

FinEs que son inicios: Impacto de la reinserción educativa en la percepción de autoestima de estudiantes de población vulnerable

Ends (FinEs) that are beginnings: Impact of educational reinsertation on self-esteem perception of students from a vulnerable population

Paula Perillo*
María Luisa Silva**
Victoria Gasparini***
Sofía Iacobuzio****

Resumen

La baja tasa de terminalidad del nivel medio es un problema en Latinoamérica (Unicef, 2010). Programas de reinserción educativa lidian con las consecuencias de la deserción escolar, aunque las investigaciones sobre la población asistente y la afectación individual son escasas. Este trabajo analiza el impacto de un programa (FinES) sobre la percepción de autoestima en una población “vulnerable”. Entrevistamos 28 alumnos del programa, para elicitar tópicos (Danes, 1974) relacionados a la percepción de autoestima, realizando un análisis cuali y cuantitativo. Los resultados indican que el impacto en la percepción de esta es considerable y que el proceso de reinserción es muy amplio. Ingresar al programa reconfigura la vida de los sujetos, consiguiendo mayor visibilización social, empoderamiento y reconstitución paulatina de autoestima.

Palabras clave: Percepción de autoestima; vulnerabilidad; reinserción educativa; FinEs; empoderamiento.

Abstract

Low rate of population who can't end high school is one of the major problems in Latin America (Unicef, 2010). Educational reinsertation programs deal with the consequences of dropping out of school, although research on the population or about the individual affectation of these programs is scarce. This paper analyzes the impact of a program (FinEs), on self-esteem perception of a “vulnerable” population. We interviewed subjects (Silva, 2010) and picked up topics (Danes, 1974) about self-esteem perception and made qualitative and quantitative analyses afterwards. Results show that the impact on it is substantial and that reinsertion process is broad. Being part of this program

*Licenciada en Psicología. Universidad Abierta Interamericana. CABA. Mail de contacto: paulaperillo@gmail.com

**Doctora en Psicología. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME- CONICET). Mail de contacto: mlsilva@conicet.gov.ar

***Profesora en Enseñanza Primaria. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME- CONICET). Mail de contacto: victoriagasparini@hotmail.com

****Licenciada en Letras. Universidad de Buenos Aires. Fac. de Filosofía y Letras. Instituto de Lingüística. Mail de contacto: iacobuziosv@gmail.com

Fecha de recepción: 19 de mayo de 2019 - Fecha de Aceptación: 11 de noviembre de 2019

rebuilds their lives by achieving a greater social visibility, empowerment and remedying their self-esteem.

Keywords: Self-esteem perception; vulnerability; educational reinsertation; FinEs; empowerment.

Introducción

Según Unesco (2017), en el 2014, 263 millones de niños, adolescentes y jóvenes de todo el mundo no estaban escolarizados. Esta situación se torna más dramática en países subdesarrollados o de bajos ingresos y aqueja principalmente los niveles de educación media.

En Argentina, pese a que la ley 26.206 de Educación Nacional determina que el Estado debe garantizar un mínimo de 10 años de escolaridad, se reportó en el 2008 que menos de la mitad de los alumnos cursantes de primer año de Nivel Medio (45%) llegaba al último año y que sólo egresaba un 32% (Unicef, 2010). Este panorama indica que buena parte de la población estudiantil debe, en alguna instancia de su vida, transitar por la reinserción en el sistema educativo para, no solo acceder a un título de nivel medio, sino también acceder al mercado laboral formal. La dificultad para conseguir trabajos bien remunerados condiciona a las personas en su salida de la pobreza (Unicef, 2010). Por otro lado, la deserción educativa trae aparejadas consecuencias en el plano psíquico y social. En los sujetos que desertan del sistema educativo formal la percepción que tienen de sí mismos, de sus capacidades cognitivas y de sus relaciones sociales quedan alteradas de manera negativa al frustrarse su continuidad en el sistema (Ruiz-Ramírez, García-Cué y Pérez-Olvera, 2014).

En pocas palabras, pese a la legislación que propende la inclusión y permanencia educativa, la población que vive en condiciones de vulnerabilidad presenta dificultades específicas para el acceso, la permanencia y la terminalidad de sus estudios. El caso del distrito de Florencio Varela (conurbano bonaerense) resulta paradigmático: presenta uno de los índices más altos de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) (MEcon, 2014) –el promedio de NBI de toda la Provincia de Buenos Aires es de 10,5%; mientras que en Florencio Varela asciende a 26,7%(MEcon, 2014)- y, en cuanto a la terminalidad en nivel medio, solo el 30,5% de jóvenes entre 20 y 24 años la alcanza (Unicef, 2010).

Dado que en Argentina no hemos hallado estudios que describan el perfil de los alumnos que reingresan a la educación formal, hemos abordado la descripción de esta población a partir de entrevistas semi estructuradas. De esta forma en las interacciones fue posible reconocer tópicos discursivos y parámetros que describen características psicológicas, especialmente la percepción de autoestima como estudiantes, configurando un perfil distintivo.

Antecedentes

Programas de reinserción educativa en América Latina

A pesar de los esfuerzos de los diferentes Estados por garantizar el derecho a la educación, en Latinoamérica sigue siendo muy alto el número de personas que abandona la escuela (Banco Interamericano de Desarrollo, 2012). Se ha estimado que alrededor de 19 millones de personas entre

15 y 25 años no trabajan ni estudian. De los 19 millones, un 43% no ha terminado el secundario; esto equivale a un poco más de 8 millones de personas (De Hoyos, Rogers y Székely, 2016).

Para remediar esta situación se han diseñado programas de reinserción educativa focalizando su alcance en población infanto-juvenil en situación de exclusión y vulnerabilidad social. En Argentina, se ha implementado el plan nacional FinEs junto con otros locales y regionales -por ej. en CABA el “Adultos 2000”-(Sucre, 2016); en Chile, el “Programa de Reinserción Escolar”- (Espinoza, Castillo, Gonzalez y Santa Cruz, 2013) y el “No te pierdas, sigue adelante” (dirigido a madres adolescentes que han abandonado sus estudios); en Uruguay, “Uruguay estudia”; en México, el Instituto Nacional para la educación de los adultos desarrolla programas específicos y en Ecuador, el “Siempre es momento de aprender” (Sucre, 2016).

Estos programas poseen metas a corto y mediano plazo, en efecto la reinserción educativa es un proceso de inclusión de individuos al colectivo social pero también implica, a mediano plazo, la inserción de colectivos sociales a demandas de un mundo laboral.

El plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) surgió en el año 2008, como un plan de la provincia de Buenos Aires, destinado a jóvenes y adultos que no completaron sus estudios secundarios. Actualmente es parte de un plan nacional y funciona bajo la égida de la Dirección de Educación Secundaria y de la Dirección de Adultos.

El FinEs está destinado a jóvenes, adultos y adultos mayores. Es requisito

tener 18 años o más y no haber finalizado la escuela secundaria. Los alumnos deben asistir a clase 2 veces por semana durante 3 horas¹. El horario de cursada varía en función de los turnos (mañana, tarde o vespertino) y de la disponibilidad de sedes y horaria de los alumnos. Permite cursar 10 materias por año, 5 en cada cuatrimestre. La oferta de materias depende de la orientación seleccionada.

Características psicológicas de los jóvenes y adultos que abandonan el sistema educativo

Pese a la trascendencia que reviste la problemática de la deserción escolar, pocos estudios exploran las características psicológicas de esta población. Ruiz-Ramírez, García-Cué y Pérez-Olvera (2014) consideran que cuando un individuo decide, en sistemas sociales alfabetizados, abandonar la cursada formal se observan consecuencias negativas en el plano psíquico individual y en el plano social. Mencionan que se modifica negativamente la percepción que tienen de sí mismos, de sus capacidades cognitivas y de sus relaciones sociales, incluso sugieren que estos individuos se convierten en víctimas fáciles de la delincuencia y/o la drogadicción, transformándose de esta manera en sujetos aún más vulnerabilizados (Ruiz-Ramírez et al., 2014). Espinoza et al. (2013) han descrito ciertas características sociales de los estudiantes que acceden a programas de reinserción educativa en Chile: generalmente provienen de contextos socioeconómicos pobres, caracterizados por la segregación, pobreza y una fuerte estigmatización. Pérez Villalobos, Díaz Mujica y Vinet Reichhardt (2005), también de Chile, han descrito las características psicológicas de adolescentes

que inician sus estudios de enseñanza media, pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. Mencionan que, en general, se trata de sujetos con historias de socialización deprivada, con modelos de comportamiento autoritarios, que cuentan con precarios recursos para afrontar dificultades o conflictos relacionales. Poseen altos niveles de ansiedad y afecto depresivo que aumentan la condición de riesgo, especialmente cuando transitan contextos educativos adversos.

Vázquez (2017) ha investigado de forma exploratoria el fenómeno en Argentina. A partir de entrevistas individuales a 14 sujetos (18 a 24 años) indaga las experiencias escolares en la educación formal y las circunstancias que generaron el abandono escolar; las motivaciones para volver a estudiar y la valoración de la experiencia de reinserción a través del Plan FinEs. El análisis cualitativo (Glaser y Strauss, 1967) le permite observar semejanzas en el tipo de experiencia que ha originado el abandono: circunstancias que atienden al desajuste entre las exigencias del sistema educativo formal y las demandas de la cotidianidad de estos sujetos (por ej. desorganización familiar, problemas para garantizar el sustento, etc.).

En cuanto a la caracterización de la relación entre vulnerabilidad social y autoestima baja existe un acendrado debate entre investigadores (Trzesniewski et al., 2016). Un grupo sostiene que los individuos que la poseen son más proclives a involucrarse en problemas externos del “mundo real” -actividades delictivas o conductas antisociales (Fergusson y Horwood, 2002; Rosenberg, Schooler, Schoenbach, 1989; Sprott y Doob, 2000)-. Otros critican la confiabilidad de las relaciones especuladas (Bynner, O'Malley,

y Bachman, 1981; Jang y Thornberry, 1998; McCarthy y Hoge, 1984) o que consideran que medidas globales de autoestima y experimentales de agresión no cualifican para describir apropiadamente emociones y conductas en población deprivada (Bushman y Baumeister, 1998; Kirkpatrick, Waugh, Valencia y Webster, 2002; Twenge y Campbell, 2003). Así Baumeister, Bushman, y Campbell (2000) proponen descartar la relación unívoca de una baja autoestima y conductas violentas, proponiendo concebir esta relación como un continuum, en el que ambos constructos presentan diferentes instancias multidimensionales.

Marco Teórico

El concepto de “vulnerabilidad social” es central para comprender la dinámica de los programas de reinserción educativa de población de bajos recursos, afectada por situaciones sociales críticas -por ej. deserción escolar, analfabetismo y analfabetismo funcional, desgranamiento escolar, crisis económicas y sociales-.

La expresión vulnerabilidad social se asocia a términos como fragilidad, riesgo, posibilidad de sufrir daño, indefensión, etc. (Villalta Paucar y Saavedra Guajardo, 2012). En el campo social, el sentido que se le otorga, en general, es para describir colectivos sociales o sujetos individuales que padecen pobreza o exclusión. Pese a las divergencias teóricas, se observa una coincidencia notable al considerar el término como una condición -no solo como una situación temporalmente finita- de riesgo o indefensión -de ser susceptible a sufrir algún daño o perjuicio- y de vivir a expensas de la incertidumbre (Moreno Crossley,

2008). Asimismo, Moreno Crossley (2008) considera que es posible distinguir dos líneas de interpretación del concepto pensarlos como “fragilidad” o como “riesgo”. La primera interpretación hace referencia a la vulnerabilidad atribuida a los individuos y/o grupos, y se asemeja a la condición que padece, está centrada en los individuos, es una situación que se autopercibe y que corroe la entidad psico-social del sujeto.

La segunda interpretación es una condición externa, a la que los colectivos o los individuos se encuentran expuestos.

En este sentido, percibir vulnerabilidad social implica comprender no sólo a los sujetos que la padecen sino también comprender dentro del fenómeno a las situaciones y los agentes que la causan, es decir aquellos que crean las situaciones por las que los “vulnerables” se encuentran en riesgo. Esta última interpretación es la que ha habilitado el nuevo concepto de “vulnerabilizado”. Los sujetos o colectivos vulnerabilizados son los afectados por ciertas condiciones de inequidad de las que pueden sustraerse a partir acciones individuales y también de acciones sociales y colectivas. Son el resultado histórico de un proceso social, donde no “son vulnerables”, sino que están posicionados en esa condición producto de la concentración de la riqueza, desigualdad en el acceso a los bienes culturales, explotación económica, etc. (Loyo, Calvo y Gómez, 2009).

En la literatura de origen anglosajón se prefiere el término deprivación para aludir a estos conceptos. Así el concepto de Deprivación Personal Relativa (DPR), refiere al resentimiento producto de la creencia que uno es privado de un resultado deseado y merecido (Smith, Pettigrew, Pippin y

Bialosiewicz, 2012). Smith et al. (2012) plantean que es un proceso de tres etapas: (1) un individuo realiza una comparación social con respecto a determinada meta -por ej. respecto de sus pares- sobre un determinado resultado -por ej. un bien material-, (2) por medio de un juicio cognitivo el individuo cree que él se encuentra comparativamente en desventaja, lo que (3) aumenta los sentimientos de resentimiento e insatisfacción. Se ha demostrado que tanto el pertenecer a una clase social deprivada como ciertos niveles altos de DPR se asocian con síntomas mentales y físicos (Smith et al., 2012), con baja autoestima (Walker, 1999; Callan, M. J., Ellard, J. H., Will Shead, N., y Hodgins, D. C., 2008; Callan, M. J., Shead, N. W., y Olson, J. M., 2011), y un incremento en el estrés psicológico (Osborne and Sibley, 2013; Ragnarsdóttir, Bernburg y Ólafsdóttir, 2013).

Ante este panorama complejo, es necesario preguntarse si la reinserción escolar en la escuela media, en la medida que propone nuevos horizontes de autoestima, puede generar un cambio en la autopercepción de los estudiantes vulnerabilizados. Esto supone explorar y describir las características psicológicas atendiendo a la fragilidad emocional del sujeto vulnerabilizado, a los fines de observar si el proceso de reinserción impacta en los procesos de construcción de identidad, autopercepción y autoestima. Metodológicamente hemos considerado que la herramienta que nos permitiría acceder a esas dimensiones subjetivas debía ser un instrumento etnográfico que elicitara discurso en forma autónoma, pues otros instrumentos pueden percibirse como evaluaciones formales y ocasionar en los sujetos entrevistados respuestas que se

enclaven en el prejuicio de lo socialmente esperado o que dañen indirectamente su auto percepción. Posteriormente hemos analizado los registros de las Entrevistas semiestructuradas con herramientas del análisis del discurso. Entendemos discurso como la práctica social realizada a partir del uso lingüístico -hablado y/o escrito-; un modo de acción (Austin, 1962; Levinson, 1983) situado histórica y socialmente (Fairclough, 2008). El discurso como insumo de análisis resulta muy informativo, pues, en términos individuales, trasunta perspectivas y conceptualizaciones individuales a través del uso frecuente de ciertas expresiones léxicas o construcciones sintácticas.

Metodología

Instrumento

Con el objetivo de describir el perfil psicológico, especialmente en los aspectos que atienden a su percepción de autoestima del estudiante del plan FinEs de Florencio Varela, se utilizó como instrumento la “Entrevista Semi estructurada” (Silva, 2010). Se denomina así porque la estructura es proporcionada por un cuestionario guía, que permite una interacción flexible y la elicitación de otros tópicos. El cuestionario guía cuenta con 30 (treinta) preguntas que eliciten cuestiones atinentes a 4 (cuatro) dimensiones -psicológica, social, educativa y económica-. En este trabajo, se han considerado las respuestas y fragmentos que atienden a la dimensión psicológica.

Esta se indagó por medio de preguntas sobre proyecciones a partir de la obtención del título, planes a futuro, valor simbólico del título y la percepción

de autoestima a partir del proceso de aprendizaje.

Sujetos

Se entrevistaron 28 alumnos del FinEs del distrito de Florencio Varela. Se eligió este distrito por tres motivos. En primer lugar, es uno de los distritos del conurbano bonaerense más castigados por las crisis socioeconómicas. El índice de NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas) duplica al que se registra en el resto de la provincia (Unicef, 2010). Por otro lado, Florencio Varela ha sido uno de los lugares donde primero comenzó a funcionar el programa FinEs; y, por último, porque allí el programa alcanzó una notable masividad: 2600 inscriptos en 2016.

La muestra de la investigación representa proporcionalmente la distribución de la matrícula general 2016 del programa en Florencio Varela. De la totalidad de inscriptos (2607), 69% eran mujeres y el 31% restante, varones. Esto supuso que nuestra muestra estuviera conformada por 19 mujeres y 9 varones. Además, segmentamos la muestra en tres franjas etarias (FE, en adelante): FE1: de 18 a 25 años; FE2: de 26 a 40 años y FE3: más de 41. Se han establecido estas FE atendiendo a criterios evolutivos respecto de los procesos psíquicos y socio educativos en estudio.

Procedimiento

Las entrevistas se realizaron en la Sociedad de Fomento “6 de Junio” -Florencio Varela, pcia de Bs. As., Argentina-, una de las sedes del programa FinEs². Fueron realizadas individualmente y audio-grabadas con el

consentimiento previo del entrevistado. En general, fueron de extensa duración, entre 15-60 minutos. La media de enunciados³ de las entrevistas es de 363 enunciados (rango:261- 900).

Las entrevistas fueron transcritas ortográficamente y se configuró un corpus del que se extrajeron las unidades de análisis.

Análisis

Para este trabajo se realizó un análisis cuali y cuantitativo. En principio, los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis cualitativo con el objetivo de extraer los tópicos discursivos, (Danes 1974)⁴-unidad de análisis- recurrentes en el corpus de la investigación. El análisis cuantitativo consistió en el cálculo de frecuencia de aparición de los diferentes tópicos.

Se entiende por tópico al segmento discursivo que conserva identidad referencial. Para nuestro análisis consideramos aquellos que fueron elicitados por las respuestas a preguntas del cuestionario base -relaciones vinculares, trayectoria escolar, contexto

familiar, etc.-. Luego de una primera lectura, se tuvieron en cuenta otros tópicos que surgían en las entrevistas y resultaban comunes a la mención de los entrevistados y, podrían ser representativos de esta población; por ejemplo, el papel preponderante de las mujeres en multiplicidad de roles, el lugar que ocupa la religión para esa comunidad, etc.

El esquema de tópicos con el que se procedió al análisis de toda la muestra es el que se presenta a continuación.

Para testear la funcionalidad de los tópicos seleccionados, se procedió a analizar una muestra inicial de todas las secuencias discursivas referidas a ellos en 8 (ocho) entrevistas -30% de la muestra-. El corpus de respuestas y fragmentos se escaló (Likert), clasificando las diferentes consideraciones, atendiendo, por ejemplo, a cuánto se refería el informante al tópico, cuál era la valoración que le otorgaba, si la reflexión era solo referida a su caso o incluía a sus compañeros, etc. Cada secuencia, en el análisis, recibía entre 0 a 4 puntos, siendo

Tabla 1
Esquema de tópicos

Dimensión Psicológica	Dimensión Educativa
a. Trayectoria escolar	Historia escolar Trayectoria en FinEs
b. Percepción de autoestima	
c. Valor simbólico del título	
d. Mención al referente	
e. Relación con compañeros	

Enumeración de tópicos considerados en el análisis atendiendo a las dimensiones Psicológica y Educativa.

4 el valor máximo y 0 el valor de ausencia de referencia. El proceso se realizó con dos evaluadores de manera independiente y se ponderó el nivel de acuerdo entre ellos, se estimó como base de aceptación un 80% de acuerdo. En los casos polémicos, se atendió a resolverlos por consenso. Finalmente se procedió al cálculo de los estadísticos – frecuencias- atendiendo a los valores de las escalas.

Resultados

Para considerar la incidencia del proceso de reinserción educativa en la percepción de autoestima el tópico trayectoria escolar se operacionalizó en dos indicadores que atendían a dos momentos de la vida escolar de los sujetos, por un lado, la historia de su trayectoria escolar y por otro lado su trayectoria en FinEs. A continuación, presentaremos los resultados de cada uno de ellos.

Historia Escolar

Trayectoria escolar. Hemos considerado a este tópico como parte de la dimensión pues en él se condensan no solo las enumeraciones y comentarios de los devenires escolares de los sujetos, sino también las reflexiones sobre su trayectoria como estudiantes. Se ha elaborado a partir de reunir las respuestas a varias preguntas que elicitaban narraciones del devenir escolar y reflexiones acerca del rol de los docentes y de su propio quehacer y pensar. Los entrevistados repensaron su historia educativa en el sistema formal y realizaron la crónica de eventos, ponderando en su relato aquellos hitos de mayor significado

y su participación en ellos. El análisis nos permitió distinguir las secuencias que solo referían a los episodios escolares de aquellas que además de mencionar los episodios reflexionaban sobre su recorrido escolar. Hemos considerado que la introducción de secuencias reflexivas son instancias más elaboradas en la construcción de perspectiva y, con ello, en la configuración de su autoestima como estudiantes, que el mero relato histórico de episodios. Decidimos observar si las referencias etarias inciden en la capacidad de reflexionar sobre su trayectoria escolar.

En Tabla 2 se observan los estadísticos según franjas etarias:

En todas las FE, la frecuencia de secuencias que incluyen reflexión acerca de la trayectoria escolar es superior al 60%; es decir no se observaron diferencias según FE. No obstante, resulta llamativo que en la FE2 sea 80% la frecuencia de menciones y también que es posible diferenciar tópicos específicos para cada FE. Por ejemplo, en la FE1 surgen regularmente relatos sobre situaciones de violencia familiar, la necesidad de tener un sustento económico, los conflictos disciplinares en el sistema educativo o la dificultad de adaptación a las frecuentes modificaciones curriculares.

También en secuencias que reflexionan sobre la confusión que provocan los cambios curriculares, producto de normativas oficiales, y cómo esta situación se torna impedimento al momento de reinsertarse.

Trayectoria en FinEs. La percepción de la trayectoria en FinEs se exploró a partir de una pregunta disparadora: “Ahora, hablemos del FINES, ¿cómo te está

Tabla 2

Trayectoria escolar: tipo y frecuencia de menciones según FE

Franja Etaria	Tipo de menciones	No reflexiona	Reflexiona	Total
1: 18-25	Recuento	4	9	13
	% dentro de la edad	30,8	69,2	100
2: 26-40	Recuento	2	8	10
	% dentro de la edad	20,0	80,0	100
3: 41 en adelante	Recuento	2	3	5
	% dentro de la edad	40	60	100
Total	Recuento	8	20	28
	%	28,0	71,4	100

Frecuencia de menciones del tópico Trayectoria escolar según cada franja etaria.

yendo en las diferentes materias?”. En este caso se cualificaron las respuestas atendiendo a la valoración que los sujetos le otorgaban a su tránsito en el programa. Los resultados de este análisis se aprecian en Tabla 3.

Pese a la presencia de la pregunta explícita, hay algunos sujetos que son renuentes a dar una respuesta (7,1%). En cuanto a los que evalúan su trayectoria se observa que la mayor parte de los sujetos considera que su tránsito es acorde o supera sus previas expectativas. No obstante, al analizar las diferencias según FE, resulta llamativo que el único grupo que considera que su desempeño en FinEs es malo es el de los más jóvenes (FE1). Puede pensarse que, dado que son los sujetos cuya reinserción

implica una menor distancia temporal con respecto al abandono del sistema educativo, su apreciación podría resultar una continuidad de la percepción previa del fracaso escolar. Los alumnos perciben la exigencia curricular del programa FinEs y, a su vez, reconocen y evalúan sus propias posibilidades para afrontarlas y sobrellevarlas. En la mayoría de las respuestas surgen referencias para justificar sus apreciaciones: las evaluaciones, calificaciones y comentarios de los profesores. Solo unos pocos reflexionaron sobre su proceso sin dar cuenta de la evaluación externa. Por otro lado, los resultados nos permiten apreciar que gran parte de esta población vulnerabilizada, no solo es capaz de analizar su desempeño en

Tabla 3
Trayectoria en FinEs

Franja Etaria		No menciona	Le va mal	Según lo esperado	Mejor de lo esperado	Total
1:18-25	Recuento	1	3	8	1	13
	%dentro de la edad	7,7	23,1	61,5	7,7	100
2: 26-40	Recuento	1	0	7	2	10
	%dentro de la edad	10	0	70	20	100
3: 41 en adelante	Recuento	0	0	4	1	5
	%dentro de la edad	0	0	80	20	100
Total	Recuento	2	3	19	4	28
	%	7,1	10,7	67,9	14,9	100

Percepción y valoración de la trayectoria escolar en el FINES: Frecuencia de menciones según franja etaria

relación a las metas programáticas extensas del aprendizaje, sino que posee herramientas de autoestima para evaluar su capacidad de permanecer, sostener y avanzar en el proceso de reinserción educativa.

Percepción de autoestima. En relación al tópico *Percepción de autoestima*, debimos seleccionar todo fragmento que hiciera referencia a este. El tópico no pudo ser escalado, ya que no se hicieron preguntas explícitas al respecto y, por otro lado, resultó complejo codificar el corpus, pues se halló una variedad muy amplia de respuestas ancladas en experiencias personales diversas.

Los testimonios refieren diferentes

enclaves discursivos: situaciones de retraimiento por no tener el título secundario, temor a expresarse por vergüenza a no poder hacerse entender, frustración al no colaborar con sus hijos, tristeza y dolor expresados como bronca, porque las personas más cercanas los desvalorizan subestimando sus capacidades para autosuperarse, etc.

Estos fragmentos nos sitúan ante sujetos que reflexionan sobre su historia de vulnerabilización y valoran la oportunidad que les brinda el proceso de reinserción.

En muchas secuencias se menciona el objetivo de obtener el título secundario, en relación a que abre un panorama de desarrollo personal, estrechamente ligado al

cambio en la percepción de la autoestima. Gran parte de los testimonios en los que se advierte un cambio notable en ella a partir del ingreso a FinEs provienen de FE2 y FE3. Podemos inferir que las personas que llevan más tiempo fuera del sistema educativo además de ser adultos, son aquellas que más valoran su reinserción porque pueden dimensionar el cambio en su autoestima.

En este sentido resultan paradigmáticas las entrevistas de las mujeres. En todas ellas se observa el relato de una condición mucho más compleja que en sus pares varones. Por ejemplo:

Ahora me estoy reconstruyendo. La otra R..., sin el apoyo del marido, hubiera dado la vuelta y se hubiese ido, esta R... perdí mucha inseguridad, me reconstruí en el estudio que es algo importante para mí. No estudiaba, me autoflagelaba de esta manera, me miraba y no me quería y ahora me quiero, no vuelvo a la sombra, antes el mundo me comió, ahora me quiero comer al mundo yo. Hace que yo esté bien en Fines, que estas sean mis horas y yo venga contenta, es mi momento, es mío y lo comparto con la gente que tengo que es gente buena. (R., FE 2⁵)

En este fragmento observamos cómo se escinde la percepción de identidad a partir del FinEs, escisión marcada por el uso de pronombres demostrativos e indefinidos que sitúan la identidad de esos personajes en relación con el hablante. Así hay dos R: *esta*, cercana y empática con la enunciativa y *otra R*, una lejana que hasta resulta desconocida. Asimismo, esos tiempos y personalidades metaforizan como espacios con ciertas

actividades y características que las diferencian -autoflagelación, sombra versus reconstrucción-. La entrevistada construye, a partir de la cursada en el FinEs un universo propio, se apropia de un lugar en el mundo y adquieren agentividad -"antes el mundo me comió, ahora me como al mundo"- . Por otro lado, este proceso, discursivamente es individual y colectivo, "para compartir con la gente".

Además, se observa que todas las mujeres entrevistadas asumen primordialmente la responsabilidad de la crianza y son conscientes que han postergado sus estudios para cumplir esta responsabilidad. La reinserción de FinEs les propone un programa asequible, que dispara la solidaridad y empatía de su entorno, creando redes de contención y apoyo. Esta solidaridad y empatía podría estar relacionada con la valoración positiva del esfuerzo de autosuperación que involucra la reinserción educativa. La nueva coyuntura de solidaridad cambia la percepción que tienen de sí mismas y se vuelven conscientes de que la reinserción las visibiliza para su entorno y, en consecuencia, las empodera.

Discusión

En cuanto al instrumento de evaluación, podemos afirmar que la entrevista semiestructurada resultó ser una herramienta adecuada para la obtención del corpus y su análisis. Su utilidad radica en que permite cierta flexibilidad al evaluar y capturar los matices y sutilezas de la interacción.

Con respecto a los tópicos evaluados, el análisis de las entrevistas nos permitió observar diferentes dimensiones en la percepción de autoestima de sujetos vulnerabilizados ante un proceso de

reinserción educativa.

A diferencia del estudio realizado en Chile sobre las características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables (Villalobos, Díaz Mujica y Vinet Reichhardt, 2005), nuestro trabajo se focalizó en el proceso de reinserción y cómo éste incidió en sus actores.

Aunque el análisis ha sido exploratorio, consideramos que nos permite, a diferencia del tratamiento que ha recibido en la literatura, entrever una relación dialéctica y compleja entre la autoestima de los sujetos vulnerabilizados que se reinsertan en los sistemas educativos formales y los procesos de empoderamiento social de grupos vulnerabilizados.

En primera instancia, se observan diferencias positivas en los relatos sobre el punto de vista previo a la reinserción y la valoración de esta. Los relatos sobre la trayectoria educativa sitúan experiencias que dan cuenta de cierta culpabilización y desmerecimiento; los sujetos se perciben fuera del sistema educativo, aunque no se consideran vulnerabilizados sociales. En otras palabras, no perciben a la institución como agente de responsabilidad por su abandono educativo. Con la reinserción aparece un nuevo relato, al ampliar el horizonte de expectativas, se modifica su autopercepción. El sujeto se revaloriza socialmente. La reinserción resulta un proceso que reposiciona a las personas en su entramado social desde un lugar de fortaleza: por ej., señalan la recuperación de la confianza en sus posibilidades de expresión, manifiestan la valoración del esfuerzo de superación que observan en las personas que los apoyan, etc. Se modifica la percepción

de autoestima, porque el empeño personal adquiere un sentido especial validado por el reconocimiento social de las redes de apoyo y contención en las que están inmersos.

En este sentido pareciera que lo que se ha caracterizado sólo en términos individuales como la reconstitución de autoestima, -a partir, principalmente, de concebir como meta única el logro de un título- se redimensiona en un cariz social. Se conjuga la dinámica individual con la dinámica social, en lo que se ha denominado "proceso de empoderamiento". Se entiende como empoderamiento una forma de intervención y de cambio social que promueve una transformación en las comunidades y que parte de fortalezas, competencias y redes de apoyo social (Zimmerman, 2000).

La potencia de este concepto nace de su énfasis en los aspectos positivos del comportamiento humano, como son la identificación y fomento de las capacidades y la promoción del bienestar más que la curación de problemas o la identificación de factores de riesgo (Zimmerman, 2000). De esta forma, el proceso de empoderamiento es el que permite que el sujeto vulnerabilizado abandone el estado de fragilidad y riesgo y adquiera un rol activo en la construcción y defensa de su autoestima. Por otro lado, observamos que no pareciera hallarse diferencias significativas en términos etarios.

Creemos, como señala Vázquez (2017), que la crisis del modelo de la escuela tradicional como dispositivo igualador de oportunidades con capacidad de generar movilidad ascendente, requiere de modelos alternativos de escolaridad. En este sentido programas como el FinES parecen reconsiderar la realidad de estos jóvenes

y adultos vulnerabilizados generando una oportunidad más ajustada a sus necesidades y posibilidades. La flexibilidad horaria que permite compatibilizar la cursada con otras actividades, la relación con los compañeros de diferentes edades que motivan y refuerzan el vínculo con la escolarización, la relación con docentes comprometidos que vinculan con sus estudiantes, la confianza en sus nuevas capacidades permite que los sujetos vulnerabilizados, al reinsertarse, perciban como realizable la concreción de sus objetivos.

El análisis de los registros nos ha permitido observar que tanto el objetivo básico de la titulación como una condición necesaria para el empleo, así como el objetivo de auto-superación a partir de la reinserción impactan en la percepción de autoestima de los individuos y los resitúan, discursiva y psicológicamente, como actores sociales.

Conclusiones

En cuanto a nuestra inquietud acerca del impacto de los procesos de reinserción

educativa en la percepción de autoestima hemos observado, tanto cuantitativa como cualitativamente, cambios positivos. De hecho, hemos podido entrever una dinámica mucho más compleja que la inicialmente formulada. Hemos hallado que el proceso de reinserción educativa sitúa no solo horizontes a mediano plazo -como la obtención del título- sino que reconfigura la experiencia cotidiana de los sujetos vulnerabilizados. En este sentido las redes de apoyo social (vínculos familiares, vecinales e institucionales -profesores y compañeros de estudio-) que se articulan espontáneamente ante instancias de reinserción educativa, involucran a los sujetos vulnerabilizados en dinámicas de visibilización social, empoderamiento y reconstitución de autoestima. Consideramos, no obstante, que las características exploratorias de este trabajo compelen a indagar con mayor rigurosidad, así como expandir las temáticas por ejemplo, las particulares características de los tópicos y examinar si otros procesos de reinserción poseen el mismo impacto sobre sujetos y grupos vulnerabilizados.

Referencias bibliográficas

Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words* Harvard University Press. Cambridge, MA.
 Baumeister, R. F., Bushman, B. J., y Campbell, W. K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism?. *Current directions in psychological science*, 9(1), 26-29.
 Banco Interamericano de Desarrollo. (2012).

El BID lanza GRADUATE XXI para prevenir el abandono escolar en América Latina. [Comunicado de prensa]. Recuperado de <https://www.iadb.org/es/noticias/comunicados-de-prensa/2012-12-10/graduate-xxi-para-prevenir-el-abandono-escolar%2C10259.html>
 Bushman, B. J., y Baumeister, R. F. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression:

- Does self-love or self-hate lead to violence?. *Journal of personality and social psychology*, 75(1), 219.
- Bynner, J. M., O'Malley, P. M., y Bachman, J. G. (1981). Self-esteem and delinquency revisited. *Journal of Youth and Adolescence*, 10(6), 407-441.
- Callan, M. J., Ellard, J. H., Will Shead, N., y Hodgins, D. C. (2008). Gambling as a search for justice: Examining the role of personal relative deprivation in gambling urges and gambling behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(11), 1514-1529.
- Callan, M. J., Shead, N. W., y Olson, J. M. (2011). Personal relative deprivation, delay discounting, and gambling. *Journal of personality and social psychology*, 101(5), 955.
- Danes, F. (1974). Functional sentence perspective and the organization of the text. *Papers on functional sentence perspective*, 106-128.
- De Hoyos, R., Rogers, H. y Székely, M. (2016). Out of school and out of work. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/368441467989520420/pdf/99447-REPLACEMENT-PUB-PUBLIC.pdf>
- Espinoza, Ó., Castillo, D., González, L. E. y Santa Cruz Grau, J. C. (2013). Caracterización de programas de reinserción escolar y de nivelación de estudios en Chile: modalidad regular. *Documento de Trabajo PIIE*, (3).
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Fergusson, D.M. y Horwood, L.J. (2002). Male and female off ending trajectories. *Development and Psychopathology*, 14, 159-177.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research New York: Aldine Publishig Company. *Capítulo*, 3, 45-77.
- Jang, S. J., y Thornberry, T. P. (1998). Self-esteem, delinquent peers, and delinquency: A test of the self-enhancement thesis. *American Sociological Review*, 586-598.
- Kirkpatrick, L. A., Waugh, C. E., Valencia, A., y Webster, G. D. (2002). The functional domain specificity of self-esteem and the differential prediction of aggression. *Journal of personality and social psychology*, 82(5), 756.
- Levinson, S. C. (1983). Pragmatics. Cambridge University Press. *Cambridge UK*.
- Loyo, A., Calvo, B., y Gómez, C. (2009). *Centros de transformación educativa: México DF (México)*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- McCarthy, J. D., y Hoge, D. R. (1984). The dynamics of self-esteem and delinquency. *American Journal of Sociology*, 90(2), 396-410.
- Ministerio de Economía (2014). Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), Información censal del año 2010. *Dirección Nacional de Relaciones Económicas con las Provincias (DINREP)*, *Subsecretaría de*

- Relaciones con Provincias Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación*. Recuperado de <http://www2.mecon.gov.ar/hacienda/dinrep/Informes/archivos/NBIAmpliado.pdf>
- Moreno Crossley, J. (2008). El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectivas. *Center for Latin American Studies University of Miami*.
- Osborne, D., y Sibley, C. G. (2013). Through rose-colored glasses: System-justifying beliefs dampen the effects of relative deprivation on well-being and political mobilization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(8), 991-1004.
- Pérez Villalobos, M. V., Mújica, A. D., y Vinet Reichhardt, E. (2005). Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. *Psicothema*, 17(1), 37-42.
- Ragnarsdóttir, B. H., Bernburg, J. G., y Ólafsdóttir, S. (2013). The global financial crisis and individual distress: the role of subjective comparisons after the collapse of the Icelandic economy. *Sociology*, 47(4), 755-775.
- Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., y Pérez-Olvera, M. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(5), 51-74.
- Rosenberg, M., Schooler, C., y Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American sociological review*, 1004-1018.
- Silva, M. L. (2010). El estudio de la sintaxis infantil a partir del diálogo con niños: Aportes metodológicos. *Interdisciplinaria*, 27(2), 277-296.
- Smith, H. J.; Pettigrew, T. F.; Pippin, G. M. y Bialosiewicz, S. (2012). Relative Deprivation: A Theoretical and Meta-Analytic Review *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), 203-232.
- Sprott, J. B., y Doob, A. N. (2000). Bad, sad, and rejected: The lives of aggressive children. *Canadian J. Criminology*, 42, 123.
- Sucre, F. (2016). Reinserción escolar para jóvenes vulnerables en América Latina. *Inter-American Dialogue*.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., y Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental psychology*, 42(2), 381.
- Twenge, J. M., y Campbell, W. K. (2003). "Isn't it fun to get the respect that we're going to deserve?" Narcissism, social rejection, and aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(2), 261-272.
- Unesco. (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo (2016). La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la

- Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf>
- Unicef. (2010). *Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*. Madrid: Unicef.
- Vázquez, E. E. (2017). *Volver a la escuela a través del Plan FinEs II. Un análisis exploratorio a nivel local que analiza la reinserción de los jóvenes en la educación media* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Mar del Plata).
- Villalta Paucar, M. A., y Saavedra Guajardo, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78.
- Walker, I. (1999). Effects of personal and group relative deprivation on personal and collective self-esteem. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2(4), 365-380.
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory. In *Handbook of community psychology*, 43-63. Springer, Boston, MA.

Notas al final

1 Desde 2017 se incrementaron a 3 (tres) los días de cursada. (Res. 713/17).

2 El programa exige que las sedes se encuentren en inmediaciones de las viviendas de los cursantes, este requisito posibilita la permanencia del alumnado; no solo por la cercanía en términos de distancia, sino por la posibilidad de legitimar los códigos compartidos dentro de la comunidad.

3 Se entiende por enunciado a un fragmento de discurso comprendido entre dos pausas.

4 Esta teoría lingüística considera que

la organización del discurso se realiza a partir de equilibrar las referencias temáticas de instancias previas (tópico) que sitúan los ejes discursivos y las instancias nuevas que amplifican y complejizan las secuencias discursivas previas. Se entiende como eje discursivo a las secuencias de palabras, cadenas de oraciones o segmentos discursivos (Danes, 1974).

5 Se mencionan a los participantes a partir de su adscripción a la FE y a la inicial de su nombre de pila, a los fines de preservar la confidencialidad.