y las jóvenes fue más pronunciado en comparación con el resto de la fuerza de trabajo, la oferta laboral juvenil se mantuvo elevada e incluso creció como respuesta de los hogares ante el aumento del desempleo entre los jefes de hogar (Rubio y Salvia, 2018). Las cifras de desempleo juvenil alcanzaron su máximo histórico del 34,4% en mayo de 1995 (Perri y Lanari, 2009).

Este ciclo recesivo fue breve, manteniéndose vigente hasta principios del año 1996 donde comenzó un nuevo período de crecimiento. Sin embargo, sobre fines del año 1998 se extendió nuevamente una recesión, en este caso mucho más larga, que finalizó con la salida de la convertibilidad y la devaluación del peso a principios del año 2002 (Filmus et al., 2003).

El fin del régimen de convertibilidad y la contradicción económica posterior, implicaron un mayor deterioro del MT, agravando aún más la crítica situación de los trabajadores y de los ingresos familiares. A la crisis económica y financiera del período se sumó además la grave problemática del desempleo y del subempleo, la caída de los salarios y una mayor pérdida de empleos en el sector formal como informal (Salvia, 2003). La pauperización entre los y las jóvenes asalariados fue una de las cualidades más preponderantes de las dificultades en su inserción en el empleo. Mientras que el porcentaje de asalariados precarios en la población adulta alcanzó al 47,1 %, entre los y las jóvenes de veinte a veinticuatro años de edad ese porcentaje llegó al 62,7% en 2001-2003 (Miranda, 2006).

2.2.3 Principio del siglo XXI y la post- convertibilidad en Argentina

Luego de la crisis de 2001-2002 en Argentina, se inició un prolongado período de crecimiento económico que no sólo recuperó los niveles del producto previos a la crisis sino que superó los valores más altos de la década anterior. Este crecimiento derivó al mismo tiempo en una mejora de los indicadores laborales y sociales.

No obstante, la situación ocupacional de los y las jóvenes, y en particular de las mujeres jóvenes, permaneció en un escenario vulnerable (Perez, 2018). Hacia fines de 2004 la TD para esta franja etaria alcanzó el 27% -manteniendo la relación de casi tres a uno con la de aquellos de mayor edad- y sólo el 34% de los ocupados tenían un puesto con cobertura de la seguridad social, proporción que aunque también era reducida entre los otros grupos etarios, llegaba al 56% (Beccaria, 2005).

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional del 2006 se extienden los años de educación obligatoria hasta la finalización del nivel secundario del que los y las jóvenes egresan con dieciocho años o próximos a cumplir dieciocho (Rubio y Salvia, 2018). En cuanto a la educación superior, y a diferencia del proceso de la década de los noventa, las nuevas ofertas educativas tuvieron lugar principalmente en la gestión pública, correspondientes a carreras de corta duración (Mendonca, 2019). Basándose en datos de la Secretaría de Políticas Universitarias, García de Fanelli (2014) menciona que durante la primera década del siglo XXI se produjo una desaceleración en el crecimiento de la matrícula en la educación superior del 3,1% anual promedio, probablemente como efecto del estancamiento en la graduación en el nivel medio en un período. Por otra parte, se produjo un aumento en el número de egresados

-ya de por sí muy reducido- posiblemente a causa de la expansión económica de la década.

Sin embargo, aclara, existe una brecha entre la duración real promedio de los estudiantes de grado y su duración formal que, según datos del 2005, la demora era entre un 30% y un 80% más que la duración teórica, lo cual explicaría que el aumento en el número de los egresados haya correspondido en su mayoría a estudiantes que ingresaron al sector universitario a mediados de los años noventa. Además, la tasa bruta de participación en educación superior entre los dieciocho y veinticuatro años llegó a ser del 52,9% en el año 2011, producto de la fuerte expansión de la educación superior a lo largo del siglo XX alcanzando un nivel de masificación (García de Fanelli, 2014).

Analizando la brecha de ingresos por nivel educativo, Salvia, Robles y Fachal (2018) destacan que para el año 2003 junto a una recuperación parcial en las remuneraciones, la brecha de ingresos laborales entre segmentos educativos (Hasta secundario incompleto; secundario completo y título universitario incompleto; y título universitario completo) tendió a aumentar hasta el 2007 para luego comenzar a retraerse hasta llegar en 2012-2014 a los niveles más bajos de toda la serie. En general, los ingresos horarios de este período estuvieron muy por debajo de los niveles alcanzados en la década anterior; destacándose en particular la imposibilidad de los segmentos profesionales de recuperar los niveles alcanzados en ese

período. Los y las jóvenes durante la etapa post-convertibilidad continuaron además accediendo a empleos de menor calidad respecto a los adultos y tuvieron mayores dificultades para mantenerlos. Si bien la TD disminuyó a la mitad (15% para finales de la post convertibilidad) continuaron siendo superiores a la de los adultos, sumando también su inestable y precaria situación laboral (Rubio y Salvia, 2018).

2.3 *Políticas sociales y del mercado de trabajo*

Se entiende como políticas públicas a las intervenciones que aplica el Estado con el objeto de regular las formas de reproducción y socialización en la población, y su protección ante situaciones que ponen en riesgo esos procesos. Suelen comprenderse así los grandes universos del empleo, la educación, la salud, los sistemas de seguridad social y la asistencia social (Soldano y Andrenacci, 2006).

Con el objeto de entender el concepto de política social (PS), es preciso introducirse en lo que Robert Castel (1996) define como Cuestión Social: “Una aporía fundamental en el cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura. Es un desafío que interroga, pone de nuevo en cuestión la capacidad de una sociedad (lo que en términos políticos se denomina una nación) para existir como un conjunto vinculado por relaciones de interdependencia” (p. 16). En términos llanos, se refiere a los instrumentos que, o bien permiten promover la cohesión social o permiten quebrar a la sociedad e impulsen formas de desafiliación⁹.

Continúa afirmando el autor que la PS de un Estado es el fruto de un arbitraje difícil entre exigencias de políticas interiores (asegurar la cohesión social) y exigencias de política exterior: “ser competitivo y poderoso”; y que el Estado se ve en la obligación de “hacer lo social” para mitigar disfunciones flagrantes y asegurar un mínimo de cohesión social. Para hacerlo, dispone del “botín del crecimiento” y se encarga de distribuirlo, negociando ese reparto en los beneficios con los distintos grupos sociales (Castel, 1996: 334). Sin embargo, lo social es un aspecto tan debatido como históricamente cambiante (Soldano y Andrenacci, 2006).

La PS para Rolando Franco (1996), además de ser una herramienta para la gobernabilidad y la relegitimación del Estado, presenta una especial importancia en la formación del CH, imprescindible para la competencia comercial entre los países. En consecuencia, afirma que

⁹ Castel (1996) entiende por desafiliación a “una ruptura de las redes de integración primaria” y se corre el riesgo de producirse “cuando el conjunto de las relaciones de proximidad que mantiene un individuo sobre la base de su inscripción territorial, que es también su inscripción familiar y social, tiene una falla que le impide reproducir su existencia y asegurar su protección” (p. 31).

la postergación de PS que tiendan a ampliar el conocimiento y/o la capacitación es un error económico, ya que privará a la sociedad de recursos mejor calificados y flexibles ante la veloz avanzada del progreso técnico en los procesos de producción.

A continuación, y a modo de hilván con los escritos anteriores referidos a la “crisis” o “fin” del trabajo, se desarrollará el modelo de Esping-Andersen que invitó a pensar a la PS en función de la trama política y socioeconómica en los capitalismos del siglo XX (Soldano y Andrenacci, 2018).

2.3.1 Políticas Sociales universalistas y focalizadas

En principio, cabe mencionar que el surgimiento de las políticas llamadas universalistas no ocurrió de forma espontánea sino a través de procesos históricos que dieron lugar a una evolución de los derechos de la ciudadanía. A partir de esto y con el fin de situarse en contexto, se definirán a continuación las tres generaciones de derechos mencionadas por Thomas Marshall (1997) -a raíz de las transformaciones sociales y políticas que suscitaron distintas emergencias por parte de la sociedad al cuál el autor llama ciudadanía- y el vínculo de ésta con las PS con el fin de cubrir esas emergencias. A grandes rasgos estas generaciones fueron de:

- Los derechos civiles (siglo XVIII): Establecimiento de derechos referidos a la libertad individual, de expresión, de pensamiento y de religión, el derecho a la propiedad y el derecho a la justicia.
- Los derechos políticos (siglo XIX): El derecho a la participación del ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política.
- Los derechos sociales (siglo XX): Fueron los derechos al mínimo bienestar económico y de seguridad, y al tránsito del ciclo de vida conforme a los patrones establecidos en la sociedad. Los sectores mayormente vinculados con garantizar ese bienestar fueron el sistema educativo y los servicios sociales.

Esta tercera etapa se desarrolló con el surgimiento del EB que se caracterizó por la ampliación de derechos sociales, y las políticas universalistas fueron aquellos instrumentos que lo garantizaron (Gallo y Lanari, 2007) a partir de la manifestación del informe Beveridge en Inglaterra en el año 1942 bajo el nombre de Seguridad Social, que planteó una propuesta de protección de carácter universal, establecidos en los presupuestos de los Estados y financiados por todos los contribuyentes (Roca et al., 2012).

Robert Castel (1996:351) denomina a las políticas universalistas o “políticas de

integración” -como las llama en su obra- a “las animadas por la búsqueda de grandes equilibrios, de la homogeneización de la sociedad a partir del centro. Ellas proceden mediante orientaciones e instrucciones generales en un marco racional. Son ejemplos los intentos de promover el acceso a todos los servicios sociales y la educación, la reducción de las desigualdades sociales y un mejor reparto de las oportunidades, el desarrollo de las protecciones y la consolidación de la condición salarial¹⁰” (p. 351). Rolando Franco (1996) agrega que son entendidas como una forma homogénea abierta a todos y subyace a esta concepción la necesidad de difundir valores y creencias que fomenten la integración social y la idea de igualdad.

La visión de Thomas Marshall referida a la etapa de los derechos sociales es considerada por Esping Andersen (1993) como etnocéntrica, al dar Marshall por sentado que los EB crean una sociedad más igualitaria y que el universalismo como PS es el rasgo distintivo de ese acontecimiento histórico. Por el contrario, Esping Andersen resalta tres modelos de EB que se sucedieron en ese momento y en donde cada uno de ellos consolidó un proceso distinto de estratificación de la sociedad y de desmercantilización, esto es el grado en que los individuos o las familias pueden mantener un nivel de vida socialmente aceptable, independientemente de su participación en el mercado. Estos tres modelos se resumen en el siguiente cuadro:

¹⁰ El autor denomina condición salarial a la forma de empleo “homogéneo y estable” (Castel, 1996:337)

Cuadro N°1: Modelos de Estados de bienestar

Estado de bienestar	Desmercantilización	Estratificación
Liberal	<ul style="list-style-type: none"> - Domina la asistencia social. - Acceso al bienestar en función al mercado. - Quienes fallen en su función mercantil, son asistidos. - Las reglas de estos derechos son estrictas y asociadas al estigma. - Subsidios con comprobación de medios de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Denominado "individualismo competitivo", sin Estado y sin monopolios (sindicatos) no habría clases, sino individuos actuando libremente, iguales ante la ley, ante el contrato y ante el flujo monetario. - Minimiza los efectos de desmercantilización. - Construye un orden de estratificación basado en una mezcla de una relativa igualdad de pobreza entre los beneficiarios de la protección social y un dualismo político de clase.
Conservador	<ul style="list-style-type: none"> - Seguridad social obligatoria y algunos derechos. - Depende de contribuciones (que los ciudadanos trabajen). - Principio de "subsidiaridad": el Estado intervendrá solamente cuando se acabe la capacidad de la familia para atender a sus miembros. - La seguridad social excluye a mujeres que no trabajan. - Los subsidios familiares son en función de estimular la maternidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se basa en la división salarial, consolidando las divisiones entre los asalariados y - Legislación de distintos programas para los diferentes grupos de clase y status. - Las relaciones tradicionales de estatus deben ser conservadas para obtener la integración social.
Socialdemócrata	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrece beneficios básicos y equitativos sin considerar contribuciones o desempeño en el mercado (prestaciones no condicionadas). - Se cuestiona la calidad de estos servicios ofertados ya que a partir de esta calidad depende que los individuos tengan una genuina opción frente a mercantilizarse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Defensa del principio de universalismo que promueve la equidad del estatus a todos los ciudadanos. - Todos tienen los mismos derechos sin importar su clase o posición en el mercado. - Financiación de ingresos generales junto con un impuesto proporcional. - El universalismo del impuesto proporcional promueve un dualismo involuntariamente a partir de que las personas pudientes se dirigen a los seguros privados y a la negociación de beneficios adicionales para complementar la modesta igualdad de lo que vienen a considerar niveles habituales de protección social.

Fuente: Elaboración propia en base a

Esping Andersen (1993): "Los tres mundos del Estado del bienestar".

El paradigma de las políticas focalizadas surgió tras la crisis y el derrumbamiento de los principales elementos que estructuraron la dinámica social durante la "etapa de oro del capitalismo" de los EB (Actis Di Pasquale et al., 2014) con un deterioro en la capacidad del Estado en su rol de prestador de servicios públicos, producto del desequilibrio fiscal y el debilitamiento en la promoción de derechos sociales a través del empleo, producto de la crisis en el MT (Gallo y Lanari, 2007)

Dichas políticas fueron denominadas por Robert Castel (1996) como "*políticas de inserción*" y resultan una "*oposición a las políticas de integración*". Agrega que "*obedecen a una lógica de discriminación positiva: se focalizan en poblaciones particulares y zonas singulares del espacio social, y despliegan estrategias específicas*". (...) "*No se trataba ya de reducir las desigualdades sino de dejarle un margen máximo al mercado, controlando solamente las consecuencias más extremas del liberalismo*" (p.351).

El diseño de las políticas focalizadas intenta distinguir con la mayor precisión posible a los beneficiarios potenciales y generar un alto impacto per cápita en el grupo seleccionado, mediante transferencias, ya sean monetarias o en especie (Franco, 1996).

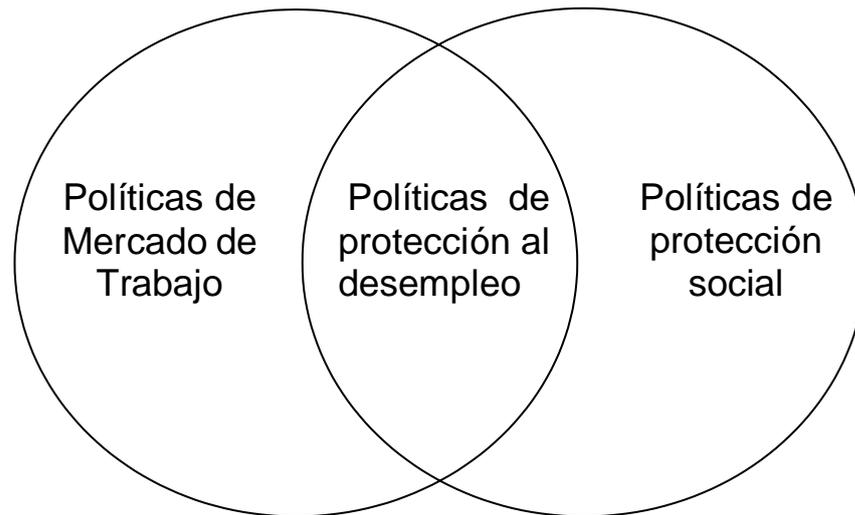
2.3.2 Clasificaciones y aspectos conceptuales de las políticas de mercado de trabajo

Diversos autores como el caso de Samaniego (2002) y Bertranou y Paz (2007) denominan Políticas de Mercado de Trabajo (PMT) al conjunto de instrumentos y programas utilizados por el sector público para intervenir en el mercado, combatiendo o evitando el desempleo, mitigar sus efectos y sostener a la población activa en riesgo de desocupación.

Las políticas de protección social (PPS), por su parte, resguardan el bienestar de los ciudadanos ante la amenaza de diferentes riesgos o shocks que enfrentan a lo largo del ciclo vital. Las acciones constituyentes de la protección social, Fonseca (2006:2) las agrupa en tres modalidades:

- **Asistencia Social:** Distribución de bienes y recursos para sectores específicos de la población, de acuerdo con necesidades puntuales (de tipo focalizado, residual, selectivas y con financiamiento fiscal).
- **Seguro Social:** Distribución de bienes y servicios a categorías ocupacionales y es de base contributiva.
- **Seguridad Social:** Distribución de bienes y servicios a todos los individuos para la cobertura de los riesgos sociales clásicos: enfermedades, vejez, exclusión.

Tanto las PMT como las PPS convergen, ya que la capacidad de generar la satisfacción de necesidades - las políticas de protección social- están ligadas en la mayoría de las veces con la capacidad de generar ingresos -estas son las PMT-, lo cual tiene su intersección en las políticas de protección al desempleo (Bonari et al., 2015 y Bertranou y Paz, 2007).



Fuente: Bertranou y Paz (2007)

Las PMT pueden encararse por medio de dos estrategias: por un lado, aliviar el riesgo de pobreza asociado con la caída de ingresos producto de la pérdida de empleo, llamadas políticas pasivas (PPE) y, por otro lado, se encuentran las políticas activas de empleo (PAE) cuya finalidad es reducir el desempleo ayudando a quienes se encuentran afectados a encontrar un empleo más rápidamente, a evitar que quienes tienen empleo puedan caer en desocupación, alentar el crecimiento del empleo así como dar acceso a ocupaciones más productivas a aquellas personas en puestos de escasa productividad (Samaniego, 2002; Bertranou y Paz, 2007; Gallo y Lanari, 2007; Bucheli, 2005; De la Rica, 2015). Sobre esta última se discriminan tres tipos de políticas según sus objetivos: a) aumento de la demanda de trabajo, b) favorecer a la articulación entre la oferta de trabajo y el puesto laboral, y c) mejorar la calidad en la oferta de trabajo (Gallo y Lanari, 2007).

Respecto al mejoramiento de la oferta de trabajo, pueden vislumbrarse también dos intervenciones habituales: por un lado, a través de programas de capacitación y entrenamiento que comprende acciones dirigidas a la acumulación de CH que se utilizarán de forma directa en el MT, distinguiéndose así de la educación formal y, por otro lado, las políticas que tiendan a disminuir la oferta, es decir, a la población económicamente activa y entre ellas puede destacarse el aumento de la edad de escolarización a fin de prolongar la permanencia de los y las jóvenes dentro del sistema educativo (Bonari et al, 2015).

La evaluación de las PMT permite justificar tanto los objetivos o la misión del programa como así también la inversión social que se realiza para su cumplimiento (Samaniego, 2002). Estas evaluaciones pueden dirigirse a objetivos de eficacia: si los efectos que se pretenden

alcanzar fueron cumplidos; de eficiencia: si esos efectos se cumplieron a un costo esperado; y de equidad: si se redujeron los niveles de exclusión social (Samaniego, 2002; Bertranou y Paz, 2007; Bucheli, 2005).

Uno de los cuatro enfoques de evaluaciones que se realizan son las de impacto. Estas permiten saber si un programa en específico logró cumplir sus objetivos como así también descubrir si se presentaron efectos no deseados, ya sean positivos o negativos (Samaniego, 2002; Bertranou y Paz, 2007). El análisis microeconómico o directo de esta evaluación pretende hacer foco en si los individuos que forman parte del programa tuvieron un mejor desempeño (Samaniego, 2002; Bucheli, 2005).

A la hora de evaluar PMT, pueden presentarse efectos indirectos que son potencialmente relevantes sobre todo en relación a la formación de desempleados y a los subsidios al sector privado (De la Rica, 2015). Siguiendo a Bertranou y Paz (2007); Samaniego (2002); De la Rica (2015) y Bucheli (2005) se enumeran los siguientes efectos:

- Efectos de desplazamiento: Se producen cuando los trabajos creados por un determinado programa se realizan a expensas de otros que quizás se hubieran creado sin la intervención.
- Efectos de “peso muerto”: Tienen lugar cuando se ofrecen subsidios a contrataciones que hubieran tenido lugar también en ausencia del subsidio.
- Efectos de sustitución: Al incentivar empleos para determinadas categorías de trabajadores, otros empleos se ven negativamente afectados dado que sus costos relativos aumentan respecto a los primeros.

En cuanto a la información que se requiere para la evaluación, las entrevistas son una manera frecuente de juzgar la calidad de ciertos programas, en especial los referidos a la formación/capacitación. A su vez, se utilizan para medir los efectos indirectos de desplazamientos, sustitución y “peso muerto” (Samaniego, 2002).

2.3.3 Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas

Los PTMC aparecen impulsados bajo las premisas de los principales organismos multilaterales de crédito: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y el Fondo Monetario Internacional, con un conjunto de dispositivos (ideológicos, técnicos, etc) para la “lucha y combate contra la pobreza”, especialmente cuando éstos se concentran en el desarrollo del CH con el fin de ayudar a los hogares a salir del círculo vicioso que transmite la pobreza de una generación a la otra (Hornes, 2012; Dallorso, 2013, Zarazaga, 2015).

Este instrumento fue producto de debates dentro de la propia ortodoxia económica, materializado en el Washington Contentious ¹¹ante la amenaza del cuestionamiento, desestabilización y bloqueo de la continuidad del proyecto neoliberal (Socorrás y Gunturiz, 2013) y fue, en la segunda mitad de los años noventa, donde comenzaron a diseminarse estos programas en América Latina y el Caribe ante un contexto de crisis económica y programas de ajuste que agravaron la pobreza (Fonseca, 2006).

En los principales autores, referentes de la temática, las definiciones de las PTMC varían ampliamente (De Sena, 2016) aunque existe un consenso en que estos programas se caracterizan por intentar reducir la pobreza mediante la combinación de un objetivo de corto plazo: el aumento de los recursos disponibles para el consumo a fin de satisfacer las necesidades básicas de las familias beneficiarias; con otro de largo plazo: el fortalecimiento del CH para evitar la transmisión intergeneracional de la pobreza (Freijoó et al., 2014; Dallorso, 2013; De Sena et al., 2016; Villatoro, 2005; Lomelí, 2008). Para Freijoó et al., (2014) utilizan principalmente tres instrumentos:

- Las transferencias monetarias, para aumentar los ingresos.
- El condicionamiento de las transferencias al uso de ciertos servicios sociales - especialmente en las áreas de educación y salud-, para la acumulación de CH; y
- La focalización en los hogares pobres y extremadamente pobres.

La teoría del CH se presenta como el adecuado conjunto de hipótesis que explican la articulación de los objetivos de corto y largo plazo de las PTMC, al proponer en el análisis el factor tiempo, es decir, la decisión Inter temporal de inversión en stock de conocimiento que garantizaría un rendimiento futuro (Dallorso, 2013).

Organismos como el Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo (PNUD) y autores como Freijoó et al., (2014) y Villatoro (2005) restringen el uso del término PTMC para hacer alusión exclusivamente a aquellos programas cuya población objetivo son los niños y adolescentes de hogares de bajos ingresos que se caracterizan por exigir como contraprestación el envío de estos sujetos a un establecimiento escolar y a controles periódicos de salud. De este modo, se excluye de esta definición a aquellos programas que presentan contraprestaciones laborales y/o educativas hacia el sujeto joven (con edad mayor a 18 años) y adultos, lo cual presenta inconvenientes al momento de categorizar a ciertos programas que cumplen con los rasgos generales de los PTMC (Brown, 2016).

¹¹ Traducido al español como el “disenso de Washington”.

2.3.4 La formación para el empleo

Es en 1950 donde empieza a gestarse el concepto que hoy se conoce como Capital Humano, y donde comienza a tomarse al conocimiento como un factor que define la producción empresarial y el crecimiento económico. Los primeros hallazgos de esos primeros estudios destacaron que la educación era uno de los factores exógenos con mayor peso en el aumento de la productividad de las naciones (Acevedo et al., 2007).

En líneas generales, García de Fanelli (1989) sostiene que en la teoría del CH las diferencias de productividad y de salarios entre los individuos se explican por diferencias en aquellas características de los agentes que afectan directamente la productividad del trabajo: la educación, el entrenamiento y la experiencia en el trabajo.

En esta teoría se considera a la educación no como consumo personal sino como inversión. En este sentido, la concentración de habilidades por parte de las personas, ya sea a través de la educación formal o del entrenamiento en el lugar de trabajo, sería una causa tan importante de la desigualdad de ingresos como lo es también la concentración de activos físicos hereditarios (García de Fanelli, 1989). Las personas invierten en CH con el objetivo de obtener mayores ingresos y esa inversión se realiza calculando los ingresos que no se perciben durante el tiempo insumido en la educación (costo de oportunidad), las erogaciones vinculadas al período insumido en el estudio (matrícula, insumos, viajes, etc) y los ingresos que se percibirán con posterioridad al egreso (Miranda, 2007).

La mayoría de las críticas de esta teoría se han centrado en la cuestión de si la educación eleva verdaderamente la productividad, o tan solo actúa como instrumento de identificación de individuos, es decir, que las empresas utilicen el nivel educativo como un sustituto de la productividad (López y Almagro, 2002).

Por un lado, se encuentra la teoría de la competencia laboral o de hacer fila en donde existe una reciprocidad entre tipo de empleo y educación por la cual los empleos se distribuyen entre los trabajadores de acuerdo a su posición en la fila. Quienes ocupan los primeros puestos garantizan poseer un entrenamiento y habilidades previas por tanto entre ellos se repartirán los mejores espacios laborales o sea los más remunerados (Pacenza y Lanari, 2001).

Ahora bien, Pablo Pérez (2005) afirma que, debido a la falta de información directa sobre costos de formación, los empleadores ordenan a los trabajadores de acuerdo con sus características personales (educación, habilidad, edad, sexo, etc), las cuales se utilizan como un indicador indirecto de los costos necesarios para producir una performance de trabajo estándar. En este tipo de prácticas la discriminación por parte de los empleadores al momento

de la contratación es factible, mencionando el autor a aquellos y aquellas jóvenes más vulnerables como así también al tamaño del establecimiento laboral, afirmando que a menor tamaño se reduce la probabilidad de encontrarse sobreeducado, lo que significaría que los trabajadores aceptan trabajos por debajo de sus credenciales educativas para entrar en empresas grandes (Cutuli, 2003).

Los empleadores, al tomar el nivel de educación como un indicador o bien de las capacidades de los trabajadores o bien de sus costos de formación, crean una fila de trabajo cuyos primeros lugares son ocupados por los trabajadores más educados que desplazan a aquellos con menor educación. De esta manera, los empleadores tienden a contratar trabajadores más educados que la calificación que requiere el puesto, produciéndose un fenómeno denominado sobreeducación de la fuerza de trabajo (Pérez, 2007). Las inquietudes sobre su funcionamiento según Weller (2009), se hicieron sentir en la región a partir de la década de los ochenta afirmando que “Es frecuente ver a personas que se emplean en ocupaciones para las que se requiere un nivel más bajo de educación y calificación del que poseen. De esta forma, se ejerce una presión hacia abajo en la oferta laboral” (p. 36).

Esta perspectiva introdujo dos elementos que la teoría del CH había omitido: la existencia del fenómeno de la sobreeducación de los postulantes y la discordancia entre habilidades educativas y salarios (Aronson, 2007).

La teoría de la segmentación sostiene que no existe un único mercado laboral y que los salarios son pagados de acuerdo al mercado en el que se inserta el trabajador (Pacenza y Lanari, 2001). Miranda (2007) afirma que la llamada “teoría dualista”, encargada de analizar la segmentación del MT, caracteriza a éste en dos sectores claramente diferenciados: Un sector primario -o “formal”- conformado por empresas grandes, con importante posición en el mercado, altos niveles tecnológicos, que brindan salarios altos, sus trabajadores cuentan con estabilidad laboral, altos niveles de formación y protegidos por regulaciones laborales; y por otro lado un sector secundario -o “informal”- con características opuestas. El modelo de la segmentación afirma que la escolarización afecta la distribución de ingresos, pero los efectos, a pesar de ser importantes, no son determinantes, pues otros factores determinan las diferencias en la distribución del ingreso (Riquelme y Razquin, 1999). Factores como clase, género, religión y educación condicionan la distribución de los trabajadores por segmentos, donde la escolarización no es determinante de la asignación de las retribuciones (Pacenza y Lanari, 2001).

Por último, destacamos la teoría de la señalización que discute la rigurosidad y factibilidad de medir la productividad mediante la educación en tanto que sostiene que lo que sí puede

obtenerse de ella, es una indicación de las habilidades preexistentes al momento de realizar la contratación y definir salarios individuales (Pacenza y Lanari, 2001).

A diferencia de la teoría del CH, la hipótesis de la señalización argumenta, por el contrario, que el mayor pago recibido por los más educados refleja un fenómeno de señal más que una mayor productividad (Oliver et al., 2001). El certificado educativo que el trabajador ha adquirido brinda al empleador una señal sobre el costo de formación que tendrá que asumir para el desarrollo de un puesto específico (Miranda, 2007).

Tanto la teoría del CH como el enfoque de la señalización apoyan una misma hipótesis: el efecto positivo de la formación en términos de mejora de la empleabilidad de las personas formadas. A partir de esto, Cueto et al., (2010) plantea que este efecto positivo puede verse reducido o compensado por la aparición de los siguientes efectos negativos:

- Efectos de desplazamiento: Respecto a un programa de formación supone que las personas que se forman acceden a puestos ocupados previamente por otros individuos.
- Efectos de “peso muerto”: Que los participantes en la formación hayan accedido a un empleo que habrían logrado igualmente, aunque no se hubieran formado.
- Efectos de sustitución: Implica que las personas formadas acceden a puestos que hubieran sido ocupados por otros desempleados.
- Efecto bloqueo: Consiste en una reducción del esfuerzo de búsqueda de empleo durante el período de formación, lo que ocasiona un menor acceso al empleo posteriormente.

3. Metodología

3.1 Diseño de la metodología y la unidad de análisis

Con el propósito de analizar la calidad de las oportunidades de inclusión educativa y laboral del programa PROG.R.ES.AR desde la percepción de los y las jóvenes que participaron en el programa, se procedió a implementar como tipo de diseño metodológico un Estudio de Casos que será de indagación cualitativa con triangulación de datos cuantitativos. La triangulación o “mixed methods” como estrategia de investigación, adoptados mediante el enfoque epistemológico *pragmático* (Bolívar, 2012), no se encuentra exclusivamente orientada a la validación, sino que se intenta comprender de manera amplia la realidad que se está estudiando (Villas et al., 2013). Por un lado, la investigación cuantitativa permite justificar la necesidad del análisis, detectar los problemas, relacionarlos y cuantificarlos. Por otra parte, la investigación cualitativa proporciona las herramientas para darle contenido, indaga las causas, caracteriza el funcionamiento y potencian los cambios hipotéticos de solución (Chaves, 2018).

El tipo de estudio es de carácter exploratorio ya que se centra en medir cuál es la capacidad que tiene el programa para promover el acceso a una inserción laboral de calidad en las juventudes.

La unidad de análisis son jóvenes universitarios de la ciudad de Mar del Plata- Batán que hayan sido beneficiarios del programa PROG.R.ES.AR en el período comprendido entre 2014 -2021.

Como se mencionó anteriormente, la fuente principal de información será la fase cualitativa; y, por lo tanto, no se pretendió formular ni probar hipótesis ya que el objetivo es más bien la interpretación de los hechos o acontecimientos que se estudian. Se espera entonces que las respuestas surjan del estudio de los casos y se imponga un aporte a las teorías que sea concluyente (Martínez, 2006).

3.2 Recolección de los datos y su posterior utilización

En principio, se presentó un breve antecedente del programa PROG.R.ES.AR, teniendo en cuenta el contexto abordado en el punto 2.2.4 de la presente investigación. A posteriori, se presentaron los aspectos principales del programa tales como su fundamentación, su implementación y funcionamiento, y algunos resultados respecto a la evolución y distribución por género y subgrupos etarios a nivel nacional en donde se recurrió para dicho

apartado tanto a información bibliográfica como a información suministrada por la ANSES para los períodos 2014-2017, y por el ME para los períodos 2018-2021, ambas utilizando el 4° trimestre (4T) de cada año.

A continuación, y con el objeto de conocer el comportamiento de la cohorte a la cual apunta el programa, se caracterizó a los individuos de entre dieciocho y treinta años de edad a partir de la utilización de la base microdatos de la EPH para el aglomerado Mar del Plata-Batán durante el período comprendido entre el 2° trimestre (2T) del año 2015 y del 2021.

Cabe mencionar que, al momento de identificar a este grupo etario en el aglomerado bajo estudio, la EPH presentó ciertas limitaciones en relación al tamaño de la muestra, por lo cual se limitó a describir su estructura sociodemográfica y lo concerniente al comportamiento en el mercado de trabajo y a los ingresos de las familias. Esto justifica también el diseño metodológico utilizado, ya que mediante las técnicas cualitativas se podrá completar información que la encuesta no abarca.

Como última instancia de la fase cuantitativa, se procedió a describir a aquellos individuos beneficiarios del programa a nivel local a partir de información suministrada por el Servicio Social Universitario (SSU), dependiente de la UNMDP; y por el ME.

La información proveniente del SSU corresponde a los estudiantes promovidos al programa del año 2018 al 2021. Con esto se permitió conocer no solo cuántos individuos ingresaron al programa cada año, sino también la representatividad de beneficiarios por unidad académica en la UNMDP. Por otro lado, la información provista por el ME abarcó al mismo período, desagregado por modalidad educativa, género y subgrupos etarios.

A partir de esto se describió a la población perceptora en la UNMDP, la evolución poblacional de los beneficiarios universitarios respecto al resto de las modalidades; la distribución por género, y la evolución de beneficiarios durante el período comprendido. Es menester aclarar que no se ha podido acceder a la información del aglomerado Mar del Plata-Batán para los períodos 2014-2017.

La información que ha sido suministrada por organismos del Estado Nacional (ANSES y ME) fue solicitada previamente a la Agencia de Acceso a la Información Pública a través del “Trámite a Distancia” desde su plataforma virtual¹².

En cuanto a la fase cualitativa del diseño metodológico, -concluyendo así con el análisis- se realizaron entrevistas en profundidad a quienes hayan formado parte del programa pero que, por algún motivo, ya no se encuentran percibiéndolo. Se recurrió a dicha estrategia en

¹² Véase en el sitio web: <https://tramitesadistancia.gob.ar/>

la selección de la unidad de observación con el objeto de llegar a analizar la trayectoria completa durante su paso por el programa, y con esto, sacar provecho de la mayor información para cumplimentar con el objetivo general de la investigación.

Se elaboró un guión de entrevista ¹³con preguntas disparadoras. El propósito es el de iniciar la indagación sin coercer las respuestas, es decir, lograr una comunicación lo más distendida posible con los entrevistados para que expusieran sus opiniones sobre las temáticas a tratar. El proceso de contacto con los y las jóvenes se llevó a cabo durante el mes de abril del 2022, ya conociendo previamente que habían percibido en algún momento el programa¹⁴. La búsqueda y el contacto con los individuos fue a través de los distintos Grupos de Extensión ¹⁵que operan en la UNMDP. Posteriormente, se entrevistaron a allegados de los primeros y a través del “boca en boca”. La realización de las entrevistas finalizó en el mes de junio del 2022 en la ciudad de Mar del Plata.

Posteriormente a la lectura y escucha de cada entrevista se empleó el proceso de codificación selectiva, propuesto por Glasser y Strauss (1967), donde en función de los objetivos de esta investigación, se seleccionaron las principales categorías centrales subyacentes sobre las que luego se organizaron el resto de las categorías de análisis.

En el cuadro 2 se describe la cantidad de jóvenes entrevistados, sus nombres, la edad, el barrio en donde residían durante sus estudios universitarios, el barrio de residencia actual, la carrera universitaria que cursaron siendo beneficiarios, y el nivel educativo en el que se encontraban en el momento en el que se realizaron las entrevistas:

¹³ ver: Anexo 1: Guía de entrevista

¹⁴ El entrevistado N°8 afirmó, previo a la realización de la entrevista, seguir percibiendo el programa. Se toma como excepción dicho caso ya que el primer ciclo lectivo de la Escuela Superior de Medicina ocurre en el año 2017 y, por el momento, no se registran graduados.

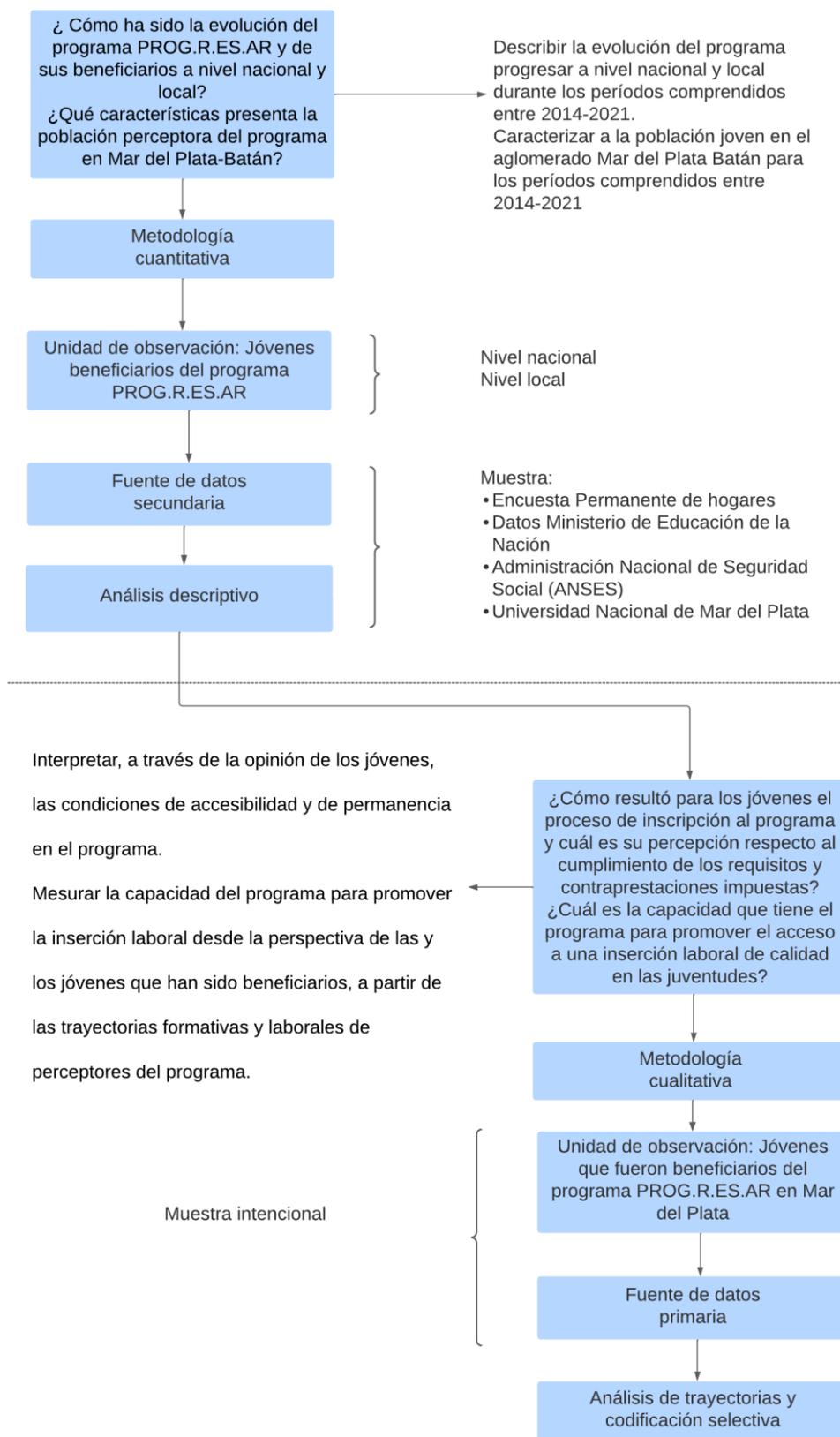
¹⁵ Un grupo de Extensión es el agrupamiento de docentes, graduados, estudiantes, no docentes y personal de apoyo de una o más áreas o departamentos para la realización de tareas de extensión, en base a un proyecto definido.

Cuadro N°2: Caracterización de jóvenes entrevistados

Nro	Nombre	Edad	Barrio durante trayectoria universitaria	Barrio actual	Estudios	Condición
E1	Sofía	26	San Martín/Las Lilas	La Perla	Lic. Economía	Completo
E2	Facundo	24	Regional		Prof. Física	Completo
E3	Paula	30	Constitución		Psicología	En curso
E4	Santiago	26	Centro		Lic. Economía	En curso
E5	Lucía	29	Puerto/La Perla	Sarmiento	Abogacía	Completo
E6	Micaela	24	López de Gomara		Lic. Sociología	En curso
E7	Manuel	28	Centro		Ingeniería	Completo
E8	Nicolás	24	La Florida	Centro	Medicina	En curso

Fuente: Elaboración propia

A continuación, y a modo de resumen de lo explicado en este apartado, se presenta un diagrama que clarifica el “method mixed” o triangulación metodológica en función de los objetivos y preguntas de investigación planteadas en la introducción de este trabajo:



4. PROGRAMA PROG.R.ES.AR: Análisis a nivel nacional y su antecedente

4.1 Del “Programa Jefas y Jefes de Hogar Desocupados” al “Jóvenes con Más y Mejor Trabajo”

Las movilizaciones desatadas luego de la caída del gobierno de Fernando De la Rúa en el año 2001 fueron el motivo para que Eduardo Duhalde anuncie en su primer discurso como Presidente en el año 2002 la creación de un programa de subsidios para desocupados al que denominó Plan de Jefas y Jefes de Hogar Desocupados (PJJHD). Los beneficiarios debían cumplir los siguientes requisitos: ser jefa o jefe de hogar desocupado y reunir al menos alguna de las siguientes condiciones: tener hijos menores de dieciocho años a cargo, hijos discapacitados sin límite de edad a cargo o hallarse en estado de gravidez la cónyuge del jefe o la beneficiaria. Los hijos menores debían tener escolaridad regular y cumplir con los controles sanitarios y de vacunación. Los mayores de sesenta años deben ser desocupados y no tener beneficios previsionales (Actis Di Pasquale et al., 2014; Golbert, 2004).

En el marco de la reactivación productiva de la economía a partir del 2003, el gobierno de Néstor Kirchner decidió reconfigurar la organización de los programas sociales y se optó por una estrategia de salida gradual del PJJHD hacia el año 2005. Se implementaron entonces el Programa Familias por la Inclusión Social -a cargo del Ministerio de Desarrollo Social- y el Seguro de Capacitación y Empleo (SCyE) -en el ámbito del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS)-. El SCyE se diseñó como un programa de empleo, orientado inicialmente a individuos con una “mayor probabilidad de reincorporarse en el mercado laboral” (Salas, 2020:154). El Plan Familias, por el contrario, estaba destinado a hogares con problemas estructurales que les impidieron salir de la pobreza y donde, a diferencia del SCyE no se exigía una contraprestación laboral (Cruces y Gasparini, 2009). Al SCyE migraron, sobre todo, los varones desocupados con el objetivo de recibir una transferencia monetaria y capacitarse en algún oficio, o recibir asesoramiento en la búsqueda de empleo. De este modo, se configuró como una PAE destinada a modificar la oferta, a través de la mejora de la “empleabilidad”. Al Plan Familias migraron mayoritariamente las mujeres como una red de contención y asistencia social (Lombardía, 2018). Sus condicionalidades y organismo de administración lo alejaron del mundo del trabajo remunerado. La percepción tenía como principal contraparte responsabilidades de cuidado de los hijos e hijas -controles pediátricos, calendario de vacunación, escolaridad, etc.-.

En el marco de la crisis del año 2008, iniciada en el sector financiero y económico, y que tuvo grandes consecuencias tanto en América Latina como en el resto del mundo, el gobierno lanzó el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (JMMT). En ese entonces los y las jóvenes eran el sector más afectado por la desocupación: uno de cada tres desempleados era menor de 24 años. Había doscientos veinte mil jóvenes que buscaban empleo y trescientos ochentamill que estaban inactivos (Hiter, 2019). Con ello, se confería un estatus específico dentro de las PMT a los y las jóvenes.

Este dispositivo se encontraba bajo la órbita del MTEySS, y se dirigía a jóvenes de entre dieciocho y veinticuatro años que estén desocupados y que no hayan finalizado los estudios secundarios (Roberti, 2016) brindándoles tres líneas de acción: la posibilidad del egreso (primaria, secundaria o aprendizaje en oficio), prácticas laborales en empresas, y apoyo a la realización de microemprendimientos. Todas estas líneas eran acompañadas de una transferencia monetaria diferida en relación a cada propuesta (Lombardía, 2018).

A partir del decreto 647/2021 del MTEySS se creó el programa Fomentar empleo, teniendo por objeto el asistir a quienes tengan dificultades para acceder a empleos formales a partir de acciones que mejoren sus competencias laborales y faciliten su inserción en empleos de calidad. Se encuentra destinado a personas desempleadas de entre dieciocho y sesenta y cuatro años (inclusive). El programa JMMT se encuentra comprendido dentro de este programa y, por este motivo las adhesiones, implementaciones y reingresos se vieron suspendidas.

4.2 Fundamentación y funcionamiento del programa *PROG.R.ES.AR*

4.2.1 Primera etapa del programa (2014-2015)

El 27 de enero del 2014 mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 84/2014¹⁶, el PEN lanza un nuevo programa de transferencia monetaria condicionada llamado “Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina” (PROG.R.ES.AR) justificando que *“la problemática juvenil tiene múltiples facetas [...] 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”*. A continuación, se describe que el objeto de su creación es el de *“generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que*

¹⁶ Véase en el sitio web: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-84-2014-225728/texto>

permitan capacitar a los jóvenes de entre dieciocho y veinticuatro años de edad inclusive con el objeto de finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo” (DNU 84/2014).

El 22 de enero del 2014, días previos a la publicación del DNU en el Boletín Oficial, la entonces Presidenta de la Nación, Dra. Cristina Fernández de Kirchner, anuncia el lanzamiento del programa PROG.R.ES.AR manifestando que *“...si bien la desocupación general ha medido el mejor índice: 6,6, en este sector, en esta franja estamos en 18,2, cuatro puntos abajo apenas de la media de la Unión Europea, que realmente tiene problemas. ¿Y por qué? Por una razón muy simple: porque estos chicos son los hijos del neoliberalismo, estos hijos son los chicos que sus padres no tenían trabajo o que lo perdieron, que no fueron educados en la cultura del trabajo y el esfuerzo y que necesitan de la presencia del Estado precisamente para salir adelante¹⁷.”*

El programa consistió en la transferencia monetaria no contributiva para aquellos y aquellas jóvenes que quieran comenzar, continuar o terminar sus estudios en los niveles educativos primario, secundario, terciario y universitario. Se debía demostrar la asistencia a una institución educativa de gestión estatal o en centros de formación acreditados ante el MTEySS (Lombardía, 2018).

El programa estaba destinado a los y las jóvenes de entre dieciocho y veinticuatro años de edad, siempre que ellos o sus familias se encontraran desocupados o se desempeñaran en la economía informal, o sean titulares de una prestación provisional contributiva o pensión no contributiva o monotributistas sociales o trabajadores de temporada o trabajadores de Casas Particulares. En el caso que el joven o la familia se desempeñaran en la economía formal, sus ingresos no debían superar el Salario Mínimo Vital y Móvil (Lombardía, 2018; Otero, 2017; Capaldi, 2019 y Hiter, 2019).

Tanto para ser dado de alta en el programa como para continuar percibiéndolo, el joven debía presentar un certificado de salud anual que refrendara la realización de un control sanitario; y el certificado de asistencia del nivel educativo en el que se inscribiría, durante los meses de marzo, julio y noviembre de cada año (Otero, 2017). En el caso que el titular haya concurrido a la educación terciaria o universitaria, debía acreditar junto con el certificado del mes de noviembre, la aprobación mínima de dos materias en el año (Lombardía, 2018).

¹⁷ Véase en el sitio web: <https://www.cfkargentina.com/cristina-presento-el-plan-progresar-programa-de-respaldo-a-estudiantes-argentinos/>

La transferencia monetaria consistía en la suma no contributiva de \$600 mensuales -lo cual representaba el 17% del Salario Mínimo Vital y Móvil (SMVyM) de ese momento-, el cual se abonaba mensualmente el 80% de esa suma y el 20% restante se liquidaba una vez acreditada la asistencia a la entidad educativa y sanitaria (Hiter, 2019). En el caso de que no se cumpliera dicha acreditación se producía la pérdida del 20% de la suma retenida y la suspensión de la prestación (Lombardía, 2018; Otero, 2017; Capaldi, 2019 y Hiter, 2019).

A raíz de dicha contraprestación, se establece un distanciamiento entre el “plan” y el “programa” estando ese estímulo económico condicionado al cumplimiento de ciertos requisitos, contraponiéndose con el modelo de asistencia social que percibe al beneficiario como “un sujeto pasivo” (Roberti, 2016:7). Este pasaje de la idea de “plan social” a la de “derecho social” se comprueba también en la eliminación de “cupos” o “vacantes” en el acceso a ciertas prestaciones sociales que ofrecía. Funcionaba en los hechos como una beca con aspiraciones de universalidad para los y las jóvenes de sectores de ingresos bajos y medios bajos, con expectativas de injerencia sobre el circuito de reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales (Lombardía, 2018:42).

En cuanto al funcionamiento institucional del programa, el decreto 84/2014 establecía la creación de un Comité Ejecutivo que era el encargado de dar instrucciones para la ejecución, el seguimiento y la evaluación, e integrado por un representante de la Jefatura de Gabinete de Ministros, del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, y de la ANSES. El órgano era presidido por el representante del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas. Además, se creó un Comité Consultivo con el objeto de articular las distintas acciones en torno a la ejecución del programa, y que se conformó por un representante de los siguientes organismos: MTEySS; ME; MDS; Ministerio de Salud; Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva; Ministerio del Interior y Transporte; Ministerio de Seguridad; Ministerio de Defensa; Ministerio de Economía y Finanzas Públicas (MEyFP); y de la ANSES. Dicho comité era presidido también por el representante del MEyFP.

Por otra parte, el decreto establecía responsabilidades a los siguientes cuatro organismos:

Cuadro N°3: Funcionamiento institucional del programa PROG.R.ES.AR



Fuente: Elaboración propia en base a Lombardía (2018): “Análisis del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina - PROGRESAR: aciertos, desaciertos y vicisitudes de una política social innovadora (2014-2018)”

Respecto a las becas educativas que ofrecía el Estado Nacional, existían dos programas relevantes que se solapaban con el PROG.R.ES.AR: el Plan Nacional de Becas del Bicentenario (PNBB) y el programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU). Para evitar que algunos y algunas jóvenes quedaran en incompatibilidad, en la resolución 3286/2014¹⁸, se estableció la beca estímulo para estudiantes universitarios y terciarios de carreras estratégicas para el desarrollo productivo y tecnológico del país. En consecuencia, los beneficiarios del PROG.R.ES.AR percibían la asignación de la diferencia entre el beneficio otorgado de acuerdo con el año de cursada por el PNBB para carreras científicas y técnicas y el asignado por el PROG.R.ES.AR (Lombardía, 2018).

¹⁸ Véase en el sitio web: <https://www.argentina.gov.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-3286-2014-235392/texto>

Un año después, mediante el decreto N° 505/2015 ¹⁹se modificó el requisito de ingreso familiar para acceder al beneficio, que pasó a ser inferior a tres SMVyM. También, se incrementó el monto de la beca a \$900 a partir del mes de marzo.

En cuanto a los mecanismos de control, se incorporó un formulario de desvinculación que permitió que los y las jóvenes expliquen la situación real de sus familias y el reconocimiento como grupo familiar a los y las jóvenes con hijos y a aquellas que trabajaran en casas particulares. Para el mantenimiento del beneficio, los certificados de regularización escolar que debían presentarse tres veces al año, pasaron a presentarse durante los meses de agosto y diciembre.

4.2.2 Segunda etapa: “La beca” (2016-2021)

A partir del cambio de administración gubernamental en el mes de diciembre del año 2015, se advirtió la necesidad de fortalecer el sistema de becas introduciendo nuevas estrategias y condicionalidades que puedan contribuir al egreso del sistema educativo por parte de los y las jóvenes en situación de vulnerabilidad (Hiter, 2019).

En enero del año 2018, el Presidente de la Nación de ese entonces, Ing. Mauricio Macri, durante su discurso anunciando los cambios en el programa, manifestó que la decisión de ampliar la exigencia respecto de la cantidad de materias aprobadas apuntaba a “no engañar y no mentirle” a los y las jóvenes. Este cambio, lo denominó un “verdadero programa de becas” porque hasta ese momento “no lo era”. Concluye por último que “decirle a un chico que está progresando cuando de ocho materias aprueba solo dos, es engañarlo, es mentirle. [...]Vamos a pedirle a los chicos que estudien y que demuestren sus ganas de progresar y, lo más importante, es que sepan que el esfuerzo va a dar sus frutos, porque la educación es la primera puerta a todo lo demás²⁰”.

Ese mismo año se modificó el decreto anterior a partir del DNU 90/2018 ²¹y se justificó dicha modificación normativa afirmando que “Es indispensable seguir construyendo un sistema educativo integrado con el mundo del trabajo, cuyo principal objetivo sea el desarrollo de las capacidades de los individuos, potenciar esas capacidades, y brindar posibilidades reales junto con la igualdad de oportunidades”.

¹⁹ Véase en el sitio web: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/245000-249999/245620/norma.htm>

²⁰ Véase en el sitio web: <https://www.casarosada.gob.ar/slider-principal/41809-macri-queremos-que-cada-vez-mas-jovenes-estudien-y-se-reciban>

²¹ Véase en el sitio web: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/178240/20180131>

Comparando los discursos presidenciales y las justificaciones normativas de los años 2014 y 2018, puede observarse que ambos ponen hincapié en la necesidad de la inserción de las y los jóvenes en empleos de calidad. Se presenta una diferencia argumentativa en el “cómo”, basándose ésta última versión del programa en la promoción del “mérito” sobre aquellos y aquellas jóvenes que -conociendo sus dificultades producto del origen social- pueden cumplir con las exigencias que se imponen y disolviéndose así la calidad de derecho.

En principio, se estableció que la autoridad de aplicación pasara de la ANSES a la órbita del ME y, si bien la ANSES siguió siendo la encargada de la realización de evaluaciones socioeconómicas en función de los ingresos del postulante y su grupo familiar, ya no contaba con la información de cuántas becas fueron realmente asignadas (Hiter, 2019), reforzando y legitimando el sesgo pro-universitario y terciario que ya lo caracterizaba (Lombardía, 2018:192).

En cuanto a los montos de la línea para estudios superiores, dependía del nivel de formación en el que esté el sujeto (estar o no avanzado en los estudios), y en lugar de doce cuotas, se entregaban diez cuotas.

El nuevo requisito de aprobación de materias -de carácter más exigente- consistió en la aprobación de un cincuenta por ciento más una de las materias del plan de estudios anual y, aquellos que hubieran aprobado el cien por ciento y obtenido un promedio de ocho o más, se les abonaba por única vez un “premio” por el monto equivalente a diez cuotas mensuales correspondientes a la beca del año en que cumplió esas condiciones.

Ante el incumplimiento en los requisitos y su posterior desvinculación, el estudiante debía esperar, en este caso, un año calendario para poder volver a inscribirse. Caso contrario resultaba en la versión anterior, donde podía volver a inscribirse una vez regularizada su situación (Lombardía, 2018).

También, se estableció que los y las jóvenes que se encontrasen en una etapa avanzada de su carrera, tendrían la posibilidad de extender la prestación hasta los 30 años inclusive y se les liquidaría el cien por ciento de manera mensual.

A su vez, la resolución del ME, 2534/2018²², dispuso que el programa funcione en el ámbito de la Dirección Nacional de Becas Educativas, dependiente de la Secretaría de

²² Véase en el sitio web: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/305000-309999/308134/norma.htm>

Gestión Educativa junto a las becas incluidas en el ARBEC (Programa Argentina Becas)²³y, tanto el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) como el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB), junto a otros programas como el PRONAFE (Programa Nacional de Formación de Enfermería) fueron absorbidos por el programa Becas PROG.R.ES.AR (Hiter, 2019).

Esta nueva configuración en el PROG.R.ES.AR trajo consigo la inclusión de líneas consideradas “estratégicas”²⁴para quienes se inscribían en carreras relacionadas a las Ciencias Exactas, Naturales y las ingenierías (antes ofrecidas por el PNBB). Además, se sumó la línea de Beca para el Fomento de la Educación Superior, el “Programa Nacional de formación de Enfermería” (Línea Beca PROG.R.ES.AR- PRONAFE) de la resolución 65/201824 y la creación de la línea de Becas para la Formación Docente en la resolución 76/2018²⁵.

Finalmente, y a partir del cambio de gobierno en diciembre del año 2019, se produjo en torno al programa un movimiento de continuidad y ruptura. En términos de continuidad, se identifican, por ejemplo, la continuidad en la ubicación del programa en la órbita del ME, en los montos diferenciados por líneas de becas, carreras -si son estratégicas o no- y año de cursada; en las universitarias, el monto es superior. A su vez, la exclusión de estudiantes excedidos en edad respecto al plan de estudios a quienes cambiaron de carrera o quienes no alcanzaron los objetivos exigidos en el año anterior (Melendez et al., 2020).

Cabe mencionar que, a raíz del covid 19, se suspendió en el año 2021 el requisito de aprobación de la mitad más una de las materias anuales, y en su lugar, se exigió solamente la acreditación del certificado de alumno regular y la aprobación de al menos dos materias en el año.

En cuanto a las rupturas, se anula el tope de edad -en todas las líneas- para “Grupos en condición de vulnerabilidad multidimensional”, estos son: Personas trans, pertenecientes a comunidades indígenas y/o pueblos originarios, con discapacidad o refugiadas. Se extiende hasta treinta y cinco años de edad a las personas con hijos/as menores de dieciocho años pertenecientes a hogares monoparentales. Sin embargo, las condicionalidades de la beca en cuanto a rendimiento académico no contemplan las especificidades de las personas con

²³Entre ellas, se incluye el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) y el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB).

²⁴ Carreras comprendidas en las Ciencias Básicas, Ciencias Aplicadas y Enfermería (SIEMPRO, 2018).

²⁵ Véase en el sitio web: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-65-2018-307697/texto>

responsabilidades de cuidado, lo que ni siquiera se contempló en contexto pandemia-post pandemia²⁶. Además, para aquellos que cursen una carrera terciaria o universitaria de enfermería, el requisito del límite de edad también se anula (SIEMPRO, 2020).

Posteriormente a la salida del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), implementado en el país durante el año 2020 con el objeto de resguardar a la población de la pandemia global del denominado “covid-19”, el Presidente, Dr. Alberto Fernández, amplía la línea de educación obligatoria, ésta vez, para jóvenes de entre dieciséis y diecisiete años que por distintas razones abandonaron la escuela, y justificando la medida en un discurso pronunciado el 13 de diciembre del 2021²⁷ a partir de preguntas que se hacía a sí mismo:

“¿Y por qué lo hacemos? Porque ahí vimos, en la pandemia, que hubo una deserción muy grande de esos chicos, y queremos impulsarlos a que vuelvan, porque en el estudio está el futuro de todos ustedes (...). “Contaron quienes me precedieron en la palabra cómo este programa se fue demacrando, cómo se fue olvidando, cómo fue cada vez más pequeño. Y eso explica que en el año 2019 hayamos tenido calificaciones que tuvimos en materia educativa que a una sociedad debería avergonzarla”.

“La Argentina necesita que ustedes terminen el colegio, sigan carreras universitarias, profundicen sus conocimientos todo lo que puedan, y como sabemos que vivimos en una sociedad injusta, no alcanza el mérito, necesita que todos tengan la misma posibilidad de crecer. Y allí al que le cueste crecer tiene que estar el Estado ayudándolo y de ahí en más sí puede haber mérito, pero todos tienen que partir de un punto de igualdad”

Desde una mirada del ciclo de vida, tanto la Asignación Universal por Hijo (AUH) como la Asignación Universal por Embarazo le anteceden al PROG.R.ES.AR como acompañamiento del Estado (Lombardía, 2018). Lo inédito de esta nueva ampliación del programa, destinado a chicos y chicas de 16 y 17 años, resulta de la superposición en la franja etaria con la AUH y que, a diferencia de ese programa donde el beneficiario es el joven, pero la responsable de recibir la transferencia monetaria es la madre, en el PROG.R.ES.AR el beneficiario y el que recibe de forma directa la transferencia es el menor.

²⁶ Caso contrario fueron las medidas abordadas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) durante la pandemia: prórroga del plazo de las becas y las licencias por cuidado. Durante la postpandemia se destacan las prórrogas por maternidad en becas doctorales y posdoctorales y la eximición de la presentación del informe anual para aquellas mujeres que tuvieron licencia por maternidad durante la pandemia.

²⁷ Véase en el sitio web: <https://www.caserosada.gob.ar/informacion/discursos/48309-palabras-del-presidente-de-la-nacion-alberto-fernandez-sobre-la-ampliacion-de-las-becas-progresar-para-adolescentes-de-16-y-17-anos>

4.3 Análisis descriptivo del programa a nivel nacional y provincial

En lo que atañe a este apartado descriptivo, se utilizaron datos suministrados por la ANSES correspondientes al cuarto trimestre (4T) de los períodos 2014-2017, y del ME para los períodos 2018-2021 del mismo trimestre. Estos recortes de información explican, a su vez, el cambio en la autoridad de aplicación del programa ocurrido en el año 2018, como bien se explicó en el punto 4.2.2.

Se elaboró como primer análisis la evolución de los beneficiarios del programa en todas las líneas ofrecidas, para los períodos comprendidos entre el 2014 al 2021.

Durante el 2014 se registró un crecimiento en la cantidad de titulares, alcanzando a casi 570 mil jóvenes a final del año. La ampliación del ingreso familiar y/o del titular como requisito de ingreso al programa durante el primer trimestre (1T) del 2015 logró casi duplicar la cantidad de beneficiarios, superando los 900 mil y representando un crecimiento interanual del 58,8% (Gráfico 1).

En la presidencia de Mauricio Macri, la cantidad de jóvenes registró un total de 1.038.721 para el año 2016 y de 1.009.437 para el 2017.

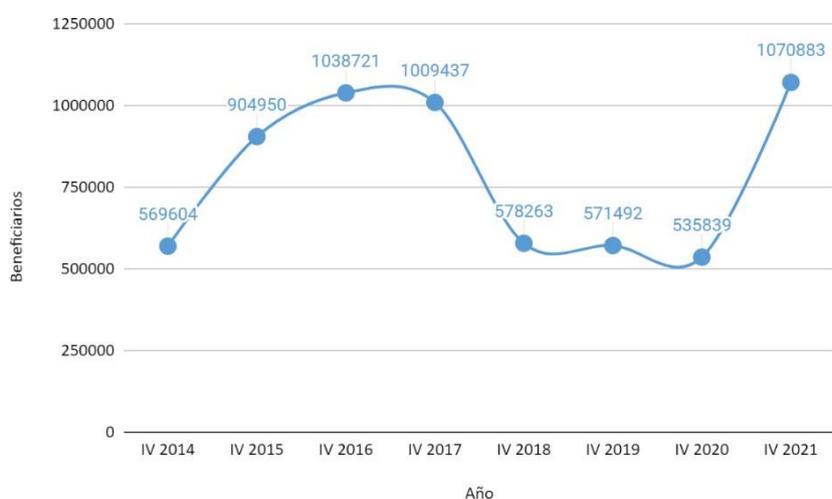
Durante el 2018, el número decayó a 578.263, representando un decrecimiento del 42,7% respecto del 2017 (Gráfico 1). Esta caída resultó coincidente con el establecimiento del nuevo decreto (90/2018) que, en lugar de la versión anterior donde sólo se exigía la regularidad como estudiante, ahora los y las jóvenes necesitaban aprobar la mitad más una de las materias. El Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales (SIEMPRO) en 2018 informó 226.755 nuevas incorporaciones. Esto revela que hubo un total de 431.174 desvinculaciones, justificando la enorme caída producto del rediseño del programa en enero de ese mismo año.

Esa caída de titulares continuó -aunque en forma menos abrupta- hasta finales del año 2020, registrándose el pico más bajo de jóvenes activos en el programa (535.839). Respecto a la composición de los titulares durante ese período, el 57,1% correspondieron a nuevas altas y el 42,9% restante a titulares del ciclo anterior que continuaron en el programa (SIEMPRO, 2020). Al año siguiente no sólo se recuperó el crecimiento en la cantidad de perceptores, sino que se superó el número del año 2016 con 1.070.883 de jóvenes (Gráfico 1).

Si se compara la cantidad de beneficiarios en el año 2020 -la más baja de la serie- respecto al 2021 -la más alta-, el crecimiento resultó cercano a los tres dígitos porcentuales (Gráfico

1). Este fenómeno podría deberse a la eliminación del requisito de edad para “Grupos en condición de vulnerabilidad multidimensional²⁸” y para estudiantes de la carrera de Enfermería. También a la ampliación del límite hasta los treinta y cinco años para personas con hijos menores de 18 años de hogares monoparentales en todas las líneas; hasta cuarenta años para quienes no tenían un empleo formal registrado en la línea “PROG.R.ES.AR trabajo” (Formación profesional); y a la eliminación de la exigencia de aprobación del cincuenta por ciento más una de las materias anuales, volviéndose a la versión primaria de exigir la aprobación de, por lo menos, dos materias en el año y la regularidad como estudiante.

Gráfico N°1: Titulares del programa PROG.R.ES.AR. 4T 2014 - 2021. Total país



Fuente: Elaboración propia en base a información suministrada por el ME y la ANSES.

Analizando la cobertura en la Provincia de Buenos Aires respecto al total país, el primer año de implementación del programa representó, en promedio, un 33% respecto al resto de las regiones (Gráfico 2).

Teniendo en cuenta el crecimiento registrado en el país durante el año 2016 y 2017, la cantidad de jóvenes PROG.R.ES.AR en Buenos Aires también creció, aunque disminuyendo en cuanto a la representación nacional a casi el 27% (271.366) para 2017 (Gráfico 2).

Según datos de SIEMPRO (2018) la mayor cantidad de titulares en la provincia se concentraron en las becas universitarias (44%) por encima de la media nacional (36%), seguidas por las de terminalidad obligatoria (30,9%) y por terciarias (24,2%). En cuanto a la

²⁸ Estos son: personas trans; pertenecientes a comunidades indígenas y/o pueblos originarios; con discapacidad o refugiadas; personas con hijas/os menores de 18 años pertenecientes a hogares monoparentales (SIEMPRO, 2021)

distribución en el resto del país, la línea de terminalidad obligatoria presentó un peso cercano al 40%, por encima del total nacional y de la provincia de Buenos Aires.

La distribución de titulares en la provincia fue del 34% en el 2020 y, si bien concentró el mayor número en relación con la densidad poblacional, hubo excepciones como el NOA y el NEA donde la cobertura se encontró por encima de la incidencia de la población regional. La suma de la cobertura para ambas regiones en ese año representó en un 32,5% de los titulares (SIEMPRO, 2020).

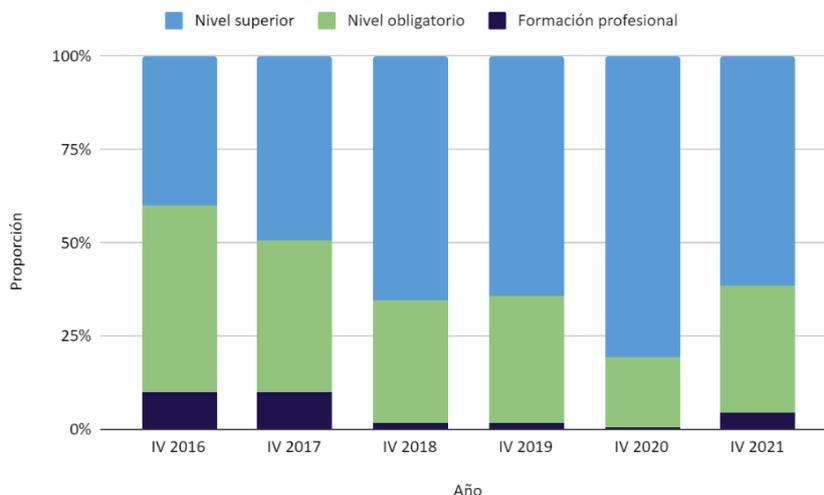
Gráfico N°2: Titulares del programa PROG.R.ES.AR. 4T 2014 -2020. Total país y Provincia de Buenos Aires.



Fuente: Elaboración propia en base a información suministrada por la ANSES.

Con la finalidad de analizar la evolución de beneficiarios a nivel nacional por líneas de acción, es menester aclarar que, al momento de la obtención de los datos, el ME lo categorizó en cuatro niveles: formación profesional; nivel obligatorio; nivel terciario; y nivel universitario; encontrándose éstas dos últimas en una misma línea de beca denominada Fomento de la educación superior. La ANSES, por el contrario, lo categorizó en base a las líneas de becas ofrecidas: Fomento de cursos de formación profesional, Finalización de la educación obligatoria y Fomento de la educación superior. Por lo tanto, se procedió -previo al análisis- a reagrupar el nivel terciario y universitario de la información acercada por el ME. Esto permitió elaborar una serie que vista una fotografía de la mayor cantidad de años posible la vida del programa, en este caso, para los períodos 2016 al 2021 (Gráfico 3).

Gráfico N°3: Titulares del programa PROG.R.ES.AR por línea de acción. 4T 2016 - 2021. Total país.



Fuente: Elaboración propia en base a información suministrada por el ME y la ANSES.

Comenzando por el número de becas de Finalización de la educación obligatoria (nivel obligatorio), la mayor cantidad se registró en el año 2016 con 522.709 estudiantes, y es a partir de allí donde comenzó a menguar en su cantidad para los años 2017 (412.241) y 2018 (190.390). El año 2020 fue el nivel más bajo de la serie con 100.110 jóvenes (Gráfico 3), en un contexto nacional signado por el dictado de clases en modo virtual producto de las medidas de ASPO tomadas por el Gobierno Nacional a raíz de la pandemia del covid-19.

El retorno a las clases presenciales durante el 2021 en distintas jurisdicciones (Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el tercer trimestre) fue un signo sustancial en el crecimiento (365.195) junto a la extensión etaria en el ingreso para ciertas poblaciones.

La beca de Fomento de cursos de formación profesional resultó ser la línea de menor magnitud, pero de mayor volatilidad en comparación con el resto. Al igual que la beca de nivel obligatorio, registró la mayor cantidad de activos en el 2016 (102.667) y luego comenzó a decaer registrándose en el año 2018 apenas 10.669 individuos, lo que representaría una caída respecto al 2016 del 89,6%. Para el 2021 los titulares de esa línea aumentaron a 46.855 (Gráfico 3).

En cuanto a la línea de Fomento de la educación superior puede vislumbrarse un sesgo de preferencia a partir del año 2017. La brecha más corta que se observó respecto a los estudiantes de educación obligatoria ocurrió en ese mismo año con 85.842 más de

beneficiarios universitarios y terciarios, mientras que la brecha más amplia sucedió en el 2020 con 332.139 más de estudiantes de nivel superior, superando el 300% (Gráfico 3).

Ese sesgo puede demostrarse también en la variación de las becas superiores a lo largo de los años respecto del total de becas otorgadas y respecto a cada una de las líneas restantes que ofrece el programa. Anteriormente se explicó que el decrecimiento interanual del 2018 fue de -42,7% aunque, si se divide por tipos de becas, este decrecimiento resultó distinto para cada una: un 89,2% para formación profesional, un 53,8% para el nivel obligatorio, y un 24,2% para la educación superior, sufriendo ésta última la menor caída en comparación al resto. Lo mismo sucedió en el año 2020 con una variación negativa del 68,3% para la formación profesional, un 48,3% en el mismo sentido para la educación obligatoria, y una variación positiva del 17,9% para los universitarios y terciarios (Gráfico 3).

A continuación, se presenta un análisis de la composición por género en el total de beneficiarios para el período 2014-2021 (Tabla 1) junto con la composición por género y de subgrupos etarios del total de beneficiarios en el período 2018-2021 (Tabla 2).

Tabla N°1: Titulares del programa PROG.R.ES.AR por género. 4T 2014 - 2021. Total país.

Año	Mujer	%	Varón	%	Total
2014	347.734	61,0%	221.87	38,9%	569.604
2015	565.68	62,5%	339.27	37,9%	904.95
2016	641.604	61,7%	397.117	38,2%	1.038.721
2017	633.205	62,7%	376.232	37,2%	1.009.437
2018	374.065	64,6%	204.198	35,3%	578.263
2019	364.04	63,7%	207.452	36,3%	571.492
2020	357.086	66,6%	178.753	33,6%	535.839
2021	719.816	67,2%	351.067	32,7%	1.070.883

Fuente: Elaboración propia en base a información suministrada por el ME y la ANSES.

Tabla N°2: Titulares del programa PROG.RES.AR por género y subgrupo etario. 4T 2018 - 2021.

Total país.

	2018			2019			2020			2021		
SUB GRUPO	MUJER	VARON	TOTAL									
18 A 24	90,2%	94,6%	91,8%	89,7%	94,9%	91,6%	85,5%	92,0%	87,7%	79,6%	89,4%	82,8%
25 A 30	8,5%	5,1%	7,3%	8,6%	4,7%	7,2%	11,9%	7,3%	10,4%	15,0%	8,5%	12,8%
31 O MÁS	1,2%	0,2%	0,8%	1,6%	0,3%	1,1%	2,5%	0,5%	1,8%	5,3%	2,0%	4,2%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a información suministrada por el ME.

Podemos dar cuenta de la mayor representatividad de mujeres en el programa, superando el 60% respecto a los varones. A su vez, esa composición mayoritaria no ha dejado de ascender con el paso de los años, pasando del 61% en el primer año del programa a una representación cercana al 70 % (67,2%) para el año 2021, donde de ese total de 1.070.883, 719.816 fueron mujeres y 351.067 varones (Tabla 1).

En su mayoría, tanto hombres como mujeres tenían entre 18 y 24 años de edad, seguido de los y las jóvenes de 25 a 30 años y por último, con representación muy pequeña, aquellas personas mayores de 30 años (Tabla 2).

El número de estudiantes mayores de 25 años registró un crecimiento a lo largo de los años. Aquellos de entre 25 y 30 años pasaron de representar el 7,3% en 2018 a un 12,8% en 2021, y quienes eran mayores de 30 años de un 0,8% a un 4,2% (Tabla 2). El salto de estos dos últimos subgrupos se produjo en el año 2020, en un contexto signado por la caída

pronunciada en la actividad laboral. Para el año 2021 - habiéndose extendido la franja etaria a grupos vulnerables y flexibilizado las exigencias del programa- este número se vio aumentado aún más (Tabla 2).

Observando de manera aislada a cada género, pueden analizarse las brechas de acuerdo a cada subgrupo. En el caso de los varones, la distancia de quienes tenían entre 18 y 24 años respecto de los mayores de 25 años fue del 89,3% en 2018, mientras que en el 2021 resultó del 78,9%. En el caso de las mujeres fue del 80,5% en 2018 y del 59,3% en 2021 (Tabla 2).

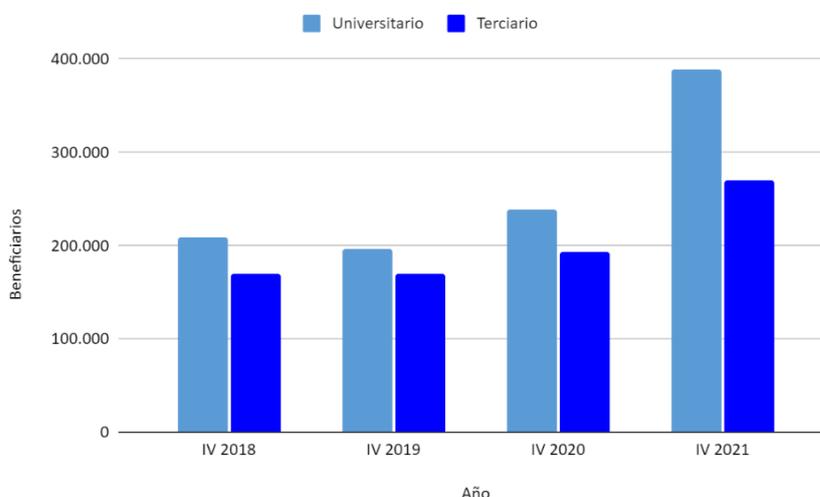
Las mujeres registraron en el año 2021 la proporción más alta respecto de los varones en el subgrupo 25-30 (15,3%) y de 31 o más (5,3 %), entendiéndose que se es beneficiario mayor de 30 años, durante ese año, cuando se tiene hijo a cargo menor de 18 años y/o no posea un trabajo formal registrado para el caso del programa “PROG.R.ES.AR Trabajo”; si se es estudiante de Enfermería, programa “PRONAFE”; y si se tiene hijo a cargo perteneciente a hogar monoparental y/o si forma parte del “Grupo en condiciones de vulnerabilidad multidimensional” en el caso de la línea de nivel obligatorio (Tabla 2).

Esta mayor participación de las mujeres mayores de 25 años también puede observarse en nuevas inscriptas. De las nuevas altas en el año 2019, el 61,3% eran mujeres y de ese total de nuevas altas el 56,6% correspondían a mujeres de entre 18 a 24 años (SIEMPRO, 2019). En el año 2020 disminuye a un 47,1% las mujeres de entre 18 a 24 años incorporadas al programa, y fueron un 8,4% las mujeres de entre 25 y 30 años (SIEMPRO, 2020).

Como se explicó anteriormente, la línea de Fomento de la educación superior presentó la mayor cantidad de altas registradas respecto al resto de las líneas. Es por esto, que se analizó a través del gráfico 4, el comportamiento del total de beneficiarios universitarios y terciarios, a los cuales apunta dicha investigación.

Gráfico N°4: Titulares del programa PROG.R.ES.AR, universitarios y terciarios.

4T 2018 - 2021. Total país.



Fuente: Elaboración propia en base a información suministrada por el ME.

Durante los años 2018 y 2019 el número de beneficiarios universitarios y terciarios sufrió una caída al igual que el resto de las otras líneas (Fomento de cursos de formación profesional y Finalización de la educación obligatoria). Sin embargo, el aumento de beneficiarios universitarios y terciarios durante el 2020 fue lo que permitió amortiguar la caída del total de titulares del programa, como se mostró en el gráfico 1, previamente (Gráfico 4).

La brecha entre la cantidad de estudiantes universitarios y terciarios mantuvo durante estos años una diferencia promedio del 26,5% (Gráfico 4).

A partir de datos de SIEMPRO, se determinó un mayor peso de las carreras no consideradas estratégicas en un 82% para el nivel terciario y del 62% para el universitario durante el año 2019 (SIEMPRO, 2019), mientras que en el 2020 disminuyó al 62% en terciarios y al 56% en universitarios (SIEMPRO, 2020).

Las becas de Compromiso Docente representaron en el 2019 el 8,4% de las becas estratégicas terciarias y en el 2020 apenas el 1,6%, sufriendo una reducción del 51% (SIEMPRO, 2019).

Las becas de enfermería -que pueden corresponder tanto al nivel terciario como universitario- fueron en 2019 de 31.872, el 8,7% de las becas de educación superior (SIEMPRO, 2019) y ascendieron al año siguiente a 39.669 representando el 22% del total de educación superior (SIEMPRO, 2020).

Tabla N°3: Titulares del programa PROG.R.ES.AR en el nivel superior por género.

4T 2018 - 2021. Total país.

NIVEL UNIVERSITARIO					
AÑO	MUJER	%	VARON	%	TOTAL
2018	134.75	64,7%	73.375	35,2%	208.125
2019	126.286	64,0%	70.785	35,9%	197.071
2020	147.981	64,1%	85.57	35,8%	238.443
2021	214.325	70,2%	115.662	29,7%	388.608

NIVEL TERCIARIO					
AÑO	MUJER	%	VARON	%	TOTAL
2018	131.581	77,8%	37.498	22,1%	169.079
2019	129.535	76,3%	40.028	23,6%	169.563
2020	147.981	76,3%	45.825	23,6%	193.806
2021	214.325	79,3%	55.9	20,6%	270.225

TOTAL NIVEL SUPERIOR					
AÑO	MUJER	%	VARON	%	TOTAL
2018	266.331	70,6%	110.873	29,3%	377.204
2019	255.821	69,7%	110.813	30,2%	366.634
2020	300.854	69,6%	131.395	30,4%	432.249
2021	487.271	73,9%	171.562	26,0%	658.833

Fuente: Elaboración propia en base a información proporcionada por el ME.

En el mismo sentido que con la tabla 1, se describió en la tabla 3 la composición por género en el nivel universitario, terciario y del total de estudiantes de nivel superior.

Durante los primeros tres años de la serie se mantuvo la misma proporción de mujeres universitarias (en torno al 64%) respecto a los varones (35%), en excepción del año 2021 donde se generó un aumento de la brecha, alcanzando las mujeres el 70% respecto del género masculino (Tabla 3)

En referencia a la estabilidad de la brecha durante los primeros tres años, lo mismo sucedió en el nivel terciario. Sin embargo, esa diferencia en la cantidad entre varones y mujeres terciarios es todavía más alta en comparación con los universitarios. La mayor diferencia entre varones y mujeres, se produjo en el año 2021 con casi un 80% de estudiantes terciarias (Tabla 3). La educación terciaria es aquella que atrae, en mayor proporción, a jóvenes con origen socioeconómico más bajo por sus características de corta duración y rápida salida laboral, menores exigencias respecto a la universidad y mayor compatibilidad de tiempo con el trabajo (Otero y Corica, 2016). En el caso de las mujeres, las profesiones más ocupadas son la docencia, el trabajo social, la enfermería, y otras relacionadas a la salud, relacionando éstas con los roles de cuidados tradicionalmente asignados o impuestos, y lo que el MT les

demanda (Pozzio, 2012). Podría advertirse una “feminización” de la educación universitaria y, de manera más pronunciada, de la terciaria.

Tabla N°4: Titulares del programa PROG.R.ES.AR en el nivel superior por género y subgrupo etario.

4T 2018 - 2021. Total país.

	2018			2019			2020			2021		
SUB GRUPO	MUJER	VARON	TOTAL									
18 a 24	86,5%	90,2%	87,6%	85,5%	90,6%	87,0%	83,1%	89,4%	85,0%	75,1%	83,8%	77,3%
25 a 30	11,8%	9,3%	11,1%	12,2%	8,8%	11,2%	13,9%	9,9%	12,7%	19,0%	14,2%	17,7%
31 o más	1,7%	0,4%	1,3%	2,3%	0,6%	1,8%	3,0%	0,7%	2,3%	6,0%	2,0%	4,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a información suministrada por el ME.

Se procedió a analizar en la tabla N°4 la composición por género y subgrupos etarios de los titulares del programa en el nivel superior.

Se identificó que el subgrupo de 18 a 24 disminuyó su participación del año 2018 al 2021 en torno al 10%, mientras que el subgrupo 25 a 30 años aumentó durante esos años a casi un 7% y los mayores de 30 años a casi un 4% (Tabla 4). Es importante señalar que solamente aquellos titulares avanzados de las becas superiores pueden ubicarse en esta franja. Para el resto de las líneas de becas la normativa establece el límite de edad a los 24 años (SIEMPRO, 2020).

Por último, y enfocándose en el subgrupo etario de mayores de 30, la cantidad resultó minoritaria al igual que el total de beneficiarios en todas las líneas, pero al mismo tiempo creció a lo largo de los años (Tabla 4). Podemos afirmar que la gran mayoría de este subgrupo

corresponde a estudiantes del nivel superior, sabiendo que tienen la misma extensión de años como requisito de ingreso que en el resto de las otras líneas, y que los estudiantes de la carrera de enfermería no presentan límites en la edad. Es posible, entonces, pensar en un envejecimiento de la población beneficiaria a partir del año 2020 producto del deterioro en el MT.

5. Análisis descriptivo a nivel local

En esta sección del trabajo se elaboró un análisis descriptivo del aglomerado Mar del Plata-Batán caracterizando a la cohorte juvenil de entre dieciocho y treinta años, en base a información sociodemográfica, de indicadores del MT y de ingresos de las familias durante los períodos comprendidos entre 2015 y 2021, a partir de la fuente de microdatos para individuos de la EPH que brinda el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).

En relación a la explicado en el apartado metodológico, es apropiado aclarar que, a principios de 2016, y en el marco del decreto de emergencia estadística (decreto 55/16)²⁹, el INDEC dispuso que las series publicadas con posterioridad al 1T de 2007 y hasta el 4T de 2015 debían ser consideradas con reserva, iniciando en consecuencia investigaciones para establecer la regularidad de los procedimientos de obtención de datos, su procesamiento, elaboración de indicadores y difusión. Por este motivo -el período de revisión de los indicadores y de recuperación de la encuesta- es que no se encuentran publicados los resultados para el 4T de 2015 y 1T de 2016.

A su vez, Mar del Plata-Batán presenta -debido a su estacionalidad- los indicadores de MT con mayor variabilidad en comparación al total de aglomerados, y las mayores tasas de empleo y de actividad se dan, por lo general, en los primeros y cuartos trimestres (Actis Di Pasquale y Gallo, 2020). Son los y las jóvenes quienes más aprovechan la estacionalidad de estos trimestres para encontrar empleo, producto de la actividad turística y la finalización del calendario educativo.

Por otro lado, es en el 1T del año 2015 donde se amplía la edad para ingresar al programa a estudiantes avanzados de entre veinticinco a treinta años de edad, lo cual permitió analizar durante el período comprendido a dicho subgrupo etario que, con el correr de los años, fueron flexibilizando su entrada al programa también como estudiantes no avanzados.

A partir de esto es que no se procedió a analizar el siguiente apartado con datos del último trimestre y, en consecuencia, se utilizaron las bases de microdatos de la EPH para los 2T de los años 2015-2021.

Por último, y del mismo modo que con el análisis a nivel nacional (sección 4.3), se estudió la evolución de beneficiarios del programa en el aglomerado Mar del Plata- Batán y su

²⁹Véase en el sitio web: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do;jsessionid=56B52462FB843F009CD41F8701CDCA61?id=257615>

composición en cuanto a género y subgrupos etarios a partir de datos suministrados por el ME, y la UNMDP.

5.1 Caracterización de la población joven en el aglomerado Mar del Plata- Batán

Como primer análisis, se presentó en la tabla 5 la situación conyugal ³⁰y la relación de parentesco ³¹de los y las jóvenes. Se pudo observar, en primer lugar, que más del 65% de los y las jóvenes fueron solteros y más del 50% convivieron con los padres, en promedio (Tabla 5).

Durante el período 2015-2019, se registró un aumento de jóvenes que volvieron a convivir con sus padres en un 6,6% junto a una baja en los jefes/as de hogar de un 5,7%. Por otra parte, no se presentaron variaciones significativas en las categorías de solteros y de unidos o casados (Tabla 5).

Producto del ASPO decretado por el Gobierno Nacional en el 2020, se advirtió el mayor número de jóvenes conviviendo con sus padres (72,8%) y de solteros (82,2%). También el más bajo de jefes/as de hogar o cónyuges (16,4%) y de unidos o casados (14,5%). Con la salida de las restricciones en el año 2021 el porcentaje, tanto de solteros y unidos como de jefes/as o hijos/as vuelven a asemejarse a los números del 2019, disminuyendo un 13% la cantidad de solteros y aumentando en la misma proporción los y las jóvenes unidos o casados; también decreció en un 12% los y las jóvenes que viven con los padres y aumentó en la misma proporción aquellos que se consideraron jefes/as de hogar (Tabla 5).

³⁰ La variable situación conyugal se recategorizó en: “Unido o casado”; “Separado o divorciado”; y “soltero”(soltero y viudo).

³¹ La variable relación de parentesco se recategorizó en: “Jefe/a o Cónyuge/pareja”; “Hijo/a”; y “Otros”²(yerno/nuera, Nieto/a, Madre/padre, suegro/a, hermano/a, otros familiares, no familiares).

Tabla N°5: Relación de parentesco y situación conyugal de jóvenes entre 18 y 30 años.

2T 2015-2021. Aglomerado Mar del Plata- Batán.

RELACION DE PARENTESCO (EN %)				
AÑO	HIJO/A	JEFE/A O CÓNYUGE	OTROS	TOTAL
2015	53,9%	33,2%	12,9%	100%
2016	64,6%	24,5%	10,9%	100%
2017	59,6%	32,9%	7,5%	100%
2018	54,2%	33,0%	12,8%	100%
2019	60,5%	27,5%	12,0%	100%
2020	72,8%	16,4%	10,8%	100%
2021	60,8%	28,5%	10,7%	100%
SITUACIÓN CONYUGAL (EN %)				
AÑO	UNIDO O CASADO	SEPARADO O DIVORCIADO	SOLTERO	TOTAL
2015	29,1%	3,5%	67,4%	100%
2016	26,2%	2,1%	71,8%	100%
2017	31,7%	2,2%	66,2%	100%
2018	29,1%	1,3%	69,5%	100%
2019	28,9%	3,5%	67,6%	100%
2020	14,5%	3,2%	82,2%	100%
2021	27,1%	3,4%	69,5%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a microdatos EPH-INDEC

En la tabla 6 se expusieron los indicadores básicos ³²del MT, comparando a los y las jóvenes de entre dieciocho y treinta años con el total poblacional del aglomerado.

Se evidenció un cambio en el comportamiento de los y las jóvenes en 2016 respecto al año anterior. La TA disminuyó en casi un 2% junto con la TE en un 5%. Por el contrario, la TD aumentó un 5%, alcanzando un 20,5%. Si bien la TE total se mantuvo constante, la de los y las jóvenes disminuyó al 52,4%, lo cual podría interpretarse en una caída del nivel de empleo joven (Tabla 6).

Para el año 2018 se registró un aumento considerable del 14% en la PEA juvenil junto a un aumento de la TE respecto al año anterior de 3,6%, y una disminución en la TD del 2,2%, lo cual muestra una leve recuperación en el empleo (Tabla 6).

Al año siguiente, la oferta de trabajo ascendió producto del incremento en la TA, alcanzando un 70,7%. La cantidad de jóvenes ocupados disminuyó de forma abrupta (-22,8%) y la TD aumentó respecto al año anterior a casi 10 puntos porcentuales (28,8%) lo que representaría a un poco más de 21.000 individuos (Tabla 6).

Si se toma el período 2015-2019, el aumento en la TA fue del 3,1% y el aumento de la TD en 13,8%, lo cual muestra la presencia de un “efecto trabajador adicional³³”, es decir, más jóvenes en busca de empleo a partir de la pauperización en el grupo familiar (Tabla 6).

La variación de los indicadores fue notable en el 2020. Si bien la TA de la población total cayó significativamente, la de los y las jóvenes fue de -21,2% interanual y un 75,9% de crecimiento de su población inactiva. Este fue el factor principal por el cual se explicaría la caída de la TE en casi un 24%.

Si bien la PEA al año siguiente mostró una recuperación, no alcanzó los niveles del año 2019. Por su parte, la TD de los y las jóvenes descendió en un 25%, mayor proporción que el total poblacional, sin embargo, continuó duplicando a la del total de la población (Tabla 6).

³²Tasa de actividad = Población Económicamente Activa/Población Total

Tasa de empleo = Población Ocupada/Población Total

Tasa de desocupación = Población desocupada/ Población Económicamente Activa

³³ Ante una disminución del poder adquisitivo de la familia, otros miembros del hogar - llamados *trabajadores secundarios*- comienzan a buscar un empleo o se insertan en una actividad laboral (Actis Di Pasquale, 2022:76).

Tabla N°6: Indicadores laborales básicos de jóvenes entre 18 y 30 años. 2T 2015-2021. Aglomerado

Mar del Plata- Batán

TASAS BÁSICAS (EN %)						
AÑO	ACTIVIDAD		DESOCUPACIÓN		EMPLEO	
	JÓVENES	TOTAL	JÓVENES	TOTAL	JÓVENES	TOTAL
2015	67,6%	43,6%	15,0%	8,1%	57,4%	40,1%
2016	66,0%	45,6%	20,5%	11,6%	52,4%	40,3%
2017	65,9%	45,4%	21,1%	11,9%	52,0%	40,0%
2018	68,6%	47,0%	19,0%	8,2%	55,6%	43,1%
2019	70,7%	49,1%	28,8%	13,4%	50,4%	42,6%
2020	49,5%	38,8%	46,6%	26,0%	26,4%	28,7%
2021	60,4%	43,7%	21,5%	11,6%	47,4%	38,6%

Fuente: Elaboración propia en base a microdatos EPH-INDEC

La cantidad de jóvenes que en su condición de inactivos ³⁴se categorizaron como estudiantes más que duplicaron, en promedio, al resto de las categorías de inactividad. El promedio de ellos en toda la serie fue del 24% frente a las amas de casa (8,7%) y el resto de inactivos (2,9%).

El número de estudiantes disminuyó solo un 3% en el 2016 y, en el caso de las amas de casa, el aumento fue de un 12% (Gráfico 5). Es posible que una parte de esos estudiantes hayan influido en el aumento de la TD, aunque en gran medida se explica por la baja en la misma proporción de la TE como bien se relató previamente. El aumento interanual, tanto en la TD adulta como juvenil, pudo deberse a un cambio en el comportamiento de la oferta producto del escenario económico nacional que comenzó a suscitarse durante ese año (Actis Di Pasquale, 2022).

Para el 2017, la representación de los estudiantes creció a un 23,8% respecto al resto de inactivos y de la PEA, y al mismo tiempo, aumentó su cantidad en un 13%. Por el contrario,

³⁴La variable inactivos se re categorizó en: “Estudiantes”; “Amas de casa”; y “otros inactivos”(Jubilado/Pensionado, rentista, menor de 6 años, discapacitado, otros)

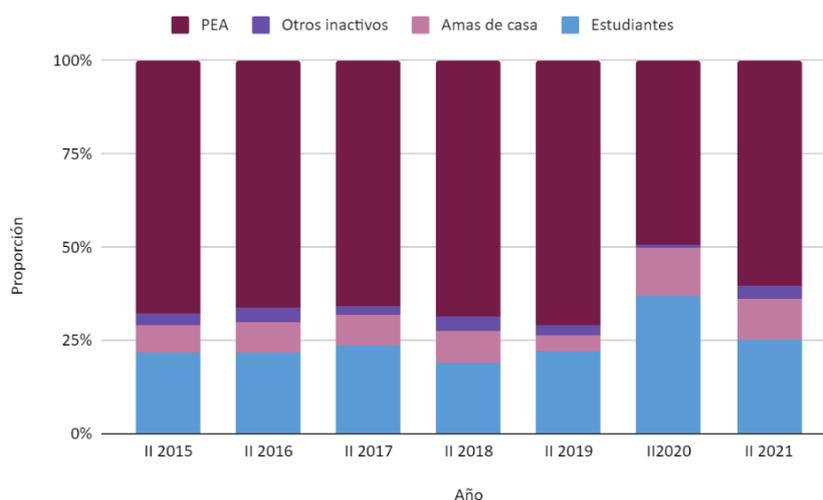
la cantidad de amas de casa disminuyó a menos del 1%. Al año siguiente, la cantidad de estudiantes disminuyó casi en la misma proporción que el aumento producido en el 2017, y las amas de casa fueron un 16% más, lo que significaría que parte de esos estudiantes, sobre todo varones, pudieron haberse volcado al crecimiento en la TE (Gráfico 5).

Los estudiantes en el 2019 aumentaron su representación porcentual en comparación con el resto de las categorías (22%) y las amas de casa disminuyeron respecto al año pasado a la mitad (4,5%). Ahora bien, la cantidad total de inactivos disminuyó en un 21% respecto al año anterior y fueron las amas de casa quienes presentaron la mayor magnitud con un 56,4% menos respecto del año anterior (Gráfico 5). Si esto lo relacionamos con el incremento en la TD, podemos afirmar que las mujeres que realizaban tareas de cuidado en el hogar salieron a buscar empleo activamente, produciéndose nuevamente un “efecto trabajador adicional”.

A partir del ASPO en el año 2020, la población inactiva aumentó de manera sustancial. La cantidad de estudiantes resultó un 70% más respecto al año anterior mientras que las amas de casa un 196% más. Por el contrario, la PEA disminuyó en un 28,7%. Con la salida del ASPO se generó un “rebote” a las tasas del 2019. La cantidad de estudiantes disminuyó en un 35% respecto al año anterior y las amas de casa en un 20%. Esta cantidad de inactivos que había aumentado en el año 2020 se dirigieron a aumentar la TE en el 2021 (Gráfico 5).

Gráfico N°5: Inactivos y PEA en jóvenes de entre 18 y 30 años. 2T 2015-2021.

Aglomerado Mar del Plata- Batán.



Fuente: Elaboración propia en base a microdatos EPH-INDEC

La cantidad de jóvenes del aglomerado con nivel universitario incompleto representó en el promedio de la serie 2015-2021 al 6% de la población total y al 36 % del total de jóvenes

de entre 18 y 30 años. En el año 2020, producto del aumento sustancial de estudiantes, los y las jóvenes con este nivel educativo llegaron a representar al 47% del total de la cohorte juvenil (Tabla 7).

Considera Pablo Pérez (2007:102) que el factor que “devuelve” a los y las jóvenes al estudio tiene que ver con las bajas perspectivas de obtener un empleo. En relación con este razonamiento, se puede observar una disminución en la tasa de asistencia a la universidad de casi un 7% durante el período 2015-2019 (Tabla 7). En línea con el aumento en la TA y la TD durante el mismo período, podríamos suponer que ese “efecto trabajador adicional” pudo darse en jóvenes universitarios que abandonaron los estudios para salir en búsqueda de un empleo o a realizar una actividad laboral.

En el 2020 se amplió la asistencia a un 97,2%, a partir del doble efecto de la compatibilidad que generaba la virtualidad y las actividades remuneradas y no remuneradas, y la caída abrupta en la TE. Al siguiente año, el número de asistencia disminuyó en 10 puntos porcentuales y se recuperó la TE a los niveles pre pandemia. Es probable que una gran parte de los y las jóvenes que se inscribieron en carreras de educación superior en el año 2020, hayan dejado de asistir al año siguiente (Tabla 7).

Tabla N°7: Jóvenes del aglomerado Mar del Plata-Batán con nivel universitario incompleto según asistencia al establecimiento. 2T períodos 2015-2021.

UNIVERSITARIO INCOMPLETO (EN %)		
AÑO	ASISTE	NO ASISTE
2015	91,4%	8,6%
2016	91,5%	8,5%
2017	86,9%	13,1%
2018	83,7%	16,3%
2019	84,7%	15,3%
2020	97,2%	2,8%
2021	87,0%	13,0%

Fuente: Elaboración propia en base a microdatos EPH-INDEC.

Analizando en la tabla 8 el ingreso total de las familias con hijos/as de entre dieciocho a treinta años y de familias con jefes/as de hogar de estas edades, se pudo determinar que en los años 2016-2019 se produjo una disminución de las familias con ingresos menores al SMVyM (tabla 8), mismo período en el que aumentó la TD y la TA de este grupo.

Tabla N°8: Jóvenes del aglomerado Mar del Plata-Batán según Ingreso Total Familiar. 2T período 2015-2021.

AÑO	Un SMVyM (en %)			Tres SMVyM (en %)		
	MENOR	MAYOR	TOTAL	MENOR	MAYOR	TOTAL
2015	11,7%	88,3%	100%	57,8%	42,2%	100%
2016	58,6%	41,4%	100%	85,1%	14,9%	100%
2017	62,0%	38,0%	100%	91,0%	9,0%	100%
2018	57,5%	42,5%	100%	81,5%	18,5%	100%
2019	46,0%	54,0%	100%	73,3%	26,7%	100%
2020	58,5%	41,5%	100%	85,0%	15,0%	100%
2021	70,5%	29,5%	100%	87,7%	12,3%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a microdatos EPH-INDEC³⁵

Ahora bien, si se compara al SMVyM con la Canasta Básica Total (CBT) ³⁶ durante el período 2016-2019, puede reflejarse también que ese SMVyM cada vez cubrió menos a la

³⁵ Se calcula en base al Ingreso Total Familiar recategorizado en: “Menor” (Menor a uno y a tres SMVyM) y “Mayor” (Mayores a uno y a tres SMVyM) de acuerdo a las actualizaciones salariales ocurridas durante los 2T de los períodos 2015-2021.

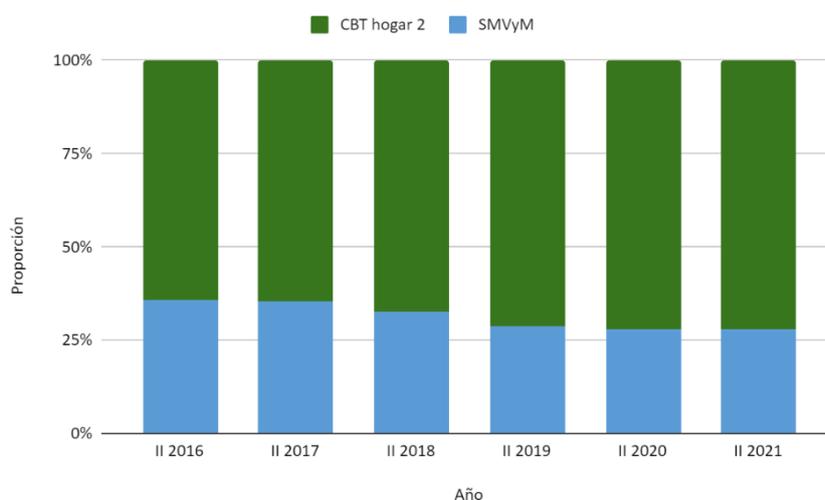
³⁶ Se comparó el salario individual vs un indicador para familia tipo cuatro integrantes, lo que supone que es hogar es pobre solo si el único ingreso es el mencionado salario

Véase en el sitio web: https://datos.gob.ar/series/api/series/?ids=150.1_LA_POBREZA_0_D_13

CBT. Un 55,9% para el año 2016 y en un 40,1% para el año 2019 (Gráfico 6).

Durante el 2020 la cantidad de familias con ingresos menores al SMVyM aumentó en un 12% y al año siguiente con la recuperación en el nivel de actividad y empleo, las familias con menos de un salario volvieron a aumentar otro 12% (tabla 8). A esto se le agrega que durante estos años ese salario continuó cubriendo cada vez menos la CBT. Un 38,5% tanto en el 2020 como en el 2021 (Gráfico N°6).

Gráfico N°6: SMVyM y CBT hogar tipo 2. 2T 2016-2021. Total país.



Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por el INDEC y el MTEySS

Por último, se presenta en la tabla 9 el SMVyM vigente durante los meses de junio de cada año; el monto del programa PROG.R.ES.AR; y la representación del monto del programa en términos del SMVyM.

Tabla N°9: Representación del monto PROG.R.ES.AR respecto del SMVyM. 2T período 2014-2021.

AÑO	SMVyM	MONTO PROG.R.ES.AR	PROG.R.ES.AR RESPECTO SMVyM
2014	3.600	600	17%
2015	4.716	900	19%
2016	6.810	900	13%
2017	8.060	900	11%
2018	9.500	1.600	17%
2019	12.500	1.600	13%
2020	16.875	2.250	13%
2021	25.572	3.600	14%

Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por el SIEMPRO y MTEySS.

Pueden notarse dos períodos de congelación en las contribuciones. El primero de ellos ocurrió en 2015-2017 con un monto de \$900 y que, en relación a las actualizaciones del SMVyM durante los mismos períodos, significó una caída de 8 puntos respecto al SMVyM. En el año 2018 se actualizó el ingreso del programa a \$1.600, aumentando en un 78%. La actualización del SMVyM, en cambio fue del 18%, lo cual el programa pasó a representar un 17% del SMVyM. Sin embargo, al año siguiente se mantuvo en el mismo monto y el programa volvió a representar ese 13% del año 2016 (Tabla 9).

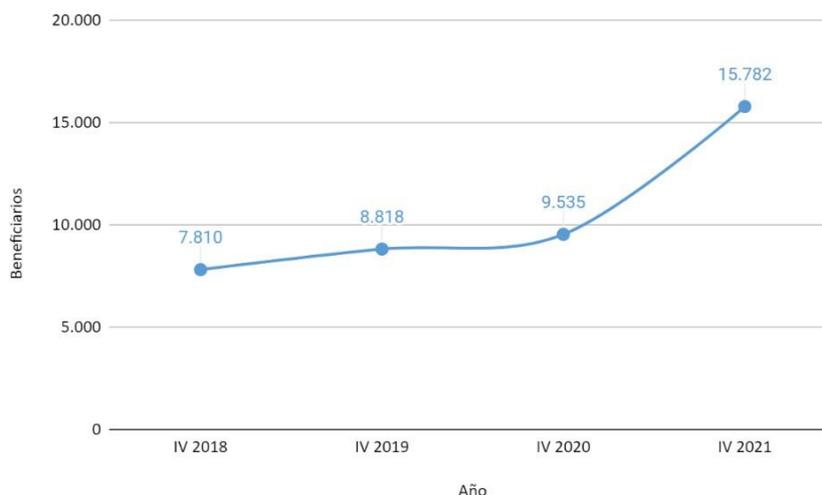
En el año 2020 el monto del programa asciende a \$2.250 y en 2021 nuevamente asciende a \$3.600 en un 60% respecto al año anterior, aumentando en 1 punto la representación con el SMVyM (Tabla 9).

5.2 Descripción de la población PROG.R.ES.AR en el aglomerado Mar del Plata-Batán

La fuente de datos secundaria para este análisis fue suministrada por el ME para los 4T de los períodos comprendidos entre 2018 y 2021. También se contó con información de los beneficiarios en la UNMDP proporcionados por el SSU de la UNMDP, para los mismos períodos.

Al momento de observar la evolución de los titulares del programa, pudieron vislumbrarse diferencias. Mientras en el plano nacional la cantidad descendió durante 2018-2020, en el aglomerado aumentó de manera leve durante esos años (+1.725). En 2019 se creció un 12,9% interanual (+1.008) y en el 2020 un 8,1% (+ 717). Para el 2021, la cantidad de becados fue de 15.782, registrándose un crecimiento respecto al año anterior del 65,5% (Gráfico 7).

Gráfico N°7: Titulares del programa PROG.R.ES.AR. 4T 2018 - 2021. Aglomerado Mar del Plata- Batán



Fuente: Elaboración propia en base a información suministrada por el ME.

Abriéndose el análisis para cada línea de becas, puede notarse que tanto el nivel obligatorio como el nivel de formación profesional siguieron el mismo comportamiento que el total país. Por el contrario, en el nivel superior se observó un aumento en cada uno de los años (Gráfico 8).

Los beneficiarios de la línea de formación profesional crecieron un 81% interanual en el 2019, siendo ese año el más alto de toda la serie (347 becados). Al año siguiente la cantidad disminuyó a 61 (-82% interanual) y finalmente, en el año 2021, aumentó a 545 (Gráfico 8).

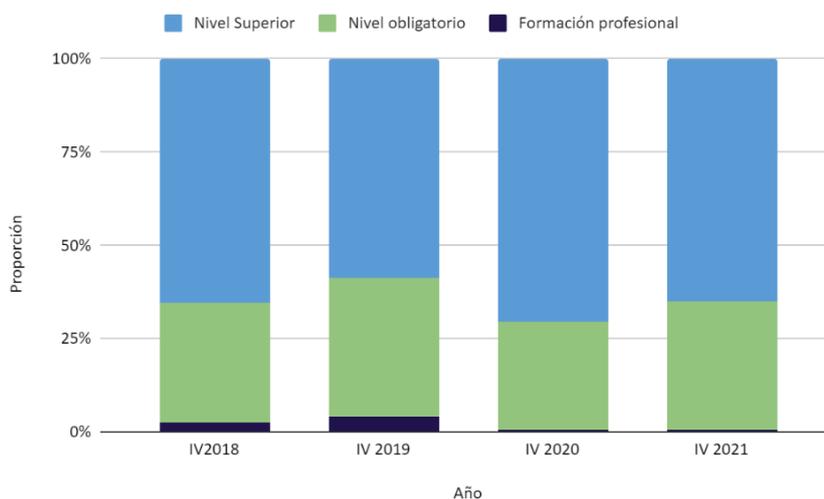
En cuanto a las becas de nivel obligatorio, aumentaron un 31% en el año 2019 respecto al trimestre del año anterior. En el 2020 cayeron en un 16%, llegando a cubrir a apenas 2.751 estudiantes. En la etapa post pandemia del 2021, el crecimiento resultó mayor que en el resto de las otras líneas, un 93% interanual (Gráfico 8). Esto podría deberse, también, a una cantidad considerable de jóvenes que abandonaron la escuela durante la pandemia y, con esto, la necesidad del Estado de volverlos a incorporarlos. Luego, y tal como se explicó en el apartado 4.2.2, se profundizó dicha política ampliando las becas para la terminalidad del nivel obligatorio a jóvenes de 16 y 17 años.

Por último, las becas de nivel superior crecieron apenas un 1,5% interanual en el 2019. Ahora bien, en el año 2020 la cantidad de beneficiarios creció un 29,5% y con esto, - al igual que a nivel nacional- más que compensó el decrecimiento sufrido en las restantes líneas, lo cual explica el crecimiento total de beneficiarios del Gráfico 7. De la misma manera que en el total país, se refuerza la idea del sesgo pro nivel superior del programa.

Finalizado el ASPO, el crecimiento del 2021 fue de un 47,7% respecto al mismo trimestre del período anterior (Gráfico 8).

Gráfico N°8: Titulares del programa PROG.R.ES.AR por línea de acción. 4T 2018 - 2021.

Aglomerado Mar del Plata-Batán.

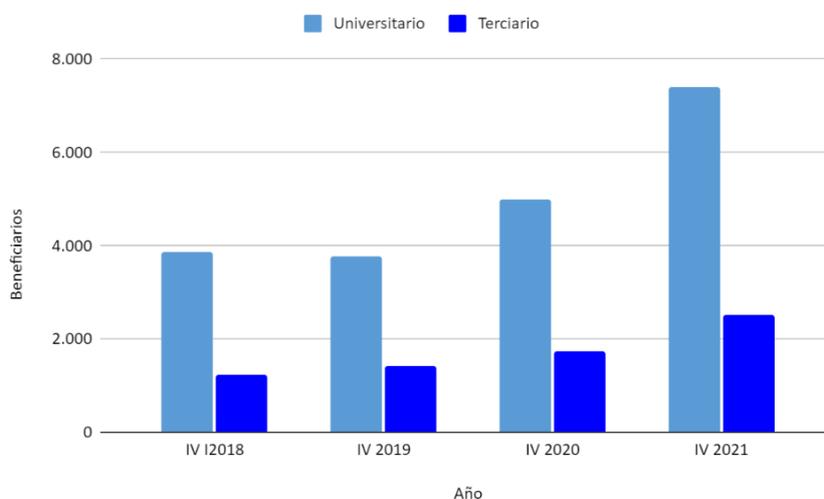


Fuente: Elaboración propia en base a información suministrada por el ME

Los estudiantes universitarios experimentaron un leve descenso en el año 2019 con 96 becados menos respecto al año anterior, y a partir de allí, volvió a ascender en el año 2020 a 4.992 estudiantes (+1.214) y en el 2021 a 7.404 (+2.412). Por su parte, el nivel terciario pasó de contar con 1.239 becados en el año 2018 a 1.412 en el 2019, representando un crecimiento del 14%. En el año 2020 aumentaron en 319 estudiantes más y en el año 2021 se incorporaron 795, que significó un crecimiento del 46% respecto al año anterior (Gráfico 9).

Gráfico N°9: Titulares del programa PROG.R.ES.AR, universitarios y terciarios. 4T 2018 - 2021.

Aglomerado Mar del Plata-Batán.



Fuente: Elaboración propia en base a información suministrada por el ME.

Analizando en la Tabla 10 la composición por género y subgrupos etarios de beneficiarios del nivel superior puede afirmarse que más de un 90% en el 2018 fueron jóvenes de entre 18 y 24 años, aunque a lo largo de los años la cantidad de mayores de 25 años fue ascendiendo en la representación, alcanzando casi un 20% del total etario en el año 2021.

En el caso de los varones mayores de 25 años pasaron de tener casi el 7% de la representación en el 2018 a casi el 13% (10,6% en jóvenes de entre 25 a 30 años y 1,8% aquellos mayores de 30 años). En las mujeres, la representación de los últimos dos subgrupos fue más del doble en el año 2021 (22,1%) de lo que fue en el año 2018 (8,2%). Por último, del total de beneficiarios de entre 25 y 30 años en el año 2021 el 79,9% fueron mujeres (1.083) frente a los varones (273), y en el caso de los mayores de 30 años, las mujeres representaron el 92% del total (553) en relación a los varones, siendo apenas 48 (Tabla 10).

Tabla N°10: Titulares del programa PROG.R.ES.AR en el nivel superior por género y subgrupo etario.

4T 2018 - 2021. Aglomerado Mar del Plata-Batán.

	2018			2019			2020			2021		
SUB GRUPO	MUJER	VARON	TOTAL									
18 a 24	91,6%	93,0%	92,0%	90,6%	94,0%	91,7%	86,5%	91,2%	88,0%	77,8%	87,4%	80,2%
25 a 30	7,4%	6,8%	7,2%	7,4%	5,5%	6,8%	9,4%	8,1%	9,0%	14,6%	10,6%	13,6%
31 o más	0,8%	0,1%	0,6%	1,9%	0,3%	1,4%	4,0%	0,5%	2,9%	7,5%	1,8%	6,0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a información suministrada por el ME.

Tabla N°11: Titulares del programa PROG.R.ES.AR en el nivel superior por género. 4T 2018 - 2021.

Aglomerado Mar del Plata- Batán.

NIVEL UNIVERSITARIO					
AÑO	MUJER	%	VARON	%	TOTAL
2018	2.594	66,9%	1.280	33,0%	3.874
2019	2.485	65,7%	1.293	34,2%	3.778
2020	3.337	66,8%	1.655	33,1%	4.992
2021	5.329	71,9%	2.075	28,0%	7.404

TOTAL NIVEL SUPERIOR					
AÑO	MUJER	%	VARON	%	TOTAL
2018	3.614	70,6%	1.499	29,3%	5.113
2019	3.563	68,6%	1.627	31,3%	5.190
2020	4.697	69,8%	2.026	30,1%	6.723
2021	7.377	74,2%	2.553	25,7%	9.930

NIVEL TERCARIO					
AÑO	MUJER	%	VARON	%	TOTAL
2018	1.020	82,3%	219	17,6%	1.239
2019	1.078	76,3%	334	23,6%	1.418
2020	1.360	78,5%	371	21,4%	1.731
2021	2.048	81,0%	478	18,9%	2.526

Fuente: Elaboración propia en base a información suministrada por el ME.

Son las mujeres quienes tuvieron mayor participación dentro de la línea de educación superior. En el nivel universitario, entre 2018 y 2021 aumentaron un 5% en la representación y registraron un 71,9% (5.329) del total de beneficiarios. Sin embargo, el nivel terciario fue

aún más pronunciado, superando el 80% de la composición tanto en el 2018 como en el 2021 (Tabla 11).

Teniendo en cuenta a la línea Fomento de la educación superior (universitarios y terciarios), las mujeres alcanzaron el 74,2% (7.377 beneficiarias) mientras que en los varones se registró un total de 2.553 (25,71%). Lo cual muestra que la composición del aglomerado resultó similar a la que se muestra a nivel nacional (Tabla 11).

A partir de lo analizado en las tablas 10 y 11, puede advertirse también a nivel local una “feminización” en la educación superior, y cada vez más pronunciada en mujeres mayores de 25 años.

Tabla N°12: Titulares del programa PROG.R.ES.AR por unidades académicas de la UNMDP.

4T 2018-2021. Aglomerado Mar del Plata-Batán.

UNIDADES ACADÉMICAS	2018	%	2019	%	2020	%	2021	%
Cs Económicas y sociales	811	15,9%	723	16,2%	848	13,7%	1403	15,4%
Arquitectura y urbanismo	721	14,2%	712	6,0%	916	14,8%	1024	1,2%
Humanidades	389	7,6%	372	8,3%	420	6,8%	646	7,1%
Derecho	481	9,4%	483	10,8%	560	9,1%	864	9,5%
Cs Agrarias	157	3,1%	24	0,5%	111	1,8%	139	1,5%
Cs Exactas y Naturales	264	5,2%	231	3,4%	291	4,7%	408	4,5%
Cs de la Salud y TS	792	15,5%	605	13,6%	942	15,3%	1802	19,7%
Medicina	523	10,3%	630	14,1%	1150	18,6%	1334	4,6%
Ingeniería	469	9,2%	310	7%	449	7,3%	571	6,3%
Psicología	487	9,6%	367	8,2%	485	7,9%	936	10,3%
TOTAL	5094	100%	4457	100%	6172	100%	9127	100%

Fuente: Elaboración propia en base a información suministrada por el SSU dependiente de la UNMDP.

Por último, se exponen los datos suministrados por la UNMDP respecto a los estudiantes promovidos al programa PROG.R.ES.AR por unidad académica, para los períodos comprendidos entre 2018-2021 (Tabla 12).

Para el año 2018 la mayor cantidad de becados fueron estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (15,9%) seguido de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social (15,5%), y la Facultad de Arquitectura y Diseño (14,2%). La menor cantidad se encontraron en la Facultad de Ciencias Agrarias (3,1%) y la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (5,2%).

En el 2021, la mayor cantidad de estudiantes se registraron en la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social (19,7%) seguido de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (15,4%) y la Escuela Superior de Medicina (14,6%). La menor cantidad en la Facultad de Ciencias Agrarias (1,5%) y en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (4,5%), incluso en una menor proporción respecto al año 2018 (Tabla 12).

Si enfocamos el análisis en las unidades académicas que ofrecen -en su mayoría o completamente- carreras de grado consideradas “estratégicas” para el programa (Estas son: Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Facultad de Ingeniería y Facultad de Ciencias Agrarias), éstas continuaron presentando una menor representación en comparación con el resto. A su vez, algunas de ellas han sufrido disminuciones de titulares a lo largo de los años a pesar del crecimiento ininterrumpido de becas de nivel superior en el aglomerado (Tabla 12).

Caso contrario es el de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, que lleva como carrera “estratégica” la Lic. en Enfermería - tal como se explicó en el apartado 4.2.2-., y fue a partir del año 2020 -cuando se elimina el requisito de la edad en esta especialidad- donde la facultad experimentó un aumento del 55,7% interanual. Al año siguiente, el incremento fue del 91,2% respecto del 2020 (Tabla 12). Si se relaciona esto, con el aumento proporcional de los beneficiarios mayores de 25 años durante este año (Tabla 10), podríamos suponer un aumento de jóvenes PROG.R.ES.AR en esta carrera³⁷.

³⁷ Según datos de la UNMDP del año 2015, la cantidad de mujeres estudiantes de Licenciatura en Enfermería representó un 81,7% del total de estudiantes. Si esto se lo relaciona también con la explicación de la tabla N°11 y12 respecto de la mayor representatividad de mujeres mayores de 25 años en el año 2021, puede considerarse queese aumento de jóvenes en la carrera serían en su mayoría mujeres.

6. Resultados de las entrevistas

Profundizando en lo explicado en el apartado metodológico de esta investigación, se realizaron un total de ocho entrevistas a jóvenes de la UNMDP que fueron, en algún momento, perceptores del programa PROG.R.ES.AR. Esta estrategia en la unidad de observación es la que permitió abocarnos de lleno en sus trayectorias laborales, familiares, sociodemográficas y en recabar la información, lo más completa posible, de su tránsito por el programa social incluyendo sus percepciones y valoraciones subjetivas respecto a la calidad del mismo.

Los resultados que se verán a continuación estarán apartados en títulos, en base a los ejes que se comentaron en el párrafo anterior, con motivo de estructurar y ordenar de la mejor manera el análisis.

4.3 Aspectos sociodemográficos de las familias y trayectorias educativas

Una de las características a analizar respecto a la trayectoria familiar es el nivel educativo de los padres de los entrevistados, ya que nos permitiría comprender el cambio y la importancia del sistema educativo de una generación respecto a la otra, como así también la relevancia -y qué tipos de relevancia- que asignan las familias a la educación de las nuevas generaciones.

En primer lugar, pudo observarse que ni las madres ni los padres de los entrevistados han obtenido un título universitario, con lo cual estos y estas jóvenes se convirtieron -o convertirán- en la primera generación de profesionales universitarios en su familia:

“Mi mamá [tiene] secundario completo y mi papá primario incompleto” (Nicolás, 24 años, estudiante avanzado Medicina).

“Ella [su madre] terminó la primaria y no empezó la secundaria y mi papá hizo un año de secundaria y después dejó, pero nunca le gustó estudiar” (Paula, 30 años, estudiante avanzada Psicología).

“De mi madre, ella tiene el secundario completo y había iniciado un terciario, pero lo dejó. Terciario incompleto. Y mi viejo la verdad que ni idea” (Sofía, 26 años, graduada Cs. Económicas).

“Mi mamá terminó la secundaria e hizo un... no sé si es un terciario... para un laburo (...) es un terciario -creo- no sé qué terciario, algo de Internet, algo así” (Manuel, 28 años, Ingeniero)

“Mi abuelo ni siquiera terminó la escuela secundaria lo cual no era poco común en su época. Mi abuela es, o sea, ella fue maestra normal nacional -no sé- en ese momento creo que es un terciario, no debe ser una cuestión universitaria. Si no me equivoco era un terciario (...) Y mi padre tiene el título de periodista. Así que también terciario” (Facundo, 25 años, Profesor en Física).

“El de mi mamá era universitario incompleto, curso Trabajo Social casi en el final -creo que le quedaban dos, tres finales-. Mi papá terminó el secundario” (Micaela, 24 años, estudiante avanzada Sociología).

Según la Información de Estadísticas Universitarias, elaborada por la Secretaría de Políticas Universitarias en el 2021, se verificó una tendencia creciente de estudiantes mujeres en el sistema, representando el 58,1% del total. Del total de egresados, las mujeres representaron el 61,2%, lo cual revela una “feminización” del sistema universitario.

Las madres de los entrevistados se caracterizan por encontrarse mejor calificadas frente a los padres y en haber iniciado estudios de nivel superior. A su vez, resultó llamativo de los relatos el abandono en los estudios superiores por parte de las madres, muchas de ellas por motivos implicados al rol de la maternidad. La situación de desvinculación educativa de las mujeres que son madres se debe a la marcada correlación con la dedicación al trabajo doméstico y de cuidados no remunerados (Carboni, 2021):

“Mi vieja estudió para Profesorado de Matemática e hizo hasta tercer año y después dejó (...) porque me tuvo a mí cuando tenía 25, ella estaba estudiando y me tuvo a mí, entonces las consecuencias de tener un niño, un primer hijo, la vieron obligada a dejar por un trabajo” (Santiago, 26 años, estudiante avanzado Cs. Económicas).

“Mi papá terminó el secundario en una escuela técnica y hasta ahí llegó y mi mamá había arrancado una carrera universitaria y quedó embarazada de mi hermano y la abandonó. O sea que los dos hasta secundario completo” (Lucía, 28 años, abogada).

Respecto al rol que le asigna la familia al estudio de los entrevistados, pudieron manifestarse dos patrones claros de comportamiento. Por un lado, de valoración hacia el estudio y, por lo tanto, hacia la moratoria de los y las jóvenes como forma de obtención de un empleo de calidad y/o de movilidad social. La expresión de “mi hijo el doctor” a la que hace referencia Miranda (2006:145) concebía caracterizar a la educación como un “trampolín” para una sociedad que propició la movilidad social ascendente. Por otro lado, se podría reflejar que en las expectativas de la familia se constituye un horizonte de lo posible, evitando así poner en el centro deseos o expectativas que se supone no podrán ser satisfechas (Finn, 1989 como se cita en UNICEF, 2005).

Uno de los casos es el de Paula, quien aclaró que a su madre nunca le gustó estudiar pero que, sin embargo, les decía a ella y a su hermana: “*estudien para ser alguien en la vida*”. A continuación, realiza una reflexión respecto a esta frase:

“Después crecí y me di cuenta que no es necesario estudiar para ser alguien en la vida, pero se sembró ahí... Sí, siempre dijo que estudiar “abre puertas” que eso si es verdad.” (Paula, 30 años, estudiante avanzada Psicología).

También se presenta el caso de Santiago, que recordaba cómo sus padres realizaban largas filas para inscribirlo en la “Escuela N° 6” o cuando lo llevaban a una profesora particular para prepararlo ante el examen de ingreso al colegio “Illia” de la ciudad de Mar del Plata porque “*de los públicos eran de los referentes*” (Santiago, 26 años, estudiante avanzado Cs. Económicas), afirmó.

Manuel, en cambio, describió un comportamiento de desinterés por parte de su madre durante su trayecto en la educación media: “*nunca me exigió absolutamente nada, ni que no repita ni que vaya a la escuela, nunca me firmó un cuaderno de comunicaciones, nunca me pidió la tarea*” (Manuel, 28 años, Ingeniero).

Caso contrario es el de Sofía, quien expresó la importancia fundamental que le asignaban sus padres a su formación, y que acabaron por marcar su personalidad autoexigente:

“En la escuela siempre me fue bien, siempre mejor promedio, abanderada. Entonces de parte de mi entorno sentí como esa exigencia (...) Recuerdo, no sé si en 4to grado de la primaria, que mi primera prueba o mi única prueba que había desaprobado de matemática que la había desaprobado con un 4,66, me acuerdo... y fue la tortura. Mi viejo haciéndome escribir en un cuaderno -no sé si la temática eran los decimales- “los decimales son...” (Sofía, 26 años, graduada Cs. Económicas).

Previo a finalizar la escuela secundaria, el futuro cercano de los entrevistados se vio atravesado por dos alternativas transmitidas por los padres: “Trabajar o estudiar”, comenzar el ciclo de vida adulta o extender la “moratoria”. A partir de los relatos se evidenciaron casos híbridos de quienes trabajaron y estudiaron a la vez, aunque el sesgo por parte de la familia se encontraba claramente marcado a que sus hijos continúen sus estudios:

“O trabajas o estudias”, “si no estudias, trabajas” y yo en ese momento tenía la posibilidad económicamente familiar [para estudiar]” (Sofía, 26 años, graduada Cs. Económicas).

“Mis viejos siempre me dijeron “bueno, no trabajes, dedícate a estudiar.” “Yo te doy plata para fotocopias, despreocúpate”” (Paula, 30 años, estudiante avanzada Psicología).

“Como ocurre mucho, la alternativa que le dan a uno cuando egresa de la secundaria es -bueno- “estudias o trabajas”. No es que había una tercera alternativa de tomarse un año sabático y viajar por el mundo (...) en su momento casi entré a trabajar en un almacén, pero mi familia dijo que no, qué podríamos tratar de sostener la situación para que yo no tenga que estar trabajando y estudiando “. (Facundo, 25 años, Profesor en Física).

En ese sentido pudo manifestarse, por parte de la familia y de los y las jóvenes en particular, la factibilidad de la resignación de ingresos para priorizar la formación. No así el sostenimiento de experiencias onerosas y que no contribuyan a consolidar una trayectoria laboral ascendente.

Respecto al caso de Manuel, -quien previamente relataba la poca atención por parte de la madre en sus estudios- admitió que el motivo por el cuál decidió estudiar en la universidad fue con el objeto de no insertarse en el mercado laboral, lo cual revela el carácter simbólico y cultural de los estudios superiores como plataforma para un empleo de calidad:

“(...) Era implícito que tenía que estudiar. Capaz era porque no quería trabajar y la otra opción era trabajar y mamá me lo dijo... y tal vez fue por eso la primera motivación (...)”. (Manuel, 28 años, Ingeniero).

“Era como la típica “estudias o trabajas” pero “en lo posible estudiá” (...) Entonces era como -bueno- “si querés estudiá”, “si querés trabajá” pero yo siempre mostré interés en estudiar. Entonces era como el paso lógico después de la secundaria” (Micaela, 24 años, estudiante avanzada Sociología).

A continuación, recuerda -estando ya avanzada en la carrera- la no comprensión por parte del padre en las horas que le dedicaba al estudio:

“¿Qué estás haciendo ahora con la computadora?”. “¿todo el día con la computadora?”, y ella les decía: “¡Estoy estudiando!”. Continúa: “Pero si, a veces como en términos simbólicos la universidad fue un poco más difícil poder sostener, esto de estudiar. Implica mucho tiempo, implica mucha vida que por ahí en la secundaria estaba más por sentado”.

En cuanto al análisis de la valoración social en la educación, Jacinto (2006:22) asevera -a partir de investigaciones de los años 80'- que, en el egreso del nivel primario, la decisión de que los hijos continuaran estudiando, en las familias de menos recursos formaba parte de un proceso de selección “intrafamiliar”. Ahora bien, con el aumento de los años de escolaridad obligatoria y su masificación, la demanda de educación secundaria coincide con lo que la autora llama “obligatoriedad subjetiva” por parte de las familias, esto es, una decisión ineludible a donde “hay que ir”.

A partir de los anteriores testimonios y, teniendo en cuenta también el proceso de aumento de matrículas en la educación superior, podemos dar cuenta de una cierta “obligatoriedad subjetiva” hacia los estudios universitarios por parte de las familias y de los propios jóvenes.

En relación a sus trayectorias en la educación secundaria, pudieron advertirse en muchos casos patrones de desmotivación y, en otros casos, de falta de adaptación. Paula supuso un cambio en su rendimiento escolar producto de que los padres la habían cambiado a un colegio privado pero subvencionado por el Estado:

“Me costó adaptarme en lo pedagógico...Empecé a desaprobado, pero bueno (...) porque la verdad por ahí la dinámica de trabajo era distinta a lo que había en los otros colegios y como que costó un poco adaptarme”. Aclara además que nunca la quisieron cambiar a una escuela pública ya que por parte de su familia “*siempre estuvo medio demonizada*” (Paula, 30 años, estudiante avanzada Psicología).

“Como consecuencia de los reclamos salariales de los docentes muchas veces había paros y, como mis viejos laburaban, no tenía con quién quedarme. (...) me cambiaron a una escuela privada y católica. O sea que el cambio fue muy brusco de escuela” (Lucía, 28 años, abogada).

“(…) siguió aumentando la cuota, se puso más difícil la situación económica, y no pudimos continuar en ese colegio. (...) nos pasamos al colegio “Nuestra Señora del Camino” que es un colegio también católico, privado, pero bastante escueto. Creo que el monto en ese momento estaba 200 mangos la cuota, 200 pesos. Sigue siendo una cosa accesible, sigue siendo de gente de clase media, media baja” (Facundo, 25 años, Profesor en Física).

“Siempre me fue bien. En el primario fui suplente de la bandera argentina, de la bonaerense, después en el secundario, o sea, siempre me fue súper bien en todo (...)” (Nicolás, 24 años, estudiante avanzado de Medicina). Ahora bien, observa que *“a lo último era como que sentía que estaba yendo y como que no había ni un incentivo ni tampoco sentía que estaba aprendiendo mucho. Como que lo que aprendí era más por curiosidad mía por ponerme a leer otra cosa”* (Nicolás, 24 años, estudiante avanzado Medicina).

“(…) falta de interés, cero motivación constante, ningún estímulo, ni familiar ni por parte de la escuela, no me interesaba para nada. Llegaba a mi casa y no hacía nada de la escuela” (Manuel, 28 años, Ingeniero).

Estas nuevas generaciones que acceden a la educación media se caracterizan por presentar mayores años de escolarización que sus padres. Ahora bien, en aquellos y aquellas jóvenes que concurren a establecimientos de calidad insuficiente, y que no tienen posibilidad en continuarlos estudios superiores, acarrean lo que Filmus (2001:195) denomina un proceso de “descalificación relativa”, respecto de los conocimientos y competencias que se requieren para acceder a los puestos de trabajo que exigen mayor calificación.

La segmentación en el sistema educativo junto con una “identidad” heredada del pasado y el proceso de descalificación en los y las jóvenes hacen que la terminalidad del nivel superior pase a ser la garantía principal para el acceso a un puesto de trabajo de calidad (Filmus, 2001) ya que la insatisfacción con la escuela secundaria deviene de la pérdida de valor del título en el MT producto de promesas incumplidas de movilidad social (Jacinto, 2006).

Relacionando esto último con las declaraciones de Nicolás y Manuel sobre la “falta de interés” y de “estímulo” que sintieron en su paso por la educación media, y en sus motivaciones por estudiar en la universidad, puede pensarse en la hipótesis que Miranda (2006:79) denomina “educación como refugio” ya que la evidencia -para la autora- señala que, frente a la escasez de oportunidades laborales, la asistencia al sistema educativo se volvió una oportunidad para los y las jóvenes.

Es así que al momento de contestar la pregunta respecto a qué los llevó a pensar en la posibilidad de estudiar en la universidad, la respuesta provino de la “posible salida laboral” y de no quedarse “sin algo seguro”:

“Como que no me quería quedar sin algo seguro y por ahí pensaba que iba a ser mucho más fácil trabajar toda la vida de algo que te gusta y no en lo que haya...” (Nicolás, 24 años, estudiante avanzado de Medicina).

Por otro lado, Santiago -quien había comenzado a estudiar Ingeniería previo a cambiarse a la carrera de Economía- argumentó de la siguiente manera su decisión de inscribirse luego del secundario:

“Supongo que por la parte matemática y por la posible salida laboral, pensando en conseguir una salida profesional. Cómo que quizás era algo interesante a esa edad pensarse como ingeniero...” (Santiago, 26 años, estudiante avanzado Cs. Económicas).

A continuación, se evidencia que para los y las jóvenes la universidad resultó la principal garantía para el acceso a un puesto de trabajo de calidad. Ante estos hechos, se abre el juego a dos problemáticas en relación al MT: la reducción de la función de la escuela media a ser un “lugar de paso” hacia la universidad y el crecimiento de la matrícula en el nivel superior (Filmus, 2001:195).

El motivo que argumentó Manuel respecto a su decisión de estudiar en la universidad fue porque “no quería trabajar” aunque, advirtió más adelante, que el motivo por el cual decide estudiar es para “tener trabajo”, lo cual confirma el lugar que ocupa la universidad en términos de movilidad social. A su vez, esta decisión no se halla en una huida del esfuerzo, sino de la precarización que ofrece el MT para jóvenes que finalizan la educación media:

“La verdad que supongo que para tener trabajo. Es lo primero que pensé, ni siquiera pensé si me iba a gustar o no. Supongo que para tener trabajo y supongo que por eso también elegí ingeniería porque pensé que eso me iba a dar trabajo. No sé si es verdad, pero eso pensaba...” (Manuel, 28 años, Ingeniero).

Otros casos, en cambio, optaron por continuar sus estudios como consecuencia de sus trayectorias educativas y de la influencia familiar:

“En la escuela siempre me fue bien, siempre mejor promedio, abanderada. Entonces, de parte de mi entorno sentí como esa exigencia y mi autoexigencia propia de mi personalidad como “no, yo tengo que hacer algo más”” (Sofía, 26 años, graduada Cs. Económicas).

“Yo cuando estaba en el último año de la escuela y tenía como esas opciones... y le comentaba -no sé a mi amiga o a la mamá de mi amiga-: “por ahí estudio el profesorado de matemática” y me decían “¡no, vos estas para mucho más!” o “¿cómo vas a ser profesora?”. Hoy soy profesora... Como esa exigencia, ¿no?” (Sofía, 26 años, graduada Cs.Económicas).

“En realidad como que siempre estuvo supuesta desde mi casa y porque a mí me gustaba estudiar, me gustaba mucho leer y me gusta estudiar. Mi mamá hizo Trabajo social. No llegó a recibirse, pero hizo casi toda la carrera (...) Entonces era como el paso lógico después de la secundaria.” (Micaela, 24 años, estudiante avanzada Sociología).

En cuanto a las trayectorias en la universidad, Sofía manifestó no haber tenido inconvenientes en relación al rendimiento y/o exigencias, pero sí recalcando una posible problemática, que advierte, pudo haber sido un factor para una cierta dificultad, y que se relaciona con la no continuidad en los estudios superiores de las madres de algunos de los entrevistados, vistos al comienzo del análisis:

“Lo que es la cursada de las materias siento que no tuve problemas; ni en ese sentido ni problemas con cuidados digamos, con trabajo de cuidados, no tuve hijos. Tampoco en ese momento no tenía que cuidar a nadie. Si me mudé con mi pareja y realizaba actividades domésticas mínimas, básicas de la convivencia. Pero no siento que haya tenido grandes obstáculos para lo que es la parte de las cursadas (...)” Pero más adelante afirma: *“con la tesis siento que se me hizo muy largo (...) La pandemia afectó a mi abuela que tuvo un ACV en 2018 y estaba en un hogar. Bueno, producto de la pandemia y que la veíamos cada vez peor decidimos que venga a vivir con nosotras, conmigo y con mi mamá hasta que después decidimos de vuelta trasladarla a su departamento con una cuidadora más tiempo y ahí nos turnábamos para ir a dormir”* (Sofía, 26 años, graduada Cs. Económicas).

Otra de las problemáticas fue en línea con la “identidad” heredada del pasado de la educación media que, en el caso de Micaela, se tradujo en una dificultad de adaptación en su ingreso a la universidad. También se presenta, tanto en Micaela como en el resto de los casos, el resultado de esa brecha simbólica y cultural entre la escuela media y la educación superior producto de la segmentación en la calidad de la enseñanza media:

“Tenés que gestionarte mucho más vos, fue complejo, hasta que uno entiende dónde es bedelía, dónde están las aulas, qué parte es humanidades y qué otra parte (...) Después la

exigencia en ese sentido... el primer cuatrimestre del primer año lo sufrí un poco porque el colegio no tenía un gran nivel académico (...) fue como aprender a estudiar...” (Micaela, 24 años, estudiante avanzada Sociología).

“Por ahí compañeras que son amigas teníamos la confianza de charlar que han ido al [colegio] “Illia” o colegios con más alto nivel académico que el mío y en los primeros exámenes, por ejemplo, más allá de que se sacaban mejores notas, le resultaban más fáciles porque estaban habituadas ya a un modo de estudiar distinto que el que yo tenía porque mi colegio tenía otras otras exigencias pero después a partir de la segunda tanda de exámenes del primer cuatrimestre y después el resto de los años como que se va allanando todo y se dejan de ver todas esas diferencias y me incorporé bien al sistema universitario en ese sentido” (Micaela, 24 años, estudiante avanzada Sociología).

“Empecé a estudiar, que nunca había estudiado en mi vida. Después de la escuela empecé a estudiar. Otra cosa por la que estudiaba antes era porque no quería repetir y pensaba que eso era perder el tiempo entre comillas y supongo que en la facu pasó lo mismo (...) en la facu para no perder materias hay que estudiar entonces supongo que viene por ahí, pero estás haciendo algo qué sirve” (Manuel, 28 años, Ingeniero).

Estas aspiraciones a estudiar una carrera de grado revela también la importancia que tiene la mayor calificación como forma de insertarse en el MT, y del fenómeno de la sobreeducación como forma de compensar la baja calidad de la educación media (por ejemplo, por diferencias en la calidad de las instituciones o en los resultados de los estudios) o la falta de otros indicadores del CH como la experiencia, el entrenamiento en el lugar de trabajo o la habilidad, instalado por la teoría del CH (Perez, 2005).

También se observaron casos de quienes comenzaron una carrera pero que, con el paso del tiempo, decidieron cambiarse a otra. Uno de los casos fue el de Santiago, que comenzó en la carrera de Ingeniería para luego darse cuenta que las materias “no lo terminaron de convencer”:

“En los últimos años empezás a ver realmente lo que es la carrera. Cuando empecé a ver lo que realmente era ahí dije “no, no es por acá”. Estaba cursando -creo- cuatro materias y me sentaba en las clases y decía “qué hago acá” no era lo mío...” (Santiago, 26 años, estudiante avanzado Cs. Económicas).

“En cuanto al profesorado en particular cuando me metí, me gustó mucho que tuvo una gran variedad de materias y disciplinas dentro. Uno estudia psicología, historia, porque lo necesita para la parte educativa, estudia física propiamente dicha, matemática, cosas de biología, bioquímica, porque el trabajo en las escuelas es muy interdisciplinario así que bastante satisfecho en ese sentido” (Facundo, 25 años, Profesor en Física).

Cuando se les preguntó si la carrera que estudiaron -o que continúan estudiando- cumplió con sus expectativas, las respuestas fueron diversas:

“No vi el plan de estudio, no vi nada... y me sorprendió, pero muy para bien. Así que superó mis expectativas.” (Nicolás, 24 años, estudiante avanzado de Medicina).

En el caso de Santiago, luego de haberse cambiado de Ingeniería a Contador Público y luego de éste a Economía, argumenta que la carrera en la que se está por recibir es “mucho más teórica” y esboza el mismo verbo que utilizó para con su carrera inicial, es decir, no le termina de “convencer”:

“Llegamos a quinto año y siempre llegamos a materias donde se crítica nuestra propia carrera y yo también me he dado cuenta de cosas que no terminaba de convencer” (Santiago, 26 años, estudiante avanzado Cs. Económicas).

Al mismo tiempo, se contradicen los motivos o aspiraciones por el cual ingresó a la universidad (la salida laboral) con el cumplimiento de sus expectativas:

“(...) sabía que me metía en una carrera que era mucho más teórica que estudiar contador público y, dentro de lo que sería la salida laboral, no tenía mucha idea de que se hace” (Santiago, 26 años, estudiante avanzado Cs. Económicas).

En el mismo sentido que Santiago, Paula afirmó que encontró el sentido a la carrera a través de otros espacios como la Extensión Universitaria y que la carrera le dio “algunos conocimientos teóricos”:

“Todo lo que fui haciendo por fuera del plan de estudios ahí sí como que encontré una vía que a mí me gusta y que me sirve. (...) lo mejor que me dio la universidad es la extensión, la carrera me dio algunos conocimientos teóricos y el resto de salir al territorio también con mi trabajo. Yo trabajo en los barrios y entonces como por otras vías encontrando bueno que

la psicología es lo que me gusta hacer por ahí no como me lo pintaron en la facultad” (Paula, 30 años, estudiante avanzada Psicología).

Sofía, por su parte, se formula a sí misma la siguiente pregunta:

“Hoy recibida me pregunto: ¿realmente estudié lo que quería o era una presión?” (Sofía, 26 años, graduada Cs. Económicas).

En relación al cumplimiento de las expectativas en los estudios superiores, se les consultó si tenían aspiraciones de continuar estudiando. Llama la atención que muchos que vieron “grises” o “negativo” el cumplimiento de esas expectativas -aquellos que siguieron una carrera por aspiraciones laborales; exigidos por su capacidad de estudio; por mero interés- manifestaran continuar sus estudios. Es el caso de Sofía que, a continuación de formularse la pregunta, afirma lo siguiente:

“Estuve pensando en anotarme en el Doctorado que se abrió acá en Cs Sociales, pero bueno más que nada como contraprestación a esta beca [otorgada por la universidad] más que como una decisión personal de seguir estudiando porque siento que estoy agotada de dedicarle tantos años a la facultad” (Sofía, 26 años, graduada Cs. Económicas).

“Sí, es inscribirme en una maestría (...) mi idea es irme a estudiar afuera e irme a vivir afuera y eso conlleva aplicar alguna beca para poder vivir afuera y estudiar” (Santiago, 26 años, estudiante avanzado Cs. Económicas).

“Me interesaría quizás poder avanzar ya no tanto por una cuestión profesional sino por una cuestión de interés puro, quizás poder avanzar en alguna otra carrera (...)” (Facundo, 25 años, Profesor en Física).

“Quisiera hacer una especialidad. No sé cuál, pero hacer, sí(...) Más que nada porque es medio limitante quedarte con el título solamente de médico, es como muy amplio y a la vez muy nada entonces especializarte te abre un poco más las puertas” (Nicolás, 24 años, estudiante avanzado de Medicina).

Caso contrario es el de Manuel que se encuentra actualmente realizando un posgrado: “*Sí, por lo pronto estoy estudiando. Estoy en el cuarto año del doctorado y bueno pienso terminar esto en principio y después no se sabe todavía, pero es probable que siga estudiando o en la academia...*” (Manuel, 28 años, Ingeniero).

Se comprueba, a partir de los testimonios y del análisis anterior, un corrimiento en la frontera del piso mínimo de formación de las nuevas generaciones para acceder a los puestos de trabajo calificados, siendo ahora el título de grado.

6.2. Percepciones respecto al programa PROG.R.ES.AR

Aquellos canales por los cuales estos y estas jóvenes tuvieron conocimientos del programa PROG.R.ES.AR fueron a partir de amigos y/o compañeros de estudio, o a partir de diferentes espacios de la universidad:

“*(...) Probablemente con la nueva información de la facu*” (Sofía, 26 años, graduada en Cs. Económicas).

“*Creo que una amiga lo empezó a cobrar y nos contó (...)Me acuerdo que una vez mi amiga había caído con la libretita para rellenar y le empezamos a preguntar de qué era y nada me acuerdo que lo hicimos ahí con mi familia*” (Nicolás, 24 años, Estudiante avanzado de Medicina).

“*El primer año que lo cobré todavía estaba en ingeniería, tiene que haber sido 2015 (...) mi vieja me comentó que estaba la posibilidad de anotarse e intentamos, tanto yo como mi hermano. No sé, mi hermano quizás más adelante porque era más chico. Me anoté y nos dieron requisitos y desde 2015 hasta este año pasado -hasta 2021- estuve percibiéndolo todos los años*” (Santiago, 26 años, estudiante avanzado Cs. Económicas).

Tal como se describió en el apartado 4.2.1, la ANSES era la institución responsable de la inscripción de los y las jóvenes en sus oficinas, como así también de realizar los controles que permitían a dichos jóvenes permanecer -o no- en el programa. El acceso a la base de datos con información acerca de los inscriptos al programa y de su grupo familiar; la estructura a lo largo del país de Unidades de Atención Integral (UDAI); y la experiencia en la gestión de

otras políticas sociales fueron las características que le permitían al organismo cumplir ese rol (Lombardía, 2018).

Aquellos que contaron la experiencia de cómo tramitaron la inscripción en el programa, lo hicieron presentándose en las oficinas UDAI (todavía no se encontraba vigente la carga de datos on-line):

“Tuve que ir a una oficina de ANSES (...) Y Bueno, habíamos sacado un turno por teléfono (...) nos hizo una serie de preguntas sobre el grupo familiar, nos hizo llenar un formulario - una declaración jurada- respecto de, justamente, cómo estaba conformado mi grupo familiar a partir de quién trabajaba ,qué gastos tenía, si yo trabajaba individualmente... y bueno, tuvimos que completar todo esa información y por suerte después se comunicó directamente -si no recuerdo mal- por correo electrónico” (Sofía, 26 años, graduada Cs. Económicas).

“Por online, eso sí, después fui al ANSES, un montón de veces al ANSES digamos, nivel institución, que me quedaba cerca de casa. Sí, pero mucho de bajar la planilla completar y después ir y llevarlas.” (Paula, 30 años, estudiante avanzada Psicología).

“Había una planilla que había que llenar, que la facultad sellaba, y vos con esa planilla ibas a ANSES. Como todo muy analógico... así lo trámite.” (Lucía, 28 años, abogada).

Las altas al programa se daban también de modo indirecto a través de la migración de la base de datos de otras instituciones u organismos que articulaban con el programa, con el objeto de no solapar programas que se ocupaban de la misma problemática. Es así que el ME facilitó a la ANSES los datos de los y las jóvenes que cumplían con los requisitos de acceder al programa y se encontraban cubiertos por el PNBB (Lombardía, 2018). Este fue el caso de Manuel, quien afirmó haber sido receptor de la PNBB en el año 2012 y, a partir de la creación del programa ser beneficiario de éste:

“Lo cobraba en el correo. El bicentenario capas al principio (...) En 2012 tenía 17 cuando me anoté y lo tuve cinco años hasta los 22 (...) En la facu en el centro de estudiantes se hizo una charla sobre las becas que había y estaba la del Bicentenario, pero después a lo último se llamaba PROG.R.ES.AR. Tenía la tarjeta y me enteré por el centro de estudiantes y para anotarse no era mucho me parece era llenar un formulario, decir la carrera, pero si, por el centro de estudiantes (...) Sí hasta el 2017 inclusive, 6 años”. (Manuel, 28 años, Ingeniero).

Una de las modificaciones más significativas durante el año 2015 fue la implementación del formulario de desvinculación, que consiste en una declaración jurada mediante la cual los y las jóvenes podían declarar su situación económica familiar “real” y, de esta manera, objetar información con que contaba la ANSES (Lombardía, 2018). Micaela que tuvo la posibilidad de contar con dicho recurso para que no sea rechazada su solicitud de incorporación:

“Entré a la página del ANSES y después de un tiempo cuando me volví a meter para ver si me la habían dado me lo rebotaron porque saltó que mi papá biológico cobraba no sé cuánto de plata que nunca nos pasaba y yo me había re preocupado y fui al ANSES y me hicieron hacer un acta, una declaración jurada de que yo no cobraba plata que aparece ahí en el sistema porque en realidad aparece legalmente que vos estás vinculado con esa persona y fueron dos minutos, o sea, en ese sentido... la verdad que fui al ANSES de constitución - que muy bien - y en dos minutos me lo solucionaron y empecé a cobrar ese mismo año” (Micaela, 24 años, estudiante avanzada Sociología).

La mayoría de los entrevistados comenzaron a ser beneficiarios durante los primeros años de vida del programa. Con el correr del tiempo hubo casos de desvinculaciones debido a diferentes razones, de acuerdo a los requisitos y contraprestaciones que el programa exigía: la graduación, el límite de edad, y un máximo de ingreso familiar y/o del titular.

En el caso de Manuel, quien comenzó en un primer momento a percibir la beca Bicentenario y luego el PROG.R.ES.AR, finalizó su condición de activo en el momento que se graduó en el año 2017:

“Porque me recibí. Lo cobré hasta que me recibí” (Manuel, 28 años, Ingeniero).

Paula, estima haber comenzado a ser beneficiaria cuando tenía 23 años en el 2014, y que su desvinculación sucedió cuando tenía 25 años, argumentando que el motivo del rechazo se debió al límite de edad:

“Por la edad, sí, cuando tenía 25 creo... (...) Si, ya con el cambio de condiciones ya no estaba cobrando, pero todo lo que sería la primera etapa, sí, por la edad. Tenía un límite de edad al principio y cuando los cumplí ya no lo cobré más (...) sí, ponele arranque a los 22, 23 hasta los 25 dejé de cobrar” (Paula, 30 años, estudiante avanzada Psicología).

Lucía ingresó a la universidad en el año 2012 y le rechazaron la renovación del programa en el año 2016, lo cual lleva a entrever que una posible razón pudo haber sido el límite en la edad. Sin embargo, afirma no estar segura del motivo por el cual no le renovaron:

“Hasta que Macri lo cambió de programa social a beca universitaria. Digamos, 2016 (...) No estoy segura. Yo sé que -o sea- lo percibía y después cuando tuve que hacer la reinscripción no me lo dieron nuevamente” (Lucía, 29 años, abogada).

A partir de la modificación en los requisitos de ingreso y de las contraprestaciones mediante el decreto 90/2018, se presentaron otros casos de desvinculación relacionado a los ingresos del titular y/o de su grupo familiar que -como bien se había comentado en el apartado 4.2.2- no debían superar los tres SMVyM con independencia de la conformación del grupo familiar. Uno de los casos fue el de Facundo, que le negaron la renovación -deduce- por haber comenzado a trabajar en el cargo de una ayudantía docente:

“Lo empecé a percibir hasta cuando empecé a trabajar de ayudante (...) fueron dos años y medio después, en el 2018 (...) gané un concurso y una vez que empecé a tener un trabajo digamos, en el sistema nacional, queda registrado y dejé de percibir el PROG.R.ES.AR” (Facundo, 25 años, Profesor en Física).

A continuación de esto, realiza la siguiente reflexión: *“Hoy en día un cargo de ayudante es unos \$15000. No es un salario porque digamos, tampoco es una obligación de tiempo completo. Con cargo de ayudante estudiante, un cargo simple tiene 10 horas semanales declaradas (...)”* (Facundo, 25 años, Profesor en Física).

“También, por ejemplo, sé que hay becas del sistema de la universidad que son incompatibles, creo que la beca de “ayuda económica” es incompatible con el PROG.R.ES.AR o con la “Manuel Belgrano” y eso es discutible porque la gente puede necesitar la ayuda de ambos lados (...) Hay gente que tiene que trabajar a tiempo completo una jornada laboral de 8 horas todos los días para poder seguir estudiando, entonces no lo vería tan ilógico (...)” (Facundo, 25 años, Profesor en Física).

Este último juicio de valor realizado por Facundo da pie a las declaraciones de Micaela y de Santiago, que decidieron resignar la renovación de la beca PROG.R.ES.AR por incompatibilidad con otras becas otorgadas por la universidad. En el caso de Micaela, estima haberse desvinculado entre el año 2017 y 2018:

“Porque era incompatible con la [beca de la universidad] de ayuda económica. Porque después seguí teniendo la [beca de la universidad] de apuntes, y la de apuntes sí era compatible (...) yo me quedé con la [beca] de universidad porque era un poco más de plata pero porque yo cobraba en ese momento una pensión por fallecimiento de mi mamá y tenía descuento en la tarjeta sube y entonces esa variable fue la que definió, que yo ya tenía el descuento de la sube que te da el PROG.R.ES.AR también...entonces podía cobrar aquello que era más plata” (Micaela, 24 años, estudiante avanzada Sociología).

“No me volví a inscribir este año [2022] porque me presenté para la beca de rendimiento académico de la universidad y como tuve esa beca no puedo percibir el PROG.R.ES.AR” (Santiago, 26 años, estudiante avanzado Cs. Económicas).

Sofía recuerda haber dejado de formar parte en el momento final de su carrera:

“Yo cuando estaba por terminar la carrera de Economía me había anotado en el profesorado (...) en la Lic. en economía ya me quedaba una materia y la tesis, y ahí ya la deje de cobrar; pero yo ya estaba inscripta en la nueva carrera del profesorado (...)”

Ahora bien, al día de hoy se encuentra nuevamente formando parte del programa ya que se encontraba inscripta en otra carrera:

“me volví a anotar al otro año con la carrera del profesorado y me la dieron, me la otorgaron. Y te estoy hablando del año pasado (...) Y bueno, y ahora me volví a anotar” (Sofía, 26 años, graduada Cs. Económicas).

Al consultarles si su ingreso y/o permanencia en la universidad resultó condicionada por la percepción -o no- del programa, la mayoría no mostró signos de haberla visto afectada, sin embargo, lo califican como una “ayuda”:

“Y, a mí me ayudó (...). El monto era suficiente como para cubrir las fotocopias y algo para mí, y no sé una merienda... pero sí en ese sentido como que estuvo bueno alivianar un poco los gastos como fotocopias y demás” (Paula, 30 años, estudiante avanzada Psicología).

“No, no me condicionó (...) igual obvio que es una súper ayuda y alivio. No es mucho, pero ayuda, pero no creo que hubiese sido un condicionante” (Nicolás, 24 años, estudiante avanzado de Medicina).

“Creo que hubiese seguido en la universidad...(...)” (Santiago, 26 años, estudiante avanzado Cs. Económicas).

“Si vivís con tus padres te ayuda un montón o sea para los gastos que tenés en el mes no es que la tiras al techo, pero te permite estudiar y te permite algún día tener algún tipo de esparcimiento (...)” (Lucía, 28 años, abogada).

“Yo en primera instancia me negaba un poco porque decía: “No, yo me puedo arreglar, no es tan necesario” y hay gente que la necesitaba más, pero bueno, mis amigos que estaban con estándar de vida similares me dijeron: “Bueno, es una ayuda”. Digamos que me convencieron de que tenía sentido si yo cumplía con mis obligaciones como estudiante.” (Facundo, 25 años, Profesor en Física).

Manuel, en cambio, asumió que fue un factor definitivo en su permanencia en los estudios:

“Sí, definitivamente (...) Porque era una ayuda económica que me permitió exigirle menos plata a mi mamá que no tenía mucho si no hubiese sido más difícil, bastante más difícil” (Manuel, 28 años, Ingeniero).

“(...) También para descomprimir un poco a mi hermano que paga todo entonces es como que en ese sentido sí ayuda (...)” (Nicolás, 24 años, estudiante avanzado de Medicina).

A partir de los testimonios, podríamos concluir que el programa impactó positivamente en el bienestar del estudiante en términos del rendimiento y/o del tiempo dedicado. Otro de los factores del mejor desempeño en el rendimiento que brindó esa “ayuda” fue la posibilidad de no buscar un trabajo de tiempo completo, que hubiese afectado en la carga horaria dedicada al estudio:

“Quizás hubiera tenido que estar más años, más tiempo y tener otro tipo de complemento laboral y obligarme a encontrar un trabajo, estudiar y trabajar. Hacer las dos cosas, eso es muy probable que hubiera sucedido”. (Santiago, 26 años, estudiante avanzado Cs. Económicas).

“No hubiera podido dedicarle toda la atención que le pude dedicar a la universidad (...) Si bien yo daba clases particulares, sabía que si dejaba de dar las clases igual iba a tener plata en la tarjeta, igual iba a poder cargar la sube, igual iba a poder venir al comedor y almorzar” (Micaela, 24 años, estudiante avanzada Sociología).

“Tanto esta beca como la beca que me ofrecieron del servicio social fueron lo que a mí me permitió tener una trayectoria académica satisfactoria (...) Si yo hubiera tenido que trabajar 8 o 10 horas todos los años no se si me hubiera podido recibir en diciembre del año pasado, probablemente no (...)” (Sofía, 26 años, graduada Cs. Económicas).

Otro de los aspectos que se les consultó, en virtud de sus evaluaciones subjetivas, fue si consideraban al programa como un derecho propio de aquel estudiante que cumple con determinados requisitos o si lo consideran un derecho de cualquier estudiante:

“Tienen que cobrarlo todos y poder democratizar lo más posible la educación ” (Micaela, 24 años, estudiante avanzada Sociología).

“Yo creo que debería ser universal. Todo estudiante que esté estudiando una carrera de grado o terciario puede acceder al beneficio como fomento de que haya más gente que justamente acceda a carreras de grado y terciarias (...)” (Lucía, 28 años, Abogada).

“Me suena un poco meritocrático esto de tener que hacer tal cosa porque -qué sé yo- son circunstancias... y aparte porque cada persona es diferente -qué sé yo- por ahí estudiaste un montón y te fue mal y ¿vas a dejar de percibir el beneficio?” (Paula, 30 años, estudiante avanzada Psicología).

A partir de esta pregunta, manifestaron también sus percepciones respecto de si los requisitos y contraprestaciones impuestas por el programa garantizan un enfoque de derechos que, vale aclarar, implica el adaptar los servicios para cubrir brechas de desigualdad (Hiter, 2019).

“No sé ahora cómo funciona, pero lo podías cobrar hasta los 25. ¿Y qué diferencia hay entre los 25 y los 26? Alguien que tiene 26 y que cumple los mismos requisitos y no puede -o sea- cuál es el criterio etario para elegir tipo hasta acá...” (Paula, 30 años, estudiante avanzada Psicología).

En línea con la reflexión de Paula sobre el requisito del límite etario, Sofía dio un paso más allá, manifestando una desigualdad de condiciones entre el estudiante que trabaja y estudia del que tiene las posibilidades de una moratoria completa, expresándose de manera similar al concepto de madurez o de terminalidad de la juventud de Margulis y Urresti (1998:2): *“Formar el propio hogar, tener hijos, vivir del trabajo propio”*:

“Si pones un límite de edad estás premiando a quien tiene menos obstáculos y puede hacer la carrera al día, en contraposición de aquel que tuvo una trayectoria, que tuvo que trabajar más, tuvo que mantener hijos o lo que sea (...) estás privilegiando al alumno “más ideal” (...)” (Sofía, 26 años, graduada Cs. Económicas).

La consideración del límite de edad para permanecer dentro del programa implica un refuerzo en la definición de ciertos lugares o roles sociales a los que hacía referencia Bourdieu (1990) al clasificar a la juventud como un mero rango etario. Al mismo tiempo, dicha exigencia del programa presiona sobre la brecha que existe entre la duración formal y la duración real de egreso que, como explicaba García de Fanelli (2014), en el año 2005 se encontraba superando el 30%. Luego del anterior testimonio, Sofía realiza la siguiente reflexión:

“Reconozco o entiendo, y esto por mi trayectoria, que no fue un plan que ha llegado a lo más marginado de la sociedad. Me parece a mí que equipara, da una mayor igualdad de oportunidades, pero no sé si ha llegado a fondo a los lugares donde tendría que llegar, digamos.” (Sofía, 26 años, graduada Cs. Económicas).

“Tengo muchos compañeros que trabajan porque si o si necesitan trabajar para sostenerse en la carrera y por ahí cursan una o dos materias por año y por ahí estaría bueno el incentivo del PROG.R.ES.AR a modo de descargo un poco de la uni y que a la vez puedan hacer un poco más de materias” (Nicolás, 24 años, estudiante avanzado de Medicina).

“Si por algún motivo fracasas, o tenés un mal cuatrimestre, o por el motivo que sea y no llegas a un porcentaje de materias aprobadas por año te dicen: “no, aparte de que tuviste este problema en tu carrera vas a dejar de percibir el beneficio” y... lo que estás tratando de hacer es alejar todavía más la persona ese lugar” (Facundo, 25 años, Profesor en Física).

Podría interpretarse, entonces, que las mayores exigencias impuestas por parte del programa fueron a partir de la lógica de distinguir entre aquellos y aquellas jóvenes de menores ingresos que realizan esfuerzos o “méritos” en detrimento de aquellos que presentan un origen social trayectorias más dificultosas. En este sentido, se pone en tela de juicio el acceso del programa a ciertos sectores sociales que -y tal como definiría a estos sectores Robert Castel (1996:31)- presentan mayores grados de “desafiliación”; estas son las relacionadas a las fallas en las relaciones de proximidad (social y familiar) que mantiene el individuo a partir de su inscripción territorial, que le impiden reproducir su existencia y asegurar su protección.

“Por otro lado, también conozco casos o uno sabe de casos de personas que se anotan rinden una materia, un cuatrimestre -cómo lo mínimo indispensable- y no los ves nunca y decís “estás cobrando guita y no venís nunca” (...) Por último agrega “al final es como que le está sacando -por así decirlo- el lugar a alguien que podría venir pero en realidad es mentira porque en realidad el que podría venir no viene porque está laburando porque tiene otras millones de cosas (...)” (Micaela, 24 años, estudiante avanzada Sociología).

“No estoy a favor de que se pongan estos requisitos excesivamente restrictivos. Sí estoy a favor de que existan -tipo- requisitos porque también puede ocurrir perfectamente que una persona diga: “bueno, yo voy, a me anoto en la carrera y pido el plan PROG.R.ES.AR y después no voy nunca” y esos recursos deberían dirigirse a aquel que tenga ganas de estudiar (...) “Si la idea del proyecto es ayudar a mantener la continuidad, esto de poner requisitos excesivos es como patear a alguien que ya está en el suelo (...)” (Facundo, 25 años, Profesor en Física).

En el caso de Manuel y Nicolás -quienes habían declarado previamente que el programa no los condicionó en su permanencia en la universidad- consideraron que dichas exigencias “incentiva”, produce “motivación”, y de esta manera introducen en la discusión la desigualdad de condiciones respecto al origen social y las diferencias identitarias:

“Yo creo que está bien. De alguna forma es una motivación para continuar percibiendo la beca y también para seguir estudiando. Supongo que, si tenés como si fuera la presión de tus padres para estudiar cuando sos más chico, ponerte hacer la tarea, acá también sabes que te estás auto presionando para meterle pila a la carrera. Eso es positivo (...)” (Santiago, 26 años, estudiante avanzado Cs. Económicas).

Juega un papel importante el doble sentido que imparten, por un lado, el sostén social que ofrece el programa, y por otro, la presión social que advierten estos actores des individualizando así el esfuerzo y el logro.

En la misma línea que Santiago, cuando se le pregunta a Nicolás cómo definiría al programa afirma lo siguiente:

“Qué es un programa que incentiva el estudio, que te ayuda económicamente, que tal vez no sea mucho, pero ayuda. Y qué más... y que premia al mérito. También eso es lo que más te incentiva, no sé si todavía sigue esto de que, si tenés un promedio mayor a no sé cuánto que te dan la suma total de los 10 meses, no sé si sigue en su momento, nunca vi a nadie que lo haya cobrado, igual aun teniendo el promedio requerido... pero como que te incentiva un poco... Nada un programa que te incentiva a seguir estudiando...” (Nicolás, 24 años, estudiante avanzado de Medicina).

Podríamos concluir además que, si bien el programa presenta características asociadas a los PTMC habituales -en términos de fomentar el CH, de impartir requisitos previos para ingresar y de exigir ciertas contraprestaciones para asegurar la continuidad del individuo-, por otra parte, tiene la particularidad de ser financiado por el Estado, lo cual dota a éste de mayor autonomía en la formulación de una cierta estrategia y apunta, en definitiva, a ciertos jóvenes universitarios que podrían correr el riesgo de dilatar aún más su moratoria o verla por terminada, pero no a estudiantes en condiciones de alta vulnerabilidad.

Si bien Nicolás manifestó un incentivo personal por cumplir con las exigencias del programa, también admitió que se encuentran “generalizadas” y no miran “la situación particular de cada uno”, definiendo el criterio de las contraprestaciones en la siguiente expresión: “ah listo, no cumpliste, chau”, haciendo alusión al requisito impuesto en el año 2018 de aprobar la mitad más una de las materias del plan anual como requisito para la continuidad.

“Como que siento que están generalizadas y no miran puntualmente la situación de cada uno, no sé por ejemplo esto del cumplimiento de las materias como que no te preguntan ¿Che y por qué? Cómo que “a listo no cumpliste, chau.” (Nicolás, 24 años, estudiante avanzado de Medicina).

“El problema de poner un criterio general para todos es que las condiciones pueden resultar muy disímiles (...) Si por algún motivo fracasas o tenés un mal cuatrimestre o por el motivo que sea y no llegas a un porcentaje de materias aprobadas por año te dicen “no, aparte de que tuviste este problema en tu carrera vas a dejar de percibir el beneficio” y... lo que estás tratando de hacer es alejar todavía más a la persona de ese lugar.” (Facundo, 25 años, Profesor en Física).

Al crearse el programa en el año 2014, se implementó una Red de cuidado infantil y una Red nacional de tutores que acompañaba de manera personalizada el proceso de formación educativa y profesional de los y las jóvenes titulares. (Lombardía, 2018). Estas redes comenzaron a funcionar en ciertos lugares del país, aunque no llegó a su federalización. Ante las eficacias disímiles en diferentes territorios fue desmantelado meses después. Podría considerarse una idea novedosa respecto a los programas sociales que antecedieron al PROG.R.ES.AR y que no contemplan estos elementos (Otero, 2017) ya que el Estado estaría admitiendo la necesidad de pensar en “juventudes” y que el riesgo de abandonar la universidad no es “tiempo libre” sino un paro forzoso el cuál Margulis y Urresti (1995:3) definen que *“no es festivo, no es tiempo ligero de sectores medios y altos, está cargado de culpabilidad e impotencia, de frustración y sufrimiento”* (p. 3).

6.3 Acompañamiento del programa en las trayectorias universitarias

Previamente, en el apartado 6.2, se les había preguntado si el programa influyó en su permanencia en la universidad. Se lo caracterizó como una “ayuda” o “alivio” que permitió mitigar los gastos de la familia y/o del joven como así también mejorar el rendimiento a partir del tiempo utilizado en el estudio a expensas de un trabajo a tiempo completo. Esos gastos fueron descriptos por los entrevistados:

“Fue un ingreso muy relevante para poder cubrir lo que serían los gastos básicos, quizás incluso no todos, pero básicos de traslado, gasto en materiales, útiles, fotocopias. Por más que la universidad sea gratuita en términos de que una no paga un arancel, tiene todo un costo involucrado también como el costo de comida y la beca ayuda un poco en ese sentido” (Facundo, 25 años, Profesor en Física).

“Por ejemplo pago las cuentas o por ahí la recarga del toner que estoy imprimiendo todo el día y es plata que no tengo” (Nicolás, 24 años, estudiante avanzado de Medicina).

“Con ese dinero me compré fotocopias o un par de zapatillas porque lo necesito. También está bien, ¿no? Eso más que nada cuando había tanto debate ¿no? Respecto a los planes” (Sofía, 26 años, graduada Cs. Económicas).

“(…) Poder comprar mis fotocopias y que no me las tenga que pasar el chico [compañero de estudio], que encima dejó la carrera (...) apuntes, resaltadores, cuadernos, etcétera. Pagarme el colectivo -no sé- también tener algún tipo de acceso a esparcimiento” (Lucía, 28 años, abogada).

“Las notas, o sea siempre tuve buenas notas y en parte fue por eso porque pude dedicarme por tener esta disponibilidad de tiempo y esta tranquilidad de poder manejar tiempos de trabajo sabiendo que igualmente iba a tener este respaldo económico.” (Micaela, 24 años, estudiante avanzada Sociología).

“De alguna forma me sacaba el peso de pensar en buscar trabajo. Yo sabía que tenía un monto y como ya era lo suficientemente adulto esa plata la manejaba yo y la usaba para mis cosas, para mis gastos de la universidad, del transporte y también les sacaba un peso a mis viejos” (Santiago, 26 años, estudiante avanzado Cs. Económicas).

En el caso de Micaela, quien había manifestado que su desvinculación en el programa se debió a la posibilidad de cobrar la beca ofrecida por la universidad -de mayor monto que el PROG.R.ES.AR- afirmó que si no hubiese tenido descuento en la tarjeta de colectivo, producto de su pensión, hubiese optado por continuar con el PROG.R.ES.AR, ya que si bien era menos dinero respecto de la beca de la universidad, el descuento en la tarjeta de colectivo resultaba *“fundamental para la vida económica de un estudiante”* (Micaela, 24 años, estudiante avanzada Sociología).

A partir de esto, podemos dar cuenta de la importancia del transporte en la accesibilidad geográfica de estos y estas jóvenes, entendida como la diferencia entre la oferta -la universidad- y su demanda, dando un peso notable en el uso y en la calidad de vida (Sabuda et al., 2005). Con el fin de tomar conocimiento respecto al acceso que tuvieron los entrevistados al servicio educativo en vinculación con su calidad de vida y de su distribución geográfica, se procedió a localizar en un mapa de la ciudad de Mar del Plata a las unidades académicas

a la que asistieron o asisten al día de hoy, los barrios en los que vivieron durante su trayecto en la universidad y la ruta del transporte público utilizada para llegar a destino, el cual representala distancia territorial.

**Mapa 1: Localización de unidades académicas y recorrido del transporte público.
Mar del Plata- Batán**



Fuente: Elaboración propia. Cartografía Google Maps.

En relación con la accesibilidad a los establecimientos educativos (ubicados en el centro y macrocentro de la ciudad) se enfatizó en la inseguridad:

“Hay ocasiones en que los laboratorios o comisiones tardíos uno salía de acá a las 8 de la noche lo cual durante la mitad del año o por lo menos en invierno era noche y bueno el barrio siendo un barrio periférico tiene relativos problemas de seguridad. En su momento bueno por suerte los colectivos no me dejaban tan lejos y he coordinado con mi familia para que alguien me espere o esté con la puerta abierta o algo así” (Facundo, 25 años, Profesor en Física).

“(...) si yo tengo en la mayoría de ocasiones que volver muy de noche a casa directamente trato de conseguir un coche o algo y es un costo considerable pero bueno si me roban el celular o me roban la billetera puedo perder miles y miles de pesos relativamente pero si digamos lo que me has forzado durante toda la carrera ha sido tratar de seleccionar las comisiones más tempranas posibles que no siempre las hay y eso también te deja inhabilitado para otras cosas” (Facundo, 25 años, Profesor en Física).

“Si, antes era muy oscuro en algunas zonas la parada del colectivo y eso, pero después hicieron el Easy que es en la parada donde yo me tomo el colectivo para venir acá. Entonces eso está súper iluminado y limpio, ahora el primer año que no estaba él Easy era una boca de lobo. Así que cuando cursaba temprano y me lo tomaba a las 7 de la mañana llegaba de noche era como medio complejo” (Micaela, 24 años, estudiante avanzada Sociología).

“Los primeros años eran horarios de mañana y me tenía que organizar en horarios tempranos y cuando viví en el barrio y bueno era un tema eso salir de noche...” (Sofía, 26 años, Graduada Cs Económicas).

Otro de los aspectos que influyeron en la valoración respecto del PROG.R.ES.AR fue el de aliviar la brecha territorial, como es el caso de Paula, recordando que en los días de lluvia tenía la posibilidad de poder tomarse dos colectivos desde su casa en el barrio de Constitución para no realizar cuadras caminando:

“(...) Sí era más -como diría- un peso vivir lejos en general y no tenía ningún colectivo directo a la facultad, como que tenía que caminar y si llovía tomarme dos. El PROG.R.ES.AR ahí era útil porque me salía menos el boleto entonces era como -bueno- en ese sentido estaba bien” (Paula, 30 años, estudiante avanzada Psicología).

Para Manuel, que vivía en el barrio “La Florida”, el ingreso monetario le permitió poder ahorrar una hora en transporte quedándose durante el día en la universidad, y permitiéndole almorzar y merendar para no tener que volver a su casa:

“Y, un montón de cosas... Tenía más libertad para comprarme un sándwich al mediodía o quedarme un rato más en la facultad, si me tenía que tomar un café o viajar en colectivo” (Manuel, 28 años, Ingeniero).

Agrega también: “Yo estudiaba con chicos que tenían mucha plata y la única manera de llegar al ritmo, al grupo, era yéndome a tomar un café cada vez que después de clase íbamos a estudiar ahí, y quedarnos a la noche estudiando y comiendo algo toda la noche, a veces teniéndome que volver en remis desde la casa de mi amigo a las 4 de la mañana porque nos quedamos estudiando hasta tarde desde distintos barrios y esa guita yo y mi hermano no teníamos (...)” (Manuel, 28 años, Ingeniero).

A partir de la posibilidad que dio el programa en la realización de ciertos consumos -entre ellos el del transporte, achicando la brecha territorial- se percibe una equiparación de oportunidades respecto de los y las jóvenes con orígenes sociales más favorables y, de este modo, se consolida también la pertenencia del joven en la vida universitaria.

Por último, es importante señalar -en relación a la ubicación de los entrevistados- que se perfilan espacios con dificultades en las potencialidades de acceso y, esas dificultades de accesibilidad, son mayores hacia las áreas periféricas (Lucero et al., 2007). Ahora bien, también puede notarse en términos de distribución territorial una sobrerrepresentación de ciertas regiones respecto de otras como la zona suroeste y noroeste de la ciudad, caracterizadas por Lucero et al (2007:119), a partir de una representación cartográfica, como zonas de calidad de vida baja-media baja y de menor accesibilidad a servicios de salud y educativos.

6.4 Trayectorias laborales y sus vinculaciones con el programa

En lo que respecta a sus trayectorias laborales pudieron advertirse dos realidades: algunos casos comenzaron con trabajos informales y temporales, previo a finalizar la escuela secundaria como en sus primeros años de educación superior. Otros, en cambio, comenzaron a tener contacto con el mundo del trabajo ya avanzados en sus estudios universitarios.

Respecto a quienes comenzaron a transitarlos tempranamente, se puede caracterizar a esos trabajos como no registrados, de tiempo parcial y temporales. Estos se encontraron estrechamente relacionados con la actividad turística de la temporada de verano en la ciudad de Mar del Plata:

“Mi primer trabajo fue a los 13 años. Era caddie ³⁸en un Golf, un verano, dos veranos (...) después trabajé de delivery en una “tartería”, una casa de tartas otro verano y después

³⁸ Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), se lo define como persona que lleva los palos a un jugador de Golf.

trabajé dos veranos en un teatro: primero repartiendo folletos -y todas esas cosas- y después atrás de escena (...) después cuando empecé la facultad el primer año y medio, sí trabajé. Trabajé en un estudio contable de “che pibe”, acomodando papeles solamente de “che pibe” (...) y después de eso al año y medio dejé porque se me hacía insostenible con la facultad” (Manuel, 28 años, Ingeniero).

En el caso de Santiago, previo a iniciar la universidad, comenzó a trabajar en un balneario en la zona de Punta Mogotes durante varias temporadas de verano, a raíz de contactos familiares que lo llevaron al puesto:

“Conseguí un trabajo por contacto de mi vieja. Tenía una amiga y esa amiga tenía otra amiga que tenía un local en Punta Mogotes en un balneario y arranqué ahí” (Santiago, 26 años, estudiante avanzado Cs. Económicas).

Ese trabajo en el balneario, Santiago lo realizó durante varias temporadas, incluyendo también trabajos durante el verano en el extranjero, por intercambio. También menciona labores en bares a los que describe que iba “esporádicamente”.

Sofía, al igual que el resto, comenzó a trabajar durante las temporadas de verano a partir de que finaliza sus estudios secundarios. Su primer trabajo estuvo signado por des tratos que la llevaron a renunciar a los pocos meses de haber conseguido el trabajo:

“Obviamente, [la dueña] me aclaró que podía en enero, que no me podía poner en blanco por la edad. (...) habré estado un mes y medio y renuncié en el verano porque el dueño, el marido de ella, me trataba mal. No sé si se aprovechaba de la edad que tenía, pero sentía que me boludeaban de cómo yo hacía las cosas...Me quería enseñar cómo tenía que lavar una cucharita de té. Nada, me basureaban, sentía” (Sofía, 26 años, graduada Cs. Económicas).

Luego de trabajar cinco temporadas en un “chiringo³⁹” junto a sus hermanas, comienza a trabajar en una empresa de créditos por contactos de la familia, repartiendo folletos en la vía pública a tiempo parcial. En ese momento, se encontraba cursando el primer año en la universidad:

“Me acuerdo de venir a la facultad después de ahí, y eso lo habré sostenido porque me pagaban mucho, pero eso era para mí, en ese momento, el ingreso que yo tenía. Ese puchito de lo que me pagaban en esa empresa de créditos, tenía el PROG.R.ES.AR y también tuve beca de la universidad, la del servicio social (media beca económica y beca

³⁹ Se le llama “chiringo” al pequeño establecimiento a pie de playa, que ofrece comidas y bebidas, y que posee una terraza o área de mesas al aire libre para sus clientes. Por su carácter vacacional, muchos de ellos solo abren durante la temporada alta del turismo, que es en verano.

de fotocopias) (...) Después estuve un par de meses en un call center, un trabajo horrible que, si bien estaba en blanco, no estaba en blanco en realidad, me ofrecieron, pero no quise para poder cobrar la beca (...) Eso fue cuando arranqué la facultad (...)” (Sofía, 26 años, graduada Cs. Económicas).

Paula, luego de terminar la escuela comienza a trabajar durante la temporada de verano en el trabajo de su tío:

“El hacía trabajos de techos y como que tenía propiedades a la venta, una cochera y tenía una oficinita y yo estaba ahí atendiendo el teléfono, armando presupuestos” (Paula, 30 años, estudiante avanzada Psicología).

Luego, recuerda a la “feria de las colectividades” como su trabajo estable durante las vacaciones de invierno en su trayectoria en la universidad:

“No me acuerdo en qué año, pero en el primer y segundo año de la facultad, no, en el tercero, empecé a trabajar en la feria de las colectividades y estaba todas las vacaciones de invierno ahí y me pasaba las vacaciones. Ahí estaba todos los días. Después por ahí algunos laburos de verano... fijo fijo era la feria en vacaciones de invierno” (Paula, 30 años, estudiante avanzada Psicología).

El primer trabajo remunerado de Lucía fue al momento de ingresar a la universidad. Su tarea consistió en tomar fotografías a niños en la “calesita de la plaza Colón” para que luego otra persona se encargara de vendérselas a los padres de esos niños. A partir de eso, afirma haber tenido durante varios años trabajos de temporada hasta que decide independizarse de la familia:

“Yo al principio trabajaba solamente en temporada porque vivía con mis padres entonces trabajaba en temporada que era cuando no estaba estudiando y con la plata que ganaba tiraba un par de meses ¿no? y bueno cuando me fui de la casa de mis padres ahí empecé a trabajar durante todo el año” (Lucía, 28 años, abogada).

A diferencia de los anteriores casos, Facundo comenzó a tener contacto con el mundo del trabajo más tarde, a partir de la experiencia docente en el cargo de ayudante:

“Sí, si no recuerdo mal fue en el segundo cuatrimestre de 2018 porque yo había concursado como ayudante estudiante, no había quedado en una primera instancia pero luego uno de los estudiantes que estaba asignado tuvo que renunciar por una situación personal y subí en el orden de mérito y se me designó y después de ahí en adelante hasta ahora (...) en su momento casi entré a trabajar en un almacén pero mi familia dijo que no, qué podríamos tratar de sostener la situación para que yo no tenga que estar trabajando y estudiando porque es una dificultad”. (Facundo, 25 años, Profesor en Física).

Similar es el caso de Nicolás que inicia su primer trabajo en el año 2020 -en el marco del ASPO- llamando por teléfono a casos positivos de COVID-19:

“(...) Le preguntamos qué síntomas tenían, cómo estaban, y le preguntamos si estaban en contacto con alguien...y entonces ahí nosotros recabamos la información, llamábamos a personal como forma de cortar la cadena epidemiológica. Fue súper estresante...” (Nicolás, 24 años, estudiante avanzado de Medicina).

“En el 2021 entré a trabajar en un vacunatorio acá qué fue en el upa 3 y después en ADUM. A pleno con las vacunas del covid” (Nicolás, 24 años, estudiante avanzado de Medicina).

Aquellos y aquellas jóvenes que tuvieron contacto temprano con el trabajo y aquellos que comenzaron más tarde coinciden, en la etapa avanzada de su formación, en haber tenido una experiencia asociada a su formación profesional a partir de la universidad. Paula comienza como becaria en un grupo de extensión de su facultad y, a partir del contacto con una de sus compañeras, se postuló a un programa del MDS:

“(...) Ya había entrado a trabajar en donde trabajo ahora que es un programa de nación de “promoción de derechos” que tiene Desarrollo Social que ahí es donde trabajo en los barrios que todavía formo parte y bueno, por estar en el grupo de extensión me dieron una beca” (Paula, 30 años, estudiante avanzada Psicología).

Sofía, que al momento de realizarle la entrevista se encontraba graduada, contó haber estado becada -hasta el día de hoy- y con un cargo docente en la Facultad de Ciencias

Económicas y Sociales. El mismo caso es el de Santiago, que obtuvo una designación en un cargo docente:

“(...) Ayudante estudiante rentado desde agosto del 2021” (Santiago, 26 años, estudiante avanzado Cs. Económicas).

Lucía comenzó a realizar una pasantía educativa ofrecida por la universidad en un estudio jurídico. En su caso, define la experiencia como “todo lo contrario” a recibir formación:

“Yo pensé que iba a recibir formación y terminaba haciéndole el café al abogado cuando llegaba al estudio y atendiendo el teléfono y sacándole el turno para que el hijo vaya al médico por muy poco, muy poca plata, muy poca, por eso también me fui porque mientras tanto estaba sosteniendo el trabajo que tengo actualmente y lo hacía a la tarde y a la mañana trabajaba en el estudio y me pagaban en ese momento \$6000 que es como si hoy te dijera que me pagaran \$10,000, es muy poca plata y no valía la pena porque no estaba aportando nada a mi formación profesional eso fue lo único... y todo el resto no estaba ni siquiera vinculado con mi profesión. Así que nada nada nada aportó” (Lucía, 28 años, abogada).

La entrevistada pudo incorporarse al estudio jurídico a partir del efecto positivo que reviste la “señalización” de su formación universitaria. Ahora bien, como remarcan Cueto, Toharia, García y Alujas (2010), este efecto positivo se vio reducido por la aparición de efectos negativos como el de “peso muerto”, sabiendo que -por las tareas que le tocó desempeñar- accedió a un puesto que hubiese logrado igualmente, aunque no se hubiera formado. A su vez, el haberla contratado para cubrir tareas que requieren calificaciones menores producen en ella una sobreeducación en su fuerza de trabajo.

Por otra parte, puede observarse el rol clave que ocupa la universidad en la acumulación de CH, no sólo en cuanto a formación sino también en cuanto a entrenamiento y primeros pasos en una experiencia laboral. El hablar de CH no es considerar únicamente a la educación, sino también la experiencia como otro pilar fundamental (Acevedo, et, 2007).

Por último, se los interrogó acerca de si creen que el programa garantiza una mejor calidad de oportunidades en términos de empleo en los y las jóvenes:

“La verdad no sé cómo que no podría relacionar una cosa con otra. No sé si es algo que promueve por así decirlo” (Paula, 30 años, estudiante avanzada Psicología)

“Estimo que sí. Te ayuda a terminar la carrera universitaria, y si terminas la carrera universitaria te ayuda a tener empleo. Tal vez desde ahí, sí” (Manuel, 28 años, Ingeniero).

“Para mí la función que debería cumplir es cubrir esa necesidad de empleo entonces por ahí lo estoy encarando desde otro lado porque yo creo que los jóvenes cuándo estudiamos por lo menos los primeros 2, 3 años de carrera en lo posible deberíamos dedicarnos a estudiar” (Micaela, 24 años, estudiante avanzada Sociología).

“En cuanto al empleo... entiendo que la idea del programa es evitar en cierta forma que uno no tenga la necesidad de buscar un empleo al mismo tiempo que estudia o sea en ese sentido no colaboraría con la inserción laboral en tanto y en cuanto está tratando de evitarlo (...) entiendo que la idea es más que nada tratar de permitir que las personas puedan dedicarse la mayor parte del tiempo posible al estudio y no tengan la necesidad de salir a buscar un empleo adicional” (Facundo, 25 años, Profesor en Física).

“En condiciones, quizás peores condiciones, me ha permitido elegir mantenerme con la beca de forma de subsistir y seguir avanzando en la carrera con esta beca que un trabajo precario -por así decirlo- o un trabajo que demande muchas horas” (Santiago, 26 años, estudiante avanzado Cs. Económicas).

“Yo lo viví siempre desde el lado de que a mí me permitió estudiar, entonces, en ese sentido, no digamos. (...) El PROG.R.ES.AR así, al menos como yo lo conozco, que es para terminar la secundaria o para estudios superiores...sí para un empleo a futuro, esto que te digo, al estudiar te capacitas para después laburar si seguís los estudios superiores, esa es la conexión, vos terminas el secundario y tenés mayores posibilidades para acceder a un empleo, aunque los requisitos hoy para un empleo son más que terminar el secundario” (Sofía, 26 años, graduada Cs. Económicas).

Según Bertranou y Paz (2007), las PAE que impliquen entrenamiento y capacitación suelen distinguirse de la educación formal por el hecho de que ésta última imparte conocimientos más generales. Ahora bien, luego afirma que la educación formal es la política más común que se conoce en entrenamiento y que cumple la función de anular la brecha de conocimientos. Al mismo tiempo, mencionan a las becas como una política ligada a la

educación, y afirman que éstas “suelen generar retracciones en la oferta de trabajo” (pp. 20). En el mismo sentido, Bonari et al., (2015) entiende que estas políticas presentan una vinculación indirecta con el mercado de trabajo, tendientes a prolongar la permanencia de los y las jóvenes dentro del sistema educativo, orientando a la reducción de la PEA.

Podría colocarse al PROG.R.ES.AR en este tipo de política, al posibilitar -y a partir de los relatos que brindaron los entrevistados- una mayor seguridad de salirse por un tiempo prolongado del MT para elevar las calificaciones, con la certeza que luego estos y estas jóvenes podrán retornar a la búsqueda de un empleo de calidad, más fortalecidos.

Ahora bien, debido a la falta de información que tienen los empleadores, referidas a los costos de formación, éstos utilizan las características personales de la oferta laboral como un indicador indirecto para cubrir los puestos, denominado este concepto como el de “hacer fila” (Perez, 2005). En este sentido, para la oferta de trabajo, el gasto en educación se convierte en una necesidad defensiva que lo ayudaría a proteger su lugar relativo en esa fila (Cutuli, 2003), generando una dinámica en la que muchos y muchas jóvenes terminen desplazando a otros con menores calificaciones que quizás sean las que el puesto en realidad requiere.

A su vez, resulta relevante identificar que, a partir de la crisis del empleo y de una concepción educativa de carácter economicista (Cutuli, 2003), se termina por ejercer una presión hacia abajo en la oferta laboral (Weller, 2009). No sólo de aquellos y aquellas jóvenes desplazados por quienes tienen mayores calificaciones, como resultó de la experiencia de Lucía en el estudio jurídico o de Nicolás en el call center; sino también de aquellos que deciden continuar estudiando a pesar de tener un título universitario, haciendo referencia a los últimos testimonios vistos en la sección 6.1.

Según un estudio realizado por Pablo Pérez (2007) respecto a los niveles de sobreeducación en Argentina, estima que a quienes más afecta es a los y las jóvenes, alcanzando a uno de cada cinco asalariados. Aquellos con nivel universitario completo presentan relativamente bajos índices de sobreeducación en comparación con aquellos que tienen nivel secundario completo, pero son quienes más han aumentado su porcentaje durante el período 1995-2003.

Para finalizar, señalaba Filmus (2001) hace veinte años que la educación media se había convertido necesaria como piso mínimo para la obtención de un puesto de trabajo, pero no así suficiente para garantizar a todos sus egresados por igual empleos de calidad. A partir de los relatos sobre las trayectorias laborales de estos jóvenes, y sumado también a los datos

bibliográficos, puede pensarse en que hoy en día ese piso mínimo para garantizar un puesto laboral acaba siendo la formación superior. Sin embargo, se ha tornado en insuficiente o limitante para garantizar un empleo de calidad para todos los egresados.

5 Conclusiones

La presente investigación ha tenido por objetivo general analizar la calidad de oportunidades de inclusión formativa y laboral del programa PROG.R.ES.AR desde la percepción de las y los jóvenes que participaron de dicho programa en la ciudad de Mar del Plata-Batán.

En principio se realizó un análisis de caracterización sociodemográfica, del MT y de ingresos familiares en el aglomerado Mar del Plata- Batán durante el período comprendido entre 2015-2021. Fue motivo de dicho análisis conocer, en primer lugar, el comportamiento de la cohorte a la cuál posteriormente se iba a entrevistar y, en segundo lugar, para hacer foco en las especificidades que presenta la ciudad de Mar del Plata-Batán respecto al plano laboral y educativo.

Se determinó que durante el período 2015-2019 la cantidad de jóvenes que convivieron con sus padres aumentó en un 6,6% y la asistencia de los y las jóvenes a la universidad disminuyó en un 6,7%. En cuanto al análisis del MT para el mismo período, se pudo observar en la TAd este grupo un aumento del 3,1%, mientras que la TD ascendió a un 13,8%. La mayor representación de inactivos fueron los estudiantes respecto al resto de las categorías de inactividad. Sin embargo, su cantidad disminuyó a lo largo de esos años en un 4,6%. A su vez, un 12% más de familias cobraron por encima del SMVyM, aunque durante ese mismo período, el SMVyM cubrió casi un 16% menos la CBT.

En dicho período podría haberse manifestado la presencia del “efecto trabajador adicional” en los y las jóvenes, entre ellos universitarios, que tuvieron que salir en búsqueda de empleo a partir de mayores niveles de pauperización, entre ellos, la pérdida de poder adquisitivo en los ingresos familiares e incluyendo también, en el caso de los y las jóvenes beneficiarios del progresar, su monto.

Durante la pandemia del covid-19, los indicadores sociodemográficos y del MT mostraron un fuerte deterioro. Mientras que la cantidad de jóvenes que convivieron con sus padres aumentó a un 70,7%, los niveles de asistencia a la universidad crecieron a un 97,2%, producto de la compatibilidad que generó la virtualidad con las actividades remuneradas y no remuneradas. Por su parte, la TD alcanzó el nivel más alto (46,6%) y la TE la más baja (26,5%). Los inactivos estudiantes alcanzaron la mayor representación en términos del total poblacional (36,8%) frente a una PEA del 49,5%. Con la salida del ASPO, los indicadores laborales evidenciaron una mejoría, aunque no se recuperaron los niveles pre- pandemia.

Por otra parte, se realizó un análisis descriptivo a nivel local de los beneficiarios del programa, a partir de información suministrada por organismos gubernamentales y de la UNMDP. Se pudo determinar en la ciudad de Mar del Plata- Batán un total de 9.930 beneficiarios en el 2021 que percibieron la beca “Fomento de la educación superior”, y de los cuales 7.704 fueron universitarios.

Durante el período 2018-2020, disminuyó la cantidad total de beneficiarios en el total país, aunque analizado por líneas, en el 2018 la correspondiente al nivel “superior” sufrió una baja menos pronunciada que el resto. Por su parte en el 2020, esta línea fue la única que creció, evitando una caída aún mayor en el total de beneficiarios. En la ciudad de Mar del Plata se observó la misma tendencia que a nivel nacional con la diferencia que en el año 2020 el total de beneficiarios creció únicamente por el aumento pronunciado de becas de educación superior en detrimento del resto de las líneas. Se puede determinar entonces un sesgo favorable hacia las becas de Fomento en la educación superior por parte del programa.

En relación a la representatividad por género, se determinó la existencia de una “feminización” del programa ya que, en promedio, cerca del 70% del total de beneficiarios del nivel superior fueron mujeres y, partiendo esta línea del programa entre universitarios y terciarios, las estudiantes terciarias alcanzaron a representar el 80% del total. Aquellas mayores de veinticinco años aumentaron su proporción a lo largo de los años, duplicando a los varones de la misma franja etaria tanto a nivel país como en el plano local. Esto puede deberse a las características que presenta -sobre todo- la educación terciaria en cuanto a una mayor inserción en el MT como así también a una mayor demanda del mercado en carreras relacionadas con las tareas de cuidado. A su vez, fue en el año 2020 donde comenzó a percibirse un envejecimiento de la población beneficiaria producto del aumento abrupto de la población inactiva como de la asistencia a la universidad en el plano local.

Por otra parte, las unidades académicas de la UNMDP que ofrecen carreras consideradas “estratégicas” por el programa, registraron la menor proporción de beneficiarios respecto al resto en todo el período bajo análisis e incluso, en algunas de ellas, una disminución a lo largo del período. Por el contrario, al observarse en el análisis un aumento significativo de beneficiarias mayores de veinticinco años, un aumento del 127% de beneficiarios en la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, y la eliminación del requisito etario para la línea PRONAFE, podría suponerse un aumento de beneficiarias de la carrera de Enfermería, considerada por el programa como “estratégica”.

Posteriormente en la sección 6, se presentaron los resultados de las entrevistas a quienes fueron beneficiarios en la UNMDP, a efectos de interpretar las condiciones de accesibilidad y de permanencia en el programa como así también poder medir la capacidad del programa para promover la inserción laboral a partir de las trayectorias formativas y laborales. Se lograron realizar ocho entrevistas a jóvenes, de los cuales cuatro fueron varones y cuatro mujeres, representando siete de las diez unidades académicas de la UNMDP.

Se recorrieron, en primer lugar, los aspectos sociodemográficos de las familias y sus trayectorias educativas con el objeto de comprender los aspectos que motivaron a los entrevistados a ingresar a la universidad, como así también la relevancia que le asignan las familias a la educación de estos y estas jóvenes, vinculado a sus orígenes sociales.

Se observó, mayormente en las madres de los entrevistados, un nivel obligatorio completo y, en algunos casos, vinculaciones con la educación universitaria, a diferencia de los padres. El abandono en la formación superior por parte de ellas se encontró relacionado al ejercicio de la maternidad y/o a las tareas de cuidado. Los entrevistados presentaron mayores años de trayectoria formativa que sus padres y, aquellos que se encuentran graduados, resultan ser primera generación de profesionales en la familia.

También se encontró en las familias un comportamiento de valoración respecto a que el joven continúe sus estudios, concibiendo a la educación universitaria como “trampolín” para un empleo de calidad y de movilidad social ascendente. Es a partir de ello, y producto también del proceso de masificación de la educación superior, donde se manifiesta por parte de la familia y del propio joven una “obligatoriedad subjetiva” como así lo fue en su momento la escuela secundaria a partir del aumento de la edad y de su obligatoriedad.

Respecto a las trayectorias de los y las jóvenes durante la escuela secundaria, expresaron haber tenido sentimientos de “falta de interés”, “ningún incentivo” y, en el caso de quienes tuvieron que cambiarse de colegio, la “no adaptación” o el “cambio brusco”. Ahora bien, cuando se les consultó sobre los motivos por los cuales decidieron estudiar en la universidad, muchos de ellos se manifestaron en torno a la posible salida laboral, a la exigencia personal acarreada por la familia, o simplemente como un “paso lógico” luego del secundario. Esto, sumado a la “obligatoriedad subjetiva” transmitida por la familia, torna a la universidad como un “refugio” frente a la escasez laboral y a la incertidumbre respecto del futuro. La función de la escuela media tornó a convertirse en un “lugar de paso” hacia la educación superior que -consideran- es la garantía para un empleo de calidad o para no quedarse “sin algo seguro”.

En cuanto a sus trayectorias en la universidad, los y las jóvenes advirtieron en un principio dificultades relacionadas a las mayores exigencias en el rendimiento y a la adaptación frente a ellas, lo cual se la relaciona con el fenómeno de la sobreeducación como forma de compensar la brecha en cuanto a resultados, en la calidad educativa con la educación media o en la experiencia y/o entrenamiento en un puesto de trabajo.

Por otro lado, cuando se les consultó si su carrera cumplió con sus expectativas, se presentaron relatos de falta de “convencimiento” como así también de espacios dentro de la universidad, apartados del plan de estudios, que permitió forjar “otras vías” relacionadas con la experiencia. A pesar de esto, una gran mayoría afirmó querer comenzar estudios de posgrado o seguir insertos en “la academia”, ⁴⁰lo cual describe a la universidad como una institución central en cuanto a garantizar posibilidades de empleo relacionados al rol profesional como así también de valoración social en los y las jóvenes.

Aquellos beneficiarios que dejaron de percibir el PROG.R.ES.AR por razones ajenas al egreso, fue relacionado al incumplimiento de tres exigencias por parte de la normativa del programa: el límite en la edad y, relacionado con éste, la no aprobación de determinada cantidad de materias; y la superación del límite de ingresos de la familia y/o del titular. Respecto a los dos primeros, los entrevistados manifestaron una diferencia entre aquellos y aquellas jóvenes que realizan esfuerzos o “méritos” en detrimento de aquellos que presentan orígenes sociales y trayectorias más complejas y dificultosas. En cuanto al límite de ingreso familiar y/o del titular, las desvinculaciones se produjeron, en su mayoría, en jóvenes que consiguieron un cargo remunerado a tiempo parcial en la universidad o por incompatibilidad con otras becas.

Los criterios de selección y permanencia en el programa lo consideraron como “generalizados” o que “no miran la situación de cada uno”. A partir de esto, puede considerarse que la Red de cuidados infantiles como la Red de tutores, desmantelado al poco tiempo de iniciado el programa, cumplía ese rol de seguimiento de cada estudiante en particular, lo que implicaría un reconocimiento de la existencia de “juventudes” por parte del Estado.

En cuanto a las percepciones que los y las jóvenes tienen del programa PROG.R.ES.AR, la mayoría lo considera una “ayuda” o “alivio” a las erogaciones de la familia, supliendo gastos relacionados al estudio, transporte, esparcimiento, entre otros. Si bien la no percepción

⁴⁰ Manuel, citado en pp.107.

del programa no resultó ser un condicionante para la continuidad de sus estudios, sí garantizó un mejor rendimiento académico a partir de un tiempo liberado para el estudio. De no percibir el programa, ese tiempo hubiera sido resignado ante la necesidad de trabajar y, quienes tuvieron algún tipo de inserción laboral en simultáneo con la percepción del programa, los hubiera llevado a ampliar el tiempo dedicado al trabajo remunerado en desmedro del estudio.

La posibilidad de solventar el gasto en transporte resultó clave para los beneficiarios en su rendimiento, al posibilitar no sólo el achicar la brecha territorial sino también la posibilidad de la equiparación de oportunidades respecto a jóvenes con realidades socioeconómicas y geográficas más favorables. A partir de una representación cartográfica de la ciudad pudo evidenciarse que las ubicaciones residenciales de los entrevistados fueron áreas con dificultades de accesibilidad no tan pronunciadas, existiendo también una sobrerrepresentación de algunas de ellas respecto de otras con accesibilidad a los servicios de salud y educación bajas. Es menester aclarar que, por la anonimidad del procesamiento de los datos, no fue posible acceder a información georreferenciada sobre el conjunto de los beneficiarios en la UNMDP. Ante esto, se sugiere la realización de un análisis de este tipo por parte del SSU a fin de diseñar políticas públicas de accesibilidad.

Respecto a las trayectorias laborales de los y las jóvenes se vislumbraron dos perfiles: por un lado, aquellos que previo y durante su paso por la universidad ya transitaban en el mundo del trabajo a partir de empleos temporarios, de jornada parcial y no registrados; y, por otro lado, aquellos que comenzaron a partir de un período avanzado en sus estudios superiores. A su vez, se presentaron casos de jóvenes que transitaban por un empleo relacionado a su experticia académica pero que -por las tareas que les tocaron desempeñar- podrían haberlos ocupado sin haberse formado, lo que manifestó una sobreeducación de su fuerza de trabajo y el efecto fila, al desplazar a jóvenes con calificaciones acordes a esos puestos. Ahora bien, no solo se produce la reducción de la oferta laboral en aquellos y aquellas jóvenes desplazados, sino también la de los propios universitarios que, a la luz de los relatos respecto de sus deseos de continuidad en estudios de posgrado y de la “inflación de credenciales” cada vez mayor en el nivel superior, tienden a prolongar aún más su acceso al MT. La educación superior se ha convertido en necesaria para un puesto laboral, pero insuficiente en garantizar a sus egresados un empleo de calidad.

A partir de esto, podemos afirmar que el programa presenta dos de los instrumentos de un PTMC: transferencias monetarias y condicionalidades en el marco del CH. Por el contrario, el programa no se encuentra focalizado únicamente en jóvenes con mayor grado de desafiliación y la contraprestación no se dirige a mejorar las condiciones de reproducción social sino del individuo joven en cuestión. El financiamiento del programa a partir de fondos del Tesoro Nacional -a diferencia del financiamiento internacional, caracterizado por los PTMC habituales- le otorga al Estado la aplicación de distintas estrategias que lo alejan de un PTMC convencional.

En cambio, podemos considerar al programa como una política activa con vinculación de forma indirecta con el MT, ya que se encuentra orientado a la descompresión de la oferta de trabajo y, en el mediano plazo, orientado a cubrir esa demanda de empleos de calidad, a partir de los relatos estudiados en esta investigación.

Finalmente, se advierte la importancia que implican este tipo de políticas en las mujeres jóvenes, quienes ocupan una representación importante tanto en la población universitaria como del programa PROG.R.ES.AR en particular. Actis Di Pasquale (2022) afirma que, tanto a nivel nacional como local, las mujeres presentan TA y TE menores respecto a los varones. En cuanto a las TD, resultan ser mayores para ellas. En los niveles educativos altos y en años de crecimiento económico estas brechas continúan persistiendo, haciendo alusión el autor a factores de discriminación en el empleo fundamentados por la economía feminista.

A partir de ello, resulta importante plantear como futura línea de investigación una metodología como la de este trabajo enfocada específicamente en las mujeres jóvenes, con el objeto de determinar qué tipo de correlación obedece su mayor participación en la educación superior con esas exclusiones en el MT.

También, resultaría relevante analizar las trayectorias de aquellos y aquellas jóvenes que, cumpliendo con los requisitos para ingresar al PROG.R.ES.AR, no participan de él; y qué ocurre en los casos de trayectorias truncas, ya sea porque se irrumpe la formación universitaria o porque se continúa sin sostener la protección que prevé el programa.

Bibliografía

- Acevedo, M. C., Montes, I. C., Maya, J. J. V., González, M. N. V., y Mejía, T. B. (2007): Capital humano: una mirada desde la educación y la experiencia laboral. Cuadernos de investigación, (56).
- Actis Di Pasquale, E y Gallo, M (2020): La reconfiguración del mercado de trabajo de Mar del Plata en tiempos de cambio macroeconómico (2011-2019). *FACES. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Centro de Documentación, vol. 26(55). pp 9-34.
- Actis Di Pasquale, E., Alegre, P., Atucha, AJ, Aspiazu, E., Cutuli, R., Fernández Blanco, A., ... & Malvassi, SA (2014): Políticas sociales, políticas de empleo, entre necesidades y contingencias. Desde la capacitación al trabajo. Grupo Estudios del Trabajo. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Actis Di Pasquale, E. (2022): El trabajo en Mar del Plata. Feminización, informalidad y segmentación en tiempos de cambio macroeconómico. Editorial EUDEM.
- Altimir, O y Beccaria, L (1999): El mercado de trabajo bajo el nuevo régimen económico en Argentina. CEPAL, Buenos Aires.
- Aronson, P. (2005): La "Teoría del Capital Humano" revisitada. IV Jornadas de Sociología de la UNLP, 23 al 25 de noviembre de 2005, La Plata, Argentina. La Argentina de la crisis: Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones. EN: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6705/ev.6705.pdf
- Basualdo, E. (2006): Estudios de historia económica argentina. Desde mediados del siglo XX a la actualidad. Siglo XXI/FLACSO, 1ra ed., Buenos Aires, pp. 63-107.
- Beccaria L (2005): Jóvenes y empleo en la Argentina. en *Anales de la Educación común*, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Año 1, Nros. 1-2.
- Bertranou, F. y Paz, J. (2007) Políticas y Programas de Protección al Desempleo en Argentina. Organización Internacional del Trabajo (OIT), Buenos Aires.
- Bolívar, A. (2012). Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográfica. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*, 1, 27-69.
- Bonari D, Dborkin D y Starkman D (2015): Protección social para el desempleo. CIPPEC.
- Bourdieu, P. (1990): La juventud no es más que una palabra. *Sociología y cultura*, ed. Grijalbo, México, pp. 163-173.

- Brown, B. (2016): Sistema de Protección social y Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas. El “paradigma de activación” en Argentina 2003-2013. Documentos de Trabajo CIEPP, 99.
- Brunet, I., y Pizzi, A. (2013): La delimitación sociológica de la juventud. Última década, 21(38), 11-36.
- Bucheli, M. (2005): Las políticas activas de mercado de trabajo: un panorama internacional de experiencias y evaluaciones. CEPAL, Montevideo.
- Carboni, T. (2021): Incidencia de la maternidad y sobrecarga de trabajo doméstico y de cuidados no remunerado en situaciones de exclusión educativa y laboral de mujeres jóvenes marplatenses. Un estudio fenomenológico desde la economía feminista (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Mar del Plata).
- Castel, R. (1996): La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Primera Edición. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- CENDA (2010): Las transformaciones en el patrón de crecimiento y en el mercado de trabajo. En Notas de la Economía Argentina N°2, [disponible en www.cenda.org.ar].
- Chaves Montero A (2018): La utilización de una metodología mixta en investigación social". En: Kenneth Delgado, Santa Gadea, Walter Federico Gadea, Sara Vera - Quiñonez, coordinadores. Rompiendo barreras en la investigación. 1ª ed. en español. Machala :UTMACH,. p. 164-184.
- Criado, E. M. (1998). Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud (Vol. 134). Ediciones Akal.
- Cruces, G., y Gasparini, L. (2008). Programas sociales en Argentina: Alternativas para la ampliación de la cobertura (No. 77). Documento de Trabajo.
- Cueto, B., Toharia, L., García Serrano, C., y Alujas, J. A. (2010): Los efectos de la formación ocupacional:¿ Importa la duración de las acciones?. Hacienda Pública Española, 195(4), 9-36.
- Cutuli, R. (2003). La apuesta a la educación ante el problema del desempleo. En AAVV, Concurso Nacional de Ensayo "Arturo Jauretche" 2001 (págs. 197-222). Buenos Aires: Corregidor.
- Dallorso, N. S. (2013). La teoría del capital humano en la visión del Banco Mundial sobre las Transferencias Monetarias Condicionadas. Estudios sociológicos, 113-139
- Damill, M., Frenkel, R., y Maurizio, R. (2003): Políticas macroeconómicas y vulnerabilidad social: La Argentina en los años noventa. CEPAL.
- Dávila León, O. (2004): Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. Última década, 12(21), 83-104.
- De la Rica, S. (2015): Políticas activas de empleo: una panorámica. Fedea policy papers, 1.

- De Sena, A., Cena, R., Chahbenderian, F. y Detano, A. (2016). Del ingreso universal a las transferencias condicionadas, itinerarios sinuosos. Estudios Sociológicos Editora, Buenos Aires, Argentina , 140..
- Duarte Quapper, K. (2000): ¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. Última década, 8(13), 59-77.
- Esping-Andersen, G (1993): Los tres mundos del Estado del bienestar, Valencia, Alfons el Magnanim. pp. 38-90.
- Esping Andersen, G. (1994): El estado del bienestar en la sociedad postindustrial. Debats, (49), pp. 57-61.
- Ferrer A (2012): La Economía argentina: Desde sus orígenes hasta principios del siglo XXI (Aldo Ferrer; con colaboración de: Marcelo Rougier, 4a ed. 2a reimp. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. pp 388-416.
- Filmus, D. (2001): Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización. Buenos Aires. Santillana.
- Filmus D, Miranda A y Zelarayán J (2003): La transición entre la escuela secundaria y el empleo: Un estudio sobre los recorridos de los jóvenes en el Gran Buenos Aires. Revista Estudios del Trabajo. Ciudad de Buenos Aires, pp. 3-26.
- Franco, R. (1996): Los paradigmas de la política social en América Latina. Revista de la CEPAL.
- Fonseca, A. (2006). Los sistemas de protección social en América Latina: Un análisis de las transferencias monetarias condicionadas. Documento presentado en Seminario Internacional sobre Transferencia Condicionada de Ingresos y Seguridad Alimentaria. Oficina Regional de FAO, Santiago, 4-5.
- Gallo, M. E., y Lanari, M. E. (2007): Políticas sociales, políticas de empleo, políticas de sostenimiento. Los supuestos teóricos que orientaron las acciones de focalización en los noventa. In 8 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.
- García de Fanelli, A (1989): Patrones de desigualdad social en la sociedad moderna: una revisión de la literatura sobre discriminación ocupacional y salarial por género. Desarrollo económico, 239-264.
- García de Fanelli, A. (2014): Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. Páginas de Educación, 7(2), 124-151.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967): The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Nueva York: Aldine Publishin Company.
- Golbert, L. (2004). ¿Derecho a la inclusión o paz social? Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados. CEPAL, Santiago de Chile.
- Harvey, D., y Mateos, A. V. (2007): Breve historia del neoliberalismo (Vol. 49). Ediciones

- Akal. pp. 11-96.
- Hiter, N. S. (2019): *Juventud y mercado laboral: análisis y retos de la protección social en Argentina en la adolescencia y juventud: el caso del PROGR.ES.AR. (Programa Respaldo de Estudiantes Argentinos)*. Universidad de San Andrés. Departamento de Ciencias Sociales.
- Hobsbawm, E. (1994): *Historia del Siglo XX*. Primera edición. Editorial Crítica. Buenos Aires.
- Hopenhayn, M. (2004). *Participación juvenil y política pública: un modelo para armar*. Santiago de Chile: Cepal.
- Hornes, M. E. (2013). Los programas de Transferencias monetarias condicionadas: una aproximación desde la socio antropología económica. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*.
- Jacinto, C. (2006): *La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión social con calidad*. Documento básico, II Foro Latinoamericano de Educación “La escuela media. Realidades y desafíos”, Buenos Aires, Ed. Santillana.
- Leccardi, C., y Feixa, C. (2011): El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última década*, 19(34), 11-32.
- Lombardía, M. L. (2018): *Análisis del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina-PROGRESAR: aciertos, desaciertos y vicisitudes de una política social innovadora (2014-2018)* (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina).
- López, S. L., y Almagro, A. C. (2002): *Economía de la educación: capital humano y rendimiento educativo*. *Análisis económico*, 17(36), 79-106.
- Lucero, P. I., Mikkelsen, C. A., Sabuda, F., Ares, S. E., Aveni, S., & Ondartz, A. (2007). *Calidad de vida y espacio: una mirada geográfica desde el territorio local*. *Hologramática*, 7(1), 99-125.
- Margulis, M., y Urresti, M. (1998): *La construcción social de la condición de juventud. Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: siglo XXI. pp 3-21.
- Marshall, T (1997): *Ciudadanía y clase social*. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Centro de Investigaciones Sociológicas, julio-septiembre de 1997. Madrid.
- Martínez, M. (2006): *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.
- Melendez, C. E., Torres, M. A., y Yuni, J. A. (2020): *Análisis del Programa de Respaldo al Estudiante Argentino (Progresar) para la Educación Superior (2014-2020)*. *Revista LatinoamericanaDeEstudiosEducativos*, 50(3),69-94.

- Mendonga, M (2018): La primera ola de expansión universitaria en la Argentina: consecuencias en el mediano plazo. *Historia de la educación - anuario*, 19(1), 1-10. Recuperado en 03 de noviembre de 2022.
- Mendonça, M. (2019): Expansión y diversificación en la educación superior Argentina del siglo XX: el sistema universitario como un patchwork. *Debate Universitario CAEE-UAI*, 7(14), 9-23.
- Merino, G (2020). Neoliberalismo, capitalismo financiero y mundo unipolar : Auge, crisis y transición histórica. EN: M. N. Oporto, A. Quiroga, C. N. Rogovsky (Comps.). *Historia social contemporánea: Una invitación a pensar desde el Sur*. La Plata : Editorial Papel Cocido, UNLP. En Memoria Académica.
- Pacenza, M. I., y Lanari, M. E. (2001): Convergencia entre educación superior y mercado laboral. In 5 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.
- Oliver, J., Roig, J. L., Raymond, J. L., y Barceinas, F. (2001): Hipótesis de señalización frente al capital humano. *Revista de economía aplicada*, 9(26), 125-145.
- Otero, A. (2017): Agenda joven en Argentina. El caso del " Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina" PROG. RE. S. AR. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, (6), 62-75.
- Palley, T. I. (2005): Del keynesianismo al neoliberalismo: paradigmas cambiantes en economía. *Economía unam*, 2(4), 138-148.
- Pérez, P. (2005): Sobreeducación en el mercado de trabajo argentino en un periodo de desempleo masivo (1995-2003). Recuperado de: <http://www.aset.org.ar/congresos/7/11024.pdf>
- Pérez, P (2007): El desempleo de los jóvenes en la Argentina: Seis hipótesis en busca de una explicación. *Estudios del Trabajo N°34*. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.
- Pérez, P. E. (2018): Inserción laboral de jóvenes y desigualdades de género en la Argentina reciente. *Revista Reflexiones*, 97(1), 85-98.
- Perri, M. S., y Lanari, M. E. (2009): La dinámica laboral de los jóvenes. Un análisis comparado de la situación laboral en momentos de recesión y post-convertibilidad. In 9 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.
- Feijóo, María del Carmen, Poggi M, Cecchini S, y International Institute for Educational Planning. (2014): Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión. IPE-Unesco Sede Regional Buenos Aires; Unesco Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Pozzio, M. (2012): Análisis de género y estudios sobre profesiones: propuestas y desafíos de un diálogo posible-y alentador. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, 1(1), 99-

129.

- Puiggrós, A. (1996): Educación neoliberal y quiebre educativo. Nueva sociedad, 146, 90-101.
- Roberti, E. (2016): Políticas de empleo juvenil en Argentina. Una aproximación a los dispositivos de orientación sociolaboral para jóvenes (PROGRESAR Y PJMMT). Ponencia presentada en el VIII Congreso Latinoamericano de Estudios del Trabajo (ALAST), 3 al 5 de agosto de 2016, Ciudad de Buenos Aires. Argentina. Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev,7540.
- Roca, E., Golbert, L., y Lanari, M. E. (2012): ¿Piso o sistema integrado de protección social? Una mirada desde la experiencia argentina. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- Rubio, B. M., y Salvia, A. (2018): Los jóvenes en el mercado laboral argentino bajo regímenes macroeconómicos diferentes: neoliberalismo y neodesarrollismo (1992-2014).
- Riquelme, G. C., y Razquin, P. (1999): Mercado de trabajo y educación: el papel de la educación en el acceso al empleo. Revista de Ciencias Sociales, n. 16, pp. 81-98.
- Sabuda, F., Ares, S., Mikkelsen, C., ARCHIVO, D., Celemin, J. P., Lucero, A., ... & Galante, A. S. (2005). Calidad de vida y accesibilidad geográfica en la ciudad de Mar del Plata, primeros aportes. X Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Mar del Plata, Argentina.
- Salas, M. (2020). Dificultades de institucionalización en programas sociales en la Argentina: el caso del Programa Familias por la Inclusión Social (2002-2015).
- Salvia, A. (2003): Crisis del empleo y fragmentación social en la Argentina. Diagnóstico necesario y condiciones para su superación. Revista Herramienta, 1-11.
- Salvia, A., Robles, R., y Fachal, M. N. (2018): Estructura sectorial del empleo, nivel educativo de la fuerza de trabajo y diferenciales de ingresos laborales en la Argentina (1992-2014).
- Samaniego, N. 2002. Las políticas de mercado de trabajo y su evaluación en América Latina, Serie macroeconomía del desarrollo No. 19 (Santiago de Chile, CEPAL).
- Sepúlveda, M. E. (2011): Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 60.
- Sierra, R., Rodríguez, G., y Rodríguez Ortiz, G. (2005): Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe. UDUAL.
- Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales (2018): “Reporte de monitoreodeBecasProgresar.4ttrimestre”.

- <https://www.argentina.gob.ar/politicassociales/siempro/monitoreo/repositorio-historico>
- Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales (2019): “Reporte de monitoreodeBecasProgresar.4ttrimestre”.
- <https://www.argentina.gob.ar/politicassociales/siempro/monitoreo/repositorio-historico>.
- Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales (2020): “Reporte de monitoreodeBecasProgresar.4ttrimestre”.
- <https://www.argentina.gob.ar/politicassociales/siempro/monitoreo/repositorio-historico>.
- Soldano, D., y Andrenacci, L. (2006): Aproximación a las teorías de la política social a partir del caso argentino. *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*, 17-79.
- Suasnábar, C., y Rovelli, L. I. (2011): Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. *Innovación educativa*, 11. pp 21-30
- UNICEF (2005): *Carreras Truncadas: El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: Unicef Argentina.
- Urcola, M. A. (2003): Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud. *Invenio*, 6(11), 41-50.
- Lomelí, Enrique. (2008). *Las Transferencias Monetarias Condicionadas Como Política Social en América Latina. Un Balance: Aportes, Límites y Debates**. *Annual Review of Sociology*. 34. 499-524. 10.1146/annurev.soc.052708.074708.
- Vásquez, J. D. (2013): *Adultocentrismo y juventud: aproximaciones foucaulteanas*. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 217-234.
- Venturo, S. (2001): *Contrajuventud: ensayos sobre juventud y participación política*.
- Villas, E. B., Gispert, N. G., Merino, N. G., Monclús, G. J., y Garcia, M. M. (2013): La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Reice. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(4), 5-24.
- Villatoro, P. (2005). *Programas de transferencias monetarias condicionadas: experiencias en América Latina*. *Revista de la CEPAL*.
- Weller, J. (2009): *El nuevo escenario laboral latinoamericano: regulación, protección y políticas activas en los mercados de trabajo*. *Siglo Veintiuno*. pp. 11-64.
- Zarazaga, R. (2015). *Los programas de transferencias monetarias condicionadas en Argentina: Análisis sobre el alcance, las condicionalidades y el clientelismo en la Asignación Universal por Hijo y el Programa Argentina Trabaja*. *Desarrollo*

Económico, 333-356

Anexo 1: Guión de entrevistas

Introducción: Presentación y consentimiento informado.

Contame primero cuantos años tenés y cómo está tu situación académica actualmente?
¿En el caso de que te hayas recibido, en qué año? ¿En qué barrio vivís? ¿Con quién vivís?
¿Trabajas?

Trayectoria educativa

¿Cómo recordas tu paso por la escuela primaria y secundaria? Empecemos por la primaria y luego la secundaria...

¿A qué colegios fuiste? ¿Por qué razón se optó por ellos? ¿Te acordas de ellos en cuanto a su rendimiento o, qué particularidades marcarías de cada uno? ¿Ibas turno tarde o mañana?
¿Por qué motivo? ¿Repetiste algún año? ¿Por qué razón crees que sucedió? ¿Cómo eras como estudiante? ¿Cómo consideras que era tu rendimiento? ¿Te costaba? ¿Por qué? ¿En tu casa te ayudaban con los deberes? ¿Qué situaciones de tu vida pensas que lo condicionaban?
¿Cómo era tu relación con los profesores? ¿Y con tus compañeros de curso?

Pasando a tu etapa como estudiante en la universidad...

¿Recordás cuándo/cómo decidiste qué estudiar luego de la secundaria? ¿Cómo llegaste a la universidad? ¿Cómo te diste cuenta que necesitabas estudiar una carrera universitaria?
¿Cuál consideras fue la motivación principal? ¿Para qué pensabas que te iba a servir el título universitario? ¿Siempre pensaste en tener un título de grado o alguna vez pensaste no estudiar?

¿Qué carrera universitaria elegiste? ¿Por qué la elegiste? ¿Pudiste llegar a completarla?
En el caso que la respuesta sea afirmativa: ¿Pudiste finalizarla de acuerdo al plan de estudios?
¿La carrera cumplió con tus expectativas? ¿Por qué? ¿Atravesaste obstáculos dentro de la universidad? ¿Cuáles? ¿Hay algo que, desde tu experiencia, creas que se podría mejorar?

En el caso que la respuesta sea negativa: ¿La carrera aún cumple con tus expectativas?
¿Por qué? ¿Atravesaste o atravesas obstáculos dentro de la universidad? ¿Cuáles? ¿Hay algo que, desde tu experiencia, crees que se podría mejorar? ¿Tenes pensado continuar estudiando? ¿Cuál? ¿Por qué?

Trayectoria laboral

Contame un poco de tu trayectoria laboral, a partir de tu primer trabajo...

¿A qué edad comenzaste a trabajar? ¿De qué trabajaste? ¿Tuviste trayectorias regulares en esos trabajos o fue irregular? ¿Por qué razón? ¿Trabajaste de manera formal o en la economía informal? ¿Por qué razón crees que no pudiste conseguir un trabajo registrado? ¿Ese o esos trabajos que tuviste, piensas que te aportaron experiencia asociada a tu formación profesional? ¿Cómo manejas el tiempo trabajando y estudiando? ¿Cómo vivís esta combinación? ¿Cómo te imaginabas tu trayectoria laboral luego de percibir el programa PROG.R.ES.AR? Respecto a tu trabajo actual: ¿Consideras que lo aprendido en tu carrera se relaciona con el puesto que actualmente ocupas? ¿Cómo manejas el tiempo trabajando y estudiando? ¿Cómo vivís esta combinación?

Trayectoria sociodemográfica

¿Cuál es tu lugar de origen? ¿Siempre habitaste esa/esta ciudad?

Al principio de la entrevista me dijiste el barrio en el que vivís actualmente. ¿Siempre viviste ahí? Contame un poco cuales fueron los distintos barrios y/o localidades en los que viviste... ¿Cuáles fueron los motivos de esos cambios? ¿Cuáles fueron los aspectos positivos y/o negativos de vivir allí? ¿Crees que condicionaron de alguna manera tu rendimiento educativo y laboral? ¿Cuáles?

Respecto al recorrido educativo primario y secundario que hablamos previamente ¿Te acordas a qué distancia estaban las escuelas del hogar u hogares donde viviste? ¿Cómo te trasladaste generalmente? ¿Te resultó una dificultad? ¿Por qué? ¿Y la distancia de tu hogar a la universidad? ¿Crees que aportaba una mayor carga motivacional o física? ¿Por qué? ¿Con quienes convivías durante tus estudios pre universitarios? ¿Y durante tus estudios universitarios? ¿Te resultaba un peso o un alivio en cuanto al cumplimiento de tus ocupaciones laborales y/o académicas? ¿Por qué?

Etapa como beneficiario del programa y la percepción personal

¿Te acordas a qué edad y en qué año comenzaste a percibir el programa? ¿Cómo te enteraste? ¿Te acordás de qué formas te inscribiste? ¿Cuál o cuáles? ¿Fuiste beneficiaria hasta que año? ¿Cuál fue el motivo por el que dejaste de percibir el beneficio? ¿Te acordas

cuales eran las razones por las que se podía dar de baja del programa a un beneficiario? ¿Te resulta justo?

En el caso de haberte excedido en los años del plan de estudios: ¿cómo fue tu continuidad en el estudio sin ser perceptor del programa? ¿Por qué crees que percibiste este beneficio? ¿Crees que el programa condicionó en tu decisión de ingresar y/o de permanecer en la universidad? ¿Por qué? ¿En qué aspectos viste reflejado que el programa te haya ayudado mientras estudiabas? ¿Consideras al programa como un derecho propio del estudiante que cumple con determinados requisitos académicos o como un derecho de cualquier estudiante?

¿Según tu opinión, cuáles son los aspectos positivos del programa? ¿Por qué? ¿Cuáles consideras que son las principales dificultades del programa? ¿Por qué? ¿Pensas que este programa sirve? ¿Por qué? ¿Crees que este programa promueve la equiparación de oportunidades? ¿Por qué? ¿Qué aspectos consideras vos que habría que mejorar del programa? ¿Crees que el accionar del programa genera una mejor calidad de oportunidades en el empleo juvenil? ¿Por qué? ¿Qué te parece que debería incluirse en el programa (o cambiar) con el fin de disminuir el desempleo? Si tuvieras que contarle a alguien de que se trata el programa PROG.R.ES.AR, ¿qué dirías?

Trayectoria familiar y expectativas personales

Respecto a tu núcleo familiar: ¿Cuántos son? ¿Cuál es el nivel de estudios de tus padres? ¿Qué rol le asignaron a la educación? ¿Cómo fue su rol para con la finalización de tus estudios primarios y secundarios? ¿Cuál fue su rol durante tus estudios universitarios?

¿Cómo te imaginabas luego de terminados tus estudios? ¿Cómo te imaginas ahora? ¿Qué te gustaría hacer o de qué te gustaría trabajar en el futuro?

Final (opcional)

¿Hay algo más que te hayas quedado pensando y quieras compartir conmigo? ¿Alguna otra cosa que no te pregunté y te hubiera gustado que te pregunte? ¿Algo más que quieras agregar a modo de reflexión final?

Índice de gráficos

Gráfico N°1: Titulares del programa PROG.R.ES.AR. 4T 2014 - 2021. Total país

Gráfico N°2: Titulares del programa PROG.R.ES.AR. 4T 2014 - 2020. Total país y Provincia de Buenos Aires.

Gráfico N°3: Titulares del programa PROG.R.ES.AR por línea de acción. 4T 2016 - 2021. Total país

Gráfico N°4: Titulares del programa PROG.R.ES.AR, universitarios y terciarios. 4T 2018 - 2021. Total país

Gráfico N°5: Inactivos y PEA en jóvenes de entre 18 y 30 años. 2T 2015-2021.

Aglomerado Mar del Plata- Batán

Gráfico N°6: SMVyM y CBT hogar tipo 2. 2T 2016-2021. Total país

Gráfico N°7: Titulares del programa PROG.R.ES.AR. 4T 2018 - 2021

Aglomerado Mar del Plata- Batán

Gráfico N°8: Titulares del programa PROG.R.ES.AR por línea de acción. 4T 2018 - 2021. Aglomerado Mar del Plata-Batán

Gráfico N°9: Titulares del programa PROG.R.ES.AR, universitarios y terciarios. 4T 2018 - 2021. Aglomerado Mar del Plata-Batán

Índice de tablas y cuadros

Cuadro N°1: Modelos de Estados de bienestar.

Cuadro N°2: Caracterización de jóvenes entrevistados.

Cuadro N°2: Funcionamiento institucional del programa PROG.R.ES.AR.

Tabla N°1: Titulares del programa PROG.R.ES.AR por género. 4T 2014 - 2021. Total país.

Tabla N°2: Titulares del programa PROG.R.ES.AR por género y subgrupo etario. 4T 2018-2021. Total país.

Tabla N°3: Titulares del programa PROG.R.ES.AR en el nivel superior por género. 4T 2018 – 2021. Total país.

Tabla N°4: Titulares del programa PROG.R.ES.AR en el nivel superior por género y subgrupo etario. 4T 2018 - 2021. Total país.

Tabla N°5: Relación de parentesco y situación coyuntural de jóvenes entre 18 y 30 años. 2T 2015-2021. Aglomerado Mar del Plata- Batán.

Tabla N°6: Indicadores laborales básicos de jóvenes entre 18 y 30 años. 2T 2015-2021. Aglomerado Mar del Plata- Batán.

Tabla N°7: Jóvenes del aglomerado Mar del Plata-Batán con nivel universitario incompleto según asistencia al establecimiento. 2T períodos 2015-202.

Tabla N°8: Jóvenes del aglomerado Mar del Plata-Batán según Ingreso Total Familiar. 2T período 2015-2021

Tabla N°9: Representación del monto PROG.R.ES.AR respecto del SMVyM. 2T período 2014-2021

Tabla N°10: Titulares del programa PROG.R.ES.AR en el nivel superior por género y subgrupo etario. 4T 2018 - 2021. Aglomerado Mar del Plata-Batán

Tabla N°11: Titulares del programa PROG.R.ES.AR en el nivel superior por género. 4T 2018 - 2021. Aglomerado Mar del Plata- Batán

Tabla N°12: Titulares del programa PROG.R.ES.AR por unidades académicas de la UNMDP. 4T 2018-2021. Aglomerado Mar del Plata-Batán