



Los sentidos universidad  
derechos ARGENTINA de la POLÍTICAS PÚBLICAS SENTIDOS  
EDUCACIÓN derechos EDUCACIÓN FORMACIÓN  
UNIVERSIDAD ESTADO de los DERECHOS  
educación PROG.R.ES.AR ARGENTINA JOVENES  
destinatarios TRAYECTORIAS BIOGRÁFICAS  
TRAYECTORIAS BIOGRÁFICAS DEL PROG.R.ES.AR  
educación ESTUDIANTES en La Plata ESTADO  
políticas públicas UNIVERSIDAD PROG.R.ES.AR FORMACIÓN  
DERECHOS ARGENTINA  
TRAYECTORIAS BIOGRÁFICAS

## Los sentidos de la educación de los jóvenes destinatarios del PROG.R.ES.AR en La Plata

Directora Nancy Díaz Larrañaga

Co directora Josefina Bolis

Alumno Juan Bautista Paiva

Facultad de Periodismo y Comunicación Social - UNLP - Diciembre 2016

La Plata, diciembre de 2016

A los señores/as miembros del Consejo Directivo

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

De mi mayor consideración:

Por la presente avalo como directora la presentación del Trabajo Integrador Final titulado "Los sentidos sobre la educación de los jóvenes destinatarios del PROG.R.ES.AR en La Plata" realizado por el alumno Juan Bautista Paiva, DNI 36.936.238, legajo 20943/7.

Sin otro particular, los saluda atte.

Dr. Nancy Díaz Larrañaga

La Plata, diciembre de 2016

A los señores/as miembros del Consejo Directivo

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

De mi mayor consideración:

Por la presente avalo como co-directora la presentación del Trabajo Integrador Final titulado "Los sentidos sobre la educación de los jóvenes destinatarios del PROG.R.ES.AR en La Plata" realizado por el alumno Juan Bautista Paiva, DNI 36.936.238, legajo 20943/7.

Sin otro particular, los saluda atte.

Lic. Josefina Bolis

Los sentidos sobre la educación de los jóvenes  
destinatarios del PROG.R.ES.AR en La Plata

## **Título**

Los sentidos sobre la educación de los jóvenes destinatarios del PROG.R.ES.AR en La Plata.

## **Breve descripción del proyecto**

Este trabajo se propone indagar sobre los sentidos de la educación de los jóvenes destinatarios del PROG.RE.SAR. (Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos). Una política que desde su implementación en 2014 acompaña las trayectorias educativas de los jóvenes estudiantes de Argentina.

Para alcanzar el objetivo propuesto se realizaron entrevistas en profundidad para reflexionar en torno al vínculo del Estado con los jóvenes a partir del relato de sus trayectorias educativas situándolos en un momento histórico específico en el cual la juventud es protagonista a través de su participación política en el espacio público.

La hipótesis que orienta este trabajo indica que la inclusión de los jóvenes en instancias de formación a través de políticas públicas generadas desde el Estado habilita escenarios de participación política para el ejercicio de los derechos.

**Palabras clave:** jóvenes, educación, políticas públicas, trayectorias.

**Área temática:** juventudes.

**Espacios de referencia institucionales:** Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

## Índice

**Agradecimientos**.....1

**Introducción**.....2

### **Capítulo 1. Contextos**

La educación en la década de 1990.....7

El período 2003-2015.....10

La educación como derecho.....12

Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos  
(PROG.R.ES.AR).....14

### **Capítulo 2. Perspectivas conceptuales**

Reflexiones desde la comunicación.....18

La educación como una práctica social.....20

Juventudes.....23

La producción discursiva de los jóvenes y la juventud.....25

Breve recorrido por el vínculo Estado y jóvenes.....30

El PROG.R.ES.AR en diálogo con la agenda universitaria 2003-  
2015.....33

Ampliación de la oferta.....36

Premisas para pensar estas nuevas universidades.....37

El PROG.R.ES.AR dentro del financiamiento a los jóvenes  
estudiantes.....38

La formación profesional en tensión con la formación  
académica.....39

¿Valorización del trabajo y el trabajador o del aprendizaje del  
saber?.....41

La formación profesional en tiempos de reconfiguración del Estado.....	41
Metodología.....	43
El relato de vida como herramienta metodológica.....	47
Desarrollo del armado del protocolo de entrevista.....	48

### **Capítulo 3. *Análisis***

Trayectorias y experiencias educativas de los destinatarios del PROG.R.ES.AR.....	50
Trayectorias educativas familiares.....	51
Las experiencias educativas.....	56
Etapa primaria y secundaria.....	57
Etapa Universitaria.....	63
El vínculo con el PROG.R.ES.AR.....	68

### **Capítulo 4. *Reflexiones finales***.....77

<b><i>Bibliografía</i></b> .....	82
----------------------------------	----

## **Agradecimientos**

A mi vieja, mi viejo, mi hermano y mis abuelos por estar siempre a mi lado apoyándome y cuidándome.

A mis amigos y amigas, por el aguante.

A mis compañeros y compañeras de cursada, por cada mate cebado y por cada una de las charlas y risas compartidas.

A Nancy y Jose, por guiarme con sus conocimientos y experiencia en la realización de este trabajo.

A Euge, por dedicarme su tiempo y energía en sus aportes realizados a esta investigación.

A Anto, por ayudarme a pensar y diseñar la portada.

Al Observatorio de Jóvenes, Medios y Comunicación, por abrirme sus puertas y darme la posibilidad de desempeñarme como investigador.

A la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, por hacerme sentir siempre *“como en casa”*.

A Néstor y Cristina, por dignificarle la vida a millones de argentinos y argentinas, entre los que me incluyo, y por enseñarme que siempre *“la Patria es el otro”*.

## Introducción

En este trabajo me propongo indagar sobre los sentidos de la educación de los jóvenes destinatarios de la política pública PROG.RE.SAR. (Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos). En base a este objetivo realice entrevistas en profundidad para reflexionar en torno al vínculo del Estado con los jóvenes a partir del relato de sus trayectorias educativas situándolos en un momento histórico específico en el cual la juventud es protagonista a través de su participación política en el espacio público.

El interés por el tema de investigación surge luego de años de militancia territorial dentro de una organización política que realiza sus actividades en los diferentes barrios de la periferia de la ciudad de La Plata. En dicho espacio político tuve la oportunidad de llevar adelante actividades que involucraban a los jóvenes de los barrios, tales como jornadas de apoyo escolar y realización de talleres de producción audiovisual. Desde esta experiencia de militancia política surge mi inquietud por indagar acerca del vínculo entre los jóvenes y el Estado.

En 2015 obtengo la beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) por lo que puedo iniciar mi trabajo dentro de un canal institucional que nace de la presencia y del respaldo del Estado Nacional a las producciones científicas por parte de jóvenes investigadores.

Asimismo comienzo a participar del Observatorio de Jóvenes, Medios y Comunicación que se inscribe en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Esta unidad de investigación intenta responder a la necesidad de generar un espacio de articulación entre las prácticas vinculadas a las actividades de extensión, a las de políticas públicas y a aquellas referidas a la investigación.<sup>1</sup>

Desde el Observatorio se busca promover el desarrollo social y mejorar la calidad de vida de los jóvenes de Argentina, constituyéndose en un espacio que permita integrar actividades como las de extensión e investigación, ya que

---

<sup>1</sup> Sobre el Observatorio (<http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/node/32>)

al momento de pensar a los jóvenes desde una mirada holística resulta de suma importancia abarcar ambos frentes.

Por otra parte, mi trabajo Integrador Final (TIF) intenta ser un aporte a los estudios de juventudes que se desarrollaron en los últimos años, donde la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) se ubica como un actor clave en lo que refiere al estudio de los jóvenes en Argentina y Latinoamérica.

En la década de 1990 en el campo de las Ciencias Sociales se señalaba a los jóvenes como una generación de “jóvenes desinteresados” (Saintout, 2013) con lo político, por lo que fueron perdiendo terreno en los espacios de toma de decisiones de lo social, como por ejemplo la política. En estos años, la herramienta de la política como transformadora de la realidad y del mundo era negada en general por la sociedad.

En el período 2003- 2015 se puede observar una interpelación desde un proyecto político a los y las jóvenes como sujetos de derecho (Saintout, 2013) a través de un discurso que les asigna un lugar en la trama social, al mismo tiempo que los habilita para la constitución de sus propios discursos. “Es un tiempo en el que se convoca a los jóvenes a que participen de la vida pública con un horizonte de derechos que los interpela a realizar los sueños” (Saintout, Varela y Sánchez Narvarte, en Sánchez Narvarte y Angelini, 2014).

En este tiempo se intentó dejar atrás el pensamiento que consideraba a los jóvenes como sujetos incapaces y sin posibilidades de una resistencia mínima en las tramas de la cultura, para empezar a pensarlos en los nuevos contextos en que los jóvenes son protagonistas del entramado social en un mundo adultocéntrico.

Esta tradición sobre los estudios de las juventudes es hablar de jóvenes que ven en el espacio público un territorio a ocupar con sus demandas de ciudadanía y que además se organizan para hacerlo y llevan adelante acciones conjuntas (Viviani, 2016). Por lo tanto, el desafío es hacer énfasis en las experiencias político juveniles, que recobraron el centro de la escena pública, para una posterior agenda de investigación.

Hacer referencia a un período denominado 2003-2015 es señalar una etapa donde el Estado tomó un rol central y protagónico, intentando perseguir y garantizar una justicia distributiva en la sociedad a través de la consagración de nuevos derechos sociales para la población en general. En este marco, se sitúa el programa PROG.R.ES.AR, la política pública que abordo para indagar la construcción de sentidos sobre la educación de los jóvenes en la ciudad de La Plata.

Durante el avance de mi investigación cambió el escenario político y económico del país a partir del 10 de diciembre de 2015, una nueva concepción de Estado comenzó a ejecutarse. Un Estado que ya no se presenta del lado de las condiciones para el ejercicio de las garantías de los derechos que se trataron de universalizar en los años 2003-2015 (Rinesi, 2013). La nueva concepción de Estado se presenta como una ruptura a esos intentos de universalización de los derechos. Este nuevo escenario transversalizó las reflexiones de este trabajo.

Las nuevas direcciones políticas y económicas del gobierno implican recortes en la inversión y el gasto público que han generado un panorama de incertidumbre en relación al funcionamiento y la continuidad de diversas políticas públicas, como el PROG.R.ES.AR. Estas incertidumbres son parte del cuerpo de la investigación.

En una primera instancia la investigación propone una contextualización del sistema educativo en las últimas décadas de la historia de nuestro país, que implica hacer referencia a las reformas de corte neoliberal vividas en la década de 1990 y la posterior recuperación de la concepción de la educación entendida como un derecho en el período 2003-2015. La selección de este tiempo histórico tiene que ver con las modificaciones del sistema educativo y de qué forma el Estado interpeló a los jóvenes de forma antagónica en ambas décadas.

En segundo lugar, se plantea el marco teórico metodológico utilizado para alcanzar los objetivos propuestos. Aquí se retoman conceptos del campo de la comunicación que definen la perspectiva y orientan la investigación. Asimismo se intenta dar cuenta del vínculo del Estado con los jóvenes a través de un

breve recorrido por las políticas públicas que fueron destinadas a este sector social. Dentro de este trayecto se ubica el PROG.R.ES.AR, señalando al programa en sus características y sus implicancias en el contexto que fue instituido.

Posteriormente, se realiza una mención de los discursos que circulan sobre los jóvenes en los medios de comunicación en tanto actores que articulan el sentido común ya que son productores de los sentidos sociales. Las características de estos discursos son de carácter estigmatizante para los jóvenes, especialmente para los de sectores populares.

Asimismo se desarrolla la metodología seleccionada para el trabajo de campo. La entrevista biográfica a través del relato de vida fue la herramienta elegida para hacer las entrevistas a los jóvenes seleccionados. La mirada epistemológica de la FPyCS parte de entender a la comunicación como producción social de sentidos y no como instrumentos o restringida a los medios de comunicación. Es por esto que la metodología apunta a reconocer las experiencias y las trayectorias de los jóvenes.

El tercer capítulo se desarrolla en torno al análisis de las trayectorias educativas de los jóvenes entrevistados partiendo de su experiencia y así indagar en torno a los sentidos de la educación. Luego, se señala cuál es el vínculo entre el PROG.R.ES.AR y los jóvenes, tratando de dar cuenta de las dimensiones que aborda.

El último capítulo son las reflexiones finales que tendrán la intención de dar cuenta de algunas conclusiones a las que se pretende llegar en la investigación, intentando establecer los sentidos de la educación que los jóvenes entrevistados poseen. En esta línea, las reflexiones finales buscarán asentar nuevas premisas para la ampliación de la investigación en posteriores instancias como también contendrá los alcances y las limitaciones del TIF.

## Capítulo 1

## **La educación en la década de 1990**

A lo largo de la década de 1990 se instauró en Argentina un modelo de Estado que implicó con el paso de los años la pauperización del sistema político económico. Este modelo neoliberal se caracterizó por la reducción del gasto público, la desregulación de los mercados, flexibilización laboral, privatización de las empresas estatales, achicamiento del margen legítimo de movilización, organización y reivindicación social y la extranjerización de la economía.

En este período se consolida un modelo de Estado que significó la continuación del modelo neoliberal instaurado a partir del Golpe de Estado de la Junta Militar el 24 de marzo del año 1976. En esta coyuntura, se introdujo al país a la órbita de los intereses del Conceso de Washington, que delineaba una política económica basada en las privatizaciones de los servicios y bienes públicos, el acatamiento a las recetas económicas que imponían los organismos de financiamiento como el Fondo Monetario Internacional (FMI), la desregulación del sistema financiero nacional, la apertura del mercado a las importaciones y la concentración de la producción en manos de empresas extranjeras.

Estos lineamientos tuvieron un impacto negativo en lo que refiere a la construcción del Estado de Bienestar iniciado en la década de 1940. El achicamiento del Estado se tradujo en el deterioro de los índices de la calidad de vida de la población. La extranjerización y la apertura económica repercutieron en el deterioro de las pequeñas y medianas empresas de la industria nacional, aumentando de manera considerable los índices de desempleo.

Esta “retirada” del Estado consistió en una apertura y en el posterior desmantelamiento de los mercados nacionales y regionales, corriendo la transferencia de los recursos de la producción hacia la especulación y los negocios propios del mercado desde los países a los centros financieros capitalistas del exterior.

El avance de la globalización financiera tras la caída de la Unión Soviética en 1991 instaló como paradigma la supremacía del mercado, símbolo y realización de la libertad individual. De esta premisa partía la idea de que a través de la

libre iniciativa de los agentes económicos se podría llegar a asegurar el bienestar de las sociedades, siempre y cuando los gobiernos sean los responsables de asegurar una macroeconomía sin intervención estatal. La consigna de “achicar el Estado”, que se instaló con mayor fuerza en la década de 1990 en Argentina, significaba dismantelar los instrumentos públicos de regulación y control, y de esta forma anular la mediación pública en las relaciones de trabajo.

La educación en relación con el modelo neoliberal se convierte en una variable más del ajuste, en la que (por acción u omisión del Estado) se asiste a un progresivo dismantelamiento y empeoramiento de las condiciones de la educación pública.

En 1992 se dictó la ley 24.049 que establecía la transferencia de todas las escuelas de enseñanza media y superior del Estado Nacional a las provincias. Con la aprobación de la Ley Federal de Educación 24.195 en 1993 y la Ley de Educación Superior N°24.521 en 1995 se incorpora una nueva manera de entender la educación. Sus sanciones significaron que la educación pública dejaba de ser una prioridad en la agenda política del Estado Nacional. Asimismo la transferencia de la responsabilidad de las escuelas de la órbita nacional a las provinciales conllevó al deterioro del sistema educativo, ya que las provincias no contaban con los recursos necesarios para dicha obligación.

La Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 reordenó el sistema educativo ampliando la obligatoriedad a diez años y dividiendo el sistema en cinco niveles: el nivel inicial, de los tres a los cinco años; la educación general básica (conocida como EGB) que era un ciclo de nueve años; el posterior polimodal con una duración de tres años como mínimo; la educación superior para la formación profesional y académica de grado; y por último la educación cuaternaria para la capacitación especializada de profesionales.

En este período se hizo evidente en la vida cotidiana de las escuelas la ausencia de definiciones sobre la organización y los objetivos de la enseñanza, que afectó el desempeño del rol dentro del sistema educativo, más aún, por la falta de ofertas de formación y capacitación específicas que el Estado Nacional debía promover.

Esta reorganización drástica en el terreno de político institucional plasmada en la ley de descentralización educativa dictada en 1991 se encuadraba en un contexto donde la educación dejaba de ser entendida como un derecho que debía ser garantizado por el Estado para pasar a ser un servicio de consumo.

Todas estas modificaciones se llevaron adelante en un contexto donde la educación pública no fue la excepción a un modelo hegemónico de políticas neoliberales implementadas en nuestro país. El resultado de esto fue la expulsión del sistema educativo de las personas que quedaban excluidas en este modelo político económico. Estos problemas estaban vinculados a la deserción escolar y la repitencia.

Los trabajos de ciertos sindicatos y grupos de investigadores permitieron conocer la situación. En el caso del analfabetismo superaba el 15% entre los mayores de catorce años. El promedio nacional de la deserción de la educación básica era del 35%. En lo que refería a las provincias en 1995 el 20% de los estudiantes repitieron el año en los colegios secundarios argentinos (Puiggrós, 2002).

El modelo neoliberal desmembró la estructura de la educación nacional. El histórico sistema unificado abrió lugar a un régimen de veinticuatro administraciones sin un criterio político y estratégico común para la educación a lo largo y ancho del país. Esto implicó el aumento de la desigualdad educativa en el territorio argentino ya que la realidad económica, social y política de las diferentes provincias hacía que no se destinaran los mismos recursos a la educación. En este contexto, el Estado nacional ya no se hizo responsable de los resultados educativos y se dejó el peso del rendimiento escolar en las propias escuelas, los docentes y los alumnos.

El programa de reformas de corte neoliberal que se desarrolló en la década de 1990 rompió con los lazos de integración social, sin excepción de la reforma educativa llevada adelante que se encuadraba dentro de las privatizaciones, la desregulación y la descentralización de la economía que perseguía cambiar el rol del sector público y la relación Estado-Sociedad (Bernazza, 2013).

La reforma educativa plasmada en este tiempo mostró una gran contradicción: se hizo una apuesta a reformar el sistema educativo en busca de competitividad pero se recomendó la reducción del gasto que se invertía en este sector y otros de la esfera estatal (Feldfeber,2000). Estas estrategias y objetivos se encontraban estrechamente vinculados a los intereses y recomendaciones de los organismos multilaterales de asistencia financiera como el Banco Mundial. Este banco daba su apoyo en base al seguimiento de sus “recetas” educativas.

### **El período 2003-2015**

El 25 de mayo de 2003 con la asunción de Néstor Kirchner a la presidencia de la Nación se produjo un cambio de paradigma en la manera de entender el Estado.

A partir de 2003 en Argentina comenzó un proceso de recuperación del Estado que gestionó a favor de los intereses populares, poniendo énfasis en la autonomía de la herramienta política frente a las presiones y los intereses corporativos. De esta forma se dio inicio a la construcción de un modelo específico de acumulación y distribución de la riqueza.

Durante este tiempo se llevaron adelante reformas políticas, económicas y sociales en el marco del desarrollo de un modelo de Estado cuyo principal objetivo fue la inclusión fundamentalmente de aquellos que habían sido excluidos durante la década de 1990. Esto implicó un rol del Estado activo, presente y garante de los derechos de las mayorías.

Tras la crisis del 2001, que produjo el derrumbe social, político y económico, se requerían pensar políticas públicas que reconocieran la educación como un derecho y como una responsabilidad social. Por ende, fueron necesarias medidas que volvieran a entender a la educación como un derecho y no como una mercancía.

Es en este marco político se llevo adelante una modificación en el marco normativo en busca de concebir a la educación como un derecho y una garantía que brindara el Estado:

La sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 del 2006 plantea a la educación como un bien público y la considera una política de Estado. A la par de la puesta en marcha de la nueva legislación se organiza el sistema educativo nacional sin romper las bases federales, aunque siguieron existiendo los sistemas escolares bajo las orbitas de las provincias.

Al respecto de esta ley, la pedagoga Adriana Puiggrós señala: “La Ley de Educación Nacional 26.206 dio las bases para que haya un sistema educativo a nivel nacional coordinado por medio del Consejo Federal de Educación (CFE) y que es acompañado por políticas que son de orden nacional y que son acordadas en el mismo Consejo, revirtiéndose la tendencia a desintegrar el sistema de educación pública”.

En esta misma línea, en el 2006 también se sancionó la Ley de Financiamiento Educativo 26.075 que estableció un incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Gobierno Nacional, los gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en forma progresiva, hasta alcanzar en el 2010 una participación del 6% en el Producto Bruto Interno (PBI), mientras que en el año 2003 se destinaba el 3% del PBI a la educación.

Estas dos leyes fueron acompañadas por un conjunto de normas dictadas por el Congreso de la Nación y que fueron tras el objetivo de entender a la educación como un derecho. Entre ellas, se destacan la Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (Ley 24.864/2003), la Ley de Fondo Nacional de Incentivo Docente (Ley 25.919/2004), la Ley de Educación Integral (Ley 26.150/2006), la Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley 26.061/2005).

Este cambio legislativo que significó una modificación del horizonte político en la forma de concebir a la educación fue posible ya que se estaba desarrollando un nuevo modelo de país que discutió un nuevo marco legal que le diera al Estado su lugar generador en el sistema educativo.

## **La educación como derecho**

En la ley de Educación Nacional N° 26.206 es donde queda establecido que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social que deben ser garantizados por el Estado. Por ende, la educación es entendida como una prioridad nacional que debe quedar plasmada en una política de Estado que reafirme la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales fortaleciendo el desarrollo económico-social de la Nación.

Retomar lo expuesto por la Ley de Educación Nacional es de importancia para indagar y abordar el terreno educativo de nuestro país. En América Latina dentro del campo político pedagógico hubo dos proyectos en pugna que disputaron las posturas de cómo entender y abordar a la educación en las últimas décadas.

Uno de estos proyectos tuvo lugar en la década de 1990 en Argentina, fue un modelo educativo que expresó argumentos filosóficos neoliberales y neoconservadores para argumentar que toda sociedad debe regirse por los principios del mercado (Arata, 2016). El objetivo de esta postura persigue formar sujetos que se empapen en los conocimientos internacionales de la época, insertar sus competencias en el mercado laboral e incentivar su sensibilidad por el consumo de bienes y servicios.

El argumento central que sostiene a las políticas educativas neoliberales es que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad llevando en sus discursos pedagógicos una lógica económica.

Por otra parte, se sitúan aquellas tradiciones y teorías pedagógicas críticas que abarcan desde las perspectivas desescolarizantes y reproductivistas hasta las posiciones nacionales-populares. Desde esta perspectiva se entiende a la educación como un proceso reivindicatorio que le da a la escuela un lugar central ya que es un derecho humano al que no se puede renunciar, encuadrándose dentro de un proceso colectivo y social en la formación de conocimiento.

La descentralización que sufrió el sistema educativo en los años noventa implicó un cambio de profundas consecuencias para todos los actores que intervinieron en el sistema. La sanción de normas como la Ley Federal de Educación N° 24.195 y la Ley de Educación Superior N°24.521 supusieron el abandono por parte del Estado como garante al acceso democrático a la educación.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional queda indicado que es el Estado quien “garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social” (Arata, 2016).

Durante el período 2003-2015 los lineamientos político-pedagógicos que otorgan al Estado un rol de garante en relación al acceso educativo. En este marco, la elaboración de políticas públicas tuvo como horizonte expandir los derechos que estuvieran vinculados al acceso a la educación. Esta política educativa se construyó sobre la suba escalonada del presupuesto para la educación, ciencia y tecnología fijando un presupuesto del 6% del Producto Bruto Interno (PBI) a la educación, cuando antes del 2003 se destinaba menos del 3%.

Asimismo, la decisión de establecer la obligatoriedad desde los 5 años hasta el fin de la secundaria, que implica los 13 años de escolaridad, es el retorno a una estructura unificada y federal del sistema educativo a nivel nacional. Este escenario definió contenidos mínimos y comunes para la toda la población.

La construcción de un perfil de políticas públicas en relación a la transformación educativa estuvo acompañada de diversas medidas orientadas al fortalecimiento de las trayectorias educativas, entre las que se destacan “El Plan de Infraestructura Escolar” que significó la construcción de 2066 establecimientos educativos; el “Programa Conectar Igualdad” que posibilitó la conectividad entre escuelas y que los estudiantes posean sus propias netbooks. En esta misma línea, se ubica en “Plan Aulas digitales” para la formación de los docentes; la creación de nuevas universidades que le dio una mejor calidad a la educación superior; y el aumento de becas a estudiantes

universitarios como las becas PNB y CIN. A comienzo del año 2014 se suma el PROG.R.ES.AR a estas partidas presupuestarias del Estado Nacional para financiar a los estudiantes argentinos.

Otra política pública que se encuentra destinada a los jóvenes estudiantes es el Plan FinEs<sup>2</sup>, que intenta perseguir el objetivo de que jóvenes y adultos mayores de 18 años que todavía no completaron los estudios escolares obligatorios lo hagan. El FinEs “propone resignificar el diseño de las propuestas educativas a través de formas de aprendizaje autónomos, con contenidos relevantes y propuestas que valoren los saberes adquiridos por los jóvenes y adultos a lo largo de su vida”.<sup>3</sup>

Para pensar estas medidas gubernamentales que se desarrollaron en el período 2003-2015 y el derecho al acceso a la educación, resulta relevante retomar la consigna de la convocatoria al último Foro Social de Educación realizado en Brasil<sup>4</sup>: “La democratización de las sociedades pasa necesariamente por la democratización del conocimiento”.

### **Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROG.R.ES.AR)**

El Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) fue creado en febrero del 2014 por el Gobierno Nacional de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) mediante el decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 84/2014.

La política pública nació con el objetivo de lograr la incorporación de jóvenes a proyectos de inclusión social, apuntando a aquellos que se encontraban desocupados o trabajando en el mercado informal, los que eran empleados en casas particulares o aquellos que cobraban menos que el salario mínimo vital y

---

<sup>2</sup> El programa se divide en dos. Plan Fines I, que es para terminar la escuela primera, y Plan Fines II es para finalizar los estudios secundarios.

<sup>3</sup> Plan FinEs, Libro de experiencias, las voces de sus protagonistas. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. P.9.

<sup>4</sup> Del 19 al 23 de enero de 2016, se llevó a cabo en Porto Alegre, Brasil, una nueva iniciativa del Foro Social Mundial (FSM). La agenda temática fue extensa y plural como lo son los intereses y las preocupaciones de la agenda global alternativa: la lucha contra el imperialismo, los derechos de las personas mayores, la articulación entre participación social y cultura digital, el derecho al amor libre, la economía solidaria, la emergencia climática, entre muchos otros.

móvil. El dinero que se les brinda a los jóvenes es un estímulo para que inicien o puedan continuar con sus estudios de escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo.

La creación del PROG.R.ES.AR se enmarca en un contexto donde el Estado argentino garantizó cierta justicia distributiva a favor de la niñez, adolescencia y juventud en materia de seguridad social que se plasmó en políticas públicas como la Asignación Universal por Hijo (AUH) en octubre de 2009 (decreto 1602/09) o la Asignación por Embarazo en abril de 2011 (decreto 446/11). Asimismo esta decisión se orientó a mejorar la situación socioeconómica y a ampliar la seguridad social juvenil.

La política pública depende de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) en lo que respecta a su desarrollo y del Tesoro Nacional en lo que refiere a su financiamiento y se estructura en base a un comité ejecutivo integrado por diversos organismos de la Administración Pública Nacional que poseen competencias en la materia con la finalidad de contribuir al logro de los objetivos que tiene el PROG.R.ES.AR.

El PROG.R.ES.AR se articula con un conjunto de otras acciones a favor de la infancia, adolescencia y juventud que en los últimos años se implementaron en el país, las cuales intentaron configurar un nuevo paradigma, el de la “protección ampliada” de la infancia, adolescencia y juventud (Mazzola, 2012).

A lo largo de todo el siglo XX se instaló en Argentina un paradigma de “criminalización de la juventud” que visualiza al joven como peligroso (Isacovich, 2014), desde esta perspectiva se establece una asociación lineal entre comportamiento juvenil y violencia. El PROG.R.ES.AR es la respuesta a un sector social que es predilecto chivo expiatorio de culpas sociales. Por el contrario, los considera sujetos de derecho y no solamente de obligaciones, y reconoce en nombre del Estado que la mayor parte de esos jóvenes integra la serie de franjas sociales más vulnerables (Puiggrós, 2014).

El PROG.R.ES.AR es un programa de ingresos que intenta condicionar la trayectoria de formación en el sector juvenil, siendo el Estado Nacional el

encargado de garantizar el acceso a la educación. Al mismo tiempo, esta política disputa las estigmatizaciones y los discursos sociales de invisibilización sobre los jóvenes para reconocerlos en tantos sujetos de derecho ya que promueve la participación política en la escena pública.

## Capítulo 2

## **Reflexiones desde la comunicación**

Este capítulo se propone dar cuenta de las nociones teórico conceptuales que orientan la indagación de los sentidos sobre la educación de los jóvenes destinatarios del PORG.R.ES.AR.

Esta investigación intenta ser un aporte al campo de estudios sobre las juventudes en el campo de la comunicación, intentando retomar aportes teórico conceptuales que provienen de los estudios sobre la pedagogía educativa. El campo de estudios de la comunicación nos permite el acercamiento a las prácticas sociales en tanto posibilita el reconocimiento de esas prácticas en las tramas culturales que estructuran y dan sentido a los usos y apropiaciones del espacio social.

Esta investigación si sitúa desde el enfoque que retoma la relación comunicación/cultura. “Desde esta perspectiva se reflexiona, especialmente, por los modos sociales de producción de significados en relación con el marco más amplio de los procesos culturales, históricamente transitados, e imbricados a proyectos políticos (Larrañaga, 2015).

Esta visión implica el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos donde surgen o se originan las producciones de sentidos de los sujetos. El campo de estudios de la comunicación nos permite el acercamiento a las prácticas sociales en tanto posibilita el reconocimiento de esas prácticas en las tramas culturales que estructuran y dan sentido a los usos y apropiaciones del espacio social.

Es a partir de los estudios desarrollados por los teóricos del centro de Investigaciones de Birmingham que la comunicación dejó de ser entendida de modo instrumental restringida a los medios o utilitarista como transmisión de información, para entenderla como la construcción social de sentidos en los procesos histórico-culturales. Esta escuela de pensamiento puso de manifiesto la interrelación de las esferas de la cultura, la economía y la política en la estructuración del mundo social.

Esta investigación retoma los aportes de los estudios culturales para pensar la relación comunicación/cultura y sus relecturas en América Latina en torno a las

problematizaciones sobre lo popular y lo cotidiano como dimensión de análisis de las prácticas.

Situarnos desde la cultura en las configuraciones históricas conlleva considerar la cuestión del poder en la construcción de las relaciones sociales en tanto fuerzas que estructuran las prácticas, modelan los modos de ser y estar y definen los sentidos legítimos, es decir, los modos en que el mundo es nombrado.

Pensar el mundo social de los sujetos implica pensar en su educación. Este concepto ha sido a lo largo del tiempo limitado a la escolaridad, lo que excluyó a ciertas prácticas y espacios sociales en los cuales se forman los sujetos. Por ende, en esta investigación se partirá de entender a la educación como una práctica social, dentro, por y para la sociedad (Buenfil Burgos, 2010).

Las prácticas educativas tienen un lugar en el proceso de constitución de los sujetos y las subjetividades en distintas coyunturas de su vida. En esta línea, Buenfil Burgos considera que “es posible sostener que lo educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, un agente se constituye en sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamental” (Buenfil Burgos, 2010).

De esta manera se entiende a lo educativo dentro de las prácticas socioculturales como un proceso de interpelación de los sujetos, donde hay una matriz de identificación vinculada al reconocimiento de los propios sujetos dentro de esas prácticas socioculturales.

La educación no es solamente un proceso de formación de sujetos sino un encuentro entre lo individual y lo social a través del cual se incorporan saberes que la sociedad construye y que contiene una cultura determinada con la propia necesidad de hacerla perdurar.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Cátedra de Comunicación y Educación. FPyCS. UNLP. Apunte de Cátedra. Núcleo 1. Nodo 'Viajes', subnodo 'Comunicación y Educación'.

Retomando lo expuesto por la tradición gramsciana se puede traer a colación el concepto de hegemonía indicando que es el bloque dominante quien construye el sentido haciendo que sus ideas sean consideradas las únicas ideas legítimas y a las cual las sociedad debe alcanzar. Es por esto que son las relaciones históricas de poder las que sostienen los sentidos que son considerados válidos.

Esta definición de los sentidos legítimos que es la lucha de fuerzas hegemónicas, no se produce por medio de una búsqueda del consenso. De este modo, los sentidos se estructuran a partir de cadenas de equivalencias que promueven articulaciones hegemónicas de sentido (Laclau y Mouffe, 1986).

El lugar donde suceden las luchas por la hegemonía, la reproducción de la dominación, es en las prácticas pero también en las tácticas de resistencia que son llevadas adelante por los sujetos.

Es por esto que entender a la educación dentro de las tramas culturales es pensar en los momentos históricos que configuran los sentidos sociales.

### **La educación como una práctica social**

Reflexionar sobre los sentidos de la educación de los destinatarios del PROG.R.ES.AR conlleva problematizar cómo se ha entendido la educación y cómo esta concepción se articula con una política pública que contempla a los jóvenes que no transitan las instituciones educativas tradicionales.

Teniendo en cuenta lo expuesto por Buenfil Burgos se entiende a lo educativo no sólo ligado a las instituciones educativas o la transmisión de saberes sino en un sentido más amplio como proceso de formación de sujetos y subjetividades.

El PROG.R.ES.AR interpela a los jóvenes en dos sentidos respecto a la educación. Por un lado, convoca a los jóvenes a transitar y finalizar sus estudios en las instituciones que legitima los saberes. Por otro lado amplía la concepción de la educación al considerar que lo educativo de una experiencia no es solo el aprendizaje de contenidos curriculares sino que tiene que ver con

vincularse con otros sujetos, valorando prácticas educativas que han sido relegadas por las visiones pedagógicas más tradicionales.

De este modo, las formas de enseñanza configuran los modos de entender de las personas se pueden reconocer diferentes espacios donde el aprendizaje puede ser llevado adelante.

Desde este programa, se considera que la escuela no es el lugar exclusivo para el aprendizaje y tampoco puede asumir por sí sola esa función dentro de la sociedad. Esto nos lleva posteriormente a preguntarnos por todos esos otros lugares donde se desarrolla un aprendizaje permanente en sitios y contextos que no son los tradicionales.

En este sentido, el PROG.R.ES.AR fomenta la finalización de los estudios de los jóvenes en el nivel secundario y universitario a la vez que abarca espacios clásicos de educación que fueron dejados por fuera y donde la juventud lleva a cabo su formación. Estos espacios que fueron habilitados por las políticas públicas no solo persiguen que los jóvenes aprendan un oficio o terminen sus estudios sino que participen en espacios de encuentro con otros. El encontrarse con otros sujetos es una instancia de aprendizaje donde se reconoce al otro y este proceso de reconocimiento es donde se constituye lo educativo.

Los espacios escolares donde los sujetos incorporan saberes son instituciones con atributos de organización y sistematización desde los primeros años de educación inicial hasta la finalización de la superior. Esta forma tiene ciertas determinaciones: forma presencial de la enseñanza, distribución y agrupamiento de los sujetos en un espacio propio, organización de tiempos y espacios; roles asimétricos definidos por las posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, y un conjunto de prácticas que obedecen a reglas sumamente estables (Avila,2007; Trilla et al. 2003).

Por su parte, los contextos no formales donde se lleva adelante el aprendizaje se pueden señalar como actividades educativas que tienen una cierta organización con una determinada sistematización pero que son realizadas

fuera del sistema oficial. La importancia de estos lugares radica en que son importantes para facilitar el aprendizaje de grupos específicos de la población. Asimismo poseen la distinción de que suelen ser cursos o estar encuadrados dentro de programas, dirigiéndose a personas que comparten intereses comunes entre ellos. Estos tienen una extensión que está limitada y definida en el tiempo y suelen desarrollarse dentro de otras instituciones que no son las tradicionales.

El concepto de educación no formal, que surgió en la década de 1960 y 1970, se ha utilizado para referirse a determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población. Este escenario ha alertado sobre el riesgo de su utilización para encubrir “una educación de segunda para los pobres” o para justificar el debilitamiento de la responsabilidad del Estado en asegurar el derecho de todos a la educación.

Ante las complejidades que atraviesa el concepto resulta importante indagar en torno a las dimensiones en las experiencias educativas por fuera de la escuela y sus respectivos grados de formalización (Sirvent, 2006). La referencia de este aspecto conlleva preguntarse por la *dimensión sociopolítica* (la relación de la experiencia educativa con el Estado), la *dimensión institucional* (contexto o marco institucional en el que se desarrolla la experiencia), la *dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje* (refiere a la triada que define el acto o espacio educativo).

El concepto de grado de formalización permite captar la complejidad del fenómeno educativo y en particular de estas experiencias más allá de la escuela. La identificación de los grados de formalización puede utilizarse como instrumento para analizar en qué facilitan y en qué condiciones obturan el desarrollo de una experiencia educativa, de acuerdo a sus objetivos, las características de los participantes, las circunstancias en las que tenga lugar. El grado de formalización, mayor o menor, que tenga cada experiencia en cada aspecto o dimensión no es positivo ni negativo en sí mismo.

Hay que resaltar que la noción de grado de formalización sirve como instrumento para la descripción y el análisis pero no dice nada del sentido más profundo de las experiencias educativas que son su fundamento ideológico, su

intencionalidad político pedagógica, su orientación reproductiva o emancipadora.

Mencionar las características de los espacios formales e informales sirve para pensar en cómo influyen y condicionan las trayectorias educativas de los jóvenes. A su vez, dar cuenta que el PROG.R.ES.AR abarca los espacios que fueron relegados por las perspectivas tradicionales de la educación es el reconocimiento por parte del Estado de estas otras posibles trayectorias educativas.

## **Juventudes**

Este trabajo tiene como sujeto de investigación a los jóvenes destinatarios del PROG.R.ES.AR por lo tanto es necesario indagar en torno cómo han sido pensados históricamente los jóvenes retomando los debates históricos y reflexionando qué es lo juvenil para realizar el análisis de la construcción de los sentidos sobre la educación.

El concepto de juventud irrumpe en las sociedades occidentales a partir del siglo XIX, pero no es hasta después de la Segunda Guerra Mundial que esta categoría se instala definitivamente ya que antes no quedaba establecida la diferenciación entre el niño y el adulto como mano de obra apta para las fábricas. Sin embargo, históricamente fueron múltiples las disciplinas de estudio que intentaron señalar lo que es lo juvenil.

En lo que refiere al campo de la comunicación los jóvenes se constituyeron como objeto de estudio desde la década de 1980 en adelante, fundamentalmente desde la perspectiva de la comunicación/cultura. En este tiempo se aludía “al fin de la historia”, dando por muerto a lo político y a la política como herramienta táctica posible y eficaz de lo subalterno. Asimismo es en este contexto que nacen las investigaciones sobre juventudes. Siendo una paradoja, que cuando los jóvenes se “retiran” de lo político tras las experiencias de los gobierno de facto cívico-militares en la década de 1970, es cuando más preguntas sobre la relación juventud y política se produce en el espacio académico (Saintout, 2016).

Esta indagación requiere tener en cuenta que la juventud es una construcción sociocultural que se constituye en el juego de relaciones sociales. Por ese mismo motivo es un concepto relacional ya que adquiere sentido dentro de un contexto social más amplio. Por ejemplo, las categorías sobre qué es lo juvenil se pueden observar en la elaboración de las políticas públicas en Argentina a lo largo de las últimas décadas. En el siglo XX se consideraba a los jóvenes como un sector social “problemático” y que se debía trabajar con él a través de iniciativas que tuvieran que ver con el trabajo y la educación. En los últimos años, con medidas como el PROG.R.ES.AR se reconfigura el modo de pensar a los jóvenes ya que se los considera sujetos de derechos capaces de incidir en procesos sociales en los que participan.

Pensar a las juventudes desde una perspectiva sociocultural implica reconocer el carácter dinámico y discontinuo de su configuración. Esto significa que a la hora de construir el estatuto de “lo juvenil” (Pérez Islas, 2000) entran en juego relaciones de fuerza y lógicas de poder que demarcan las fronteras simbólicas que determinan la inclusión/exclusión en la categoría juventud (Hall y Jefferson, 2010).

Asimismo es importante reconocer que la condición de juventud no se ofrece de igual forma al conjunto de los integrantes de la categoría estadística joven. Esto se debe a que existen diferentes y desiguales modos de ser joven, que marcan los diferentes modos de interpretar al mundo. En esta investigación se trabaja con jóvenes que poseen diversas trayectorias biográficas por lo cual su posicionamiento ante la realidad que los rodea no será la misma.

Por lo tanto, al no haber una sola manera de ser joven tampoco existe una sola construcción sobre el sentido de la educación. Es en esta diversidad donde se puede tensar el discurso homogeneizador que se intenta instalar sobre los jóvenes y que invisibiliza la complejidad de sus vidas. Por eso, cuando hablamos de juventudes debemos hacerlo en plural ya que de esta manera se pueden dar cuenta sus diferencias, diversidades y desigualdades dentro de sus experiencias.

Ya que es un concepto relacional, que adquiere sentido dentro de un contexto social más amplio y en su relación con la cuestión juvenil, no sólo supone la

definición positiva acerca de qué es y cómo puede ser definido “un joven”, sino además conlleva contemplar las disputas sociales en torno a la conceptualización misma de juventud. La tensión se hace visible en tanto las formas de autodefinición, como la resistencia a los modos en que son definidos por otros actores sociales (como los adultos, la escuela, los medios, entre otros) que trazan un panorama amplio de sus comportamientos, referencias identitarias y formas de sociabilidad (Alvarado y Vommaro, 2010).

En resumen, la juventud se construye como un sujeto social a partir de su relación con otros actores y espacios sociales, por lo que la definición de lo que es joven no es universal, sino que se va modificando a la par del contexto socio político, social y cultural. Lo que define lo que es y lo que no es juventud son las relaciones sociales de poder y fuerza de cada una de las épocas.

Esta configuración, y retomando la perspectiva de comunicación/cultura sucede en las tramas culturales de poder. En este entramado es donde sucede la disputa por los sentidos que definen lo que es ser joven y lo que refiere a la juventud.

### **La producción discursiva de los jóvenes y la juventud**

Las consecuencias del modelo político económico neoliberal tuvieron su repercusión tanto en el sistema educativo como en el mercado de trabajo, aumentando los índices de desempleo, especialmente en el sector juvenil. Por ejemplo, en la década de 1990 el desempleo juvenil se triplicó con respecto a otros grupos etarios. Mientras tanto, en lo que refería a educación se profundizó la desigualdad en su acceso y calidad, sumergiendo a la escuela en grandes desafíos que el propio contexto producía (Mazzola, 2014).

Es en este tiempo que desde los medios de comunicación hegemónicos se instala el término jóvenes “ni-ni” para hacer referencia a todos aquellos sujetos de esta franja etaria que no estudian ni trabajan. Antes de continuar indagando en este concepto, es necesario señalar que los medios de comunicación no crean la realidad ni la representan, pero si contribuyen a su existencia

“modelando sentidos preexistentes a sus representaciones con mayor o menor influencia” (Saintout, 2013).

Por este motivo, los medios son actores que junto a otros pelean por la capacidad legítima de nombrar y categorizar al mundo, con el fin de aportar a la construcción del entramado social. Según Saintout, este poder está sustentado en tres cuestiones enlazadas: 1) El alcance masivo que llega a un gran público y en el sistema comunicacional que permite la infinita reproducción de imágenes y relatos moldeados por ellos mismos; 2) Su posición de monopolios y oligopolios dentro del sector empresarial, atentando contra el derecho a la información; 3) el lugar privilegiado que poseen en la construcción de sentido social, ya que no son cualquier empresa, son los encargados de producir sentido clasificando la realidad.

Más allá de que el término jóvenes “ni-ni” sea difundido por los medios de comunicación, hay que aclarar que los medios moldean aquello que ya se encontraba previamente en la cultura y en la sociedad. Esta configuración la hacen en base a los intereses que persiguen, los cuales son históricos y situados. Es por esto que lo que se dice en los medios no es exclusivamente originario de los medios.

Tanto la falta de empleo, la deserción escolar y la baja calidad educativa fueron detonantes y consecuencias del modelo neoliberal en Argentina a finales del siglo XX. En este contexto fueron construidos los discursos estigmatizantes sobre los jóvenes que los convertía en los propios responsables de las carencias que padecían y de la falta de acceso a sus derechos como la educación y el trabajo (Mazzola, 2014).

La denominación “ni-ni” fue utilizada para señalar “las dificultades que atraviesa una parte de la juventud para sostenerse en circuitos sociales valiosos” (Feijoó y Bottinelli, 2014). Pero a su vez esta etiqueta indica una cierta “peligrosidad” latente sobre estos jóvenes a la sociedad. “El concepto no permite describir o explicar cabalmente una realidad, porque no está elaborado desde el trabajo científico o la reflexión sistemática y, por lo tanto, no se referencian en un marco conceptual capaz de ordenar la complejidad de la realidad.” (Feijoó y Bottinelli, 2014).

Asimismo la referencia a los jóvenes como “ni-ni” parte de la suposición de que son los propios jóvenes quienes toman la decisión a carácter personal de pertenecer a ese universo. Partir de esta premisa es ocultar que son colocados en un escenario de privación y doble exclusión del sistema educativo y del mercado formal de trabajo, quedándoles un panorama donde pueden tomar decisiones dentro de las alternativas que el contexto les ofrece.

Como consecuencia de esta doble exclusión se compromete su presente y futuro a causa de la dificultad para desarrollar un proyecto de vida, lo debilita su autoestima en una fase formativa (Feijoó y Bottinelli, 2014). Esta coyuntura también nos obliga a pensar cómo funcionan las instituciones educativas y laborales, ya que sobre todo para los sectores más pobres, es la escuela la que los abandona a ellos y no a la inversa. Por su parte, el mundo laboral tiene ciertas regulaciones implícitas en su ámbito que los puede dejar afuera por motivos basados en prejuicios. Por ejemplo, las empresas que discriminan a jóvenes de acuerdo a sus características físicas o lugares de residencias.

Las estigmatizaciones no sólo se dieron desde los medios de comunicación, sino los estudios sobre las juventudes en la época neoliberal ya los exponían como descreídos hacia la política, apáticos, desinteresados, individualistas (Auyero, 1993). Sin embargo esta mirada adultocéntrica sobre los jóvenes sigue vigente hasta la actualidad ya que se encuentra afianzada en el sentido común que circula por la sociedad.

En este punto, resulta de importancia ver qué se dice sobre los jóvenes en los medios de comunicación actualmente. Para ello, retomaremos a Florencia Saintout quien señala que los medios dividen en tres tipologías a los jóvenes:

- **Los casi ángeles:** Son los jóvenes de la publicidad, de los programas de la tarde que encuadran los modelos hegemónicos de belleza mundializados, cuyos problemas principales son conflictos puramente subjetivizados, sin referencia a los entornos sociales o políticos.
- **Los desinteresados: “los perdidos”:** Los jóvenes son presentados como apáticos, individualistas, distanciados de las problemáticas sociales, perdidos en un ocio eterno, y finalmente, entonces, como propensos y disponibles al descontrol.

- **Los peligrosos: “los desangelados”**: El joven que aparece con mayor presencia en los medios es el que se construye como el peligroso. se van construyendo relatos e imágenes en torno a la centralidad de unos jóvenes que, se dice, no tienen nada que perder y por lo tanto son incontrolablemente peligrosos para el resto de la sociedad.

Ya sea como víctimas o victimarios la presencia de los jóvenes aparece en los medios de comunicación ligada a la violencia, siendo la sección policial donde más aparecen en términos generales. Según el informe “Los jóvenes en los medios, cartografías de las narrativas mediáticas”, elaborado por el Observatorio de Juventud y Medios de la FPyCS en 2010:

*“En este contexto cabe preguntarse quiénes son las voces que aparecen en las narrativas mediáticas cuando se habla de jóvenes. De manera coherente con el panorama planteado, la abrumadora mayoría de voces proviene del ámbito judicial, ya sean jueces, fiscales, defensores o voceros. Aún más, luego del ámbito judicial las voces más escuchadas por los medios son las policiales y las de funcionarios públicos de diferentes instancias del Estado, ya sea nacional, provincial o local. Muy relegadas aparecen las voces de los y las jóvenes, protagonistas centrales de las noticias abordadas, y cuando aparecen, aparecen incluso después de las voces de sus propios familiares.”*

Especialmente son los jóvenes de sectores populares y sus modos de vestir, de hacer música, de escucharla, los territorios, sus prácticas, en fin, sus estilos, los que son puestos en un constante escenario de violencia, para ser narrados bajo este relato de la violencia que es difundida por imágenes que apelan más a la emoción que a la razón. El fin es presentar una otredad amenazante para la sociedad (Saintout, 2013).

El jurista Eugenio Zaffaroni ha ahondado en la temática para exponer lo que denomina la “criminalización mediática”, aquí se desarrolla la idea de que para la puesta en marcha del relato estigmatizante de los medios de comunicación los jóvenes pobres son culpables por ser jóvenes pobres. “El joven es proyectado como un posible delincuente más allá de que no haya cometido ningún delito alegando que nunca sabremos cuándo pasarán de la acechanza a la acción, pero asegurando que lo harán; por eso ellos son malos y temibles y

nadie debe asumir su defensa ni discutir lo que muestra la imagen, que es la única realidad mediática” (Zaffaroni, 2011).

La construcción mediática denunciada por Zaffaroni ha llevado a una situación donde hay vidas que se lloran y vidas que no, porque no son siquiera consideradas vidas (Butler, 2006). Lo reflejado por la televisión naturaliza el supuesto vínculo jóvenes pobres y delincuencia, por lo que no es un dato a prestar atención a jóvenes en manos de la policía. La muerte de jóvenes delincuentes no es construida como noticiable, salvo casos excepcionales (Saintout, 2013).

Al respecto Rosana Reguillo problematiza sobre este escenario no sólo en Argentina sino en toda Latinoamérica ya que la violencia en contra de los jóvenes fue transformada en algo natural que pasa a segundo plano y se olvida. Es así que se construye la impunidad que no puede ponerle un freno posteriormente a la violencia venga de donde venga (Reguillo, 2000).

En este contexto el PROG.R.ES.AR reconoce esta trama cultural y simbólica y su lanzamiento en febrero de 2014 significó la puesta en marcha de una política pública que evitó caer en esta etiqueta de “jóvenes ni-ni”, que como consecuencia genera clausurar más opciones de las que se abre para los jóvenes. En contraposición a esto se hizo un énfasis en respaldar a los estudiantes, evitando hacer algún tipo de señalamiento o indagando en lo que no hacen los jóvenes. Hay que recordar que durante todo el siglo XX las acciones estatales en lo que refiere a la concepción de juventud contuvieron estigmatizaciones y negativizaciones hacia los sujetos jóvenes (Isacovich, 2014).

Actualmente, miles de jóvenes han vuelto a la participación política en partidos políticos de diversas ideologías, especialmente en organizaciones del kirchnerismo y de la izquierda. En un país donde se ha catalogado a la juventud como “guerrillera” o “subversiva” o “egoísta” los jóvenes que han vuelto a concebir a la política como una herramienta de transformación de la realidad han sufrido estigmatizaciones en reiteradas oportunidades por parte de los medios de comunicación hegemónicos. Sin embargo “no hablaron ni hablan

del sentido de solidaridad que los jóvenes están construyendo como parte de la cultura política actual” (Saintout, 2015).

En este sentido es importante analizar el discurso mediático y la producción de sentidos sociales desde una perspectiva comunicacional para entender cómo se configuran discursivamente los horizontes de posibilidades. Lo que se dice sobre los jóvenes se articula subjetivamente reafirmando roles sociales (estereotipos) o transformando y generando nuevos horizontes de posibilidades. De este modo el PROG.R.ES.AR piensa las potencialidades, lo que los jóvenes son capaces de hacer y de decir.

El trascender viejas miradas sobre los jóvenes es la labor de disputar miradas y etiquetas construidas a lo largo del tiempo y que recaen sobre ellos. El desafío es fortalecer una concepción de las juventudes que subraye su reconocimiento como verdaderos actores políticos, que atravesados por múltiples dimensiones generan nuevas lógicas de actuación y modificación de su entorno. Las juventudes son sujetos políticos que parten de asumir su condición de constructores de nuevas relaciones sociales y así transforman los espacios en los que se desarrolla su vida cotidiana (Gojzman y otros, 2016).

### **Breve recorrido por el vínculo Estado y jóvenes**

A lo largo de la historia de Argentina se fueron recreando imaginarios sobre los jóvenes que han sido predominantes y los cuales se encuentran vigentes hasta el día de hoy.

A principios del siglo XX se veía como una amenaza a la juventud, por lo que el joven era alguien peligroso. En consecuencia se podía hallar una asociación lineal entre comportamiento juvenil y violencia. Por lo tanto, los jóvenes eran el chivo expiatorio de la sociedad ya que no se distinguía entre juventud, pobre y delito.

En este panorama, se opera a través de la instalación del “pánico moral”, plasmado en discusiones que decantaban en la justificación de los mecanismos de represión sobre los jóvenes. Esta perspectiva continua estando presente en

políticas públicas, los medios de comunicación y de la sociedad en su conjunto. Inclusive, muchas veces en los barrios populares, sus propios vecinos los ven como una suerte de amenaza interna (Kessler, 1996).

A principios del siglo XX el Estado destinaba sus recursos al fortalecimiento de instituciones para el tratamiento de los jóvenes como si su condición estuviese relacionada a una patología y no a una sociedad en donde reinaba un modelo excluyente. Por ejemplo, el Estado se enfocaba en el desarrollo de la defensa nacional, los tribunales menores y los hogares de niños. Mientras tanto, la educación tenía un acceso igualitario pero a favor de las personas con mayores recursos.

No sería hasta la década de 1950 que el Estado tomó la decisión política de modificar la concepción de los jóvenes, de la peligrosidad hacia el “periodo preparatorio” de la niñez hacia la adultez. La educación y la capacitación eran los pilares de la preparación para la adultez. De esta manera, se permitió incorporar una creciente ampliación de sectores juveniles a los beneficios de la educación (Abad, 2002).

Este cambio fue un reconocimiento al joven como actor social que comenzó a fines de los años 1940, en el marco del modelo de Estado peronista, y se instaló finalizando la década de 1960. A lo largo de estas décadas se instituye la idea de que la juventud es vista como el futuro.

En las décadas de 1960 y 1970 aparece en escena la juventud politizada. Estos jóvenes son los hijos y las hijas del proceso de inclusión y distribución generado durante el modelo de Estado de Bienestar llevado adelante en la década de 1940 y principios de 1950.

La organización de estos movimientos no se dio solamente entre estudiantes universitarios sino entre movimientos de tinte popular, barriales y obreros que se fueron gestando a mediados del siglo XX en la Argentina. En este punto es importante señalar que a partir de los años 1930, con la caída del modelo agro-exportador y el comienzo de la sustitución de importaciones, la formación profesional para los obreros aparece como necesaria para el desarrollo productivo.

En las décadas de 1930 y 1940 la formación profesional comenzó a ocupar un lugar definido destinado a personas que habían completado sus estudios primarios. El vínculo entre formación profesional, entendida como educación técnica, y los jóvenes como principales destinatarios esta política se establece en 1974. Este hecho se concreta con la creación de la Dirección General de Formación Profesional y la posterior fundación de centros nacionales de formación profesional (Jacinto, 2015). Su creación daba cuenta de una política de Estado que estaba pensando a la educación y formación de los jóvenes en torno a un oficio y no solamente en el plano académico.

Asimismo es en la década de 1970 que los conceptos de juventud, política, música, sexo y drogas fueron términos indisociables, ya sea por negación o por afirmación o por admiración o con rechazo. Un ejemplo de esto lo constituyen los jóvenes héroes políticos o los delincuentes peligrosos.

La movilización juvenil poseía rasgos contestatarios que desafiaba al sistema político y social establecido (Gojzman, 2010), inspirada en los contenidos políticos de la Revolución Cubana de 1959, el Gobierno de Allende, el Concilio Vaticano II y la Guerra Fría que dividía a las sociedades occidentales de las orientales.

Con la ejecución del Golpe cívico militar del año 1976, la dictadura desarrolló un plan económico de ajuste, congelación de salarios, proscripción del sindicalismo, liberación de precios, disminución en las barreras de importación y solicitudes de préstamos internacionales en su política económica.

Para el desarrollo y la justificación de la instalación de un modelo de Estado neoliberal el Gobierno de Facto encabezado por la junta militar implementó una política genocida sistemática que consistió en la desaparición de personas y la apropiación de niños. Esto se hizo con el objetivo de acallar a aquellas voces de líderes y sujetos políticos que estaban en contra de estas medidas.

La gran mayoría de los desaparecidos eran jóvenes que tenían algún tipo de participación política en la sociedad. Por ende, los jóvenes se vieron segregados, reprimidos y vulnerados en todos sus derechos. Los recursos del Estado fueron descentralizados y/o privatizados instaurando un federalismo

social desigual (Mazzola, 2012). Por otra parte, desde 1976 y a principios de la década de 1980 la formación profesional destinada a los jóvenes dejó de ser parte de la agenda política, aunque siguió habiendo una demanda social. En un contexto de acallamiento de los sindicatos, la formación profesional comenzó a ser vista como una parte deteriorada del sistema escolar (Jacinto, 2015).

En la década en 1980 y 1990 el país se vio atravesado por problemas político económicos causados por la crisis de la deuda externa, la recesión económica, inflación y reducción del gasto público que fueron originados por las políticas neoliberales. En este periodo aumentó el desempleo juvenil y se triplicó en relación de otros grupos etarios.

Es en esta época que desde los medios de comunicación se comienza a hablar de “jóvenes ni-ni” para referirse a aquellos que no estudian ni trabajan. La falta de empleo, la deserción escolar y la baja calidad educativa producto de las reformas neoliberales en el área fueron los detonantes para la instalación de este discurso. La estigmatización de este discurso hace hincapié en que los jóvenes son vistos como inactivos e improductivos, invisibilizando las carencias que padecen que hace que no tengan acceso a la educación o el trabajo (Isacovich, 2015).

En el período 2003- 2015 el Estado argentino garantizó una cierta justicia distributiva a favor de la niñez, adolescencia y juventud, poniéndose en un rol de nivelador de inequidades en un país federal. Esta decisión fue la contracara de lo sucedido a mediados de la década de 1970 y los años 1990. Los cambios se produjeron de la mano de un aumento del PBI en relación a este sector etario, que posibilitó otorgar un piso de ingresos y a la vez se habilitó la posibilidad de garantizar nuevos derechos. El PROG.R.ES.AR se ubica en esta coyuntura.

### **El PROG.R.ES.AR en diálogo con la agenda universitaria 2003-2015**

El PROG.R.ES.AR no puede ser pensado de manera aislada cuando nos referimos a las políticas públicas que se destinaron a la formación y preparación de los jóvenes argentinos en los últimos años.

En el periodo 2003-2015 se produjeron grandes transformaciones en el sistema educativo de Argentina. En lo que refiere a la preparación y formación universitaria se distinguieron líneas de política gubernamental destinadas al fortalecimiento de este sector. La realización de una descripción de estas líneas es importante ya que los jóvenes que fueron entrevistados para esta investigación son estudiantes universitarios de la educación pública y destinatarios del PROG.R.ES.AR al mismo tiempo.

Cabe recordar que el programa se encuentra destinado a jóvenes de dieciocho a veinticuatro años y para el mes de enero del año 2016 encuestas realizadas por la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES) señalaban que el 19% de los destinatarios se encontraba cursando el nivel universitario en sus estudios.<sup>6</sup>

Retomando las líneas adoptadas para ser destinadas al área universitaria, se vislumbran tres ejes:

- Pluralidad de programas que orientan acciones en las universidades.
- Ampliación de la oferta institucional.
- Expansión del financiamiento de los estudiantes pertenecientes a los sectores sociales más desfavorecidos.

Estas orientaciones han reconfigurado el mapa universitario en términos territoriales y sociales con la expansión de la cobertura institucional y de las bases sociales de las universidades (Marquina y Chiroleu, 2015). En el período 2003-2015 la política universitaria se caracterizó por el encuentro de una pluralidad de programas en los cuales se incluyen medidas de rasgos inclusivos y democratizadoras que buscaron ampliar la oferta institucional y a la vez incrementar el financiamiento de aquellos estudiantes pertenecientes a los sectores sociales más desfavorecidos.

Este cambio significó una transformación profunda y una ruptura en la forma de entender a las políticas del sistema universitario. En la década de 1990 el objetivo gubernamental era la búsqueda de prácticas de la evaluación de

---

<sup>6</sup> PROG.R.ES.AR acompaña en sus estudios a casi un millón de jóvenes desde hace dos años, (<http://www.progresar.anses.gob.ar/noticia/progresar-acompana-en-sus-estudios-a-casi-un-millon-de-jovenes-desde-hace-dos-anos-25>)

calidad o la búsqueda de eficiencia, eficacia y equidad. En todo momento estas respondían a recomendaciones de los organismos multilaterales de crédito, especialmente del Banco Mundial. Asimismo esto trajo un crecimiento significativo de la oferta privada que empujó una lenta pero persistente expansión de la demanda social en este sector.

La agenda universitaria de los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) estuvo organizada en torno a un conjunto de ejes articuladores: calidad, pertinencia, inclusión e internacionalización (Chiroleu, 2012).

En lo que respecta al gobierno de Néstor Kirchner el tema universitario no fue una prioridad en la agenda de gobierno ya que las urgencias demandaban la recuperación de las condiciones económicas y políticas del país, por lo que se mantuvieron programas iniciados en la década de 1990 como por ejemplo el Programa Nacional de Becas Universitarias o Programa de incentivos docentes investigadores (1993).

Mientras que en los gobierno de Cristina Fernández de Kirchner se desarrolló una proliferación de programas dotados de un financiamiento marginal pero creciente “a través de los mismos se orientaron propósitos específicos y diversos de política que aplicaron el mecanismo de financiamiento (competitivo y no competitivo) de múltiples ventanillas (García de Fanelli, 2008), también denominado ‘efecto regadera’ (Suasnábar y Rovelli, 2012)”<sup>7</sup>.

Esta situación produjo la convergencia de numerosos programas con diverso grado de competitividad que permitieron que todas las instituciones universitarias accedieran a sumas de envergadura diversa que complementaban el presupuesto global. Esto conllevó un mejoramiento de la calidad en la formación y la oferta de las universidades.

---

<sup>7</sup> Marquina, Mónica y Chiroleu, Adriana (2015) “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina”, Propuesta Educativa Número 43 – Año 24– Vol1 – Págs. 7 a 16.

## **Ampliación de la oferta**

A partir del año 2007 las instituciones tuvieron el desafío de articular todos los incentivos en proyectos institucionales. Asimismo se agrega la novedad del Programa para el desarrollo de infraestructura en las universidades financiado por el Ministerio de Planificación Federal, asignando directamente a las instituciones los fondos.

Por otra parte se implementó una política salarial tendiente a satisfacer la demanda gremial para el incremento de salarios y una atención gubernamental a la demanda corporativa del sector universitario para la asignación de recursos de libre disponibilidad (Marquina y Chiroleu, 2015).

Hay que tener en cuenta que estas medidas se dieron para contener políticamente a un sector universitario que históricamente ha sido esquivo en los gobiernos encolumnados dentro del peronismo. Por ende, se privilegió la distribución de fondos como respuesta a la presión política y la existencia de acuerdos con el sector y los gremios y de esta manera satisfacer sus demandas financieras.

Dentro de estas demandas es que se encuadra la ampliación de la oferta institucional mediante la creación de nuevas universidades. En el período 2003-2014 se crearon 15 universidades públicas, asignándole un valor social privilegiado a la universidad que se encuentra próximo a la tradición argentina. En este período se reconocen dos ciclos de creaciones:

- 2007-2012: Se fundan nueve universidades nacionales
- 2014: Se crean seis universidades nacionales.

Hay un factor común en la mayoría estas nuevas casa de estudios y es que se concentran en el Gran Buenos Aires. Estas poseen una oferta de carreras muy vinculada a su región y a la promoción de desarrollo a través de la formación de profesionales en actividades científicas y humanísticas.

En cuanto al proceso de su creación hay que señalar que el primer ciclo de creaciones se encontró avalado por el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional), tal como requiere y establece la Ley N° 24.521795 de Educación

Superior con la posterior intervención de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Mientras que el segundo ciclo obtuvo dictamen negativo del CIN, excepto por una sola universidad. Tampoco contó con el consenso de las diferentes fuerzas políticas en el proceso de sanción de las leyes en el Congreso de la Nación.

### **Premisas para pensar estas nuevas universidades**

La creación de estas nuevas universidades se enmarcan en una política nacional de inclusión en la educación superior, planteándose como opciones alternativas a las grandes universidades tradicionales (así lo atestiguan los proyectos para su creación) que tienen la característica de ser masivas y proponer un anonimato para el estudiante.

Por otra parte poseen una característica innovadora: reciben en su gran mayoría a estudiantes universitarios de primera generación. El dato es clave ya que conlleva una atención específica y diferenciada en sus trayectorias educativas por su proveniencia de sectores populares. Estas propuestas se plantean en articulación con programas de terminalidad de la escuela media también guiados por el objetivo de la inclusión (Mónaco y Herrera, 2015).

Otra de sus características es que presentan variantes en su oferta académica, teniendo un rol predominante las carreras masivas e inclusivas. Esto se hace para procurar generar nuevas posibilidades a sectores sociales para los cuales la universidad no constituía una opción accesible. Para llegar a esto se combinan con la expansión de diversos formatos de apoyo económico a los estudiantes de menores recursos económicos. Las nuevas universidades produjeron una transformación significativa del mapa universitario, en lo que refiere tanto a los términos territoriales como en la representación social que se da en sus aulas.

## **El PROG.R.ES.AR dentro del financiamiento a los jóvenes estudiantes**

La creación y la posterior existencia de este tipo de programas buscaron la inclusión de grupos socioeconómicos desfavorecidos y vulnerables en un contexto donde se impulsó la desaparición de los créditos universitarios para que primara la ampliación en el número y menú de becas.

Los incentivos estuvieron orientados a la matrícula de las consideradas carreras prioritarias para el país a través de programas de apoyo económico diferenciados. El actual sistema de becas universitarias se originó en la década de 1990, pero de aquel modelo original sólo continuo vigente el Plan Nacional de Becas Universitarias (PNBU).

La beca PNBU se encuentra dirigida a estudiantes regulares de las universidades nacionales que provienen de hogares en situación de pobreza estructural. En el 2000 se incorporan líneas especiales para pueblos originarios y personas con discapacidad (PODES) con el fin de promover la igualdad de oportunidades en la formación universitaria.

A fines del año 2008 con la creación del Programa Nacional de Becas del Bicentenario (PNBB) y el Programa Nacional de Becas de Grado TICS (PUBTICS), la PNBU pasa a cubrir las carreras de grado no incluidas en esos dos programas. El acontecimiento que se debe resaltar de esta creación es que tanto la PNBB y la PNBTICS suponen el establecimiento por primera vez de una política que busca a través de la ayuda económica orientar la matrícula a áreas prioritarias para el país.

La beca PNBB brinda un beneficio económico a estudiantes regulares de las carreras científico técnicas en instituciones universitarias y no universitarias de gestión pública para fomentar el ingreso, la permanencia y la graduación de jóvenes con un origen de hogares con bajos ingresos a estas carreras que fueron catalogadas como estratégicas para el desarrollo económico y productivo del país. Mientras que por su parte, la PNBTICS se ocupa de alumnos de carreras de grado vinculados a las tecnologías de la información y la comunicación.

Es este mapa de financiamiento de los jóvenes estudiantes argentinos, en el año 2014 se suma el PROG.R.ES.AR que sigue con la misma línea de generar oportunidades de inclusión social y laboral. Hay que destacar que aquellos estudiantes universitarios que estando comprendidos por el PROG.R.ES.AR que cursan una carrera, denominada estratégica para el desarrollo productivo y tecnológico del país, en una universidad nacional pueden recibir la Beca Estímulo.

La incorporación del PROG.R.ES.AR en el año 2014 a las líneas gubernamentales para el financiamiento de los jóvenes estudiantes universitarios argentinos fue un salto cuantitativo de mucha significación ya que el volumen de becas pasó de 1.600 en el año 2000 a 45 mil en el año 2012 para llegar a ser 175 mil jóvenes los beneficiarios de un financiamiento para su formación con la incorporación de esta política pública.

Con la incorporación del PROG.R.ES.AR el auxilio a los sectores sociales más desfavorecidos para su inclusión en la educación superior quedó plasmado de una manera sustantiva y de esta manera se generó una ampliación de las bases sociales de la universidad en términos de acceso a la misma.

### **La formación profesional en tensión con la formación académica**

Si bien el PROG.R.ES.AR se plantea como una política pública que busca generar oportunidades de inclusión social a través de la finalización de los estudios secundarios, universitarios o terciarios de los jóvenes, también persigue este objetivo con los jóvenes que se encuentran aprendiendo un oficio en los centros de formación del Ministerio de Trabajo, empleo y seguridad social.

Este punto nos hace preguntarnos acerca del lugar que ha ocupado y ocupa la formación profesional de los jóvenes en Argentina a lo largo de la historia, como también cuáles han sido las medidas gubernamentales para fomentar al trabajo como un saber que requiere de una determinada formación.

Hay que empezar señalando que la formación profesional se vincula a las concepciones acerca de la justicia educativa a lo largo de la conformación histórica del sistema (Jacinto, 2015), siendo un subsistema específico dentro de la formación para el trabajo. Por ende, se llevaron adelante diferentes lógicas en su configuración y en la manera en que se articulan sus definiciones. Por ejemplo, los objetivos, los actores que participan, su rol, el tipo de formación, su reconocimiento y la población a la que se dirige.

El debate que ha cruzado la configuración de la formación profesional en la mayor parte del siglo XX concierne a una lógica educativa o a una productiva. A continuación repasaremos qué características posee cada una de ellas, sin embargo hay que mencionar que en la década de 1990 con la crisis de empleo aparece otra lógica de formación profesional en las políticas públicas: la lógica social.

- **Lógica educativa:** Aquí juega un rol central las instituciones educativas en la promoción de la oferta, con una modalidad de entrega de certificados escolares que acreditan los saberes. Por lo que la formación es pensada como una continuidad en niveles educativos superiores.
- **Lógica productiva:** Es la comunidad profesional la que asume un rol, desde el punto de vista de los actores del mundo del trabajo (sindicato, empresas) y está destinada a los trabajadores, Las certificaciones aparecen adaptadas a la necesidad de la demanda y la responsabilidad es tripartito: el Estado, la empresa y el sindicato. En este escenario es el Estado el que participa como regulador.
- **Lógica social:** Se propone compensar la situación de los trabajadores desocupados y de aquellos grupos específicos con problemas de empleo, como mujeres y jóvenes. Intenta lograr una mayor equidad y subsanar la desigualdad social. Mantiene una concepción individualizante acerca de los problemas de empleo.

Es necesario señalar que estas tres lógicas propuestas por Claudia Jacinto (2015) se fueron superponiendo y avanzando cada una por su lado, pero al mismo tiempo reformuladas de la mano de nuevas orientaciones hacia el desarrollo social y productivo adoptadas durante el año 2000.

## **¿Valorización del trabajo y el trabajador o del aprendizaje del saber?**

La primacía de la educación académica en Argentina causó el debilitamiento del desarrollo de la formación profesional a lo largo de la historia. El motivo de esta situación se sustentaba en que el escaso desarrollo industrial no requería más fuerza de trabajo ni más calificación que la que podían dar los inmigrantes europeos (Spinosa y Testa, 2009)

Los sectores dominantes utilizaron la formación profesional como un instrumento de control sociopolítico para pacificar a las clases trabajadoras y al mismo tiempo para desviar de la educación humanista a las clases medias que tenían una aspiración de ascenso social y participación política.

La postura de las clases dominantes partía de que la “cultura del trabajo” era valorada por su valor moralizante y disciplinador, mientras que la escuela era quien debía brindar una cultura humanista. El “saber ciudadano” al que apuntaban los sectores medios se concebía como diferente al saber del trabajo. El sistema educativo apuntó a un enciclopedismo que no permitió el reconocimiento de los saberes de los trabajadores (Puiggrós, 2004). En este esquema la educación técnica era responsabilidad del Estado, mientras que la formación profesional era responsabilidad de la industria (Pronko, 2003).

## **La formación profesional en tiempos de reconfiguración del Estado**

La formación profesional “educativa” llega a la primera década del siglo XXI luego de haber sufrido una prolongada ausencia de inversión en recursos físicos, humanos y de gestión. Al estar fragmentada y segmentada se podía vislumbrar una alta deserción de los estudiantes, cursos en áreas más cercanas a la educación no formal o social que a la formación profesional. La crisis económica causada por el modelo de Estado neoliberal aumentó la desocupación y los problemas de empleo, creándose programas sociales de emergencia y suspendiéndose los programas flexibles creados en la década de 1990 por el Ministerio de Trabajo.

A partir del año 2003 con un nuevo modelo de Estado activo a través de la inclusión social, se persiguió la generación de empleo y de la demanda. Este cambio partía de un crecimiento del PBI y del aumento del gasto social para los sectores productivos del país, lo cual dio como resultado el aumento en los requerimientos de perfiles técnicos y de operarios calificados para los trabajos que se debían realizar. El título de nivel medio ya era una necesidad para el acceso a buenos empleos.

Este escenario mostró un nuevo posicionamiento de los gobernantes en lo que concernía a la formación profesional, quedando plasmado en dos hitos:

- Sanción de la ley de Educación Técnica Profesional n° 26.058 que apuntó a la recuperación de la educación técnica y de la formación profesional concebida como un sistema de educación técnica y profesional.
- Creación de una Dirección de formación profesional en el Ministerio de Trabajo. Este espacio se propuso para fortalecer el rol de la formación profesional como parte del dialogo social y componente de la negociación colectiva. De esta manera avanzar hacia el reconocimiento de los saberes que los trabajadores adquieren en la propia experiencia laboral.

La sanción de la ley de Educación Técnica Profesional se ubica en el marco de la educación técnico-profesional, donde se incluyen desde la educación técnica hasta la formación profesional inicial y la capacitación laboral. La definición brindada por la ley abarca diferentes lógicas para la formación profesional, tanto en la lógica social como los requerimientos del sistema productivo.

Asimismo esta ley orientó las políticas seguidas por el Ministerio de Trabajo, las cuales incluyeron apoyo a proyectos institucionales a través del fondo creado para la educación técnico-profesional. Esto significó el mayor financiamiento de los últimos cincuenta años. Otras concepciones sobre la formación profesional fueron desarrolladas desde una lógica basada en el mundo del trabajo, promoviendo el dialogo social que acompaña la creación de empleo y la protección social.

El nuevo posicionamiento que tomó el Estado desde el 2003 hizo que la disputa entre la lógica educativa y la lógica laboral se reconfigurara, producto de reformular la lógica social que primó en los años '90. El Estado no sólo trató de atender la demanda de personas que se presentaban espontáneamente a realizar un curso de capacitación, sino también atender la demanda social organizada a través de movimientos y actores de la sociedad civil. La lógica social compensatoria fue siendo reformulada por una lógica de protección basada en los derechos y el empoderamiento de los movimientos sociales a través de la promoción de la participación política.

La formación profesional se desarrolló tempranamente desde el mundo del trabajo. En la década de 1950 predominó la lógica educativa que se mantuvo persistente, mientras que en la crisis político económica de la década de 1990 apareció la lógica social en busca de luchar contra la pobreza. La lógica de protección social iniciada en el año 2003 significó un punto de inflexión en las políticas públicas, por la creación de importantes fondos públicos y se sustentó en el retorno del rol central del Estado en el procesamiento de las demandas por formación profesional (Jacinto, 2015).

## **Metodología**

Esta investigación tiene como objetivo indagar en los sentidos de la educación construidos por los jóvenes destinatarios del PROG.R.ES.AR. de La Plata. La temática es abordada desde una perspectiva etnográfica y cualitativa, ya que se busca privilegiar los sentidos producidos por los propios actores en torno a sus prácticas.

Se parte de entender a la “metodología como la teoría transformada” (Bourdieu, 1977), aunque lo metodológico no tenga el límite de la aplicación de la propia teoría. Es en este punto que es necesario pensar una metodología que no está al margen de las teorías y epistemologías que nos guían en la investigación.

El horizonte del objetivo diseñado tiene la tarea de indagar en torno a los modos de significación del mundo de los actores sociales y cómo estas significaciones están comprometidas con una dimensión material e histórica.

La elección y la posterior realización de entrevistas biográficas permiten enfocarnos en elementos referidos al capital social inicial en torno los sentidos de la educación que poseen los jóvenes entrevistados. Aunque nos permite una transferencia de realidad, es importante tener en cuenta los propios límites devenidos de cualquier relato generado desde un presente específico (Moyano Barahona, 2013).

En los relatos de los jóvenes y en la enunciación de su trayectoria familiar y educativa se van incorporando a los otros sujetos con los cuales compartieron sus experiencias de vida. Es con estos con quienes se va articulando una red relacional que aparece en sus relatos de manera precisa, conteniendo datos respecto de situaciones contextuales, grados de amistad, confianza, posiciones de los otros, distancias sociales, etc. (Moyano Barahona, 2013)

El centro del enfoque del trabajo realizado lo constituye la significación, los procesos de simbolización mediante los cuales los actores, intersubjetivamente, marcan de sentido lo real. Es por esto que el punto de vista del actor es el inicio, para dotarlo de un nuevo sentido para la investigación social y cultural.

Por otra parte, esta investigación intenta situarse desde lo que el sociólogo Boaventura de Sousa Santos denomina la Epistemología del Sur. El concepto abarca “el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado”(de Sousa Santos, 2015)

Las desigualdades a las que Boaventura hace referencia son el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad—económicos, políticos y culturales— que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas (de Sousa Santos, 2015).

Teniendo en cuenta todos estos factores hay que señalar que no es una sola epistemología, sino un conjunto y el sur no es exactamente geográfico sino metafórico: es un sur anti imperial ¿En qué consiste la metáfora? En el padecimiento sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo. Asimismo otras formas que se han apoyado en ellos como, tal es el caso del patriarcado.

Una de los pilares de esta epistemología del sur es la crítica a la idea de que existe un solo conocimiento que justamente proviene del norte global y es lo que se denomina como ciencia moderna. Lo propuesta de Boaventura Sousa Santos es tensionar la exclusividad en rigor de esa ciencia moderna, lo que no implica que sea errónea. Es bajo esta injusticia que conlleva lo moderno que se fundan el resto de las otras formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad. Ya sea la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva, la del conocimiento.

Situarnos desde una metodología de investigación en comunicación implica en primer lugar fijar lineamientos sobre la comunicación. La investigación persigue e intenta romper con una mirada que reduzca la comunicación vinculada únicamente a un soporte mediático o un medio de comunicación.

De este modo, se entiende a la comunicación a todo hecho social que produce un sentido. Un lugar desde donde mirar y pensar lo social (Barbero, 1990). Esta mirada puede ser ampliada al terreno de la cultura y desde allí reconocer los procesos culturales como “aquellos espacios dentro de los cuales se produce una lucha de sentidos”. Es en esta esfera donde los sujetos “se ven interpelados en una puja constante por la significación de la experiencia, de la vida y del mundo”<sup>8</sup>

Con esta visión se persigue trascender el reduccionismo clásico del campo, que no significa subestimar a los medios en los procesos sociales, sino incluirlos en un debate aún mayor ya que los sentidos son socialmente contruidos y reconstruidos desde la cotidianeidad. Teniendo en cuenta que la comunicación es esencialmente producción de sentidos y de significaciones

---

<sup>8</sup> Cátedra de Comunicación y Educación. FPyCS. UNLP. Apunte de Cátedra. Núcleo 1. Nodo ‘Viajes’, subnodo ‘Comunicación y Educación’.

sociales, entonces se instala como factor necesario de la cultura (Larrañaga, 1999).

Sin embargo, la pregunta por lo social presume la dificultad de ser comprendido. “Si bien todos creemos saber qué es y poder definirlo, la relación del sujeto con lo social ha sido y sigue siendo la gran problemática que congrega las ciencias sociales” (Larrañaga, 1999). Es en este punto donde la comunicación se instala como uno de los lugares para comprender lo social, ya que implica un reconocimiento de instancias en las prácticas sociales.

En el caso de la indagación en torno a la construcción de los sentidos de la educación de los jóvenes destinatarios del PROG.R.ES.AR se intenta desentrañar sus significaciones que hacen a sus prácticas de representación, a su campo social y su alcance.

Esto se encuadra dentro de las técnicas a utilizar: el relato de vida a través de la entrevista en profundidad y la observación participante. El relato de vida es una entrevista que busca conocer lo social a través de lo individual sustentándose en la experiencia del individuo “no teniendo que ser este último una persona en particular ni especial, ya que sólo basta con ser parte de la comunidad a la cual se estudia” (Larrañaga, 1999).

La elección de posicionarse desde una etnografía permite realizar un descentramiento (Semán, 2009), correrse del lugar de analista, y trasladarse hacia donde están los y las jóvenes, habitar sus lugares, compartir tiempo con ellos, para recuperar y relevar la producción de significados por parte de los actores y atendiendo, además, a que el estudio de la comunicación requiere de herramientas capaces de describir la densidad y complejidad de las experiencias e intercambios socioculturales.

En el marco de esta elección teórica, pero también y principalmente ético-política es que asume relevancia el método cualitativo, ya que, como explican Jensen y Jankowski (1993), “mientras el medio de análisis de las perspectivas cuantitativas son el número y sus (numéricas) correlaciones, el medio de análisis cualitativo es el lenguaje humano cuando este expresa los conceptos

de la experiencia cotidiana en la medida que aquellos tienen que ver algo con un contexto específico”.

### **El relato de vida como herramienta metodológica**

La elección de las técnicas de construcción de datos no es dogmática sino que corresponde a la idea de que no existe una técnica apropiada, más allá del enfoque teórico metodológica elegido previamente. En consecuencia, las técnicas tienen que ser flexibles, articulándose a las variadas condiciones contextuales en las cuales se desarrollan las preguntas de los entrevistados.

Lo distintivo del relato de vida es que es una entrevista que a través de lo individual busca conocer lo social, haciéndose énfasis en la experiencia del sujeto. Por ende, con quien se trabaja no tiene que ser una persona en particular ni especial, porque sólo basta con ser parte de la comunidad a la cual se estudia.

Teniendo en cuenta esta técnica, los relatos de los jóvenes destinatarios de la política pública no serán entendidos como representaciones del mundo externas a ellos, sino como parte del mundo que describen y por lo tanto conformados por el contexto en el que ellos mismos ocurren (Atkinson, 1990).

Lo importante de la técnica son los hechos, su lógica con el relato, las experiencias del sujeto, y no si estas son contadas en orden cronológico o si lo dice todo. Esta importancia hace hincapié en que el sujeto, desde su presente, concibe sus recuerdos de esa manera y desecha otros, por lo que no se busca si las cosas sucedieron tal cual así o si es “verdad”.

El sujeto hablará de “mi” social (Mead, 1990), esto significa que mencionará significados con sus respectivos contextos de la experiencia individual dentro de lo social o indagará en estructuras y normas sociales. Es pertinente no olvidar que la primera instancia de recorte de las declaraciones estará dada por el por el investigador mismo en base a su interés de conocimiento.

## **Desarrollo del armado del protocolo de entrevista**

Previamente a los encuentros realizados con los jóvenes seleccionados para ser entrevistados en la investigación, se desarrolló un protocolo de entrevista que contuviera y esté organizado alrededor de los temas que serían tratados en las entrevistas biográficas.

La estructura de este protocolo estuvo constituida por diversos ejes temáticos para ser abordados conjuntamente con el entrevistado. La entrevista biográfica se refiere a un relato que es pronunciado en primera persona intentando rescatar las experiencias del sujeto, por lo que casi nunca se busca que sea exhaustivo sino que se centre en algún aspecto o momento de su vida (Larrañaga, 1999).

El primero de los ejes consta de una serie de preguntas que intentan indagar acerca de la infancia del entrevistado para conocer cómo se compone su familia, y en qué contexto social y económico nació.

El segundo eje se centra en la experiencia educativa escolar que va desde la formación primaria hasta la secundaria. En este punto se intenta rescatar los recuerdos que los entrevistados seleccionaron y eligieron para narrar su formación educativa en esta etapa de su vida.

El tercer eje se estructura en base al rastreo de la perspectiva de los propios jóvenes en relación al contexto histórico, social y político en el tiempo en que desarrollaron sus estudios escolares y de qué manera perciben que influyó en su recorrido y su formación educativa.

El cuarto eje aborda el periodo universitario que los jóvenes se encuentran transitando. Aquí las preguntas pretenden vislumbrar qué cambios implicó el pasaje de la educación secundaria a la universitaria en los diversos aspectos de sus vidas.

Por último, el quinto eje del protocolo de entrevista se compone de preguntas sobre el vínculo de los jóvenes con las políticas públicas que se encuentran destinadas a su sector social. En este eje es donde se pregunta e indaga en cómo es la relación de los entrevistados con el PROG.R.ES.AR.

## Capítulo 3

## **Trayectorias y experiencias educativas de los destinatarios del PROG.R.ES.AR.**

En lo que refiere a la indagación de los sentidos en torno a la educación de los jóvenes destinatarios del PROG.RES.AR de la ciudad de La Plata se decidió entrevistar a cuatro estudiantes de la carrera de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Estos jóvenes se encuentran transitando diferentes años de la carrera.

Poder reflexionar sobre las experiencias educativas de los jóvenes nos introducirá en sus respectivas trayectorias. Partimos de entender a este concepto como “las vivencias, experiencias, acciones y construcciones de redes sociales relacionales, posiciones y ocupaciones que se constituyen en la práctica de los sujetos” (Moyano Barahona, 2013). Siguiendo esta línea, se puede señalar que las trayectorias educativas contienen los sucesos que los sujetos van transitando mientras se encuentran desarrollando un proceso de aprendizaje.

Esta actividad implica encontrar rasgos de elementos como el capital social del que disponen los jóvenes, características de sus personalidades y las condiciones contextuales donde esta educación se encuentra.

Es en este punto, la metodología del relato de vida planteada previamente cobra importancia ya que es una llave para conocer los imaginarios de los jóvenes en referencia a sus propias trayectorias educativas y de qué manera inciden en sus propias reflexiones en cuanto a sus experiencias. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los relatos obtenidos se encuentran situados en un presente específico que hace que estos tengan un límite devenido.

Los jóvenes en sus relatos van mencionando a aquellos con quienes compartieron sus experiencias en el transcurso de sus vidas, es con estos con quienes construyen una red relacional que aparece en sus relatos de manera precisa, conteniendo datos respecto de situaciones contextuales, grados de amistad, confianza, posiciones de los otros, distancias sociales, etc. (Moyano Barahona, 2013).

Tanto las precisiones, las inexactitudes como los olvidos son los que van construyendo la forma del relato. Por ende los recuerdos son la trama a través de los años del sujeto.

Asimismo pensar a los jóvenes desde las trayectorias es visibilizar sus procesos, dentro de un tiempo en el que se van convirtiendo en ciudadanos plenos. En este transcurso van teniendo “la voz y el voto” en la sociedad, se van posicionando, identificando, construyendo proyectos (Bolis, 2015). Esta constitución que se va desarrollando deriva en que quieran ser reconocidos como participantes plenos por la institucionalidad.

En esta misma línea, el concepto de trayectorias en los jóvenes nos permite pensar sus relatos y experiencias como no lineales sino más bien como unidas por unas condiciones coyunturales comunes, aunque no estén completamente determinadas por la sociedad. Tampoco puede pensarse como “tránsito” o “pasar” a la trayectoria, debe ser concebida como un terreno de elecciones en permanente conflicto para los jóvenes, donde “no hay metas, itinerarios proyectados y puntos de partida imaginados biográficamente que obstaculizan ciertas vías. Ni azarosa ni lineal, es una construcción procesual” (Bolis, 2015).

Con las trayectorias situamos a los jóvenes en el campo social por medio de relaciones de fuerza y sentido, siendo un sujeto que se proyecta para constituirse e institucionalizarse. Es por este motivo que a partir de este concepto los ubicamos en el terreno de lo político, de lo emergente y de la decisión. Al mismo tiempo, los aleja de los discursos que son generados por los dispositivos adultocéntricos, y que con el paso del tiempo se afianzó en el sentido común. Estos construyen una mirada que los cataloga como desinteresados y descomprometidos.

### **Trayectorias educativas familiares**

En el primer apartado me propongo analizar los sentidos construidos en torno a la educación de los jóvenes destinatarios del PROGRSAR. De acuerdo con los objetivos propuestos para este trabajo el análisis se estructurará en torno a tres ejes: las trayectorias educativas familiares, las experiencias educativas de

los jóvenes y su vínculo con el programa. Para esto, se propone el análisis de las entrevistas en articulación con las herramientas teóricas desarrolladas anteriormente.

En principio, es importante realizar una primera caracterización de los jóvenes entrevistados. Sin pretender generar un relato homogeneizador de las historias particulares, se propone reconocer los aspectos comunes en sus trayectorias que los definen como parte de un grupo social, no estático ni con características fijas sino con una historia que encuentra puntos en común. Los entrevistados son estudiantes de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata; al momento de ser entrevistados tenían entre 20 a 25 años; dos de ellos son de la ciudad de La Plata, uno de Tucumán y una de la localidad 9 de Julio, Provincia de Buenos Aires.

Más allá de las particularidades de sus experiencias lograron terminar sus estudios de nivel primario y secundario. En esta instancia encuentran una ruptura con la trayectoria de sus padres quienes no accedieron a la educación universitaria.

En el caso de Laura (23), que estudia la Licenciatura en Comunicación Social señala en su relato que tanto su madre como su padre no accedieron a los estudios universitarios. Su padre se dedicó a ejercer el oficio de plomero y gasista mientras que su madre terminó la escuela secundaria y trabajó en un comercio familiar hasta que nacieron sus hijos.

Una situación similar comenta Lisandro (23), que nació y se crió en La Plata; fue a la escuela primaria privada y completó el nivel secundario en la escuela pública. De acuerdo con su relato, su madre finalizó los estudios secundarios sin seguir posteriormente con una carrera de nivel superior. Mientras tanto, su padre cursó durante menos de un año la carrera de Odontología de la UNLP, pero abandonó para dedicarse a “su pasión” que era ser jockey. Para esto estudió cuatro años hasta convertirse en un jockey profesional del circuito.

En lo que respecta a la oriunda de la localidad de 9 de Julio, Lorena (20), que se encuentra cursando el primer año en la licenciatura en Comunicación Social indica en sus declaraciones que su papá llegó a séptimo grado y no se interesó

por seguir estudiando, y su mamá terminó el secundario gracias a la política pública del FinEs ya que le habían quedado dos materias pendientes de la escuela secundaria.

Por su parte, Danilo (23), que nació en San Miguel de Tucumán y comenzó sus estudios en la carrera de comunicación social de la Universidad Nacional de La Plata a comienzos del 2014, indicó que uno de sus padres terminó el secundario aunque no sabe distinguir quien lo finalizó y quién no.

Salvo el efímero paso del padre de Lisandro por la Facultad de Odontología ninguno de los padres y madres del resto de los entrevistados accedió los estudios superiores, por lo que sus hijos son la primera generación universitaria. Esta característica de gran importancia en la trayectoria de los jóvenes es un factor común en los cuatro casos. Este dato debe ser pensado no sólo dentro de la ampliación de la oferta en educación superior que se llevó adelante en el período 2003-2015 y que se mencionó previamente en este trabajo, si no desde un cambio impulsado desde las acciones estatales que persiguieron “acercar la universidad a la gente desde un concepto de inclusión”<sup>9</sup>.

Más allá de que la matrícula de las universidades argentinas no ha dejado de crecer desde la vuelta a la democracia, fue en los últimos años que creció exponencialmente<sup>10</sup>. Este cambio no fue precisamente motorizado por medio de la ampliación de vacantes en las universidades tradicionales, sino acercando los estudios superiores a los sectores populares. En 2013, las 12 universidades nacionales que fueron fundadas en el conurbano albergaban unos 150 mil estudiantes, más de la mitad que la Universidad Nacional de Buenos Aires.

Pero no solamente hubo un crecimiento en la ampliación de las vacantes en las nuevas sedes universitarias, también en el incremento de los egresados de las altas casas de estudios de Argentina. En el período 2003-2013 el egreso en las

---

<sup>9</sup> Declaraciones de Martín Gill, diputado nacional por la provincia de Córdoba y ex secretario de Políticas Universitarias en “*La nueva generación de estudiantes universitarios-2*, #MisionesOpina, 6 de mayo de 2015.

<sup>10</sup> “*En 1983 Argentina contaba con 400.000 estudiantes universitarios, en la actualidad son cerca de 1.700.000.*” Diego Rosemberg, “La universidad en expansión”, 30 años de educación en democracia, UNIPE: Editorial Universitaria, 2013.

universidades nacionales creció un 68%<sup>11</sup>. En este escenario se entendía a la educación universitaria desde la inclusión, que implicaba retomar lo señalado en nuestra Constitución Nacional, donde la educación es comprendida como un derecho humano del cual el Estado no puede desentenderse. Con esta perspectiva se intentó superar el concepto mercantilista de un servicio que se ofrecía a la población a lo largo de la década de 1990.

Además de que ninguno de los padres y madres de los entrevistados hayan transitado por la educación universitaria, salvo el fugaz paso del padre de Lisandro por la facultad de Odontología, sí se puede encontrar un punto en común en sus recorridos de aprendizaje que es la formación en un oficio.

En el caso de Lorena, su padre se desempeña trabajando independientemente en la reparación y mantenimiento de electrodomésticos, *“Mi papa llegó a séptimo y no se interesó por seguir algo para estudiar. Séptimo grado lo hizo en una escuela técnica, eso le sirvió muchísimo para lo que él está laburando”*. Mientras que su madre trabaja hace doce años en la cocina de una rotisería, pero hizo un curso de pedicura *“que lo hizo por una cuestión de salida laboral del momento y ejerce de vez en cuando, si sale el laburo pero no busca al cliente”*.

En lo que respecta a Laura, su padre se desempeñó trabajando como plomero y gasista a lo largo de toda su vida. La madre realizó un curso de mecanografía: *“A mi vieja la cargamos porque hizo un curso que ya no existe más y no me acuerdo el nombre pero era algo que tenía que ver con las máquinas de escribir más rápido. Ella terminó la secundaria y no siguió una carrera después porque no sé si no tenía bien en claro qué es lo que quería seguir o qué, pero a ella siempre le gustó lo que era la cocina o los números, me decía”*.

Lisandro señala a la formación y preparación de su padre en el oficio de ser jockey para poder competir en el circuito profesional de las carreras de caballos: *“Mi viejo tuvo que optar por seguir estudiando la carrera de odontología o seguir estudiando en la escuela de turf, le ganó la pasión por lo*

---

<sup>11</sup> *“En estos 10 años el egreso de las universidades ha crecido en un 68%. Esto es inclusión social y movilidad social ascendente.”* La ex presidente de la Nación su cuenta de Twitter el 19 de mayo de 2013.

*que amaba y lo que fue su oficio*". En este punto es interesante observar cómo desde su perspectiva el padre tuvo que elegir entre la educación universitaria o la formación en un oficio que era la pasión de su padre. Por su parte, la madre no siguió una carrera universitaria una vez terminado el secundario pero sí hizo *"un curso cuando era chica de profesionalización de peluquería"*, ejerciendo el oficio hasta que nació el mayor de los hermanos de Lisandro y poder dedicarse a su cuidado.

Asimismo, Danilo menciona que se padre trabajó como camionero de larga distancia durante la década de 1990 en *"el auge de los camioneros"*. *"Toda la materia prima, que se transportaba de Tucumán a Buenos Aires en tren o hacia los puertos pasó a trasladarse en camiones"*, sin embargo agrega que siempre la pasión de su padre *"fueron los fierros"*. Es por este motivo que actualmente se desempeña trabajando como mecánico en su propio taller. En cuanto a su madre siempre se desempeñó como vendedora en diferentes comercios de San Miguel de Tucumán.

En casi todos los relatos se puede encontrar que ya sea el padre o la madre realizaron algún tipo de formación para poder ejercer posteriormente un oficio. Esta arista demuestra la experiencia de un recorrido por una instancia de educación no formal para posteriormente ejercer un oficio que de una salida laboral. La realización de estos cursos significa la incorporación de un conocimiento que no está circunscripto a la educación formal. *"Frente a la complejidad de la problemática política, económica, científica, social, cultural y tecnológica, el acceso al conocimiento para la mayoría de la población sólo es factible a través de la movilización de múltiples recursos educativos que van más allá de la escuela"* (Sirvent, 1999).

Para pensar en las trayectorias de formación de los padres y madres hay que recordar las condiciones sociales en las cuales desarrollaron su juventud. A mediados del siglo XX en Argentina, la matrícula universitaria era baja por lo que quienes podían acceder a ella era generalmente jóvenes de clases medias acomodadas y de las clases altas. Asimismo transitar por esta institución no aseguraba una salida laboral inmediata porque en la tensión entre tener que

“trabajar o estudiar” primaba la necesidad de desarrollar el conocimiento en un oficio y de esta manera insertarse en el mercado de trabajo.

La formación en un oficio era más estratégica que la formación universitaria a mediados del siglo XX debido a una sociedad con un desarrollo industrial que demandaba mano de obra que se encontrará calificada en saberes técnicos. En este tiempo el Estado promovía que las políticas públicas destinadas a los jóvenes estén vinculadas a la formación laboral, un ejemplo de estos lineamientos es la creación de la Dirección General de Formación Profesional en 1974.

A diferencia de mediados del siglo XX, la universidad se encuentra posicionada como el lugar al cual llegar para poder insertarse en el mercado de trabajo y en la sociedad de una manera exitosa. A la vez, esta institución representa el lugar donde se adquiere el conocimiento con mayor legitimidad en el espacio social, en detrimento de la valoración del saber técnico.

Más allá del aumento de la matrícula y la creación de las nuevas universidades públicas en el Conurbano Bonaerense, que permitió que haya una primera generación de estudiantes universitarios en las familias de sectores populares, existen tensiones hacia dentro de esta institución que se cristalizan en las disputas de diferentes actores sobre el sentido que se le da a la educación universitaria y quiénes son los sujetos que pueden acceder a ella.

### **Las experiencias educativas**

El análisis del recorrido educativo de los entrevistados será dividido en dos instancias: en primer lugar su paso por la escuela primaria y secundaria, para luego introducirnos en la educación universitaria que actualmente se encuentran transitando. Esta decisión pretende llegar a una reflexión que intente dar cuenta del recorrido que fueron llevando adelante desde el comienzo de su camino en el ámbito de la educación formal.

Asimismo dividir el análisis de estas dos dimensiones se debe a que la formación primaria, secundaria y universitaria tienen distintos grados de

estructuración y organización en los diversos aspectos que hacen a las propias instituciones en su funcionamiento influyendo en los estudiantes que las transitan. Es importante señalar este pasaje porque la forma en que la escolaridad estructura lo cotidiano difiere de la forma en que lo hace la universidad, que se vincula con la construcción de una subjetividad que define al joven como universitario.

En relación con el recorrido por la escolaridad primaria y secundaria, el análisis estará orientado por los sentidos que los jóvenes entrevistados construyen en torno a la educación pública y la privada de acuerdo con el relato de sus experiencias. La relevancia de este enfoque tiene que ver con un recorte temporal (transitaron estos niveles educativos a finales de la década de 1990 y durante la primera década de 2000) que permite hacer una lectura de las tramas simbólicas que atraviesan a los jóvenes en un momento histórico particular entendido como marco de posibilidades que habilita la producción de sus prácticas y sentidos.

### **Etapas primaria y secundaria**

Los cuatro entrevistados terminaron la escuela primaria y secundaria en una forma y tiempo que les permitió empezar sus estudios universitarios antes de que cumplan los veinte años de edad. Es por esto que las cuatro experiencias se encuadran dentro de los tiempos esperables en que las instituciones educativas planean que sus estudiantes egresen, ya que la secundaria se termina con 17 o 18 años aproximadamente.

Pero el camino de cada uno de ellos difiere en diversos aspectos. Tanto Lorena como Laura realizaron la primaria y secundaria en instituciones públicas, mientras que Lisandro comenzó y completó su educación primaria en un colegio privado, para luego realizó la secundaria en el Escuela Normal 1 de La Plata. Por su cuenta, Danilo atravesó todo su trayecto primario y secundario en la educación privada de la provincia de Tucumán.

Teniendo en cuenta este dato es importante señalar cuáles son sus valorizaciones y preferencias entre la oferta educativa pública y la privada. La

perspectiva de Lorena, que realizó todo su recorrido en lo público, muestra una opinión contraria a la educación privada: *“a mi realmente los colegios privados no me gustan ni tampoco tuve la posibilidad de haber ido a uno. Si hubiese sido así lo hubiese rechazado, porque siempre está esa diferenciaciones entre que el privado es mejor porque uno lo paga, y eso no es así”*.

En esta misma línea se encuentran las declaraciones de Laura, que al igual que Lorena se formó en el ámbito público y posee una valorización positiva de esto: *“Tanto la primaria como la secundaria fueron públicas. Al colegio privado nunca fui, a mi me gustó siempre más lo público”*. Laura asistió a la escuela EGB N°16 "Vicente López y Planes" y luego en la Escuela Secundaria N°13 de La Plata.

Por su parte Lisandro cursó la primaria en el “Colegio Agustín Roselli”, ubicado en el barrio de Los Hornos donde *“vivió toda la vida”*. Pero al momento de realizar la secundaria eligió la Escuela Normal 1, en el centro de la ciudad, siguiendo los pasos de uno de sus hermanos mayores, Matias (28), que ya asistía a la institución. Esta escuela marcó su consideración en referencia a la educación pública: *“Para mí la escuela pública es mucho mejor, igual mi opinión esta condicionada porque mi transcurso en la escuela pública fue donde más aprendí los conocimientos teóricos más aplicables, eso fue más en la escuela pública que en la escuela privada”*.

Solamente Danilo fue quien hizo toda su trayectoria primaria y secundaria en el ámbito privado, asistiendo al colegio San Francisco de San Miguel de Tucumán. Sin embargo la idea de su mamá era enviarlo a un colegio público, más precisamente al Colegio Normal que es *“uno de los más reconocidos, que se ubica en pleno centro y es de los de mejor nivel estatal”*. Cuando comenzó la secundaria su madre intentó cambiarlo nuevamente de colegio. En este caso a una institución que dependía de la Universidad Nacional de Tucumán, pero a Danilo no le gustaba *“porque veía todo sucio el edificio, todo roto y los profesores eran de nivel universitario y no se manejaban igual a lo que estaba acostumbrado por lo que no me quería cambiar”*.

Al momento de ir a rendir el examen de ingreso para el cual se estuvo preparando a lo largo de todo un año los fines de semana, decidió *“hacer*

*cualquier cosa” más allá de saber cómo resolver los ejercicios: “Fue una decisión que tomé porque sentía que me obligaron a ir a rendir. No me gustaba, tenía otra noción en ese momento porque me crié en el ámbito privado y yo iba todos los días al baño y me encontraba con el baño limpio”.*

Estas palabras de Danilo sirven para reflexionar en torno al contexto de la educación primaria y secundaria pública en Argentina a fines de los años 1990 y comienzos del 2000. En un escenario de incremento de los índices de pobreza y desocupación debido a la decisión política de desindustrializar y abandonar el modelo de Estado de Bienestar, la escuela no quedó exenta de la coyuntura y la crisis repercutió en su deterioro. La reforma en educación de los años 1990 produjo que las provincias trazaran diferentes criterios para diagramar la inversión económica y las políticas educativas a implementar. Así fue que se gestó una fragmentación en la inversión educativa en cada provincia, violando el derecho de todos a acceder a una igual calidad de educación.

Esta crisis generó en la sociedad una imagen negativa de lo que era la educación pública en su funcionamiento cotidiano. Aunque tres de los cuatro entrevistados tuvieron una valorización positiva de la esfera pública en sus estudios primarios y secundarios, también se puede rastrear en sus relatos esta imagen negativa que fue construida en un contexto neoliberal con el fin de deslegitimar lo público en pos de intentar imponer una lógica mercantilista que atravesase todos los estamentos de la vida pública.

En el caso de Laura se pueden detectar críticas a la escuela pública en los constantes paros de clases que solían suceder en su colegio: *“Por ahí estaba bueno que hablabas con amigos que iban a la privada y te decían que tenían clases todos los días porque me acuerdo que todos se ponían contentos cuando había paro, pero yo era bastante responsable por lo que no quería que haya paro, me gustaba ir a la escuela”.*

Por su parte, Lisandro indicó que en más de un oportunidad tuvo que reclamar antes las autoridades del Normal 1 junto a sus compañeros para una mejora en las condiciones edilicias: *“Luchábamos por los derechos de la escuela. Es más, nosotros organizamos asambleas y distintas marchas para que se*

*reacondicionara el establecimiento del colegio que es patrimonio cultural de La Plata y se estaba venido abajo”.*

Tal vez las palabras de Danilo sean las más precisas para intentar acercarse a los discursos sobre la educación pública que surgieron en la década neoliberal en Argentina: *“Teniendo en cuenta el contexto que me tocó para hacer la escuela, yo tuve suerte porque me mandaron a un colegio privado porque la educación pública decayó también, no?”.* A estas palabras, le agrega cuál era la perspectiva de su madre sobre la coyuntura del ámbito públicos en los escuelas: *“teniendo en cuenta que cuando iniciaba el colegio era el año 2000 y se vivían muchísimos paros y todo ese tipo de problemas, con la intención de evitar esas cosas, mi mamá opta por enviarme a una institución privada aunque tenía la idea de que vaya al Normal”.*

Las políticas implementadas en la década de 1990 tuvieron efectos devastadores en la educación pública del país, la lógica neoliberal dejó de entenderla como un derecho y de garantizar a la población su acceso. Este paisaje ubicó a las escuelas estatales en una situación que predominaba la falta de recursos para poder sostener un funcionamiento regular de las instituciones. Las consecuencias directas no solamente se vieron plasmadas en la falta de diseñamientos de las políticas educativas a implementar, sino en el deterioro físico de los establecimientos ya que las provincias no contaban con los recursos financieros para su mantención.

La desigualdad social y el empobrecimiento de la población a finales del siglo XX implicaron un deterioro en los derechos laborales de los trabajadores, sin ser una excepción los maestros y profesores del sistema educativo. En este tiempo, el sector docente se encontró movilizado políticamente para el reclamo de fondos económicos destinados a la educación ante este panorama de crisis. Las medidas implementadas para hacer oír sus reclamos fueron preferentemente las huelgas y los paros en las jornadas escolares de trabajo. El más claro y simbólico ejemplo de la lucha que los docentes llevaron adelante en ese momento histórico fue la instalación de la Carpa Blanca en la Plaza del Congreso.

Los altos índices de deserción escolar en las estratos sociales más vulnerables, vislumbró un contexto donde la educación empezó a ser un privilegio de una minoría social que tenía una posición económica acomodada en un país donde la acentuación del desempleo era la más alta de su historia. Ante la crisis del sector público, fue la oferta privada la que se irguió como el camino para lograr trayectorias educativas exitosas de las clases medias y altas urbanas. Asimismo son los sectores urbanos marginales, los sectores empobrecidos y las comunidades originarias quienes vieron frustradas sus posibilidades educativas, lo que los llevó a la deserción del sistema escolar o a comenzar aprendizajes educativos con menor valoración social.

El modelo político económico del neoliberalismo produjo una descomposición del tejido social en Argentina. Las consecuencias de esto se vieron en todas las esferas de la vida pública. En el caso de la educación afectó a todos los actores que la transitan. Desde los gobiernos provinciales sin la capacidad de hacer frente a la inversión que el sector demanda, a los trabajadores de la educación que reclamaban por sus condiciones y sus derechos laborales y a los estudiantes en los altos índices de deserción escolar. Este abandono masivo se debió al empobrecimiento de la población causado por el modelo neoliberal, que llevó a los jóvenes a tener que trabajar porque sus familias no contaban con los recursos necesarios para poder garantizar el desarrollo de sus estudios.

Ante las recurrentes irregularidades y el deterioro del funcionamiento de las escuelas públicas, se comenzaron a constituir sentidos sobre la propuesta y la calidad que brinda la educación pública. La falta de un financiamiento adecuado que se encontrara destinado a los colegios públicos generó una brecha de distancia en relación a los institutos de aprendizaje privados. Por ejemplo, en las escuelas del Estado hay muchas horas menos de clases al año que en las privadas o la infraestructura que brindan se diferencia por completo, ya que en muchos casos son precarias las estructuras en las públicas.

La propuesta del colegio privado como la trayectoria educativa exitosa se vio afianzada en un contexto donde los organismos y las instituciones públicas se vieron sumergidas en un desprestigio. Las recetas económicas de los

organismos de financiamiento internacional, que buscaban acortar el gasto estatal, fueron acompañadas por un discurso que persiguió desacreditar al sistema educativo público y fueron los grandes medios de comunicación los encargados de reproducirlo en la sociedad.

La diferencia entre el recorrido público y el privado es otro de los mecanismos de la reproducción en la desigualdad social existente en una sociedad capitalista. Con el paso del tiempo se fue configurando una valorización positiva del joven que recorrió la educación privada y que puede acceder a una educación universitaria debido a su posición social. En paralelo, se vio desacreditada la educación pública, su calidad y el aprendizaje de sus estudiantes, por lo que el correlato de esta situación es que las oportunidades de ascenso social y oportunidades laborales son más favorable para los egresados de la formación privada.

A pesar de este contexto de desacreditación de lo público donde lo privado es exaltado como la trayectoria que aseguraría un futuro exitoso y deseable en términos laborales, los entrevistados optaron por elegir y valorar la educación pública sobre la privada. Esta ruptura con el discurso neoliberal que mostraron los entrevistados en sus declaraciones, se produce luego de un período de doce años en el cual se reivindicó lo estatal por sobre lo privado. Este cambio de paradigma estuvo acompañado por la elaboración y el diseño de políticas públicas que llevaron a una mejoría en el sistema de la educación pública destinando a este sector el 6% del Producto Bruto Interno.

Las leyes de Educación y Financiamiento Nacional sancionadas en el año 2006 articularon demandas surgidas en la década del noventa por parte de los trabajadores del sistema educativo que se encontraban movilizados defendiendo el sistema público de la educación ante el avance de las políticas gubernamentales que fomentaron e intentaron mercantilizar la enseñanza escolar. Este aumento en la partida presupuestaria impactó en diferentes niveles de la educación pública. En primer lugar en un mejoramiento cualitativo de las condiciones en infraestructura del sistema escolar. En segundo lugar, en el aumento de los salarios y la capacitación de los docentes que se reflejó en la creación del Programa Nacional de Compensación Salarial Docente y el

Instituto Nacional de Formación Docente. Y en tercer lugar en la ampliación del marco de posibilidades para que los jóvenes argentinos puedan ejercer el derecho a acceder a la educación pública y así constituirse con sujetos con capacidad de agencia social.

### **Etapa Universitaria**

En el caso de los sentidos construidos sobre la educación pública universitaria de los entrevistados es importante comenzar señalando que los cuatro se encuentran cursando diferentes instancias de la Licenciatura en Comunicación Social. Asimismo Lisandro está realizando al mismo tiempo la tecnicatura en Periodismo Deportivo.

En el caso de Laura es interesante encontrar en sus declaraciones que siempre *“supo que iba a querer seguir una carrera”* porque *“las condiciones socioeconómicas lo permitían ya que si bien no nos sobró nunca nada, en una universidad pública, que por suerte tenemos, lo podía hacer. Mis padres siempre nos bancaron mucho en el sentido de acompañarnos desde casa para que las tres estudiemos”*. Sus hermanas, Jesica (31) y Cinthia (29) también estudiaron en la Universidad Nacional de La Plata. La mayor de las tres siguió la carrera de Psicología mientras que Cinthia optó por comenzar a estudiar Ciencias Económicas en la UNLP y finalizó su formación en la UNQUI para graduarse como contadora.

La decisión de Laura de estudiar periodismo surge *“cuando me empezó a gustar el fútbol porque lo primero que quería hacer era periodismo deportivo ya que escuchaba el programa El Equipo Deportivo en la radio La Redonda y yo decía ‘bueno, quiero jugar al fútbol, pero ya fue a esta edad porque medio que no se daba y tampoco iba a vivir de eso’”*. A esto le agrega en sus declaraciones que *“quería estar de alguna manera ligada al mundo del fútbol. Me acuerdo que yo era de Boca y empecé a ir a ver a Gimnasia y me re fanaticé por ir a ver al Lobo.”*

Este interés por el fútbol se vio acompañado por sus hábitos de *“comunicar todo el tiempo, investigar cosas y escribir”*. Ese conjunto de atracciones la llevó

a interesarse por la carrera de periodismo. *“En un primer momento averigüé pero finalmente decidí hacer la licenciatura y luego la tecnicatura”*. Esto la llevó a comenzar primero por la licenciatura y luego tiene pensado hacer periodismo deportivo.

En lo que respecta a Lisandro, sus dos hermanos mayores, Gabriel (30) y Pablo (28) se encuentran realizando sus estudios en la UNLP. El mayor estudia la carrera de Medicina y Pablo está en proceso de desarrollo del Trabajo Integrador Final en la FPyCS. Es importante dar cuenta del rol que cumplió su hermano Matías en la posterior elección por parte de Lisandro para estudiar comunicación social. *“Pablo, tras terminar la secundaria en el Normal 1 se anotó en la carrera de comunicación social. Para mí fue un espejo porque era el hermano que más cerca en edad tengo, nos llevamos cuatro años nada más y al ver el desarrollo que tuvo él en la comunicación social me daba una idea de lo que era y me daba yo una idea de lo que quería para mi vida y para estudiar”*.

Entre sus recuerdos de cómo nace su decisión de estudiar comunicación menciona que *“trataba de reproducir en mi casa lo que Pablo hacía en la facultad, lo hacía en los tiempos libres, después de estudiar para la escuela, nos poníamos con mi hermano media hora o una hora a grabar un programa de radio. Esas fueron mis primeras experiencias con el campo de la comunicación”*. Asimismo menciona que imitar a su hermano le hizo darse cuenta que quería estudiar la misma carrera: *“A mí me pegó ese hecho de hacer un programa de radio, editar, todas esas cosas que fueron lo que me hicieron decidir seguir sus pasos e ir a la facultad. Una vez que entré me di cuenta que no le erré y que era lo que me gustaba”*.

Por su parte, Lorena y Danilo no cuentan con hermanos mayores por lo que su decisión nació de diferentes maneras sin la referencia de una persona del núcleo familiar que haya realizado sus estudios en Comunicación. A Danilo el periodismo *“siempre le gustó”* porque *“desde que tengo once años me gusta leer los diarios, así como escuchar y ver las noticias. La Gaceta de Tucumán, que es el diario más importante de la provincia, es el que suelo leer. Cuando venía a Buenos Aires leía Clarín. Fijate lo que son las paradojas, me gustaba*

*leer Clarín porque era el diario más nombrado, lo que esas construcciones que se dan ¿no? Ahora me quiero matar por leer esas cosas”.*

En lo que refiere a Lorena, su tía cumplió un rol importante en su elección por la carrera de periodismo: *“Tengo una tía que vive y trabaja en Capital Federal, ella fue la que hizo que yo llegara a la facultad, la que me influyó mucho a través de su estudio y su ideología política”.* Su tía estudió y finalizó la carrera de Bellas Artes y luego decidió hacer la carrera de Trabajo Social en la Universidad de Lanús, aunque no terminó de cursar.

En el caso de Laura y Lisandro hay que señalar la importancia que tuvieron sus hermanos al estar realizando sus estudios universitarios y así actuar como una referencia para su decisión de seguir una carrera facultativa en la educación pública y a la vez en su interés por el estudio de la comunicación. En cuanto a Lorena, esta figura la encontró en su tía, una persona que no es de su núcleo familiar más próximo pero sí de un entorno cercano y que a la vez es quien rompe con las trayectorias educativas de su familia al haber llegado a la Universidad. Mientras que para Danilo transitar por la educación pública universitaria se corresponde a su marcado interés por la comunicación desde temprana edad, siendo junto a sus primos la primera generación que incursiona en los estudios universitarios en su familia.

Como se mencionó previamente las trayectorias de los entrevistados se inscriben dentro de coyunturas que son comunes para el colectivo de la sociedad. Por este motivo es importante reflexionar entorno a la trayectoria histórica de las universidades públicas actuando como condición de posibilidad para ubicarlas como una institución que se encuentra ampliando su oferta académica, realizando acciones de extensión y produciendo conocimiento científico tecnológico desde la defensa de una soberanía y la construcción de un pensamiento nacional.

Asimismo corresponde remarcar y reflexionar sobre la carrera de Comunicación Social en la Facultad de Periodismo de la UNLP y el rol de la universidad en la sociedad argentina, para comprender de una mejor manera en qué lugar y momento histórico esta primera generación de estudiantes universitarios está llevando adelante sus estudios. El rol de las universidades

ha sido y es la formación de sus futuros graduados, el desarrollo de la investigación científico tecnológica y el trabajo de extensión.

La reforma universitaria de 1918 que se originó en Córdoba y que se propagó por el resto de Argentina y de América Latina estableció determinados parámetros del funcionamiento de las universidades. Los jóvenes que la llevaron adelante perseguían que las casas de altos estudios no sean solo un lugar por el cual transitaran las personas pertenecientes a las elites, por lo que debían ser refundadas. En base a este anhelo intentaron construir y sentar las bases para que las universidades estén abiertas al conjunto de la sociedad, con una autonomía que sea independiente de los poderes políticos de turno, basándose en la idea de la libertad de cátedra que refleje todo el abanico de ideas, siendo acompañado por una estructura democrática que en aquel momento se adelantaba a muchas de las democracias modernas de occidente.

Pero las bases ideológicas y materiales que se sentaron en la reforma de 1918 han sufrido tensiones y han tenido que atravesar diferentes escenarios a lo largo de la historia. Como se mencionó anteriormente uno de los problemas estructurales es la enorme brecha entre las personas de los sectores populares y las provenientes de las clases medias y altas que llegan a transitar la universidad, y más aún aquellos que llegan a graduarse. Este es una problemática heredada de un sistema capitalista que fomenta la desigualdad social.

Al mismo tiempo la universidad argentina afronta otra problemática de la misma importancia, pero en plano de las ideas: la dominación científico-tecnológica. Los paradigmas de pensamiento provenientes de los países hegemónicos del mundo occidental han sido instalados en América Latina de una manera recurrente y han funcionado como una extensión y una profundización de la dominación ejercida en el plano económico.

Un ejemplo de esto fue la enseñanza del pensamiento de la Escuela de Chicago en las facultades de ciencias económicas privadas y en muchas públicas durante la década de 1990 en Argentina. Este paradigma de pensamiento sentó las bases para el modelo económico político del neoliberalismo que se vivió en aquellos tiempos en el país. Estas ideas, que

encontraron su apoyo en los medios de comunicación, invadieron los espacios de gestión y de pensamiento en nuestra sociedad.

Es por este motivo que muchas universidades argentinas se encuentran ante el desafío de dejar atrás estas ideas para perseguir y sentar las bases de paradigmas de pensamiento político-académico que sean propios y busquen el progreso del pueblo. En este escenario de lucha contra los modelos ortodoxos y las formas de dominación científico tecnológicas, la Facultad de Periodismo y Comunicación Social tiene una posición política definida, que hace a su vida académica cotidiana y que llega a sus estudiantes.

La FPyCS se ha posicionado como un actor político que busca que sus estudiantes se encuentren comprometidos en la reflexión, la problematización y el cambio social para ser sujetos que busquen ser partícipes y transformadores de la realidad que los rodea. Asimismo fomenta la formación de comunicadores que den cuenta de los pensamientos, los deseos y padecimientos del pueblo, donde el ejercicio del comunicador sea contar esas realidades e intentar aportar persiguiendo una justicia más equitativa para los sectores sociales más desfavorecidos y postergados en un mundo profundamente injusto.

Una de las principales herramientas que hace partícipes a los estudiantes en el vínculo entre la academia y la sociedad son los proyectos de extensión. En estos la facultad se vincula con la comunidad buscando entrelazar saberes que son producidos en la propia facultad y los que se originan en el territorio. La coordinación con programas nacionales de voluntariado y proyectos de extensión de la universidad son la plataforma para pensar y diseñar las estrategias que se plasman en los barrios. Estas acciones no tienen como finalidad conseguir el financiamiento económico de los programas sino acompañar problemáticas sociales concretas y específicas, y al mismo tiempo intentar lograr procesos de organización social. Al afrontar problemas estructurales de la sociedad y no poder solucionarlos espontáneamente se instalan espacios educativos para seguir junto a las personas que los padecen.

En lo que respecta a los entrevistados, también se puede detectar que son destinatarios de políticas públicas universitarias que contribuyen a que realicen sus estudios universitarios. En el caso de Danilo se puede observar múltiples

acciones que nacen de la universidad para acompañar su realidad económica, siendo beneficiario de la beca del albergue universitario que cuenta con alojamiento y las cuatro comidas diarias, incluyendo los fines de semana y feriados. También puede acceder a préstamos de bicicletas para trasladarse. A su vez, la facultad le otorgó una beca para obtener los apuntes pedidos en las cátedras.

La FPyCS se posiciona dentro de aquellos lugares que buscan fortalecer el pensamiento nacional y a la vez ubicar a la universidad como un reducto desde el cual se busca la justicia de los pueblos, la libertad de expresión y la defensa de la soberanía nacional ante los intentos de los actores que buscan colonizar culturalmente a la educación pública. En este escenario es que los jóvenes entrevistados se encuentran formándose como comunicadores que poseen una mirada crítica de la realidad orientada a ser agentes en la transformación social.

### **El vínculo con el PROG.R.ES.AR**

El programa PROG.R.ES.AR se ha constituido desde su lanzamiento como una de las políticas públicas más importantes de las que se encuentran destinadas a los jóvenes. Desde su lanzamiento en febrero de 2014 su cobertura ha llegado a miles de jóvenes a lo largo del país.

Las reflexiones sobre los relatos de los entrevistados permitirán indagar en los sentidos que construyen sobre la educación. Este análisis se realizará a partir de los sentidos que tienen respecto del rol del Estado y de las políticas públicas y las tensiones entre cómo fue pensado el PROGR.ES.AR y de qué manera se lo apropian los jóvenes. Lo que se propone en este apartado es dar cuenta de las tramas culturales en que se configuran estos sentidos y qué implica poner en relación la dimensión política, económica y cultural de lo social desde una perspectiva comunicacional.

Una primera arista para observar es saber de qué manera los entrevistados llegan a conocer la existencia del programa y por qué posteriormente se inscriben para ser destinatarios. Asimismo, profundizar en este punto llevará a

mencionar en qué coyuntura política y social el PROG.R.ES.AR es diseñado para su lanzamiento.

En el caso de Lorena se enteró por una discusión con una compañera de la escuela cuando estaba realizando su último año de secundaria. El primer recuerdo que posee de la política pública es que una amiga suya era destinataria del programa: “Mi amiga vivía en el Provincial<sup>12</sup> y el padre tenía que pagar si o si la plata de la moto para poder llevarla al colegio. Si bien hay un colectivo privado que lleva y trae a muchos chicos, hay que pagarlo. En ese momento eran 400 pesos al mes, una suma que era casi lo que el PROG.R.ES.AR daba”.

Por su parte, Laura se enteró por “*amigas del colegio que lo cobraban*”, siendo en sus conversaciones que le contaron que eran beneficiarias y le preguntaron por qué no se anotaba. Fue a partir de ellas que se informó lo suficiente para después hacer los trámites de inscripción. Asimismo le agrega: “*Cuando me enteré del PROG.R.ES.AR hice los trámites porque tenía algún que otro trabajo pero lo que quería era tener plata para dedicarle a la facultad y así no tener que pedir en mi casa. Se presentó como una oportunidad que tenía que aprovechar.*”

El conocimiento de la existencia del PROG.R.ES.AR en el caso de Lisandro se debió a un compañero de la facultad que le contó que era destinatario, por lo que a partir de esto se informó y se enteró que “*entraba dentro de los requisitos mínimos que necesitaba para percibir esta prestación*”. A su vez aclara: “*Claro que previamente me enteré por los medios de comunicación de esta medida*”. Sin embargo indica que en un primer momento no pudo inscribirse porque su madre percibía un salario que superaba el mínimo que era indispensable para poder inscribirse. “*Una vez que esto se modificó pude llegar a obtenerlo, de este cambio también me entré por mi compañero*”.

En cuanto a Danilo, llega a ser destinatario del PROG.R.ES.AR ya que previamente percibía la beca PNB<sup>13</sup>, por lo que “me derivaron

---

<sup>12</sup> El Provincial es una localidad ubicada a 5km de 9 de Julio.

<sup>13</sup> La beca PNB no representa el mismo monto económico para los jóvenes estudiantes ni tiene la misma modalidad de pago.

automáticamente, lo que fue un golazo”. Ante lo que significó esta situación menciona: *“El PROG.R.ES.AR representó una salvación ya que fue un ingreso y una gran ayuda a mi situación económica”*.

En el caso de Lorena y Laura mencionan que se enteraron del PROG.R.ES.AR por amigas que eran destinatarias. La misma situación que la de Lisandro, aunque su primer contacto con el programa fue a través de los medios de comunicación. Mientras que Danilo menciona que llega a ser destinatario ya que lo *“derivaron”* de la PNB. La mención de Lisandro a su conocimiento a través de los medios de comunicación y la *“derivación”* de Danilo, son dos disparadores para adentrarnos en el escenario en que esta política pública nace y de qué manera el programa intentó insertarse en la sociedad.

Para el lanzamiento del PROG.R.ES.AR en febrero de 2014 se tomó la decisión política de que sea televisado en cadena nacional por la ex presidente Cristina Fernández de Kirchner, por lo que se utilizó un mecanismo de comunicación que intentó llegar a todo el conjunto de la sociedad. Posteriormente, fue a través de ANSES que se inició una campaña de difusión de la política pública a través de spots publicitarios y anuncios en la televisión, diarios, radios, revistas e internet.

En 2013, en el transcurso de los debates de la campaña política para las elecciones legislativas los jóvenes volvieron a estar en el centro de la escena bajo el rótulo de los *“ni-ni”*. Las propuestas de varios de los partidos políticos de diversas ideologías se expresaron en el tema pidiendo medidas como *“la vuelta del servicios militar obligatorio”* para que *“los jóvenes se alineen con sus estudios”*<sup>14</sup>. La mención a los jóvenes en los debates políticos partía de posturas estigmatizantes y criminalizadoras hacia este sector de la sociedad y actuaron como la base para estos discursos que llevaban a pedir el servicio militar.

Pero a su vez, en este mismo contexto de elecciones, los jóvenes se encontraban siendo entendidos como sujetos de derechos por parte del

---

<sup>14</sup> Estas declaraciones fueron hechas por Jesús Cariglino, ex intendente del partido bonaerense Islas Malvinas y por entonces miembro del partido Frente Renovador que ganó las elecciones en la Provincia de Buenos aires.

entonces Gobierno Nacional. Un ejemplo de esto, fue la sanción de la ley 26.774 del voto optativo para los jóvenes a partir de los 16 años, que buscó ampliar las bases de la participación democrática en nuestro país. Esta medida significó un aporte a la ampliación de derechos de los jóvenes en un contexto donde actores de la sociedad cuestionaron la norma intentando denostar la capacidad de elección de los jóvenes.<sup>15</sup>

En un contexto donde se mencionaba, desde los medios de comunicación y desde ciertos sectores políticos, que los jóvenes no estudiaban ni trabajan, el PROG.R.ES.AR se lanza en un escenario de una forma que busca respaldar y ayudar a los estudiantes argentinos para que finalicen sus estudios o se formen en un oficio. Con esta decisión política se intentó romper con estos discursos y ubicar a los jóvenes en el centro de la escena social como sujetos plenos de derecho, reconociéndoles sus tareas vinculadas a la formación en lo académico y lo laboral.

El PROG.R.ES.AR fue una medida del Estado Nacional (2003-2015) que actuó como respuesta y un reconocimiento a un sector social que siempre se encontró criminalizado por ciertos actores de la sociedad como los medios de comunicación, que construyó con el tiempo la idea del “joven peligroso”(Saintout,2015). Al momento de su lanzamiento la desocupación laboral era de 6,6% pero en la franja de la juventud los índices llegaban al 18,2%<sup>16</sup>. Esta política pública significó el acompañamiento de un Estado para el fomento tanto de la educación como del trabajo, convirtiéndose en la mayor política pública de cobertura para los jóvenes de Latinoamérica.

La difusión y la búsqueda de destinatarios de esta política fueron entendidas por parte del Estado Nacional (2003-2015) como una tarea que se debió llevar adelante en el territorio con la ayuda de organizaciones e instituciones de la sociedad civil. Aquí es donde es necesario volver a mencionar a la FPyCS que llevó adelante numerosas jornadas donde actuó en articulación con ANSES como centro de inscripción para los jóvenes que deseaban vincularse al programa.

---

<sup>15</sup> El diario Clarín en su tapa de 2 de septiembre de 2012 título: “Voto a los 16, un mercado de 2,1 millones de electores”.

<sup>16</sup> Los índices son estadísticas del INDEC.

En un país que tenía casi plena ocupación con uno de los índices más bajos de su historia, con los trabajadores teniendo participación en sus salarios a través de las paritarias de negociación libre y con la presencia de un Estado que buscaba ser garante de los derechos de la población, el sector juvenil era uno de los más postergados en la presencia estatal que les diese un respaldo a la hora de percibir un incentivo para terminar sus estudios o su formación en un oficio.

Esta arista nos permite pasar a la segunda instancia en la reflexión del vínculo entre los entrevistados y el PROG.R.ES.AR, indagar las condiciones de posibilidades que da la política pública a los jóvenes. Por este motivo, es importante ver de qué manera los entrevistados se vinculan con el programa y qué opinión tienen sobre el mismo.

Para Lisandro la opinión sobre el PROG.R.ES.AR es muy positiva porque *“me ayudó, siendo uno de los pocos ingresos que tuve a nivel estatal para facilitar mi desarrollo en la facultad”* ya que *“me facilitó un montón, desde comprar las fotocopias hasta viajar. Me dio más margen a mí para bancarme yo solo y no depender tanto de mis viejos a nivel académico y a la vez tener una plata propia para el resto de las situaciones de la vida”*.

La opinión de Laura sobre el programa es que *“está bueno que el Estado sea quien te respalde en los gastos de la carrera y que junto con otros ingresos te puedas dar un gusto. Creo que pudo haber sido la idea del Gobierno, que un montón de gente pueda vivir un poco”*.

Para Lorena el PROG.R.ES.AR *“es tener un mínimo recurso para poder estudiar, aunque no te alcance para comer o comprar una carrera como se decía en un momento”*. A esto le agrega que la plata de la política pública la destina a comida o a poder darse un gusto: *“con eso me compraba cosas para mí, vestimenta o fotocopias. Por ejemplo, el último año de secundaria tuve muchos gastos por el tema de la campera de egresados y bueno, con el PROG.R.ES.AR me la pude comprar”*.

Por último, Danilo indicó que *“el PROG.R.ES.AR es fundamental ya que lo salva un montón, es una gran ayuda clave para estudiantes universitarios y*

*secundarios también”. A esto le agrega: “me parece que los estudiantes, y sobre todo para los universitarios es una salvación. No solo de mi boca sale que espero el PROG.R.ES.AR para poder hacer algo con la guita, sino que ya los estudiantes se han apropiado de ese derecho. Considero que es un derecho al que todos los jóvenes tendrían que tener acceso”.*

Salvo en las declaraciones de Danilo, la palabra “derecho” para referirse a la política pública no aparece en las palabras de los entrevistados. Este dato invita reflexionar de qué manera el PROG.R.ES.AR interpela a los destinatarios y qué uso le dan los jóvenes en sus prácticas cotidianas y si lo entienden como un derecho al acceso a la educación o como un simple beneficio económico.

El PROG.R.ES.AR significó el primer acercamiento con el Estado para un sector de la sociedad que siempre lo conoció a partir de políticas públicas represivas o tutelares encuadradas en lo que refiere a lo laboral y a lo educativo, por lo que no se podía pensar a un sujeto joven como garante de derechos plenos con voz y voto en la sociedad. El aporte económico que perciben los estudiantes es la materialización de este acompañamiento estatal.

Asimismo que los entrevistados no hagan hincapié en mencionar al PROG.R.ES.AR como un derecho también pone en tensión la forma en que los jóvenes se apropian del programa con los modos en que este fue pensado. El no definir a la política pública como un derecho implica el no ejercer plenamente ese derecho. Por ejemplo, los entrevistados en sus declaraciones no hacen mención a haber hecho la inscripción al plan SUMAR, que es obligatorio para poder cobrar el PROG.R.ES.AR y así tener una cobertura médica.

El plan SUMAR es una política pública que brinda cobertura de salud a la población materno-infantil, niños/as y adolescentes de 6 a 19 años y a las mujeres y hombres hasta los 64 años. Esta política nace en 2012 como una ampliación del Plan Nacer que fue lanzado en 2004, por lo que ambos programas intenta profundizar el acceso a la salud por parte de la población.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> El Plan Nacer es un proyecto de inversión en salud materno infantil que brinda cobertura de salud a embarazadas, puérperas hasta 45 días y niños/as menores de 6 años que no tienen obra social.

Esta articulación de políticas públicas muestra la complejidad y la profundidad con que fue pensado el PROG.R.ES.AR ya que no sólo fue creado con la intención de dar un beneficio económico a un sector de la sociedad que no “estudiaba ni trabajaba” sino que se los reconoce a los jóvenes como actores de la sociedad con responsabilidades que demandan el acompañamiento estatal. Esta presencia por parte del Estado Nacional es articulada: con el PROG.R.ES.AR se intenta dar a los jóvenes el derecho pleno al acceso a la educación y con el SUMAR el derecho a la salud.

Asimismo hay que mencionar la Asignación Universal por Hijo (AUH)<sup>18</sup> como una política pública que está en articulación con el PROG.R.ES.AR ya que atienden al sector social de los jóvenes, cubriendo sus derechos desde los 0 hasta los 24 años. La reflexión de esta estructuración entre programas es fundamental para entender cómo estas medidas del Estado Nacional (2003-2015) rompen con el paradigma asistencialista y la fragmentación de las políticas sociales implementadas en la década neoliberal en Argentina.

Sin embargo, la forma de entender estas políticas públicas como un “beneficio” o una “ayuda económica” encuentra su anclaje en las décadas en que el Estado actuó concibiendo de esta forma el vínculo con los sectores sociales más vulnerables, como es el caso de los jóvenes. La apropiación de estas políticas por parte de la población y el posterior ejercicio pleno del derecho es una transformación que debe ser acompañada en el tiempo por el Estado, desde su función de hacerse presente en todos los aspectos de la vida de la población intentando garantizar sus derechos.

El PROG.R.ES.AR es una política pública que intenta universalizar el derecho al acceso a la educación por parte de los jóvenes. Una juventud que nació en un país hundido en una profunda crisis económica, política y social causada por el modelo neoliberal, que rompió con el tejido social construido a mediados

---

<sup>18</sup> “Es un derecho que les corresponde a los hijos de las personas que están desocupadas, trabajan en la economía informal con ingresos iguales o inferiores al Salario Mínimo, Vital y Móvil, monotributistas sociales, trabajadores del servicio doméstico, trabajadores por temporada en el período de reserva del puesto o perciban alguno de los siguientes planes: Argentina Trabaja, Manos a la Obra, Ellas Hacen, Programa de Trabajo Autogestionado, Jóvenes con Más y mejor Trabajo, Programa Promover la igualdad de Oportunidades y Seguro de Capacitación y Empleo.”  
(<http://www.anses.gob.ar/prestacion/asignacion-universal-por-hijo-92>)

del siglo XX en base a un modelo de Estado de Bienestar. Los padres de estos jóvenes fueron aquellas personas que en la década de 1990 padecieron la falta de un Estado presente que los acompañe y generara las condiciones para el acceso a los derechos ante el avance de la economía de mercado y la desregulación estatal.

Las actualizaciones periódicas que tenía el programa<sup>19</sup> y la articulación con otras políticas públicas da cuenta de las intenciones de un Estado (2003-2015) que buscaba ampliar las bases para que cada vez sean más los jóvenes que puedan acceder a la educación para poder finalizarla y de esta manera que se vinculen no sólo con una política pública sino con un Estado que los estaba acompañando en el ejercicio de sus derechos.

---

<sup>19</sup> En Marzo del año 2015 se aumentó en un 50% el monto económico de los destinatarios y también se amplió el techo de ingresos familiares para poder acceder al programa.

## Capítulo 4

## **Reflexiones finales**

Esta investigación tiene el objetivo de indagar en la construcción de los sentidos de los jóvenes destinatarios del PROG.R.ES.AR en la ciudad de La Plata. Para intentar alcanzar la propuesta se decidió seleccionar a cuatro jóvenes estudiantes de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social que son destinatarios del programa.

Como partimos de comprender que aquello de lo que se ocupa el campo de estudios de la comunicación, en el que se inscribe este trabajo, tiene que ver con entender las complejidades de lo social a través del análisis de los sentidos y las prácticas sociales.

Para esto se propuso hacer un recorrido por la conformación del campo de la comunicación y los estudios sobre jóvenes y juventudes. Estos debates se dieron en contextos particulares que fueron abordados en este trabajo a partir de reconocer el rol que asumió el Estado en relación a los jóvenes y el diseño de políticas públicas vinculadas al trabajo y la educación.

La pertinencia de la metodología elegida estuvo dada por el objetivo de indagar en torno a los modos de significación de los cuatro jóvenes entrevistados. De este modo, el relato de vida constituye una herramienta que permite comprender sus experiencias como parte de la historia de un sector social que comparte una trayectoria histórica común: jóvenes, de sectores medios, que finalizaron estudios primarios y secundarios. De este modo, las entrevistas buscaron conocer lo social a través del relato individual haciendo énfasis en la experiencia de los sujetos.

En primer lugar se realizó un breve recorrido histórico por la situación del sector educativo en las últimas décadas de nuestro país y de qué forma las distintas maneras de entender y gestionar el Estado por parte de los diferentes gobiernos nacionales afectó a las instituciones y los actores del área educativa en el sector público.

Hacer un recorrido por estas cuestiones conllevó posteriormente a reflexionar de qué manera se fue construyendo y cómo fue variando el vínculo entre el Estado y los jóvenes a lo largo de la historia de nuestro país.

Mencionar las características del sistema educativo y del vínculo entre el Estado y los jóvenes en Argentina, intentó dar cuenta con la mayor claridad posible el contexto en que los jóvenes entrevistados desarrollaron sus trayectorias educativas en las instituciones escolares y de qué manera el Estado los estaba pensando en el diseño de las políticas públicas que estaban destinadas a este sector social.

A partir de los relatos de los jóvenes entrevistados sobre sus propias trayectorias educativas se puede observar una valorización positiva del sistema de enseñanza estatal sobre la opción de los colegios privados. Esta primera contemplación resulta relevante ya que estos jóvenes nacieron en los años de la implementación de un modelo de Estado neoliberal, que a través de políticas y medidas gubernamentales, promovía la oferta educativa privada en desmedro y deterioro de la opción pública.

Sin embargo, el modelo de Estado llevada adelante a partir del 2003 fue un punto de inflexión en sus trayectorias educativas y en las de sus respectivas familias. Tras la crisis económica, política y social del año 2001 que significó el fracaso de las políticas neoliberales, se comienza un proceso de recuperación del Estado para que sea gestionado con el objetivo de perseguir cierta distribución de la riqueza y así ubicarse como un actor en el centro de la escena social para garantizar el acceso a los derechos como la educación, el trabajo y la salud por parte de toda la población.

Este nuevo modelo de Estado fue clave para que en los relatos de los jóvenes haya una valorización positiva del sistema público de enseñanza ya que desarrollaron todas sus trayectorias educativas bajo un paradigma estatal que año atrás año fue construyendo, ampliando y fortaleciendo el sistema educativo público del país. Este objetivo se materializó desde el aumento del PBI a la educación llevándolo al 6% hasta la ampliación de la oferta educativa con la creación de diecinueve universidades públicas a lo largo del territorio argentino.

Asimismo estas acciones que fortalecieron el sistema educativo estatal originaron que miles de jóvenes terminen sus estudios secundarios y que sean la primera generación universitaria en sus familias. Los esfuerzos del Estado

por originar este escenario indica el lugar que tiene la formación en los conocimientos académicos para la sociedad. La universidad se ha erguido como la institución privilegiada de ciertos saberes que deben ser adquiridos para lograr un determinado ascenso social para las clases medias y bajas de la sociedad.

Este fortalecimiento y ampliación de la oferta del sistema de enseñanza público ha logrado el diseño y la creación de decenas de políticas públicas que persiguieron este objetivo. Sin embargo, esto ha revalorizado el lugar de otros espacios de aprendizaje, como las instituciones donde se aprenden oficios. El aprendizaje de un oficio vuelve a cobrar un lugar primordial en la sociedad argentina como lo fue a principios y mediados del siglo XX en Argentina.

Dentro de los alcances y limitaciones de esta investigación se reconoce que se indaga en los sentidos de la educación por parte de jóvenes destinatarios del PROG.R.ES.AR que se encuentran cursando sus estudios universitarios, por lo que no se aborda a jóvenes beneficiarios del programa que estén formándose en un determinado oficio en una institución que entregue certificados avalados por el Ministerio de Trabajo de la Nación.

La nueva concepción estatal que se lleva adelante a partir de diciembre de 2015 implicó despidos de más de 11 mil trabajadores en el sector público para el mes de abril del 2016. Estos cambios y despidos afectaron a la estructura del PROG.R.ES.AR. Por ejemplo, los trabajadores que llevaban adelante el despliegue territorial y la dirección del programa fueron despedidos en su totalidad del Ministerio de Hacienda y Finanzas de la Nación en el mes de abril de 2016.

Las nuevas direcciones políticas y económicas del gobierno implican recortes en la inversión y el gasto público que han generado un panorama de incertidumbre en relación al funcionamiento y la continuidad de diversas políticas públicas.

La decisión política de dar de baja, achicar o tercerizar programas como el PROG.R.ES.AR va en contra de entender el gasto educativo en su sentido social colectivo para comprenderlo como un bien transable más. Los recortes

del programa eliminan la posibilidad de todos aquellos jóvenes que pretenden lograr una movilidad social por medio del sistema escolar (Puiggrós, 2016).

A lo largo del 2016 políticas públicas que buscaban garantizar ciertos accesos a derechos por parte de la población han dejado de existir o se han visto amenazadas en su existencia, por recortes en sus programas. Esto se da en un contexto de derrumbe de los salarios de los trabajadores, endeudamiento económico del país con recesión en su actividad económica y una fuerte caída del consumo que impacta en la industria nacional.

Para noviembre de 2016 aumentaron los índices de desocupación laboral entre los jóvenes de 18 a 24 años incrementando del 19 al 24,6%. Estos números no se registraban desde 2007. Los más afectados en este escenario eran aquellos que no terminaron la secundaria y las mujeres.<sup>20</sup>

Es en este contexto que la existencia del PROG.R.ES.AR debe ser reflexionada. Si bien el programa no dejó de existir, las condiciones económicas, políticas y sociales no son las mismas que eran hasta diciembre de 2015. Con esta nueva concepción del Estado el programa se ve amenazado en su objetivo de ser una política que busque el derecho al acceso a la educación por parte de los jóvenes estudiantes argentinos.

Esto se debe a que es hay una decisión política del Gobierno Nacional de retirar lentamente la presencia del Estado en ciertos sectores de la sociedad dando de baja y vaciando la estructura de políticas públicas, y a la vez tomando medidas tendientes a la apertura y la desregulación de la economía que perjudican aspectos de las condiciones de posibilidades para los grupos sociales más desfavorecidos, como por ejemplo la pérdida del valor real del salario<sup>21</sup>.

Más allá de que el beneficio económico del PROG.R.ES.AR no tenga el mismo peso para los jóvenes estudiantes, no quita que haya dejado de existir la

---

<sup>20</sup> Nota principal en el diario Página 12 del día 29 de noviembre de 2016.

<sup>21</sup> “Todas las actividades que dependen del poder adquisitivo del salario, quizás el indicador más universal de la economía que fue afectado negativamente en la gestión del Gobierno Nacional. De él depende la producción destinada al consumo, que abarca un universo de servicios y productos masivos.” fragmento de “*El modelo cumple un año: quién ganó y quién perdió con Macri en el poder*”, diario La Nación, 4 de diciembre de 2016.

interpelación del programa sobre los destinatarios. Esta política pública implica ejercer un derecho por parte de los jóvenes ya que deben presentar sus certificados de alumno regular para seguir percibiéndolo, lo que significa que deben desarrollar sus estudios teniendo una asistencia en los lugares en que se estén formando.

Este ejercicio del derecho del PROG.R.ES.AR no significa que realicen sus estudios solo para percibir el monto económico por parte del Estado Nacional, sino que es la invitación al compromiso y militancia de la política pública que los jóvenes deben asumir para que con el desarrollo de su formación puedan defender un derecho que es colectivo y que se debe ir cristalizando con el paso del tiempo para que las futuras generaciones se lo apropien como una condición de posibilidad necesaria para el ejercicio del derecho a la educación.

Asimismo para miles de jóvenes el PROG.R.ES.AR significó una ruptura en las trayectorias educativas familiares ya que son la primera generación que son testigos y destinatarios de un Estado que los acompañó en el desarrollo de sus estudios y no intentó tutelarlos con políticas públicas focalizadas o los catalogó como “peligrosos” o “desinteresados”. Con el PROG.R.ES.AR la presencia estatal no dejó a los jóvenes librados a su suerte para poder continuar sus estudios o insertarse en el mercado laboral sin una formación, sino que los reconoció como un actor que se encuentra en el centro de la escena social y que demanda un acompañamiento para poder desempeñarse en sus responsabilidades.

Estos jóvenes destinatarios del PROG.R.ES.AR crecieron al calor de un Estado Nacional (2003-2015) que intentó garantizar el derecho al acceso a la educación con un conjunto de políticas públicas que materializó este objetivo. El resultado de estos doce años de entender al Estado como garante de derechos dejó un país en donde cientos de miles de jóvenes son primera generación de estudiantes universitarios en sus familias y que conocieron al Estado a partir de la inclusión al sistema educativo que el PROG.R.ES.AR proponía.

## Bibliografía

- Abad, M. (2002). Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil, Problema, Política y Políticas de juventud. En Última década N° 16, Viña del Mar, Medellín.
- Aliano, Nicolás y otros (2009). Descentrar la mirada. Las culturas populares: En el latir entre la autonomía y la hegemonía. Entrevista a Pablo Semán. Universidad Nacional de La Plata.
- Alvarado, Victoria y Vommaro Pablo (2010). Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000) Área de Producción Editorial y Contenidos Web de CLACSO. Buenos Aires.
- Arata Nicolás, (2016), “Los desafíos de la educación popular latinoamericana: aportes desde el Foro Mundial de Educación” publicado en el blog Contrapuntos del diario El País.
- Asuusa, Gonzalo y Brandan, Gabriela (2014). “Salvar la generación perdida” gubernamentalidad, empleabilidad y cultura del trabajo. El caso de un programa de empleo para jóvenes en Argentina. Rev. Sociol. Polit. vol.22 no.49 Curitiba.
- Auyero, Javier (1993) Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de los sectores populares. Buenos Aires, Espacio
- Avila, O. (2007). Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En Baquero, R., Diker, G. y G. Frigerio, Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Balardini, Sergio (2000). La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires.
- Barbero Martín Jesús (1990). De los medios a las prácticas, Univ. Iberoamericana, México.
- Benitez Larghi, Sébastian (2013). Debates teóricos entorno al vínculo de los jóvenes con las Tecnologías de la Información y la comunicación

- (TIC), Universidad Nacional de La Plata/Universidad Nacional de San Martín.
- Bernazza, Claudia, (2013), “2003-2013 Diez Años del ‘Proyecto Nacional. Las leyes que cambiaron la(s) historia(s)”. Editorial de la Universidad de La Plata.
  - Boaventura de Sousa Santos, “Introducción: Las Epistemologías del Sur”, link:  
([http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION\\_BSS.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf)).
  - Bolis, Josefina (2015). Jóvenes y soberanía hegemonía, discursos y trayectorias hacia la emancipación, 1ª ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
  - Bourdieu, Pierre (1984). “La ‘juventud’ no es más que una palabra”. En “Sociología y cultura”. México: Grijalbo.
  - Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2010). “Análisis de Discurso y Educación”. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
  - Carli, Sandra (2006). “Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales”. Clase preparada para el Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO.
  - Díaz Larrañaga, Nancy (1999). “El relato de una vida: apuntes teóricos-metodológicos en comunicación”. Revista Latina de Comunicación Social, 22.[m1]
  - Feijoó, María del Carmen y Leandro Bottinelli, “¿Quiénes son los jóvenes “ni-ni”?”, La educación en Debate #19. Le Monde Diplomatique. Universidad Pedagógica de Buenos Aires.
  - Feldfeber, Myriam. “Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem. P.9, 2000.
  - Freire, Paulo (1975). “Pedagogía del oprimido”. Madrid: Siglo XXI.
  - Garabedian, M. (2008). “El Estado moderno. Breve recorrido por su desarrollo teórico”.
  - García de Fanelli, A. (2008). “Los instrumentos de la política universitaria: aseguramiento de la calidad y financiamiento”, Revista

- Educación Superior y Sociedad: Nueva Época. Venezuela: IESALC UNESCO, Año 13, N° 1, febrero, pp. 103-114.
- Gojzman, D. (Coord.). Cajade, Andrea; Estigarribia, Maximiliano; Kunica, Sebastián; y Mazzola, Roxana (2010). Hacia una Metodología para Orientadores que Trabajan con Jóvenes. Programa Fuerza Solidaria del Banco de la Provincia de Buenos Aires, Asociación Civil ETIS y Japanese International Cooperation Agency (JICA). Buenos Aires: Editorial EUDEBA.
  - Hall, Stuart y Jefferson, Tony (2010). “Resistencia a través de rituales. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de la posguerra”.
  - Huergo, Jorge (2015). “La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares”. La Plata: EPC.
  - Isacovich, Paula (2015). Políticas para la inserción laboral de jóvenes: estudios en Latinoamérica y Argentina. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (2), pp. 893-905.
  - Jacinto, Claudia (2015). Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. Perfiles Educativos | vol. XXXVII , núm. 148 .
  - Jensen, K.B. y Jankowski, N.W. (1993) (eds.) Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas, 1ª Edición, Bosch Casa Editorial, Barcelona.
  - Kessler, G. (1996). Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión. En Konterllnik, I y Jacinto, C. Adolescencia, pobreza, Educación y Trabajo. Buenos Aires: Editorial Losada.
  - Margulis, Mario (1996): La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre Cultura y Juventud. Biblos, Buenos Aires.
  - Marquina, Mónica y Chiroleu, Adriana (2015). “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. Flacso Argentina.
  - Mazzola, Roxana (2014). PROGRESAR: Juventudes, bienes públicos y justicia distributiva. En: Revista Estado y Políticas Públicas N° 2. Año 2014.

- Mónaco, Julián y Herrera, Diego (2015). ¿Quiénes son los nuevos estudiantes universitarios? La educación en debate. Universidad Pedagógica de Buenos Aires.
- Moyano Barahona, Cristina (2013). Trayectorias biográficas de militantes de izquierda: una mirada a las elites partidarias en Chile, 1973-1990. Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile
- Paula Isacovich (2014) Políticas para la inserción laboral de jóvenes: estudios en Latinoamérica y Argentina.
- Perez, Islas (2005).”Juventud negada y relativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Valparaíso, Chile.
- Pronko, M. (2003): *Universidades del trabajo en Argentina y Brasil*. Montevideo: CINTERFOR/ OIT.
- Puiggrós, Adriana (2002), Qué pasó en la educación Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires, Argentina.
- Puiggrós, Adriana, “El progreso de los jóvenes” en el diario Página 12, el 3 de marzo de 2014.
- Puiggrós, Adriana, “El fin imposible de la educación popular” en diario Página 12, el 4 de mayo de 2016.
- Reguillo Cruz, Rossana (2000) “Emergencia de culturas juveniles, estrategias del desencanto”. Enciclopedia Latinoamericana de sociocultura y comunicación. Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- Rinesi, Eduardo. “Ecos de una tradición” en el diario Página 12 el 28 de mayo de 2013.
- Saintout, Florencia (2006), “Jóvenes: El futuro llegó hace rato”. La Plata: EPC.
- Saintout, Florencia (coordinadora), *Juventudes argentinas: prácticas culturales, ciudadanía y participación política*. 2016. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Saintout, Florencia y Varela, Andrea (2015), *Jóvenes, solidaridad y medios hegemónicos*. Universidad Nacional de La Plata.
- Saintout, Florencia (2013), “Los jóvenes en la Argentina, desde una epistemología de la esperanza”. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes. Bernal

- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa S.; Lomagno C. (2006) “Revisión del concepto de educación no formal” Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal – OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006.
- Spinosa, M. y Testa, J. (2009) “L’Enseignement professionnel en Argentine entre volontarisme et isolement dans la recherche d’un pays possible”, Rev. Formation et emploi N° 107 (á paraitre).
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012) “Impensar las políticas universitarias en la Argentina reciente”. En Rinesi, E., Chiroleu, A. y Marquina, M. (coord.) Educación superior y Kirchnerismo: las políticas para el sector durante el período 2003-2010. Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Vázquez, Melina (2015). Juventud, políticas públicas y participación. Un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente. Buenos Aires, Ediciones del Aula Taller.
- Vommaro, Pablo (2015). Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos. Buenos Aires, Ediciones del Aula Taller.
- Zaffaroni, Eugenio Raúl (2011), La palabra de los muertos, Buenos Aires, Ediar.

Los sentidos universidad  
derechos ARGENTINA de la POLÍTICAS PÚBLICAS SENTIDOS  
EDUCACION derechos EDUCACION FORMACION  
UNIVERSIDAD ESTADO, de los DERECHOS  
educación PROG.R.ES.AR ARGENTINA JOVENES  
destintarios TRAYECTORIAS BIOGRAFICAS  
TRAYECTORIAS BIOGRAFICAS DEL PROG.R.ES.AR  
educación ESTUDIANTES en La Plata ESTADO  
PROG.R.ES.AR políticas públicas UNIVERSIDAD PROG.R.ES.AR FORMACION

DERECHOS ARGENTINA

Los sentidos universidad  
derechos ARGENTINA de la POLÍTICAS PÚBLICAS SENTIDOS  
EDUCACION derechos EDUCACION FORMACION  
UNIVERSIDAD ESTADO, de los DERECHOS  
educación PROG.R.ES.AR ARGENTINA JOVENES  
destintarios TRAYECTORIAS BIOGRAFICAS  
TRAYECTORIAS BIOGRAFICAS DEL PROG.R.ES.AR  
educación ESTUDIANTES en La Plata ESTADO  
PROG.R.ES.AR políticas públicas UNIVERSIDAD PROG.R.ES.AR FORMACION

DERECHOS ARGENTINA