



Pontificia Universidad Católica de Chile  
Facultad de Educación  
Magíster en Educación

# Reinserción escolar: las representaciones sociales de exalumnos sobre su proceso educacional en escuelas de segunda oportunidad.

Proyecto de tesis a ser presentado para obtener el grado de Magíster en Educación  
mención Dificultades de Aprendizaje.

**Nombre:** Cynthia Villablanca Agurto  
**Profesora Guía:** Ruby Vizcarra Rebolledo  
**Fecha:** 14 de agosto de 2021

## CONTENIDO

CONTENIDO.....	2
RESUMEN .....	4
ABSTRACT .....	5
INTRODUCCIÓN .....	6
ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN .....	8
MARCO CONCEPTUAL.....	13
Vulnerabilidad social, familia y escolaridad .....	13
Continuidad escolar: deserción y reinserción educativa.....	18
Proyectos de reinserción escolar .....	23
HERRAMIENTAS TEÓRICAS/METODOLÓGICAS .....	26
Fenomenología .....	26
Representaciones sociales.....	26
METODOLOGÍA.....	29
Diseño .....	29
Participantes.....	30
Procedimientos.....	31
ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	34
Ciclo escolar.....	35
Dimensión ciclo escolar.....	35
<i>Discontinuidad y desfases escolares</i> .....	36
<i>Desde el establecimiento de reinserción escolar a la enseñanza media</i> .....	37
Dimensión reinserción.....	38
Dimensión familia .....	41
CONCLUSIONES.....	46
REFERENCIAS.....	49
ANEXOS .....	54
Anexo 1: Ficha de registro de contacto telefónico.....	54
Anexo 2: Pauta de entrevista en semi estructurada .....	55
Anexo 3: Consentimiento informado .....	56

Anexo 4: Fases de la implementación metodológica. ....	57
Anexo 5: Carta Gantt de la implementación metodológica.....	58
Anexo 6: Pauta de entrevista semi estructurada según objetivos .....	59
Anexo 7: Transcripción entrevistas realizadas .....	60

# **Reinserción escolar: las representaciones sociales de exalumnos sobre su proceso educacional en escuelas de segunda oportunidad.**

Cynthia Villablanca Agurto

## **RESUMEN**

El presente informe da cuenta de un estudio de caso, sobre el significado que algunos jóvenes le otorgan a su proceso de reinserción, en relación con sus historias escolares y de vida, a partir del análisis del relato de una cohorte de exestudiantes que registraron alta asistencia y fueron promovidos de enseñanza básica el 2015, de cuatro establecimientos educacionales pertenecientes a la Fundación Súmate de la Región Metropolitana.

Corresponde a un estudio de caso múltiple de seguimiento de estudiantes, de tipo cualitativo y alcance exploratorio. Se plantea realizar el proceso de recolección de información mediante entrevista semi estructurada. Los datos resultantes se analizan e interpretan desde el enfoque teórico-metodológico de las representaciones sociales.

Palabras clave:

Reinserción escolar – Familia y Educación – Vulnerabilidad social – Representaciones sociales

## **ABSTRACT**

This study reports an case study on the meaning that some young people give to their reintegration process, in relation to their school and life histories making decisions to continue (or not) their studies, based on the analysis of the report of a cohort of former students who registered high attendance and were promoted from primary education in 2015, from four educational establishments belonging to the *Fundación Súmate* of the Metropolitan region, Chile.

It corresponds to a multiple case study of student follow-up, of a qualitative type and exploratory scope. It is proposed to carry out the information gathering process through a semi-structured interview. The resulting data are analysed and interpreted from the theoretical-methodological approach of social representations.

Keywords:

School reintegration – Family and Education - Social vulnerability - Social representations

## INTRODUCCIÓN

En este artículo se pretende analizar el significado que una cohorte de jóvenes<sup>1</sup> otorga a su proceso de reinserción escolar, en relación con las representaciones sociales que emergen de sus discursos, sobre sus propias trayectorias escolares. La investigación se realiza sobre un grupo de ex estudiantes que fueron promovidos con alta asistencia<sup>2</sup> de enseñanza básica el año 2015, de cuatro establecimientos educativos con proyecto de reinserción escolar, pertenecientes a la Fundación Súmate del Hogar de Cristo. Para su análisis se emplea la perspectiva teórica-metodológica de las representaciones sociales (Abric J.-C. , 2001), con la cual se desea comprender las representaciones sociales que otorgan los ex estudiantes a su proceso de «reinserción escolar». Esto permitirá comprender los aspectos favorables y aquellos que están por mejorar respecto al programa al cual pertenecieron. También, rescatar los sentidos que los ex estudiantes formulan sobre sus experiencias educacionales previas, su estado actual, sus proyecciones y expectativas; considerando la forma en que los sujetos comprenden su proceso de reinserción. El propósito principal de esta investigación es, identificar el significado que los sujetos le otorgan al proceso de reinserción que vivenciaron en educación básica, en relación con la influencia que este proceso significó posteriormente en su continuidad de estudios e ingreso a la vida laboral.

Al describir y analizar los relatos de los sujetos sobre los sentidos emergentes de sus experiencias educacionales, permitirá comprender las representaciones sociales que emergen de estos relatos. Estos se formulan en relación con las experiencias vinculadas a sus trayectorias educativas y laborales y, por lo tanto, en estrecha relación con la representación de su ciclo de vida.

Los datos obtenidos se interpretaron, en orientación a comprender los significados que estos jóvenes otorgan a su proceso de reinserción escolar, que ha dado forma a sus trayectorias educativas y de vida. Asimismo, ayudará a comprender los distintos fenómenos vinculados a la permanencia en el sistema educacional, las

---

<sup>1</sup> En esta investigación se emplearán de manera inclusiva los términos “los jóvenes”, “los exestudiantes” u otras palabras con significado equivalente dentro del contexto educativo, para referirse a ambos géneros.

<sup>2</sup> Se comprende una “alta asistencia”, al estudiante que ha finalizado su año académico registrando un 85% de asistencia de acuerdo con registro de SIGE (MINEDUC, 2019).

transiciones entre instituciones educativas, la interrupción de estudios y el ingreso al mundo laboral. Como consecuencia, se podrá formular preguntas y encontrar puntos de inflexión, que son clave al entender las representaciones sociales que le otorgan los sujetos, en función de la “norma” educativa o del sistema educativo nacional o, también, para otorgar una perspectiva sobre cómo los estudiantes trascienden las necesidades y logran persistir (Harper, 2007).

## ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

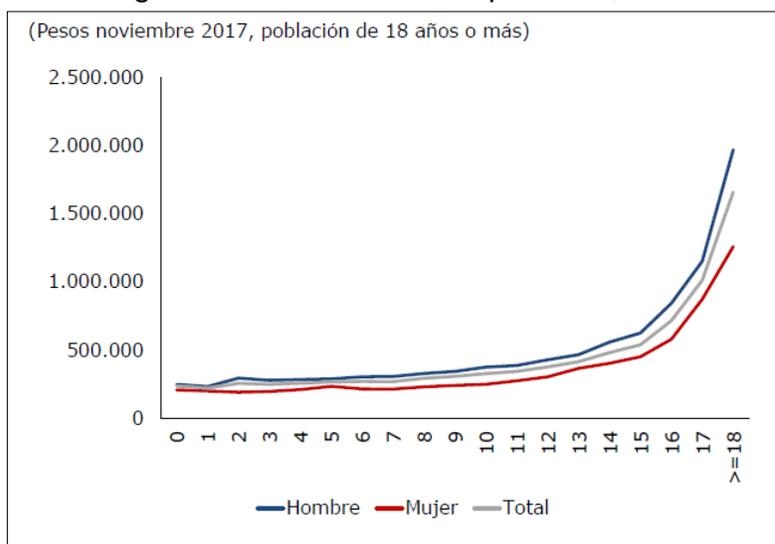
El sistema de educación primaria en Chile se remite a los orígenes de la patria durante el siglo XIX, pero tomó generaciones el desarrollo de los proyectos de educación primaria obligatoria y la implementación de políticas educacionales. “Las políticas que se han implementado y se implementan en el área de la educación, se sitúan en el marco de ciertos modelos educacionales, que a su vez se corresponden [...] a modelos de sociedad” (Mancilla, 2005, p.120) En la actualidad la trayectoria escolar, es resultado de los años de escolaridad que son determinados por los proyectos educacionales particulares de cada país (Terigi, 2014). En Chile, la trayectoria escolar está contemplada en la Ley N° 19.876 (2003) y se define en 12 años de escolaridad obligatoria y gratuita.

La OCDE define la trayectoria escolar como “instrumento de movilidad y prosperidad para la sociedad” (OCDE, 1991, pág. 22). Es más, se ha demostrado la influencia de la escolaridad en el desarrollo del capital humano que comprende competencias, habilidades y cualificaciones que, en las interacciones colectivas, se convierten en capital cultural con sus herencias intelectuales, materiales y simbólicas (Arias & Giraldo, 2007). Las relaciones entre trayectoria escolar, capital humano y pobreza son evidentes. Se afirma que la inclusión y deserción escolar explican los graves problemas en desarrollo de su capital humano en Latinoamérica, junto con la baja inversión en educación y distribución desigual, (Blanco, 2014); lo que determina la calidad de vida y los índices de pobreza de la región.

Ya en el *Informe Coleman* (Coleman, y otros, 1966) se describe cómo los resultados en pruebas estandarizadas de los alumnos de una primaria, reflejan las condiciones de su hogar. El informe identifica tres factores influyentes en el desarrollo escolar de los jóvenes: a) Efecto cuna: es el origen socio-familiar del alumno; b) efecto escuela: la efectividad del establecimiento y su gestión y c) efecto del entorno institucional: son las determinantes de los sistemas y modelos educativos que definen la “norma” del cómo el establecimiento debe educar. La trayectoria escolar puede incidir e incluso determinar la calidad de vida de un grupo social, como señala UNESCO: «El vínculo entre la alfabetización y la esperanza de vida es muy sólido. Los padres con más años de estudios tienen hijos con mejor salud y que viven más tiempo» (UNESCO, 2004, p.14).

También los años de escolaridad influye en el ingreso percibido, como lo indica CASEN (2017); tendencia que se agudiza al distinguir por género. Como indica el **Gráfico 1**, se aprecia que, en iguales años de escolaridad respecto a los hombres, las mujeres perciben menores ingresos.

**Gráfico 1:** Ingreso promedio de la ocupación principal de las personas de 18 años o más según años de escolaridad por sexo, 2017.



Fuente: CASEN, 2017.

Los años de escolarización impactan sobre las brechas sociales. Los segmentos de la población más pobres, son los que cuentan con los más bajos índices de escolarización (y viceversa). La deserción escolar aumenta la segregación entre grupos sociales, pues «la cuestión fundamental ha sido la creencia en que determinadas diferencias o desigualdades afectan, de manera más significativa, las perspectivas de desarrollo de las personas» (Valenzuela, Bellei, & De los Rios, 2010, p.210). La segregación es una condición que distancia a grupos sociales comparando sus atributos socioeconómicos, educacionales, étnicos, entre otros; es decir, es un indicador de desbalance en la distribución espacial de la población por alguna condición en específico.

Por lo tanto, la deserción escolar tiene costos tanto en el ámbito público como privado, pues en el ámbito público, implica que se desarrollan anualmente proyectos estatales destinados a los estratos sociales más bajos, con dificultades en generar ingresos suficientes para cubrir sus necesidades. De la misma forma, disminuye la capacitación de la fuerza de trabajo, lo que impacta negativamente en los índices de crecimiento macroeconómicos (Santos, 2009). Por ello, disminuir los índices de deserción escolar está vinculado a propiciar un sano crecimiento en el capital humano y económico de la región.

En Latinoamérica la inversión de las políticas públicas destinadas a políticas sociales va en aumento, incrementado cinco puntos porcentuales desde 1990 llegando al 18% del producto interno bruto (PIB) en 2008 (CEPAL, 2010). Pero, si comparamos estos índices con los de países pertenecientes a la OCDE, las cifras

no son tan optimistas, ya que sus inversiones alcanzan el 25% del PIB (Cecchini & Martínez, 2011). No obstante, la inversión pública en políticas sociales ha tenido consecuencias positivas que se traducen en una baja en los índices de analfabetismo, pobreza e indigencia, y un aumento en la desigualdad de los niveles de ingresos y de escolaridad en la mayoría de los países de la región; en este sentido, Chile no ha sido la excepción (Blanco, 2014).

En el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)<sup>3</sup>, la interrelación entre rendimiento y equidad (García Perales & Jiménez Fernández, 2019) es un aspecto importante de la evaluación. Asimismo, el estudio de la equidad permite analizar las discrepancias en el rendimiento en relación con variables y circunstancias específicas del alumnado, de sus familias, del propio centro y de su entorno (Schleicher, 2014).

Al comparar con los países de la OCDE, los estudiantes pertenecientes al grupo más desfavorecido socioeconómica y culturalmente en Chile, alcanzan un rendimiento que es similar a los estudiantes del promedio OCDE que tienen similares condiciones. La diferencia se da entre los estudiantes chilenos con mayores recursos socioeconómicos y culturales, quienes rinden significativamente por debajo que sus similares del promedio OCDE (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

En el contexto latinoamericano el estudio de las trayectorias educativas ha privilegiado un enfoque cuantitativo, al describir este fenómeno desde la estadística (Opazo, 2017; Terigi, 2014). Sin embargo, como contraste, en el contexto europeo, un estudio cualitativo a gran escala se ve reflejado en la publicación *‘Me, my education and I’: constellations of decision-making in young people’s educational trajectories* (Walther, Warth, Ule, & Bois-Reymond, 2015), que indaga sobre la toma de decisiones en relación a las trayectorias académicas desde una perspectiva cualitativa, realizando 106 entrevistas en profundidad a jóvenes, en ocho países

---

<sup>3</sup> PISA es un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que busca evaluar cómo los sistemas educativos preparan a sus estudiantes para que apliquen su conocimiento y habilidades en tareas que son relevantes para su vida actual y futura. Chile ha participado en PISA en los ciclos 2001, 2006, 2009 y 2012, 2015 y 2018 (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Chile obtuvo un promedio de 452 puntos. Este resultado es menor al promedio de la OCDE (487). Chile se posiciona por sobre 31 países, incluidos todos los países de Latinoamérica y por debajo de otros 41 sistemas educativos evaluados (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

miembros de la unión europea, como son Finlandia, Francia, Alemania, Italia, Países Bajos, Polonia, Eslovenia y Reino Unido. La conclusión del estudio indica que la experiencia educativa de los llamados "jóvenes desfavorecidos" son mucho más heterogéneas de lo que sugieren las investigaciones educativas convencionales y los discursos públicos sobre el abandono escolar temprano. Esto apoya la idea de estudiar las representaciones sociales de jóvenes que han reingresado al sistema escolar chileno.

Es frecuente que el seguimiento de egresados se realice en distintas áreas de la educación. En la educación superior, por ejemplo, es típico realizar encuestas anuales a los ex estudiantes para indagar sobre la incorporación al mundo del trabajo (De Becerra, González, & Reyes, 2008). En la presente investigación, el seguimiento se realiza en el año 2019, 4 años después de que los estudiantes finalizaron su enseñanza básica. Esto permite comprender las representaciones sociales vinculadas a las experiencias educacionales posterior a la culminación de su ciclo escolar de enseñanza básica, logrando con esto, acceder a los relatos que los estudiantes han construido, sobre sus trayectorias escolares en una perspectiva temporal. Primero, en relación con sus experiencias pasadas, en particular su evaluación de lo que fue la promoción de enseñanza básica y su incorporación a la enseñanza media. Segundo, en el relato sobre lo que actualmente vivencian y las decisiones que están tomando o van a tomar en el corto plazo. Tercero, se indaga sobre las expectativas vinculadas a la continuidad de estudios en educación superior o incorporación al mundo laboral.

La presente investigación busca comprender e indagar de forma más directa y profunda en el fenómeno de la reinserción y las representaciones sociales vinculadas a la continuidad de estudios, los aspectos favorables y algunos por mejorar de los proyectos de reinserción o escuelas de segunda oportunidad, lo que da forma a las trayectorias escolares o de vida de estos jóvenes. El diseño de investigación es de carácter cualitativo, de alcance exploratorio y adopta una perspectiva fenomenológica para comprender las representaciones sociales de los relatos de ex estudiantes, al analizar la construcción de su discurso y las subjetividades personales.

Esta investigación tiene como objetivo general comprender, desde la perspectiva de los jóvenes, el significado que para ellos tuvo la reinserción escolar en su valoración, respecto a los aspectos facilitadores de los programas de reinserción, a través del análisis de sus relatos y representaciones.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar aquellos elementos y/o factores que fueron favorables para su proceso de reinserción educacional y/o laboral.
- Analizar las representaciones sociales que tienen las y los jóvenes sobre el proceso de reinserción escolar.
- Comprender el contexto de emisión del discurso de los sujetos participantes, identificando las condiciones y la información utilizada para su producción.

## **MARCO CONCEPTUAL**

### **Vulnerabilidad social, familia y escolaridad**

Un antecedente que aborda la vulnerabilidad social en el contexto de la educación, es el ensayo del antropólogo estadounidense Jules Henry (1966) de “Vulnerabilidad y educación”. Según Henry, uno de los propósitos principales de la educación es condicionar a las personas a sentirse vulnerables, facilitando la configuración y el sistema social al controlarlos a través del miedo.

Según Henry, si la sociedad no pudiera hacer que la gente temiera perder su estatus, su propiedad y su seguridad, no podría existir. Él cree que las personas que no se sienten vulnerables, que no están sujetas a cierto grado de miedo, no están sujetas a control. ¿Cuántas personas usarían los semáforos con sus automóviles si no fuera por temor a recibir una multa de tránsito o por lesionarse? En este caso, el miedo es parte de la auto preservación, así como de conformidad a las demandas, reglas y leyes de la sociedad. El temor a una multa de estacionamiento lleva a la gente a poner dinero en los parquímetros. Esto no es lo mismo que el caso de obedecer una señal de semáforo, donde la auto preservación resulta un factor importante para el cumplimiento de la norma.

Las personas pueden hacerse vulnerables a través de la coacción física, así como amenazándolas con la pérdida de sus reputaciones. Además, pueden sentirse vulnerables ante la amenaza de ser excluidos de un grupo social que es importante para ellos. Puede ser un grupo de amigos, familia u organización social. En los casos más extremos, este proceso adopta formas como el rechazo en la cultura Amish, que se aplica a las personas que no se ajustan a las normas y costumbres religiosas tradicionales.

Según esta teoría, las escuelas desempeñan un papel fundamental al comunicar a los estudiantes que están en una condición de vulnerabilidad, que deben ajustarse a ciertas normas sociales y que, en caso contrario, fracasarán en la escuela y en sus vidas. Los estudiantes son amenazados de que, si no se comportan y cumplen con las reglas de la escuela, serán expulsados, y así sucesivamente. La institución promueve entre los estudiantes la idea de que, si no estudian, suspenderán una prueba o examen, y no obtendrán las calificaciones necesarias para ser aceptados por una universidad o instituto profesional y, eventualmente, conseguir un buen trabajo comprometiendo con ello su calidad de vida.

Además, Henry afirma que los estudiantes se sienten vulnerables no sólo en relación con el aprendizaje, sino también en relación con el sometimiento físico. Los docentes son, por definición, al menos hasta la escuela secundaria, más grandes y

físicamente más fuertes que sus alumnos. En este sentido, tienen la posibilidad de hacer que los estudiantes se sientan vulnerables al amenazar sus reputaciones, hacer que se vean tontos con sus compañeros, o retener el respeto y la atención abiertamente positiva.

Según Henry (1966), a medida que crecen, los estudiantes aprenden a resistir el proceso de ser vulnerables y sujetos al control social. Lo hacen a través de la oposición activa y la resistencia, así como, a través de mecanismos tales como la simulación, que aparentemente acepta la dirección y el control, mientras que subvierte conscientemente las acciones de quienes los controlan. Según Henry, cuando la sociedad (o los profesores) hace que las personas se sientan demasiado vulnerables, esto puede conducir a la disfunción e incluso a la locura. Como resultado, las necesidades del sistema social no se cumplen. Claramente, es necesario un equilibrio muy fino en términos de cuánto se puede hacer deliberadamente que las personas se sientan vulnerables, cuidando que esta presión no devenga en disfuncional.

Los estudiantes no son las únicas personas en las escuelas que pueden sentirse vulnerables. Asimismo, los maestros y administradores muchas veces apoyan lineamientos institucionales de los cuales sienten disconformidad, como políticas, acciones y planes de estudio, debido a su temor de ver afectada su condición laboral. En este sentido, los principios de vulnerabilidad que usan para controlar a sus estudiantes se aplican también a un conjunto amplio de actores, para crear un sistema social funcional, aunque imperfecto.

Se puede precisar que la vulnerabilidad es un concepto complejo, compuesto por muchos factores que interactúan entre sí. En este sentido, sugiere que la vulnerabilidad puede verse como una escala, en la que las familias en diferentes períodos de la vida, pueden ser más susceptibles a factores de estrés tanto "internos" como "externos" (Appleton, 1994). Más específicamente, diferentes personas pueden ser vulnerables en una variedad de formas debido a problemas de salud, edad, comunicación, hogar y la comunidad donde viven. Igualmente, es importante el reciente concepto de vulnerabilidad que sugiere que la incapacidad de los padres o tutores para satisfacer las necesidades básicas, como el amor, la calidez, la vivienda y una dieta saludable, puede afectar el desarrollo general del niño (Cleaver, Nicholson, Sukey, & Cleaver, 2007).

En Chile para identificar la vulnerabilidad escolar se considera el sistema SINAÉ<sup>4</sup>, administrado por JUNAEB. El SINAÉ identifica según prioridades de atención, las desigualdades en que se encuentra la población escolar, con el fin de permitir la posterior entrega de los apoyos específicos que requieran para terminar con éxito sus 12 años de escolaridad obligatoria (JUNAEB, 2020). Estos apoyos se materializan desde becas de alimentación, salud y subvención al establecimiento.

No se puede negar que todos en algún momento de su vida pueden estar en un estado de vulnerabilidad, sin embargo, según algunos expertos, la edad puede constituir un factor determinante en este proceso. En otras palabras, los bebés y los niños se consideran más vulnerables porque dependen de los padres o cuidadores para satisfacer sus necesidades básicas. La razón de esto, es que los niños pequeños no tienen el lenguaje verbal para comunicar sus propias necesidades (Aday, 1994; Gitterman & Schulman, 2005). Estos conceptos de vulnerabilidad, tienen en común caracterizar factores que constituyen amenazas para la integridad de los niños, niñas y adolescentes.

Esta temática ha sido abordado por la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) artículo 19, que establece el derecho de todos los niños de ser protegidos. Los niños pequeños deben ser nutridos y guiados por los padres o cuidadores, para proporcionarles las necesidades básicas para convertirse en adultos jóvenes participantes en la sociedad (Cleaver, Nicholson, Sukey, & Cleaver, 2007). Por lo tanto, es vital que todas las enfermeras, parteras y visitantes de la salud, tengan la habilidad y el conocimiento para identificar los indicadores de vulnerabilidad en los niños y sean responsables de buscar cualquier solución con la persona adecuada (Stower, 2000).

Por otro lado, la vulnerabilidad se ha comprendido desde la dimensión cognitiva y lingüística, producto de prácticas y discursos institucionales: “La vulnerabilidad se instala como un sistema de razonamiento, como una verdad que produce sujetos,

---

<sup>4</sup> El SINAÉ es una metodología de Medición de la Condición de vulnerabilidad, que se construye con insumos de diferentes fuentes de información de cada estudiante y que llegan a JUNAEB mediante Convenios interinstitucionales. Para dicho efecto, este sistema posibilita la clasificación excluyente de los estudiantes en distintas prioridades de atención, facilitando de este modo, que a largo plazo los/as estudiantes que se encuentran en 1ª prioridad, salgan de su condición de vulnerabilidad (JUNAEB, 2020).

crea jerarquías y produce un conocimiento específico acerca de las prácticas y significados escolares” (Infante, Matus, Paulsen, Salazar & Vizcarra, 2013).

Al comprender la vulnerabilidad como un fenómeno multidimensional, y que puede marcar una experiencia en distintas etapas del desarrollo humano, en especial la infancia y adolescencia; adquiere importancia la resiliencia, que tiene significados amplios y diferentes, incluida la recuperación de la experiencia traumática, la superación del divorcio y la resistencia al estrés, para funcionar bien en las tareas de la vida cotidiana. De estos hechos, se desprende que la resiliencia se refiere a patrones de adaptación o desarrollo positivo manifestados en el contexto de experiencias adversas (Masten & Gewirtz, 2006), con lo que se sugiere que la resiliencia es un equilibrio dinámico entre el riesgo y los factores positivos.

Esto lleva a creer a través de la investigación que la primera infancia es un momento significativo en el que los padres pueden nutrir las características de los niños en la promoción y comprensión de la resiliencia. Además, Masten & Gewirtz (2006) sugieren que, la resiliencia puede ser natural para algunos niños donde otros niños pueden necesitar ayuda para adquirir esas habilidades. Sin embargo, uno debe considerar la resiliencia desde otro ángulo, donde la existencia de factores protectores puede explicar por qué un niño puede sobrellevar mejor los eventos adversos de la vida que otro (Aldgate & Rose, 2008).

Los factores de protección son aquellas variables que protegen contra los efectos de los factores de riesgo, la presencia de uno o más factores de resultado negativo para un niño o joven. Los factores de protección y de riesgo se pueden dividir en cuatro grupos, niño, familia, escuela y factores de la comunidad (Durlak, 1998). Un ejemplo de un factor de riesgo, sería un apego inseguro y el factor de protección sería el apego a una familia (Durlak, 1998). Con nueva información y comprensión de la resiliencia en los individuos, parece haber un cambio del énfasis desde “factores y variables” a “mecanismos y procesos”. Este cambio analiza qué tan bien un individuo procesa y se enfrenta a la adversidad (Rutter, 2006). Además, esto se refiere a operaciones mentales, por ejemplo, habilidades de afrontamiento, así como características y experiencias individuales (Rutter, 2006).

En el contexto nacional, al definir la estrategia de medición de vulnerabilidad escolar, se definió en relación con: “(...) factores protectores y de riesgo, como por ejemplo una baja estimulación temprana, la repitencia y el ausentismo a nivel individual, el nivel de escolaridad materno a nivel familiar, o la capacidad de la escuela de asumir la realidad sociocultural que la rodea, en un nivel de análisis social, entre otros que se sitúan en el terreno de lo escolar.” (JUNAEB, 2005, pág. 36).

Parece más exacto decir lo anterior, teniendo en cuenta no solo las características y las experiencias, sino también la edad y la etapa de desarrollo del niño. De manera similar, (Shoon, 2006) sugiere que la resiliencia no solo depende de las características del individuo, sino las interacciones de la familia y la comunidad en general también pueden jugar un rol. Por otro lado, (Brooks, 2006) señala que la familia está en el centro de la atención y esto tiene la mayor influencia en el desarrollo de la resiliencia en los niños.

Los fenómenos de participación y colaboración entre familia y escuela son resultado de las "interpretaciones respecto a lo que significa para unos y otros actores el vínculo escuela-familia. Así, el problema no es sólo de las familias que no participan o de las escuelas que no logran hacer que las familias participen, sino de que sólo ciertas y específicas definiciones y comprensiones de participación se reconocen y validan mientras otras son marginalizadas" (Fernández & López, 2017). De ahí la importancia en cómo se entiende la participación, los roles que dichas comprensiones suponen para cada actor, y las prácticas que "cuentan" y las que no en estos procesos." (Madrid, Saracostti, Reininger & Hernández, 2019: p.10).

Para un involucramiento efectivo de la familia y escuela, se debe comprender la diversidad de la composición familiar. Este se debe comprender como una composición diversa, que se ha alejado del modelo hegemónico familiar biparental, para construirse desde los cambios que han significado el aumento del divorcio, la incorporación de la mujer al trabajo, disminución de la natalidad; además de las formas de hacer familia, con estructuras monoparentales, recompuesta y homoparental. Esto genera nuevas exigencias para incorporar la familia con la escuela: "Esta pluralidad debe ser reconocida en las discusiones sobre la alianza familia-escuela, produciendo estrategias de participación familiar que sean sensibles a esta realidad y capaces de integrarlas de modo tal de ser inclusivas y más efectivas." (Razeto, 2018: p.4)

Se caracteriza un contexto de rápidos cambios en la esfera del trabajo y de la familia, donde las oportunidades –por ejemplo, la posibilidad de ser el primer miembro de la familia en llegar a la educación superior– conviven con la precarización del trabajo y la persistencia de inequidades de género y clase social, donde las garantías que la educación y el trabajo remunerado solían ofrecer a los sujetos se ven mermadas (Urrutia, Urrizola, Figueroa & Cubillos, 2019: p.292).

Es importante que los equipos de gestión de los establecimientos educacionales, puedan comprender la composición familiar de forma contextualizada, para valorar adecuadamente el involucramiento familiar con la escuela. Como señala (Lopez & Pollak (2017) se puede entender el involucramiento familiar "(...) como la disposición familiar hacia la escuela y los aprendizajes de los niños/as, abarcando

las prácticas conductuales y verbales en el hogar, así como las que se despliegan en las actividades que organiza la escuela” (Lopez &Pollak, 2017: p.63).

### **Continuidad escolar: deserción y reinserción educativa**

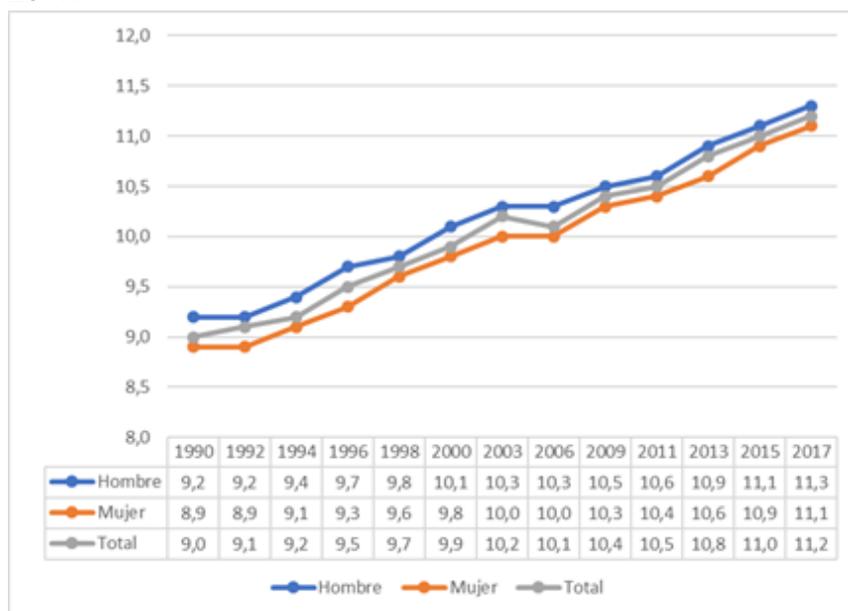
El concepto de *trayectoria* a nivel de personas (y no cosas), es definido como “Curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución” (RAE, 2019). En educación se ha operacionalizado el concepto de *trayectoria escolar* como la diferencia entre la *trayectoria teórica*, que se refiere al tiempo que debería ocupar una persona en recorrer el ciclo escolar de forma lineal y no considera saltos y vacíos; y la *trayectoria real* que sí los considera, lo que es apreciado como un desfase respecto al ideal de una educación continua y sin interrupciones (Opazo, 2017). La característica de representar una sección definida en el ciclo de vida de las personas, conlleva a que los estudios sobre trayectorias escolares sean diseñados como estudios de cohorte longitudinales. En este sentido, al analizar las matrículas entre los registros de las instituciones educacionales en el sistema SIGE<sup>5</sup> es posible identificar el rezago escolar. Con ello es posible cuantificar los años de desfase, al diferenciar en años la trayectoria real respecto a la trayectoria teórica. Estos desfases educacionales se valoran desde su responsabilidad individual, desde un punto de vista de la gestión eficaz, es decir la producción social y educativa de la desigualdad queda como una cuestión absolutamente ligada con la responsabilidad individual -sea ésta entendida en términos de cada escuela o de cada sujeto- (Grinberg, 2009).

En Chile, la trayectoria escolar se ha definido en relación con los 12 años de escolaridad obligatoria y gratuita (Ley N° 19.876, 2003). El esfuerzo por aumentar la cobertura y consolidar una trayectoria escolar se ve reflejado en el **Gráfico 2**, que representa los años promedios de escolaridad en la población de 15 años o más, desde 1990 a 2017.

---

<sup>5</sup> SIGE: Sistema información general de estudiantes.

**Gráfico 2:** Años promedio de escolaridad de la población de 15 años o más por sexo, 1990-2017.



Fuente: CASEN, 2017.

En el **Gráfico 2** se aprecia en Chile un aumento sostenido entre 1990 y el 2017, aumentando de 9 a 11,2 años la escolaridad promedio en el total de la población. Asimismo, se visualiza una brecha de género, dado que, en cada año de la medición, la escolaridad promedio de las mujeres es menor a la registrada de los hombres. Esta tendencia de aumento de años de escolaridad se mantiene en crecimiento constante, salvo entre los años 2003 y 2006, donde atenúa el incremento sostenido de los años anteriores.

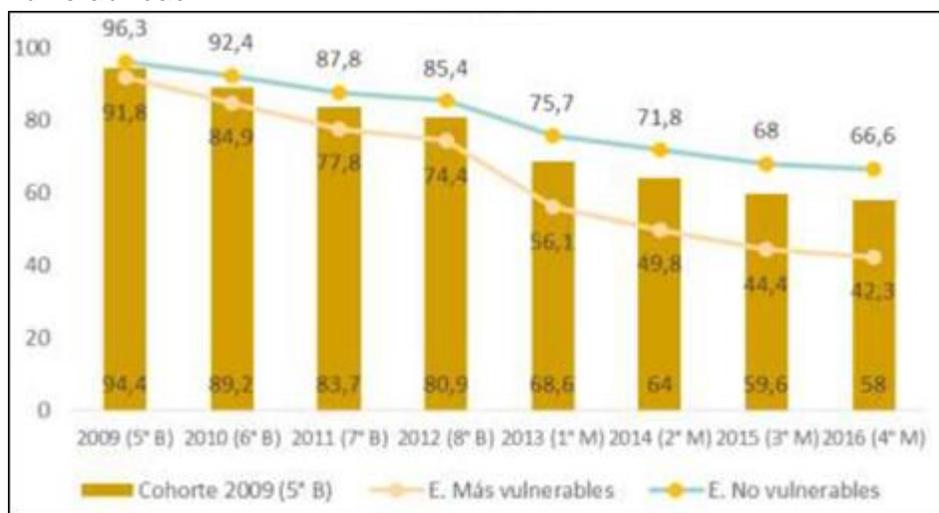
Para la cuantificación de las trayectorias escolares se «analiza el comportamiento académico de los estudiantes a lo largo de su historia en los distintos ciclos de aprendizaje, es decir, se observan los recorridos que realizan al atravesar el sistema educativo» (Opazo, 2017). Por ello, si bien los años promedio de escolaridad nos ayuda a comprender la magnitud y los efectos de la escolarización en la población, también nos entregan una noción lineal de la trayectoria escolar, donde cada nivel y grado corresponde a un año calendario. También están las trayectorias escolares reales, que no siempre coinciden en cada caso con la trayectoria teórica, lo que se traduce, en la práctica, en retrasos y discontinuidades respecto a lo esperado por el sistema educativo (Opazo, 2017).

De forma consecuente, la trayectoria escolar ha sido comprendida por la política pública y los investigadores, como un indicador para construir criterios de evaluación de la política de desarrollo social (Santos, 2009). En este sentido, las trayectorias divergentes, respecto al ritmo normativamente exigido, que han

experimentado repitencia, deserción y sobre edad, se han vinculado con el “fracaso escolar”; lo que se entiende en Chile como el hecho de no lograr finalizar IV año de educación media, que es el mínimo exigido por la normativa vigente (Opazo, 2017; Román, 2013).

Opazo (2017) observó la diferencia entre trayectoria educativa real, versus la trayectoria educativa teórica, distinguiendo según el nivel de vulnerabilidad de estudiantes. Para ello, analizó las trayectorias escolares con metodología de un estudio de panel, a una cohorte de estudiantes de 5° básico en el año 2009, hasta el 2016, a un grupo que se conformó por 263.734 casos, que representan al 8,1% de la matrícula total para el año 2009 (ver **Gráfico 3**). El autor concluye que la condición de vulnerabilidad es un factor de riesgo respecto a la aprobación de los grados de enseñanza en forma consecutiva, por lo que contribuye a distanciar la trayectoria educativa real respecto a la trayectoria teórica. Esto se agudiza a medida que se progresa en años académicos.

**Gráfico 3:** Aprobación de grados de enseñanza en forma consecutiva según condición de vulnerabilidad.



Fuente: Opazo, 2017.

La deserción escolar es un proceso multidimensional que no debe entenderse ni reducirse sólo a factores que busquen pronosticar aisladamente el abandono (Vega & Saez, 2011). Como muestra los antecedentes anteriormente presentados, la deserción escolar es un proceso de alejamiento paulatino de la escolaridad formal, que culmina con el abandono del sistema educativo. Sus consecuencias se manifiestan en el plano personal, familiar y académico; además, inciden en el desarrollo de la identidad y en las proyecciones del niño, niña y joven (UNICEF, 2000).

Hay varias definiciones de deserción escolar, las cuales varían de acuerdo con las características propias del sistema educativo (MINEDUC, 2013). Normalmente, la deserción escolar, se analiza en relación al horizonte temporal en el ciclo de vida de la persona, el rango de edad teórico de ingreso y egreso del sistema escolar, y también los programas complementarios de finalización de estudios, como variables principales a considerar.

Para la medición de la deserción escolar, generalmente se utilizan 3 enfoques estadísticos, como se resumen en la **Tabla 1**:

**Tabla 1:** Tipos de estadísticos asociados a la deserción escolar.

Tipo de estadístico de deserción	Definición	Valor relativo
Tasa de deserción por incidencia o evento	Mide la proporción de estudiantes que, estando matriculado en el periodo t, no presenta matrícula en el t+1, sin que en este rango de tiempo se hayan graduado del sistema escolar. Esta tasa busca ser un reflejo de la situación anual de la deserción, pudiendo, además, ser desagregada por grado cursado. La presente definición considera la deserción en cada grado, por lo que la deserción del sistema global es la suma de desertores por grado como proporción del total de estudiantes del sistema.	Típicamente presenta las menores tasas.
Tasa de deserción por prevalencia o estado	Mide la proporción de estudiantes que no terminaron la educación escolar, y no se encuentran matriculados en un periodo de tiempo dado. Típicamente se estima en función de un rango de edad determinado, el cual suele considerar los años posteriores a la edad teórica de egreso del sistema. Esta definición no evalúa la deserción en un grado o nivel en particular, sino que toma la deserción del sistema escolar como un todo, desarrollándose en función de la edad teórica de egreso del sistema.	Típicamente presenta valores intermedios entre las tasas de incidencia y las de cohorte.

Tasa de deserción longitudinal o de cohorte	Las tasas de deserción longitudinales realizan el seguimiento a un grupo de estudiantes durante un periodo determinado de tiempo. Si bien es recurrente su uso para este tipo de mediciones, su presencia se da mayoritariamente en investigaciones y estudios académicos, sin mayor relevancia a nivel de política pública.	Típicamente presenta las mayores tasas de deserción.
---	--	--

Fuente: (Lehr, Johnson, Bremer, Cosio, & Thompson, 2004; MINEDUC, 2013)

En Chile se utilizan principalmente 3 indicadores que permiten caracterizar la deserción y el abandono escolar (MINEDUC, 2013):

- **Tasa de incidencia:** Este indicador busca medir la deserción escolar evaluando la transición entre un año y otro de los estudiantes. De esta forma se considera desertor al niño, niña o adolescente (NNA) que no retorna al sistema escolar luego de haber estado matriculado en el periodo académico anterior, sin que durante este periodo se hayan graduado del sistema escolar. Dentro de la tasa de incidencia se consideran dos medidas:
  - Deserción global, la cual corresponde a los estudiantes que se salieron completamente del sistema escolar, sin presentar matrícula en el sistema regular de niños y jóvenes, ni tampoco en el sistema de adultos.
  - Deserción del sistema regular, que considera a los estudiantes que se salieron del sistema escolar de niños y jóvenes, aun cuando hayan continuado sus estudios en el sistema de adultos.
- **Tasa de prevalencia:** Este indicador busca evaluar el fenómeno de la deserción desde una perspectiva estática, al considerar el estado presente de la persona analizada, y no la trayectoria educacional de esta. La tasa de prevalencia de la deserción evalúa la proporción de jóvenes que no terminaron la educación escolar, y no se encuentran matriculados en ningún establecimiento educacional en el periodo considerado.
- **Tasa de abandono:** Si bien la tasa de abandono no es equivalente a la deserción escolar, es preciso considerarlo dado que es parte del fenómeno del alejamiento del estudiante del establecimiento. Corresponde a la proporción de alumnos que, habiendo comenzado el periodo escolar, se retiran de éste durante el mismo año, sin finalizar el nivel que cursan. Por ello, la tasa de abandono es medida en cada caso.

Estos tres indicadores son usados para medir de forma agregada la deserción y abandono escolar en nuestro país. Sin embargo, también se comprende la deserción escolar como un fenómeno individual, que atribuye la deserción a una elección o condición del estudiante (Tsukame, 2010). Un enfoque similar orientado en la perspectiva del estudiante pone en relevancia la formulación mutua de expectativas; en la relación entre el estudiante y el establecimiento encarnado en sus representantes, como son los profesores, inspectores y en general la comunidad educativa. En el mismo sentido se ha referido que, el contexto organizativo de los centros educativos, puede por sí mismo, generar situaciones de abandono, o al menos, ser incapaz de neutralizar situaciones de riesgo propias de los estudiantes en condición de vulnerabilidad (Prieto, 2015).

La deserción escolar tiene cuantiosos costos sociales asociados al desarrollo humano, dado que coarta competencias sociales y laborales, y por lo tanto, limita la proyección de los jóvenes. Se destaca en este sentido el fenómeno denominado efecto «ninis», que refiere al grupo de jóvenes que desertan del sistema educativo y no logran insertarse en el mundo laboral. Por ello su denominación de «ninis» (ni estudian, ni trabajan) (Sucre, 2016). Este grupo social, refleja un efecto asociado a la deserción escolar que, a su vez, reproducen la desigualdad y la pobreza. En este sentido, es evidente la brecha de la calidad de vida entre las personas que extendieron o desertaron en su trayectoria escolar (Morales, 2018; Espíndola & León, 2002; Espínola & Claro, 2010).

La deserción escolar es un fenómeno complejo de caracterizar, debido a las múltiples causas que pueden producirlo (European Commission, 2013). En su esfuerzo por comprender este fenómeno los países desarrollados han puesto en práctica programas y avances para combatir la deserción, que van desde la producción periódica de fuentes de datos de distinto nivel de agregación (nacional, regional, local y escolar), incluso 4 veces en el año; hasta la generación de algoritmos predictivos útiles para la detección precoz de potenciales desertores; con el fin de realizar una formulación estratégica, que permita aumentar el impacto de los programas de reinserción escolar (Dussaillant, 2017; García, 2016).

## **Proyectos de reinserción escolar**

En materia de reinserción educativa, existen múltiples programas que poseen objetivos y características específicas que buscan atender a diversos niños, niñas y adolescentes que se encuentran sin escolarización formal por múltiples hechos o acontecimientos de índole personal, social, familiar y/o escolar. Los programas de

reinserción educativa buscan atender a niños y adolescentes insertos en diversos lugares del país, caracterizados principalmente por un alto índice de vulnerabilidad social.

Para que estos niños, niñas y/o adolescentes logren hacer valer sus derechos, surgen estos programas con características específicas y que buscan incorporar al sistema educativo formal a aquellos menores que, por diversos motivos, dejan la escuela en distintos niveles escolares. En este sentido, es esencial conocer cuáles son las perspectivas y testimonios de los propios protagonistas en relación con los factores que influyen positivamente en su reinserción, permitiéndoles una asistencia y permanencia en el sistema escolar tradicional, mediante programas que buscan reintegrar a estos menores en condición de vulnerabilidad a la escuela (SENAME, 2016).

En este contexto, desde el 2011 el programa Reinserción Escolar busca resolver el problema de la alta desescolarización de niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables (MINEDUC, 2011), que funciona a través de proyectos de intervención socioeducativos destinados a la población infanto-juvenil en situación de exclusión y vulnerabilidad social en todo el territorio nacional y busca orientar a los beneficiarios, para que puedan lograr los doce años de escolaridad obligatoria. Algunos de estos proyectos educativos funcionan mediante la generación de establecimientos educacionales, constituidos y categorizados como escuelas tradicionales para el sistema educativo chileno. Sin embargo, sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) se focalizan exclusivamente en atender a estudiantes entre 8 y 18 años, con alto índice de vulnerabilidad y que se encuentren con al menos dos años de desescolarización y/o rezago pedagógico, entre otras características. Por su parte, estos estudiantes ingresan a estos establecimientos educacionales, con la finalidad de nivelar su educación básica y media, en una modalidad de dos niveles educativos en uno mismo año escolar.

Esta modalidad impulsa y subvenciona proyectos socioeducativos personalizados, implementados por instituciones ejecutoras públicas y/o privadas, sin fines de lucro (Fundaciones, Corporaciones, Departamentos Municipales, ONG's, entre otras), que cuenten con experiencia en atención psicosocial y educativa. Mediante una labor pedagógica, se espera que estas instituciones motiven, preparen y orienten a sus beneficiarios hacia la continuidad de sus estudios y el posterior término de los 12 años de escolaridad formal exigida por ley (Espinoza, Castillo, & Santa Cruz, 2013).

No obstante, el programa Reinserción Escolar se ha clasificado por investigadores del tema como, un programa de bajo impacto (Morales, 2018; Espínola & Claro, 2010). En este sentido se ha señalado que el programa Reinserción Escolar carece

de institucionalidad, recursos económicos suficientes, mecanismos de seguimiento de ex estudiantes, producción de datos periódicos y especializados, lo que evidencia déficit en su gestión y evaluación de impacto (Espinoza, Castillo, & Santa Cruz, 2013). Desde el sistema escolar regular no hay un apoyo especial para este tipo de proyectos educativos, ya que al ser escuelas consideradas como tradicionales, son evaluadas y categorizadas con el mismo estándar que cualquier otro establecimiento escolar en Chile, por ende, reciben los mismos beneficios del estado al igual que otros colegios, sin considerar las particularidades ni las características de la población que atiende, obstaculizadores y/o situaciones que enfrentan a diario en el contexto tan complejo que se deben desarrollar, quedando al arbitrio de las gestiones internas, para lograr cumplir con los objetivos institucionales planteados en su proyecto educativo, referentes a la reinserción escolar en el sistema tradicional.

## **HERRAMIENTAS TEÓRICAS/METODOLÓGICAS**

### **Fenomenología**

La investigación fenomenológica está diseñada para descubrir y entender el significado de las experiencias de vida del ser humano (Starks & Brown, 2007). La perspectiva fenomenológica aporta a la investigación tres características: otorga importancia a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento, estudia los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos y manifiesta interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social en el que se desarrollan (Latorre, Del Rincón, & Arnal, 1996). Esto se realiza en el contexto real, vale decir, al analizar las diferentes perspectivas de los sujetos participantes al momento de dar a conocer sus trayectorias educativas y sus perspectivas actuales y futuras. El enfoque teórico-metodológico de la fenomenología, se usará para dar cuenta de la realidad en torno a las vivencias en los establecimientos de reinserción y su impacto sobre las trayectorias escolares que los sujetos de estudio expresan desde sus relatos.

### **Representaciones sociales**

De forma complementaria al enfoque fenomenológico, se utiliza la perspectiva de las representaciones sociales (Jodelet, 1986; 2008; 2011), para el análisis del discurso de los estudiantes en torno a su proceso de reinserción, que se obtienen a partir de entrevista semiestructurada y su posterior transcripción. Este enfoque permite valorizar los relatos desde las distintas dimensiones en las que el sujeto ha ido construyendo su autocomprensión a lo largo de su ciclo de vida. Por ello, este enfoque es fructífero para el análisis de los discursos de los ex estudiantes, en la medida que tiene como foco indagar sobre la construcción de relatos de vida que den cuenta del pasado, del momento actual y también de proyectar acciones a lo largo del tiempo; por ello, este enfoque lleva consigo el sello de la historicidad, en la constante evolución de los objetivos, fundamentos y valores de los sujetos (Jodelet, 2011).

Las representaciones sociales implican un conocimiento específico, un saber del sentido común «cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados» (Jodelet, 1986, p.474). Para llegar a caracterizar los contenidos y procesos que se materializan en un tipo de conocimiento social, es vital la consideración sobre las condiciones y contextos en el cual surgen las representaciones, en la comunicación resultante de la circulación y funciones «dentro de la interacción con el mundo y los demás» (Jodelet, 1986,

p.475). Por ello, en el análisis de la información bajo la perspectiva de las representaciones sociales, es fundamental la comprensión del contexto amplio, que considera las dimensiones de familia, institucional (establecimientos educacionales), laboral, entre otras realidades.

La representación social como estructura, se plantea conformada por un doble sistema (Abric J.-C. , 1994): *Sistema central*, que posee el núcleo duro de la representación, que establece una estructura y dinámica con el *Sistema periférico*: conjunto de elementos relacionados al contexto, que permiten facilitar su anclaje en la realidad, la apropiación individual de la representación, integrar información y funcionamiento de las representaciones en prácticas diferenciadas, además de elementos que la protegen (Abric J.-C. , 1994; Campo-Redondo & Labarca Reverol, 2009; Sapiains & Zuleta, 2001).

La representación social como un proceso, comienza desde lo cotidiano, y desde ahí se manifiestan los eventos, experiencias o situaciones, que posteriormente van a convertirse en la representación definitiva de algo o de alguien. Se propone dos dimensiones en el análisis de lo cotidiano, para la comprensión de la formación de la representación social (Campo-Redondo & Labarca Reverol, 2009):

- **La objetivación:** Operación formadora de imagen y estructurante del pensamiento; tiene que ver con la capacidad de hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra, le da sentido de realidad a conceptos no comunes para el sujeto.
  - Frente a un evento se selecciona y descontextualizan los elementos.
  - Se forma un núcleo figurativo y se hace un objeto.
  - Se naturaliza y mediante la práctica se hace realidad.
- **El anclaje:** Implica una integración de la novedad, en su fase cognitiva y una interpretación de la realidad, producto de cambios perceptuales que surgen del contacto con nuevas realidades.

Asimismo, se señala que las representaciones sociales, pueden ser analizadas a través de sus tres dimensiones (Campo-Redondo & Labarca Reverol, 2009):

- **Información:** Conceptos específicos de las personas.
- **Campo de representación o imagen:** Organización y jerarquización de contenido.
- **La actitud:** La dimensión más importante, pues determina la posición de la persona respecto a la representación.

Al acceder a las representaciones sociales de los ex estudiantes, se aborda un conjunto amplio de procesos que implican dimensiones psíquicas y cognitivas, también a la reflexividad mediante el cuestionamiento y el posicionamiento frente a la experiencia; incluyendo una perspectiva sobre el futuro y la construcción de expectativas, así como también a la apertura hacia el mundo y los otros (Jodelet, 1986). Como se señala en la metodología, se utiliza la teoría de las representaciones sociales, fundamentada en el enfoque estructural de Abric (2001), ya que se basa en un núcleo central y un sistema periférico. Por lo cual, se puede comprender el centro de las representaciones o el núcleo significativo de la representación, y así también, el sistema periférico, que “constituyen lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible, pero también, lo más vivo y concreto” (Abric J.-C. , 2001).

Dicho enfoque permite indagar sobre la representación social «trayectoria escolar», entre los sujetos de la representación «ex estudiantes de establecimientos de reinserción escolar». Así, se logra comprender mediante categorías y subcategorías de análisis, por un lado, el *núcleo de la representación* y por el otro, los elementos del contexto o el *sistema periférico*, permitiendo entender el contenido del núcleo a través de representaciones vivas y concretas.

## METODOLOGÍA

### Diseño

El diseño metodológico que se usará para analizar de modo estructural las representaciones sociales (Abric J.-C. , 2001), en el discurso de los exestudiantes, se inserta dentro de una perspectiva cualitativa de investigación (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006; Harper, 2007). Corresponde a un estudio de caso de tipo múltiple, el cual tiene un propósito primariamente descriptivo y exploratorio, que permite generar comparación entre distintos casos, o también, indagar sobre múltiples ejemplos de un mismo fenómeno (Grogan Putney, 2010).

El análisis de datos estará guiado por el análisis de las representaciones sociales, metodología que permite el análisis de los discursos en la perspectiva de conocer las representaciones sociales y así: “determinar cuál es el núcleo central de las representaciones sociales y sobre qué se estructuran las mismas” (Campo-Redondo & Labarca Reverol, 2009). Esto se lleva a cabo mediante la distinción EMIC/ETIC, que permite relacionar los sentidos extraídos desde los discursos con el conocimiento teórico que se ha ido acumulando en el proceso de investigación (Meza, 2013; Markee, 2013). En este sentido, los relatos, las decisiones y la constitución de subjetividades son centrales en el análisis a desarrollar sobre la información que emerge de los sujetos participantes de la investigación.

Se usó la técnica de entrevista semiestructurada en el grupo de exestudiantes a quienes se les contactó telefónicamente para invitarles a participar. Con la información obtenida a partir del registro facilitado por los establecimientos educacionales, se procedió a contactar a los exestudiantes para invitarlos a participar en el estudio, solicitándoles agendar una entrevista semiestructurada. Asimismo, con este registro se pudo describir los datos básicos de la población objetivo, identificando el género, edad y ocupación de los participantes.

Se aplicó una entrevista semiestructurada a los estudiantes contactados telefónicamente que manifestaron interés en participar en el estudio y que accedieron a firmar el consentimiento informado de participación en la investigación (ver **Anexo 3**). Las entrevistas telefónicas fueron realizadas con los resguardos necesarios que fomenten un ambiente confortable y privado para efectuarla. **Las entrevistas semiestructuradas se realizaron desde diciembre de 2019 a marzo de 2020.** Las entrevistas fueron grabadas en audio, cuyo registro será expresamente confidencial y con uso restringido a la presente investigación.

La entrevista semiestructurada comenzó con una pregunta abierta y amplia para profundizar en sus respuestas en base a una pauta, la cual tiene una estructura

predeterminada, pero mantiene la flexibilidad de acuerdo con la forma en que el informando aborda los problemas (Longhurst, 2010). La técnica de la entrevista tiene la intención de provocar en el participante, la emergencia de relatos espontáneos y libres de sesgo (Bogdan & Biklen, 1997). La intencionalidad principal de este tipo de técnica es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los elementos presentes en la toma de decisiones, valoraciones, satisfacciones y expectativas; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro (Cicourel, 2011; Robles, 2011).

En esta técnica, el entrevistador es un instrumento más de análisis: explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente (Bogdan & Biklen, 1997; Qu & Dumay, 2011). Asimismo, el entrevistador debe estar atento a cada respuesta, de manera de poder introducir nuevas preguntas que enriquezcan, profundicen o aumenten las posibilidades de comprensión de los aspectos planteados por los sujetos. De esta forma, se pudo acceder a las representaciones sociales que emerjan del análisis de los relatos de las trayectorias escolares.

## **Participantes**

Para esta investigación se seleccionó una cohorte de exestudiantes que, en el año 2015, fueron promovidos de enseñanza básica con alta asistencia (igual o superior al 85%) de cuatro establecimientos educacionales pertenecientes a la Fundación Educacional Súmate en la Región Metropolitana. La cohorte que comprende la unidad de análisis tiene en común las dos condiciones anteriormente descritas, corresponden a 42 sujetos de investigación, de un total de 252 estudiantes que fueron matriculados el año 2015 en los mencionados establecimientos (ver **Tabla 2**). Se logró contactar y accedieron a participar del estudio un total de 4 exalumnos, tres varones y una mujer, de tres de los cuatro establecimientos educacionales de Santiago. Cabe destacar, la existencia de grandes dificultades en el acceso a los sujetos de interés del estudio, principalmente, debido a que el contacto facilitado por la Fundación, correspondía al último número telefónico registrado en la ficha de matrícula del 2015 y discrepaba del actual contacto que disponían los jóvenes, para lo cual se accedió a la búsqueda por redes sociales u otro medio disponible para lograr el contacto.

Los establecimientos fueron escogidos por facilidad de acceso, dado que durante los años 2013 al 2015, la investigadora fue parte de las comunidades escolares al

desempeñarse como psicopedagoga en uno de los colegios de reinserción, por lo que, en el contexto actual de investigación, se podrá desempeñar el rol de investigador-conocido (Guerra, 1990), con lo cual se espera una buena acogida por parte de los sujetos de investigación.

**Tabla 2:** Selección de la cohorte en relación con su población de origen.

Establecimiento	Total, de la promoción de EB, 2015	Estudiantes promovidos de EB con alta asistencia, 2015	Participantes del estudio
CPAL (Maipú)	70	19	2
CBET (La Granja)	76	4	1
TPSF (La Pintana)	49	4	-
TPPH (Renca)	57	15	1
<b>Total</b>	<b>252</b>	<b>42</b>	<b>4</b>

Fuente: Elaboración propia.

El estudio tiene como foco los procesos exitosos de reinserción escolar, para lo cual se indagó sobre la cohorte de estudiantes que registraron alta asistencia durante su último año de enseñanza básica. Esta elección se basa en que una alta asistencia está relacionada con alta adhesión y participación por su establecimiento. Se entiende como asistencia anual óptima superior al 85% (MINEDUC, 2019)

Si bien es deseable indagar sobre la totalidad de la cohorte promovida, se buscó explorar sobre una cohorte de estudiantes que tuvieran en común una alta asistencia (igual o superior al 85%), considerando que una buena asistencia puede ser predictora de una trayectoria educativa continua e integral. Futuros estudios podrán dar cuenta de otras realidades y dar un mayor conocimiento del fenómeno.

## Procedimientos

Se realizaron dos acciones previas a la aplicación de la entrevista semiestructurada: Primero, la construcción de los instrumentos de recolección de información, como es la pauta de contacto telefónico (ver **Anexo 1**) y protocolo de entrevista semiestructurada (ver **Anexo 2**). Segundo, el contacto telefónico con los sujetos de estudio y la obtención del consentimiento informado por parte de la cohorte participante del estudio.

En la medida que los ex estudiantes contactados aceptaron participar mediante consentimiento informado, se les realizó la entrevista semiestructurada. Este proceso fue guiado por la pauta de entrevista semiestructurada, que es una guía para la conversación que se orienta sobre tres ejes de análisis (ver **Anexo 6**), que abordan tres campos relacionados a la toma de decisiones en torno a la continuidad de estudio, en relación con las representaciones sociales del proceso de reinserción: primero, relacionado al contexto de emisión del discurso, indagando sobre las condiciones de vida y fuentes de información usadas por el sujeto participante; segundo, las decisiones en torno a la continuidad de estudios; tercero, la representación del proceso de reinserción.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre 20 a 45 minutos y se registraron en audio, el que posteriormente fue transcrito para su análisis. Con ello se logró acceder a los relatos de los participantes, para así, analizar sus discursos. Con este material, se realizó un traspaso de cada registro, vinculando cada uno de estos con el código establecido para cada sujeto participante (asegurando de esta forma su privacidad). Posteriormente, se llevó a cabo una extracción de fragmentos o citas textuales para elaborar una descripción densa de los significados emergidos desde los sujetos. Para analizar estos registros, se utilizó el software Atlas.ti, herramienta que permite gestionar, organizar y recuperar grandes cantidades de texto, videos, imágenes, y otras formas de evidencia cualitativa (Staller, 2010). Finalmente, se realizó el procesamiento de los registros generados, comenzando por la transcripción de los relatos para su posterior análisis desde la teoría de las representaciones sociales. Para la interpretación y análisis de las representaciones sociales, se enfoca la interacción de tres elementos: los datos (registros de audio), la interpretación del investigador y la interacción entre ambos elementos. Se formula un relato que desarrolla esta distinción entre las perspectivas del entrevistado y el investigador, pero que las integra en un mismo flujo de análisis.

El plan de análisis se formula desde las representaciones sociales bajo la perspectiva estructural de Abric (2001), que define un núcleo de la representación, con tres dimensiones formuladas alrededor del núcleo, que en conjunto constituyen la representación social: estas dimensiones son la información, actitud y representación. Este procedimiento se define en el siguiente plan de análisis, formulado en sintonía con lo planteado por Mirele-Vargas (2015):

- Primero, contabilizar las palabras clave presente en las entrevistas. Como resultado se identifican 10 palabras con mayor frecuencia y peso semántico. Estas palabras constituyen el núcleo de la red (ver Tabla 5). Con esto se busca identificar las categorías semejantes, para así complementarlas y unificarlas, eliminando a su vez las que se reiteran. De esta forma se logra

obtener una visión panorámica de las categorías “con esto tendrá una visión integral y, con base en el propósito de la investigación” (Cuevas, 2016, pág. 129).

- Con los núcleos de la representación social definidos, se analizan en relación con las tres dimensiones definidas: la Dimensión información, con preguntas como ¿qué y cómo se define? y ¿cuál es la relación con la trayectoria escolar? La Dimensión actitud, en relación con las actitudes que genera y cómo se manifiesta. La Dimensión representación, define el lugar que tiene y la relación con la imagen, lo visible de la trayectoria escolar.
- Posteriormente se abordaron la lectura densa de las entrevistas, con el foco en cómo los relatos contienen sentidos y significados que permitan la comprensión de las preguntas planteadas. Con ello se busca identificar los temas frecuentes en el discurso, las regularidades surgidas a partir de la observación de rasgos característicos y relaciones, asimismo las divergencias y contradicciones, sin pretender teoría universal (Ángel, 2011; Cuesta-Benjumea & Arredondo-González, 2015). Aquí tiene sentido la estrategia interpretativa de la doble hermenéutica, relacionando las perspectivas EMIC-ETIC. El nivel EMIC representa descriptivamente el sentido otorgado por los sujetos entrevistados, en cambio el nivel ETIC representa la perspectiva teórica asumida por el investigador (Markee, 2013; Meza, 2013).

El análisis de los discursos permite comprender las representaciones sociales de los exalumnos, vinculada a sus experiencias educativas en un establecimiento de reinserción. El capítulo siguiente: Análisis de los resultados, se articula en función de las representaciones sociales que emergen de los discursos analizados.

Finalmente, la extensión temporal del presente estudio se desarrolló entre octubre de 2019 y mayo de 2020, como se visualiza en la Carta Gantt (ver **Anexo 5**). La implementación metodológica se vio afectada respecto a su “plan original”, esta diferencia consistió en enfocar las entrevistas semiestructuradas exclusivamente en modo telefónico, prescindiendo así el encuentro presencial, lo que fue apropiado dadas las contingencias vinculadas al estallido social y la pandemia COVID-19. Asimismo, estas contingencias aportaron un estrés adicional a la labor del investigador, dado que significaron cambios drásticos en el ámbito de la vida cotidiana.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para comprender los resultados de las representaciones sociales de los ex alumnos, en relación con su experiencia educativa de reinserción, cabe destacar aspectos del contexto de estos estudiantes, que la propia investigadora pudo apreciar en el contacto telefónico y a través de redes sociales con los jóvenes que finalmente accedieron a ser parte de la investigación.

Como se ha mencionado en el marco conceptual, el contexto de estos jóvenes está relacionado con la alta vulnerabilidad en la que se encuentran inmersos en distintos ámbitos, como puede ser la precariedad socioeconómica de la familia, ambientes con múltiples factores de riesgo referentes al consumo de alcohol y drogas, incluso no es descartable que sus derechos de NNA fueran vulnerados a lo largo de sus trayectorias de vida. Por eso, es significativo las representaciones sociales que los ex estudiantes construyen desde su experiencia, dado que está relacionada en cómo continuaron sus trayectorias académicas y de vida posterior a la experiencia de reinserción escolar.

En el presente capítulo se expone el análisis de los resultados, correspondiente al ámbito cualitativo de los discursos emergidos de las entrevistas. El foco de análisis será buscar aquellos patrones discursivos que permitan comprender las dimensiones con las cuales el sujeto ha ido construyendo su autocomprensión a lo largo de su ciclo de vida. Caracterizando de esta forma la representación social de sus trayectorias escolares.

Cabe precisar el objeto y sujeto de estudio:

- *Objeto de la representación:* «la trayectoria escolar»
- *Sujeto que los representa:* «exestudiante de establecimiento de reinserción educativa»

Como se ha señalado, la representación social se puede comprender de forma estructural, formada por dos sistemas: un *núcleo* de la representación y un *sistema periférico*, que permite la puesta en contexto, mantención y apropiación por parte de los sujetos en la vida cotidiana. Por ello, en el estudio, las categorías de análisis se componen de aquellos conceptos clave que teóricamente componen el *núcleo* de la representación «trayectoria escolar», por su lado, las subcategorías reflejan la apropiación el anclaje de la representación social por parte del sujeto de estudio. En la siguiente tabla se presentan las categorías y subcategorías emergidas del análisis de las representaciones sociales:

**Tabla 3:** Núcleos de la representación de Trayectoria Escolar

<b>Núcleos de la representación</b>	<b>Definidoras de mayor peso</b>	<b>Menciones</b>
<b>Ciclo escolar</b>	Colegio	35
	Escuela	3
	Enseñanza media	28
	Repetir	5
	Laboral y Trabajo	32
	<b>Total núcleo</b>	<b>103</b>
<b>Reinserción</b>	Reinserción	16
	Mejora de calidad de vida	6
	<b>Total núcleo</b>	<b>22</b>
<b>Familia</b>	Salir adelante	3
	Mención a familiares	6
	<b>Total núcleo</b>	<b>9</b>
<b>Vulnerabilidad</b>	Drogas	4
	Problemas familiares	5
	<b>Total núcleo</b>	<b>9</b>

Fuente: Elaboración propia en base a (Mirele-Vargas, 2015).

### **Dimensión ciclo escolar**

En el capítulo previo, referido al marco conceptual, se mencionó que hay dos formas de comprender el concepto de «trayectoria educativa»: por un lado la trayectoria educativa lineal-teórica, definida en función de un recorrido sin desfases y con éxito consecutivo de los cursos por parte del estudiante, lo que permite generar la correspondencia edad-año escolar; por otra parte, están las trayectorias educativas reales, definidas en base a la experiencia particular de los estudiantes, mirada cualitativa que por la particularidad de las trayectorias, admite saltos, disensos y diferencias respecto a una «normalidad» de la trayectoria escolar (Opazo, 2017).

Se pueden plantear 3 miradas a la trayectoria educativa: la perspectiva sobre el pasado previo a estudiar en el establecimiento, lo que consideran las experiencias de desfases de edad respecto al año académico comúnmente aceptado, las motivaciones para concluir los estudios básicos, la experiencia en el establecimiento con PEI de inserción y el periodo posterior en la enseñanza media. La segunda perspectiva corresponde a la situación actual, donde se espera que esté en etapas de conclusión de procesos, y evaluando los siguientes pasos a dar, en especial la continuidad de estudios y el ingreso al mundo laboral. El tercer punto de vista está

orientado hacia el futuro, con la formulación de expectativas en el corto, mediano y largo plazo.

### ***Discontinuidad y desfases escolares***

La discontinuidad de estudios y los desfases escolares se pueden entender, considerando la diferencia de las **trayectorias escolares reales** respecto a una **trayectoria escolar ideal, lineal y teórica**, donde el estudiante tiene que cursar y aprobar todos los niveles educativos consecutivamente.

Repetir un curso puede ser consecuencia de diversos procesos que el estudiante vivió, que lo llevó a no cumplir con las exigencias mínimas del establecimiento para aprobar un nivel escolar. Pueden ser bajas calificaciones, baja asistencia o abandono de estudios; lo que generalmente se da de forma combinada. La consecuencia práctica de repetir, es que el estudiante está obligado a volver a cursar el mismo nivel que repitió, en el caso que la matrícula esté disponible considerando la conducta del estudiante.

En el caso de las personas entrevistadas, tiene de común que frente a la repitencia decidieron buscar un establecimiento de integración escolar en la forma de 2 niveles por 1 cursado:

*Lo elegí porque igual yo había repetido y quería seguir estudiando porque no me quería quedar un año y ese se hacía 2 por 1 y hice mi 2 por 1 y terminé bien ahí, sacando mejor nota del curso (...)* **(CJE14012020)**<sup>6</sup>

Estudiar en este tipo de establecimiento que permite cursar dos niveles educativos en un mismo curso anual, es considerado como un beneficio, dado que le sirvió para afrontar cambios significativos en su configuración familiar, como es el embarazo:

*Para mí fue una ayuda muy grande, porque yo habría terminado mucho más tarde de estudiar y a lo mejor ni si quiera habría terminado de estudiar porque, yo quedé embarazada estando en 4º medio, o sea en 3º medio porque yo estudié en un 2 por 1... entonces, si yo hubiera quedado embarazada estudiando normal, yo hubiera estudiado hasta 2º y no hubiera terminado de estudiar... (DC1404)*

---

<sup>6</sup> Para proteger la identidad de los entrevistados se asigna un código.

El apoyo del equipo del colegio para evitar el alejamiento y abandono del establecimiento, es recordado con gratitud por los entrevistados. En el relato de **DC1404**, identificaba a todos los profesionales miembros del establecimiento como apoyo para su continuidad de estudios:

*A parte que nos apoyaban mucho... Sí, porque intenté dejar dos veces tirado 4º medio y ellos me motivaron a seguir, a seguir, a seguir, hasta que lo terminé. (quienes eran ellos de los que hablas) Si, mis profesores, el director, todos los que eran del colegio. (DC1404)*

La discontinuidad y desfase respecto a una trayectoria ideal-lineal, puede resultar ser una presión al estudiante, lo que puede derivar en un alejamiento y abandono del establecimiento.

#### ***Desde el establecimiento de reinserción escolar a la enseñanza media***

En términos generales, los estudiantes recuerdan con satisfacción en su experiencia educacional en el establecimiento con proyecto educacional de reinserción. Se destacan los talleres como una virtud del proceso:

*El de 8º... Si, ahí salí con las mejores notas del curso en lo académico, me fue súper bien, porque hacían talleres de gastronomía, peluquería, baby futbol, habían hartas... en matemáticas me fue bien, en lenguaje, en todo me fue bien ese año. (CJE14012020)*

Se destaca en la cita de **CJE14012020**, que mencione los talleres que se realizaron durante su estancia en el establecimiento y posteriormente dos asignaturas transversales como matemáticas y lenguaje. En este sentido, se percibe que el estudiante valora íntegramente la oferta educacional ofrecida por el establecimiento.

Para los entrevistados la enseñanza básica fue un proceso que le permitió proyectar finalizar la enseñanza media. En las experiencias relatadas se ven distintos rumbos para alcanzar la escolaridad mínima legalmente reconocida. Para **DC1404**, tanto en la enseñanza básica y como en la enseñanza media estudió en un establecimiento de reinserción escolar. Se destaca la influencia positiva de su familia: su “prima” le recomendó el establecimiento por experiencia propia y su tía quien la acompañó en inscribirse en la enseñanza media.

*Mi prima estudiaba ahí, y ella me dijo que era una reinserción escolar y que a mí me recibían, porque yo había dejado de estudiar y mi tía me inscribió y ahí me recibieron súper bien y terminé el 8º, después me fui a otro colegio de*

*reinserción escolar a terminar el 4º medio, o sea el 1º, 2º, 3º y 4º medio.*  
**(DC1404)**

En el caso de **CJE14012020**, al terminar la enseñanza básica, recibió una orientación para matricularse en un establecimiento de enseñanza media técnico-profesional, proceso que finaliza con éxito al concluir con la práctica laboral.

*Estudí en Renca hasta 8º y ahí terminé porque te pasan una hojita para buscar liceo y ahí encontré el Liceo Enrique Alvear de Cerro Navia y ahí tenía administración de empresas con recursos humanos y en 3º medio te llevan a hacer la pre-práctica y cuando terminas tu 4º el mismo Liceo te busca la práctica o si no uno se puede buscar la misma práctica.* **(CJE14012020)**

Al recordar su pasado educacional al haber finalizado la enseñanza básica en un establecimiento educacional con PEI orientado en la reinserción, efectivamente se logró una continuidad para finalizar la enseñanza media. En los cuatro entrevistados, se percibe un alto interés de continuar sus estudios de enseñanza media, reconociendo a la vez, el apoyo dado por la familia en el caso de **(DC1404)** o del establecimiento de enseñanza básica, en el caso de **(CJE14012020)**.

## **Dimensión reinserción**

Como se revisó anteriormente, analizar el fenómeno de reinserción es complejo. Esto, debido a la variedad de factores cualitativos y cuantitativos, que afectan directa o indirectamente la decisión de un sujeto a desertar o reinsertarse, en un establecimiento educacional a fin de continuar y concluir con sus estudios. En ese sentido, la labor pedagógica es un factor relevante para el buen desarrollo de la reinserción escolar. Las instituciones y sus actores motivan, preparan y orientan a los beneficiarios para incentivar la continuidad de los estudios (Espinoza, Castillo, & Santa Cruz, 2013).

Las cuatro entrevistas realizadas logran visualizar diferentes motivaciones para reinsertarse en el sistema educacional. En general, las experiencias de todos los entrevistados son positivas. Un relato que engloba muy bien la experiencia dentro de un programa de reinserción educacional y su percepción ante el proceso es la siguiente:

*La valoro mucho, la verdad lo valoré mucho porque siento que me dieron como otra oportunidad, entonces, ¡fue bacán eso! (...) La verdad, doy gracias porque me dieron la oportunidad de seguir*

*estudiando y ahora estoy donde estoy trabajando. Ahora estoy en colación dando una entrevista [risas] naturalmente. No, puta lo agradezco caleta, porque me dieron la oportunidad de reencantarme con mi estudio, porque yo no soy así el más inteligente del mundo y tampoco el más porro. Entonces, haber terminado mi media gracias a ellos igual lo agradezco caleta. Pero me dieron la oportunidad de seguir, de integrarme de nuevo en el estudio, de conocer gente nueva, entonces igual eso lo agradezco a mil. (FD0507)*

Una motivación que resalta de las entrevistas es la superación de metas personales. Los diferentes relatos develan al “desafío personal” como una de las principales motivaciones a la reinserción educacional, entendiendo la adquisición de estudios formales como una herramienta que ayuda a “salir adelante”, así como una demostración de las habilidades y facultades adquiridas para la independencia económica personal de los ex estudiantes.

Se puede inferir que todas las personas entrevistadas han debido sortear diferentes dificultades que, en algún momento de sus vidas, coartaron su trayectoria educacional. Sin embargo, las cuatro personas explicitaron un deseo de superación. Este deseo se alimenta de las experiencias de vida de los sujetos, quienes vieron obstáculos en su acceso y permanencia en la educación formal por motivos socioeconómicos. El identificar y sortear estos obstáculos también son parte de la trayectoria escolar de quienes han decidido reinsertarse en los estudios. Ejemplo de este análisis, es la siguiente cita:

*Igual la encuentro bien porque a veces las situaciones económicas de los padres no es la misma y tienen que salir a buscarla a otro lado, ¿me entiende? Y para no dejarte te dan como de un colegio a otro te aceptan, ¡no se po!, a mí en julio me aceptaron en un colegio y ahí terminé mi 7º básico. (ER0507)*

La experiencia de la reinserción desde las entrevistas realizadas se muestra positiva. Otorgando espacio para la proyección del sujeto, no sólo en materia laboral como veremos, sino además psicológicamente. Esto se demuestra en la siguiente cita, donde la interacción con sus pares y docentes dentro de las instituciones educativas:

*Pucha, rescato los amigos que me hice [risas] y también la confianza que me dieron los profes para poder seguir estudiando. (FD0507)*

*Si, en el Liceo los profesores, todos me ayudaban, pero en mi casa igual me ayudaba mi polola o si no yo, porque otras personas al rededor mío en mi casa no tenían la ayuda así. (CJE14012020)*

La importancia del ambiente en las instituciones educacionales y la disposición de programas para la reinserción, cobra importancia en la continuidad de los estudiantes en estos programas. Podemos observar en el siguiente relato que, existen escenarios de discriminación, como el bullying, que dificultan la experiencia educacional, y en casos la coarta. Por lo que un ambiente que propicie el respeto hacia cada persona en su diversidad, facilita la reinserción educacional:

*Pucha la verdad no sé cómo explicarlo, la verdad me pareció bacán porque como le decía yo no quería seguir estudiando, yo no quería seguir estudiando por temas de bullying, acoso. Entonces, como que me volvió la inspiración a volver a estudiar. Como que la reinserción me hizo volver el gusto a estudiar, si porque igual el bullying es fome para personas que sufren de eso, porque hay personas que se han quitado la vida por eso, entonces igual es, ¡como que me reencanté con el estudio! (FD0507)*

Así como el ambiente dentro de las instituciones es relevante para una reinserción escolar exitosa. Como se mencionó en apartados anteriores, la disposición de programas de reinserción escolar, que correspondan a la demanda a nivel local y nacional, es una preocupación para los mismos usuarios del sistema, así se hace ver en los relatos:

*Debería haber muchos lugares más de reinserción escolar, porque es importante, yo he visto que en regiones hay súper pocos lugares, por ejemplo, en la Fundación Súmate, que es donde yo estudié, en Súmate solamente tenían para regiones tenían en Quillota solamente hacia el Sur y para otros lados, los otros eran acá en Santiago. (DC1404)*

Otra motivación que resalta para la continuidad de estudios es la utilidad que esto puede tener en el futuro de los ex alumnos. Es decir, la reinserción alimenta a la capacidad que tiene el ex estudiante de proyectarse hacia un futuro mejor que su presente. Encontrándose también con la búsqueda de una vocación o estudiar para trabajar en algo “que le guste”:

*Porque siempre he visto que en todos los trabajos piden lo mismo, tener 4º medio, por eso terminé mi cuarto medio igual.*

*(...) Si, me sirve bastante porque puedo encontrar pega más fácil, pero me gustaría poder seguir estudiando para tener mejores ingresos y estudiar algo que me guste y trabajar en lo que me gusta. (más opciones de elegir). (DC1404)*

Cabe destacar que los programas educativos de reinserción educacional son percibidos como medios para el cumplimiento de metas y objetivos. La proyección hacia un mejor futuro, el obtener un mejor trabajo, ganar mejor sueldo o sobrepasar obstáculos, son motivaciones que resaltan en las entrevistas realizadas.

Así como pudo observarse en los casos estudiados, la reinserción es un proceso que se construye con diversos factores internos y externos, esto se condice con la teoría presentada previamente. Los estudiantes pasan por diferentes obstáculos que sortean con el apoyo de docentes, cercanos y familia para poder reinsertarse. La mantención de los estudiantes dentro de los programas educativos, estaría ligado a la motivación que tienen para afrontar los desafíos que este contiene. Si bien las motivaciones son diversas, la buena experiencia que presentan los estudiantes dentro de estos programas, resalta la importancia de espacios seguros que propicien el buen trato y la empatía, además de ser espacios de reproducción y adquisición de conocimientos.

## **Dimensión familia**

Un factor relevante que resulta transversal en la trayectoria educacional de los sujetos es la familia. Esta puede resultar como una motivación para la superación de obstáculos y la prosecución de estudios, que pueden concluir en el mejoramiento de su calidad de vida a futuro:

*La básica la terminé porque tenía que saber llegar a la media y porque tenía un incentivo para demostrarle a mi mamá que yo podía salir adelante, aunque ella no estuviera al lado mío(...) no era como demostrarle mal, sino demostrarle para que ella se sintiera orgullosa de mí. (DC1404)*

También la familia, en determinados contextos puede ser impulsor de la reinserción escolar. Además de como vimos anteriormente, un motivador. En este sentido, cabe destacar que la labor pedagógica también puede encontrarse entrelazada con los lazos familiares, como se muestra es el siguiente caso. Así mismo, la labor

pedagógica resulta relevante en la comprensión de la importancia de la educación y la formación para un desarrollo integral de las personas:

*(...) mi padrino me inscribió en el colegio en el Patricio Mequi, que es profesor de inglés de ahí, y había técnico en enfermería, en computación y gastronomía, entonces como no me gustaba enfermería y tampoco computación, dije gastronomía para ver cómo era, y la verdad me terminó gustando mucho. Sí, sí también estaba en cocina ahí, también estuve en cocina en el Bretania, y la verdad también me gustó y por eso me metí en técnico. (FD0507)*

Considerando lo anterior, la familia es un factor complejo respecto a la continuidad de estudios, ya que puede actuar como una fuente de motivación y red de apoyo para la integración y mantención en el sistema escolar. Sin embargo, también puede significar lo contrario, al promover en el estudiante el abandonar su formación educativa, más aún, cuando hay un contexto de vulnerabilidad en diferentes períodos de la vida, donde pueden ser más susceptibles a factores de estrés tanto "internos" como "externos" (Appleton, 1994). Así puede observarse en la siguiente cita, donde se puede interpretar que el estudiante entiende su contexto, a saber, el capital social de su familia es un factor fundamental que alimenta su motivación para continuar sus estudios. Habla de una proyección, esperando un "mejor futuro" en comparación al que tuvo su familia:

*Quería terminar mi 8º porque y seguir estudiando porque como he sido el primero que he llegado a terminar mi 4º medio y terminar mi 8º de mi familia porque casi nadie no sabe ni leer ni escribir de mi familia. (CJE14012020)*

En los cuatro relatos, pudo observarse la presencia de la familia como motivador o promotor de la reinserción educacional para los estudiantes. Estos son actores clave en los relatos para el proceso educativo, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

*Sí, porque mi abuela es la única que terminó su 4º medio y estudió secretariado, pero no trabajó nunca en eso y mi abuelo no sabe leer ni escribir, mi mamá llegó hasta 8º, mis tíos no saben leer ni escribir, algunos son drogadictos y eso como que yo vi a mi alrededor y yo no quería ser igual que ellos, quería salir adelante. (CJE14012020)*

Las dificultades económicas son otro factor importante para la deserción de la educación, y continúa presente en el proceso de reinserción. Esta condición de vulnerabilidad social obliga a los y las estudiantes a generar estrategias para sortear

las dificultades asociadas a su condición económica. En ese sentido, los programas de reinserción nocturnos resultan positivos pues otorgan la oportunidad de continuar con su trayectoria educacional, mientras desarrollan trabajos remunerados y de esta forma contribuyen a la economía familiar:

*Si, la verdad sí, trabajar y estudiar al mismo tiempo. Si, porque la tiene en nocturna, igual nocturna me acomoda harto, porque trabajo en la mañana y estudio de noche. (FD0507)*

Nuevamente la proyección de una mejor vida para los estudiantes y sus familias por medio de la continuación de la trayectoria educacional es la principal motivación para adecuarse al estudio en los establecimientos educacionales fuesen diurnos o vespertinos:

*Ahora tengo a mi hija que nació el 14 de diciembre, por eso igual estoy trabajando los fines de semana, los puros domingo de part-time, pero todo el día, de las 7 a las 10 de la noche. Y ahora termino mi práctica y quiero trabajar de día y estudiar de noche. (CJE14012020)*

### **Dimensión vulnerabilidad**

La vulnerabilidad social de la cual los estudiantes forma también parte de su trayectoria educacional. Es decir, diferentes factores que pueden incidir, como económicos, sociales, psicológicos o físicos, entre otros, han sido parte de los obstáculos que han afectado a su desempeño y su decisión de interrumpir su desarrollo dentro del sistema educacional. Siguiendo esa línea, el acoso y la violencia, sea simbólica, psicológica o física en un contexto educacional afecta directamente en el desempeño, motivación de los sujetos como puede apreciarse en la siguiente cita:

*Pucha, por lo que me pasó a mí, que sufría mucho de bullying y la verdad hubo un año, que fue que me tuvieron que sacar del colegio como a principio de año, por bullying, y ese año yo no quería seguir estudiando por miedo a lo mismo, pero después me puse a pensar, la verdad quiero seguir estudiando, quiero sacar mi cuarto, quiero sacar mi media. (FD0507)*

Otro aspecto relevante que genera vulnerabilidad en uno de los casos es el consumo problemático de drogas:

*La verdad yo si no hubiese estudiado, no hubiese trabajado en nada, me hubiese metido mucho en la droga, corrí el riesgo. Hubo un tiempo que yo era muy drogadicto, entonces jalaba, me inyectaba, tomaba pastillas. (FD0507)*

Sin embargo, la reinserción al estudio puede renovar motivaciones y ayuda a la construcción de metas y su proyección. Comprendiendo que existen obstáculos que requieren apoyo externo, la guía y contención de actores clave como lo son profesores y psicólogos. Logrando así contener y ayudar al estudiante, para que este pueda sobrepasar los problemas que tengan posibilidad de mejora, disminuyendo así factores de riesgo:

*(...) la verdad me hizo un cambio de vida y así heavy. Si, la verdad si [por el vínculo con profesores], porque yo no sé si se acuerda de la profe Natalia, pero yo le comenté que estaba cayendo en depresión por el bullying que me hacían y que me metí en las drogas y todo eso. Si, estuve un año con tratamiento psicológico y no me ayudó mucho, porque no lo pescaba porque todavía seguía hundiéndome en el tema de eso, previo a entrar a la escuela. (FD0507)*

Continuando con el apoyo de los profesionales de la educación, lo que se ha se puede entender con mayor profundidad es la importancia del apoyo de los docentes en la continuidad de los y las estudiantes en su proceso de reinserción educacional, lo que ha sido posible observar en los cuatro casos estudiados. Un ejemplo de esto se da en el caso CJE14012020 quién establece que su proceso se vio facilitado por la presencia y apoyo de los docentes:

*A mi igual me ayudaron harto, así como los del PIE o de tratar los profesores igual como que me ayudaron mucho, así como, que a mi igual me costaba mucho en lo académico y estuvieron ayudándome para sacar buenas calificaciones y así pasar hasta 4º medio. (CJE14012020)*

Dentro de la dimensión de vulnerabilidad, se ha podido observar y comprobar lo que anteriormente se visualizó en el marco teórico. En términos generales los casos estudiados entregan elementos relevantes, por un lado, existen factores sociales y económicos que afectan directamente a los estudiantes coartando su trayectoria y llevándolos a la deserción. Por otro, en el proceso de reinserción aparecen factores psicológicos, motivaciones personales de superación y proyección futura, además de la necesidad de demostración ante sus círculos cercanos, una mejoría en comparación a su estado anterior que alimentan la superación de los obstáculos

que observan en sus vidas. Los factores externos e internos interactúan con las vulnerabilidades que los sujetos vivencian, así surgen estrategias como el estudio vespertino, que proporciona oportunidades para la continuación de su trayectoria educacional.

## CONCLUSIONES

A partir del análisis de los discursos de cada uno de los participantes del estudio, se pudo evidenciar que se formula una representación social de la trayectoria escolar, compuesta de cuatro núcleos. El primer núcleo indica una comprensión del *ciclo escolar*, cargada por experiencias como repitencias reiteradas y deserción escolares. También, un segundo núcleo representa el proceso de *reinserción*, que es la experiencia educativa en común de estudiar en un establecimiento con un proyecto educativo de reinserción. Estos dos núcleos de representación abordan la experiencia con establecimientos educacionales del estudiante, en primer término, como quiebre y, en segundo lugar, como continuidad de su proceso educativo.

Los siguientes dos núcleos de representación, se relacionan a construcciones simbólicas relacionados a factores de protección y riesgo para la trayectoria escolar, que componen el contexto social del estudiante. El tercer núcleo es la *familia*, vinculado a un factor de sentido y motivación para la continuidad de estudios. El cuarto núcleo se relaciona a la vivencia de situaciones de vida relacionados a la *vulnerabilidad*, como es vivir un embarazo adolescente o estar en un contexto de delincuencia y drogas.

Sin embargo, sus *trayectorias educativas* tuvieron en común, reintegrarse al sistema escolar, en establecimientos educacionales con proyectos orientados a la *reinserción*. Este proceso fue impulsado principalmente por el apoyo familiar, ya sea motivándolos a continuar sus estudios, acompañándolos en su proceso educativo, e incluso, simplemente, siendo parte de aspectos tan sencillos, como realizar los trámites administrativos de matrícula.

Al comprender los resultados emergidos, se pueden identificar los factores que inciden en la deserción escolar, y luego, en su reinserción educativa. Los factores que inciden en la deserción escolar, se pueden contar elementos relacionales, psicológicos e incluso físicos, que actúan como obstaculizadores y han llevado a interrumpir su participación escolar. Específicamente, se identifican que el acoso y la violencia escolar, son experiencias que promueven la deserción. También las dificultades económicas en la familia, puede ser un factor que impulsa al estudiante en abandonar el establecimiento y buscar, mediante el trabajo el sustento de su hogar. En los casos de mayor complejidad, los factores sociales relacionados a la condición de vulnerabilidad, como el consumo de drogas, es un elemento que acelera la deserción.

Para comprender los factores que inciden en la reinserción, se cuenta el factor motivador del incentivo familiar para terminar los estudios, cuando se promueve la escolaridad en el interior de la familia. También, y vinculado al contexto familiar, se cuenta el deseo de superación, la formulación de metas personales, las que promueven el desarrollo de habilidades y facultades adquiridas, para la independencia económica personal de los ex estudiantes y de esta forma, "trabajar en lo que le gusta".

La estructura escolar de los establecimientos con un proyecto educativo de reingreso, son también un factor para que los establecimientos sean percibidos como un medio para el cumplimiento de estas metas y objetivos; al ser comprendidos como lugares donde se desarrolla una labor pedagógica relevante, que promueve un espacio de acogida y protección frente a amenazas o dificultades del contexto.

Una de las características de los establecimientos con programas de reinserción escolar más valoradas por los participantes, es que cada uno de estos disponen de una modalidad concentrada, que les permite cursar dos niveles educativos en uno, agilizando el término de la escolaridad formal en poco tiempo. Esto les permite alcanzar el objetivo de concluir cuarto medio de la forma más rápida posible, quedando incluso nivelados según su edad cronológica. Con ello, al lograr finalizar la escolaridad formal en establecimientos con programas de reinserción escolar, para estos jóvenes se les abre posibilidades de crecimiento personal como continuar estudios de educación superior o incorporarse al mundo laboral.

Adicionalmente a la posibilidad de concentrar cursos para favorecer la nivelación de estudios en casos de rezago escolar, un factor de importancia para la adhesión a estos programas de reinserción educativa, es la valoración positiva de la comunidad escolar, especialmente de los profesionales que la componen, caracterizándolos como personas de confianza y que los motivan diariamente a continuar sus estudios. Asimismo, relevan que estos profesionales -equipo directivo, profesores y psicólogos, entre otros- acompañan su proceso educativo con cercanía, la que se manifiesta con un diálogo permanente con los estudiantes y seguimiento, para incentivar su asistencia, a través de visitas domiciliarias o llamados telefónicos, motivándolos a dar continuidad a su proceso educativo.

La importancia de la educación integral que ofrecen los programas de reinserción escolar es, igualmente, un factor clave para la continuidad en el proceso formativo. Los entrevistados mencionan como un aspecto positivo, la posibilidad que les brindan de participar en diversos talleres, los que les permiten aprender algún oficio, que motivar su interés a continuar estudios, principalmente en educación media técnico profesional, e incluso, para ejercer como un oficio dicho aprendizaje que les

permite obtener un ingreso mensual para lograr realizar estudios en educación superior.

Del mismo modo, se releva una valoración positiva de los programas de reinserción educativa, debido a la confianza con el proceso educativo y los profesionales involucrados en el establecimiento. Este sentir se percibe como una «segunda oportunidad», al entender que es una posibilidad de reencausar sus trayectorias escolares, al permitir concluir su ciclo escolar en casos de abandono o deserción escolar, proyectándose de mejor forma para el futuro mediante la inclusión laboral o la continuidad en estudios superiores. Con ello, los estudiantes participantes valoran su proceso debido al refuerzo de su superación personal y familiar, estableciendo nuevas metas para lograr alcanzarlas en un futuro.

En este contexto, es importante mencionar que los programas de reinserción atienden una población de estudiantes de alta vulnerabilidad y características particulares que les dificultaron aún más su continuidad en la educación formal. No obstante, estos programas no se encuentran reconocidos como programas altamente complejos de apoyo complementario, sino como parte de la educación regular tradicional, entregándoles el mismo financiamiento o subvención que otros colegios del sistema educativo chileno, sin considerar las particularidades de la población que atienden y que requieren de mayor cantidad de profesionales de apoyo para entregarles las herramientas necesarias para lograr una reinserción de los estudiantes en la educación formal o al campo laboral.

La falta de un apoyo concreto y especializado para estos establecimientos de reinserción escolar, nos lleva a comprender que el sistema educativo chileno no ha logrado dar respuesta a estos estudiantes que, debido a su situación socioeconómica y/o trayectorias de vida o escolar, se han alejado de la educación regular y buscan una oportunidad para reinsertarse en el sistema educativo formal, por lo que requieren de mayor apoyo para dar continuidad a su proceso educativo.

Dadas las características de la población que participa en los establecimientos, que les da oportunidad de continuar estudios para jóvenes desertaron de establecimientos regulares, es de suma importancia hacer un reconocimiento al aporte de estos proyectos educativos que genere un fortalecimiento, a través del apoyo adicional desde la política pública educativa. De esta forma, se puede dar continuidad a proyectos educativos con sentido de inclusión social, que permitan sopesar las desigualdades sociales que reproducen la deserción escolar y así, dar respuesta al gran número de estudiantes que se encuentran hoy en día en esta condición.

## REFERENCIAS

- Abric, J.-C. (1994). L' Organization interne des représentations sociales. *Guimelli, C., Structures et transformations des représentations.*
- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones.* México: Coayacán.
- Aday, L. A. (1994). Health status of vulnerable populations. *Annual review of public health, 15(1), 487-509.*
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *PISA 2018 Entrega de Resultados: Competencia Lectora, Matemática y Científica en estudiantes de 15 años en Chile.* Santiago.
- Aldgate, J., & Rose, W. (2008). *Assessing and Managing Risk in Getting it right for every child.* Scottish Government.
- Ángel, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía.*
- Appleton, J. V. (1994). The concept of vulnerability in relation to child protection: health visitors' perceptions. *Journal of Advanced Nursing, 20(6), 1132-1140.*
- Arias, M., & Giraldo, C. (2007). Del capital humano al capital social: pertinencia de la formación doctoral para el desarrollo de la profesión de enfermería en Colombia. *Investigación y Educación en Enfermería, 25(2), 21-26.*
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernández, *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (págs. 11-35).
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education.* Boston: Allyn & Bacon.
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools, 28(2), 69-76.*
- Brunner, J. J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Revista Pensamiento Educativo, 46(1), 17-44.*
- Campo-Redondo, M., & Labarca Reverol, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción, 41-54.*
- CASEN. (2017). *Síntesis de Resultados.* Santiago: Observatorio Social.
- Cecchini, S., & Martínez, R. (2011). *Protección social inclusiva en América Latina: una mirada integral, un enfoque de derechos.* CEPAL.
- CEPAL. (2010). *Panorama social de América Latina 2008.* Santiago de Chile:: Organización de las Naciones Unidas.
- Cicourel, A. V. (2011). *Method and measurement in sociology.*
- Cleaver, H., Nicholson, D., Sukey, T., & Cleaver, D. (2007). *Child protection, domestic violence and parental substance misuse: Family experiences and effective practice.* Jessica Kingsley Publishers.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity.* Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.

- Cuesta-Benjumea, C. D., & Arredondo-González, C. (2015). Analizar Cualitativamente: de las consideraciones generales al pensamiento reflexivo. *Index de Enfermería*, 24(3), 154-158.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140.
- De Becerra, G. M., González, F. A., & Reyes, J. (2008). Seguimiento a egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior. *Teoría y praxis investigativa*, 3(2), 61-65.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American journal of orthopsychiatry*, 68(4), 512-520.
- Dussailant, F. (2017). Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública. *Análisis*(18).
- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de educación*, 30(3), 39-62.
- Espínola, H. V., & Claro, J. P. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación*, 257-280.
- Espinoza, O., Castillo, D., & Santa Cruz, E. (2013). Programas de Reinserción educativa para jóvenes desertores implementados por organismos de la sociedad civil. Chile.
- European Comission. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Bruselas: Education and Training.
- García Perales, R., & Jiménez Fernández, C. (2019). Relación entre repetición de curso, rendimiento académico e igualdad en educación: Las aportaciones de PISA. *Revista Educación, Política y Sociedad*.
- García, B. (2016). Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora. *Perfiles educativos*, 38(154), 191-213.
- Gitterman, A., & Schulman, L. (2005). *Mutual aid groups, vulnerable populations, and the life cycle*. New York: Columbia University Press.
- Grogan Putney, L. (2010). Case Study. En *Encyclopedia of Research Design* (págs. 115-119).
- Guerra, S. M. (1990). Del diseño y desarrollo curricular como marco de la formación del profesorado. *Revista Investigación en la Escuela*, 10, 23-32.
- Harper, S. (2007). Using qualitative methods to assess student trajectories and college impact. *New Directions for Institutional Research*, 136, 55-68.
- Infante, M., Matus, C., Abraham, P., Alejandro, S., & Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*(27), 281-308.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II* (págs. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63.

- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco: Revista de Educación*.
- JUNAEB. (2005). *SINAE Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas*. Santiago.
- JUNAEB. (2020). *¿Cómo funciona el Sinae?* Obtenido de <https://www.junaeb.cl/como-funciona-el-sinae>
- Latorre, A., Del Rincón, I., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*.
- Lehr, C., Johnson, D., Bremer, C., Cosio, A., & Thompson, M. (2004). *Increasing Rates of School Completion: Moving from Policy and Research to Practice*. Minneapolis: National Center on Secondary Education and Transition.
- Ley N° 19.876. (2003). REFORMA CONSTITUCIONAL QUE ESTABLECE LA OBLIGATORIEDAD Y GRATUIDAD DE LA EDUCACION MEDIA. Chile.
- Longhurst, R. (2010). Semi-structured Interviews and Focus Groups. En N. Clifford, S. French, & G. Valentine, *Key Methods in Geography* (págs. 103 - 115). SAGE.
- Mancilla, A. (2005). *Antecedentes para una historia de la educación primaria en Chile: Siglos XIX y comienzos del XX*.
- Markee, N. (2013). Emic and Etic in Qualitative Research. En *The encyclopedia of applied linguistics*.
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). Resilience in development: The importance of early childhood. En *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
- Meza, F. (2013). Visión emic y etic desde la antropología. *Exégesis*, 91, 91–93.
- MINEDUC. (2011). *Reinserción Escolar*.
- MINEDUC. (2013). Serie Evidencias: medición de la deserción escolar en Chile. *Centro de Estudios MINEDUC*.
- MINEDUC. (03 de 06 de 2019). *Normativa de Evaluación y Promoción Educación Básica*. Obtenido de Ayuda MINEDUC: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/normativa-de-evaluacion-y-promocion-educacion-basica>
- Mirele-Vargas, O. (2015). Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16(8), 149-166.
- Morales, P. A. (2018). Discursos en tensión en el programa de reinserción escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, 2, 120-143.
- Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.
- OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid: Paidós.
- Opazo, A. (2017). *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC.
- Prieto, B. (2015). EL CAMINO DESDE LA VULNERABILIDAD ESCOLAR HACIA EL DESENGANCHE EDUCATIVO. EL PAPEL DE LAS ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD EN LA ESTRATEGIA CONTRA EL ABANDONO EDUCATIVO. *Profesorado*, 19(3), 110-125.
- Qu, S. Q., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative research in accounting & management*, 8(3), 238-264.

- RAE. (Mayo de 2019). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/?id=aXwzDUJ>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2).
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.
- Santos, H. (2009). Dinámica de la deserción escolar en Chile. *Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE)*.
- Sapiains, R., & Zuleta, P. (2001). REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ESCUELA EN JÓVENES URBANO POPULARES DESESCOLARIZADOS. *ULTIMA DÉCADA Nº15*, 53-72.
- Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education Policy Lessons from Around the World*. Paris: OECD Publishing.
- SENAME. (2016). *ESTUDIO DE CARACTERIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE REINSERCIÓN EDUCATIVA DE SENAME Y MINEDUC*. Santiago.
- Shoon, I. (2006). *Risk and resilience: Adaptations in changing times*. Cambridge University Press.
- Staller, K. M. (2010). Qualitative Research. En N. Salkin, *Encyclopedia of Research Design* (págs. 1158–1162). SAGE.
- Starks, H., & Brown, S. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative health research*, 17(10), 1372-1380.
- Stower, S. (2000). Keeping the hospital environment safe for children. *Nursing Children and Young People*, 12(6).
- Sucre, F. (2016). *Reinserción escolar para jóvenes vulnerables en América Latina*. Inter-American Dialogue.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (págs. 71-87).
- Tsukame, A. (2010). Deserción escolar, reinserción educativa y control social del delito adolescente. *Revista de la Academia*(15), 41-59.
- UNESCO. (2004). *Educación para Todos: ¿Va el mundo por el buen camino?* España: UNESCO.
- UNICEF. (2000). Deserción y Fracaso Escolar. En J. E. García Huidobro, *Educación, Pobreza y Deserción Escolar*.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Rios, D. (2010). Segregación escolar en Chile. *Fin de ciclo*, 209-229.
- Vega, A., & Saez, F. (2011). Un acercamiento a una propuesta de intervención con niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo. Santiago, Chile: MINEDUC.

Walther, A., Warth, A., Ule, M., & Bois-Reymond, M. (2015). 'Me, my education and I': constellations of decision-making in young people's educational trajectories. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 349-371.

## ANEXOS

### Anexo 1: Ficha de registro de contacto telefónico

Día de llamada	
Número llamado	
Nombre	
Edad	
¿En qué comuna actualmente vives?	
¿Estás estudiando? Sí: Indicar nombre de establecimiento y curso No: Indicar actividad que actualmente realiza.	
¿Has pensado continuar tus estudios el próximo año? Consultar sobre la posibilidad de estudiar en la educación superior (Universidad, IP, CFT), consultar el motivo en caso de que no considere continuar sus estudios.	
¿Te gustaría participar de forma presencial para una entrevista en semi estructurada en el establecimiento de origen? Informar sobre las características de esta actividad, el consentimiento informado y consultar la disponibilidad horaria para agendar su participación.	

## Anexo 2: Pauta de entrevista en semi estructurada

Lugar de entrevista:	
Fecha:	
Hora inicio:	
Hora término:	
Código del participante:	

Pauta de entrevista en semi estructurada según objetivos

Objetivo	Preguntas
Comprender el contexto de emisión del discurso de los sujetos participantes, identificando las condiciones y la información utilizada para su producción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es su lugar de residencia actual?</li> <li>• ¿Tiene dependientes económicos?</li> <li>• ¿Conoces cuál es el nivel de estudios mínimo que es exigido en nuestro país?</li> <li>• ¿Con qué fuente obtuviste esa información?</li> <li>• ¿Cómo se ve en los próximos años en su vida educacional y laboral?</li> </ul>
Describir las decisiones en torno a la continuidad de estudios y de esta forma reconstruir las trayectorias escolares de los sujetos participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es su última formación académica?</li> <li>• ¿Cómo define usted su nivel educacional actual?</li> <li>• ¿Recuerda las razones que usted tuvo para continuar sus estudios de enseñanza básica?</li> <li>• (En relación a la pregunta anterior) ¿Qué le llevó a tomar esa decisión? ¿Por qué escogió el establecimiento?</li> </ul>
Analizar las representaciones sociales en torno al propio proceso de reinserción, a partir del discurso de los sujetos participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usted estudió en un establecimiento educacional con un PEI orientado a la reinserción escolar: ¿Qué entiende usted por reinserción escolar?</li> <li>• ¿Qué representa para usted la reinserción escolar?</li> <li>• ¿Cómo valora usted la reinserción escolar?</li> <li>• ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de la reinserción escolar?</li> <li>• ¿Puede señalar usted las razones que lo llevan a emitir dicha valoración?</li> </ul>

### **Anexo 3: Consentimiento informado**

Estimado/a, mi nombre es Cynthia Villablanca, soy Psicopedagoga y actualmente realizo estudios de Magister en Educación de la Universidad Católica, y en esta ocasión me encuentro liderando un proyecto de investigación llamado “Reinserción escolar: la toma de decisiones de continuar estudios en el significado otorgado por jóvenes en sus trayectorias escolares.”, que constituye el proyecto de tesis para el Magíster en Educación UC. El proyecto antes mencionado está siendo tutorado por Ruby Vizcarra, profesora de Filosofía, Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En este contexto, el objetivo general de esta investigación es analizar el significado que una cohorte de jóvenes otorga a su proceso de reinserción, en relación a la toma de decisiones de continuar (o no) sus estudios.

Esta investigación es de carácter social y para llevarla a cabo requerimos de su colaboración voluntaria, como participante. La invitación es a participar en una entrevista semi estructurada, que tendrá como duración un rango de 40 a 60 minutos, y se registrará la información mediante una grabadora de audio. La información recopilada será absolutamente confidencial y solo será utilizada en el marco de la investigación por mi persona y en la más absoluta reserva. El nombre y datos personales de los participantes serán codificados para el uso en este estudio y no serán identificados públicamente. El tiempo total de este estudio es de aproximadamente 5 meses. Los registros serán custodiados por mi persona y manejados en mi computador (con clave de acceso). Asimismo, el participar en este estudio no conlleva un beneficio adicional.

Ante cualquier duda, por favor consultar a la investigadora Cynthia Villablanca en el fono 997538061, a través del correo electrónico: [cvillablanca@uc.cl](mailto:cvillablanca@uc.cl)

Yo he leído la explicación referente a este estudio y he tenido la oportunidad de discutirlo y aclarar todas mis dudas, las que han sido respondidas a mi entera satisfacción. El investigador me ha señalado que la información obtenida no será mal utilizada y mis datos permanecerán en la más entera confidencialidad. Además, tengo en claro que puedo retirarme del estudio cuando lo desee, sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Por lo anterior acepto voluntariamente participar del estudio descrito.

NOMBRE PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_

FIRMA: \_\_\_\_\_

NOMBRE INVESTIGADOR: \_\_\_\_\_

FIRMA: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

## Anexo 4: Fases de la implementación metodológica.

<b>1° Caracterización cuantitativa de la cohorte</b>	Se construirá en base a los registros del establecimiento, como es la información de matrícula y contactos.
<b>2° Contacto telefónico</b>	Se contactará telefónicamente a los estudiantes en base a nómina generada a partir de la información suministrada por el establecimiento y se aplicará un cuestionario breve, para luego invitarlos a participar de la entrevista semi estructurada.
<b>3° Entrevistas semi estructurada</b>	Se realizarán como opción principal en el establecimiento educacional de origen, aunque la cita se podrá cambiar de lugar previo acuerdo con la investigadora. El número de sujetos que se le aplicará el instrumento, serán todos aquellos contactados que accedieron al consentimiento informado.

Fuente: Elaboración propia.

## Anexo 5: Carta Gantt de la implementación metodológica.

	Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero				Febrero				Marzo				Abril				Mayo			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Validación de instrumentos	█																															
Consentimiento informado									█																							
Caracterización cuantitativa	█																															
Contacto telefónico									█				█				█				█											
Entrevistas semiestructuradas													█				█															
Transcripción																	█															
Análisis de relatos																					█											
Resultados																									█							
Elaboración de informe																									█							

## Anexo 6: Pauta de entrevista semi estructurada según objetivos

Objetivo	Preguntas
Comprender el contexto de emisión del discurso de los sujetos participantes, identificando las condiciones y la información utilizada para su producción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es su lugar de residencia actual?</li> <li>• ¿Tiene dependientes económicos?</li> <li>• ¿Conoces cuál es el nivel de estudios mínimo que es exigido en nuestro país?</li> <li>• ¿Con qué fuente obtuviste esa información?</li> <li>• ¿Cómo se ve en los próximos años en su vida educacional y laboral?</li> </ul>
Describir las decisiones en torno a la continuidad de estudios y de esta forma reconstruir las trayectorias escolares de los sujetos participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es su última formación académica?</li> <li>• ¿Cómo define usted su nivel educacional actual?</li> <li>• ¿Recuerda las razones que usted tuvo para continuar sus estudios de enseñanza básica?</li> <li>• (En relación con la pregunta anterior) ¿Qué le llevó a tomar esa decisión? ¿Por qué escogió el establecimiento?</li> </ul>
Analizar las representaciones sociales en torno al propio proceso de reinserción, a partir del discurso de los sujetos participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usted estudió en un establecimiento educacional con un PEI orientado a la reinserción escolar: ¿Qué entiende usted por reinserción escolar?</li> <li>• ¿Qué representa para usted la reinserción escolar?</li> <li>• ¿Cómo valora usted la reinserción escolar?</li> <li>• ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de la reinserción escolar?</li> <li>• ¿Puede señalar usted las razones que lo llevan a emitir dicha valoración?</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia en base a (Cuevas, 2016).

## Anexo 7: Transcripción entrevistas realizadas

Día de llamada	Diciembre 2019
Número llamado	---
Nombre	CJE14012020
Edad	21 años
¿En qué comuna actualmente vives?	Quilicura
¿Estás estudiando? Sí: Indicar nombre de establecimiento y curso No: Indicar actividad que actualmente realiza.	No
¿Has pensado continuar tus estudios el próximo año? Consultar sobre la posibilidad de estudiar en la educación superior (Universidad, IP, CFT), consultar el motivo en caso de que no considere continuar sus estudios.	Si, preparador físico
¿Te gustaría participar de forma presencial para una entrevista en semi estructurada en el establecimiento de origen? Informar sobre las características de esta actividad, el consentimiento informado y consultar la disponibilidad horaria para agendar su participación.	Si

Lugar de entrevista:	Estación de metro Cal y Canto
Fecha:	14-01-2020
Hora inicio:	13:30 hrs
Hora término:	14:00 hrs
Código del participante:	CJE14012020

Pauta de entrevista en semi estructurada según objetivos

Objetivo	Preguntas
Comprender el contexto de emisión del discurso de los sujetos participantes, identificando las condiciones y la información utilizada para su producción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuál es su lugar de residencia actual?</b> Quilicura</li> <li>• <b>¿Tiene dependientes económicos?</b> No, ahora estoy trabajando de part time como auxiliar de aseo en la empresa Klin.</li> <li>• <b>¿Conoces cuál es el nivel de estudios mínimo que es exigido en nuestro país?</b> Mínimo?, cuarto medio.</li> <li>• <b>¿Con qué fuente obtuviste esa información?</b> Es que tengo entendido que en todos los trabajos ellos te están pidiendo 4º medio hasta para hacer aseo.</li> <li>• <b>¿Cómo se ve en los próximos años en su vida educacional y laboral?</b> Terminando mi carrera de preparador físico y trabajando en un gimnasio o en un club deportivo.</li> </ul>
Describir las decisiones en torno a la continuidad de estudios y de esta forma reconstruir las trayectorias escolares de los sujetos participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuál es su última formación académica?</b> Administración de empresas con recursos humanos, (este año) Si,</li> <li>• <b>¿Cómo define usted su nivel educacional actual?</b> Medio, porque igual me fue ni bien ni mal.</li> <li>• <b>¿Recuerda las razones que usted tuvo para continuar sus estudios de enseñanza básica?</b></li> </ul>

	<p>Quería terminar mi 8º porque y seguir estudiando porque como he sido el primero que he llegado a terminar mi 4º medio y terminar mi 8º de mi familia porque casi nadie no sabe ni leer ni escribir de mi familia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(En relación con la pregunta anterior) ¿Qué le llevó a tomar esa decisión? ¿Por qué escogió el establecimiento?</b></li> </ul> <p>Lo elegí porque igual yo había repetido y quería seguir estudiando porque no me quería quedar un año y ese se hacía 2 por 1 y hice mi 2 por 1 y terminé bien ahí, sacando mejor nota del curso y salí con la mejor nota de mi curso.</p> <p>El de 8º... Si, ahí salí con las mejores notas del curso en lo académico, me fue súper bien, porque hacían talleres de gastronomía, peluquería, baby futbol, habían hartas... en matemáticas me fue bien, en lenguaje, en todo me fue bien ese año. Estudié en Renca hasta 8º y ahí terminé porque te pasan una hojita para buscar liceo y ahí encontré el liceo Enrique Alvear de Cerro Navia y ahí tenía administración de empresas con recursos humanos y en 3º medio te llevan a hacer la pre práctica y cuando terminas tu 4º el mismo Liceo te busca la práctica o si no uno se puede buscar la misma práctica.</p>
<p>Analizar las representaciones sociales en torno al propio proceso de reinserción, a partir del discurso de los sujetos participantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Usted estudió en un establecimiento educacional con un PEI orientado a la reinserción escolar: ¿Qué entiende usted por reinserción escolar?</b></li> </ul> <p>No sé, cómo... integrar a personas como alumnos...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Qué representa para usted la reinserción escolar?</b></li> </ul> <p>A mi igual me ayudaron hartos, así como los del PIE o de tratar los profesores igual como que me ayudaron mucho, así como, que a mi igual me costaba mucho, en lo académico y estuvieron ayudándome para sacar buenas calificaciones y así pasar hasta 4º medio.</p> <p>Si, en el Liceo los profesores, todos me ayudaban, pero en mi casa igual me ayudaba mi polola o si no yo, porque otras personas al rededor mío en mi casa no tenía la ayuda así.</p> <p>Sí, porque mi abuela es la única que terminó su 4º medio y estudió secretariado, pero no trabajó nunca en eso y mi abuelo no sabe leer ni escribir, mi mamá llegó hasta 8º, mis tíos no saben leer ni escribir, algunos son drogadictos y eso como que yo vi a mi alrededor y yo no quería ser igual que ellos, quería salir adelante.</p>

Si, esto lo vi a través de los estudios y terminar mi 4º año el 2019, igual como que fue una emoción grande por ver a mi abuela con orgullo que terminé mi 4º y fue algo... me costó mucho igual llegar a donde estoy ahora, porque no tengo el apoyo de mi mami porque yo no tengo buena relación con mi mamá y por eso yo, y con mi papá no vive conmigo, yo me compro mis cosas, siempre me las he arreglado solo para salir adelante.

Ahora tengo a mi hija que nació el 14 de diciembre, por eso igual estoy trabajando los fines de semana, los puros domingo de par time, pero todo el día, de las 7 a las 10 de la noche. Y ahora termino mi práctica y quiero trabajar de día y estudiar de noche.

- **¿Cómo valora usted la reinserción escolar?**

Si porque más adelante si no sigue estudiando le costar buscar trabajo, no va... o está perdiendo muchas cosas porque, no sé en el liceo que esté tiene muchos beneficios, algunos tienen para hacer prácticas, o algunos no, pero le ayuda mucho en lo personal y lo académico.

No pero, nunca he tenido como alguien que ha salido adelante a mi alrededor, mucha gente me ha dicho que terminar mis estudios me ayuda mucho y ahora yo estoy viendo que tengo resultados que si no tengo mi 4º medio no en cualquier trabajo voy a poder trabajar, si tengo que tener en algunos trabajos te piden la PSU igual y este año di la de Lenguaje y ciencias naturales, no pude hacer la de matemáticas porque donde suspendieron de hacerla y eso igual porque en algunos trabajos te piden la PSU rendida y eso igual te ayuda mucho para entrar a un trabajo para desenvolverte en lo laboral también.

- ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de la reinserción escolar?
- ¿Puede señalar usted las razones que lo llevan a emitir dicha valoración?

Día de llamada	Diciembre 2019
Número llamado	---
Nombre	DC1404
Edad	19 años
¿En qué comuna actualmente vives?	Renca
¿Estás estudiando? Sí: Indicar nombre de establecimiento y curso No: Indicar actividad que actualmente realiza.	No
¿Has pensado continuar tus estudios el próximo año? Consultar sobre la posibilidad de estudiar en la educación superior (Universidad, IP, CFT), consultar el motivo en caso de que no considere continuar sus estudios.	
¿Te gustaría participar de forma presencial para una entrevista en semi estructurada en el establecimiento de origen? Informar sobre las características de esta actividad, el consentimiento informado y consultar la disponibilidad horaria para agendar su participación.	

Lugar de entrevista:	Vía telefónica
Fecha:	14-04-2020
Hora inicio:	14:04
Hora término:	14:20
Código del participante:	DC1404

Pauta de entrevista en semi estructurada según objetivos

Objetivo	Preguntas
Comprender el contexto de emisión del discurso de los sujetos participantes, identificando las condiciones y la información utilizada para su producción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuál es su lugar de residencia actual?</b> Renca</li> <li>• <b>¿Tiene dependientes económicos?</b> Ahora sí, sí estoy empezando a trabajar llevo recién 5 días Estoy trabajando en una fábrica de pan (DC1404)</li> <li>• <b>¿Conoces cuál es el nivel de estudios mínimo que es exigido en nuestro país?</b> 4º medio</li> <li>• <b>¿Con qué fuente obtuviste esa información?</b> Porque siempre he visto que en todos los trabajos piden lo mismo, tener 4º medio, por eso terminé mi cuarto medio igual.</li> <li>• <b>¿Cómo se ve en los próximos años en su vida educacional y laboral?</b> Si, después de casarme y tener mi casa, me gustaría poder estudiar un técnico en trabajo social y después poder estudiar algo profesional que tenga que ver con periodismo. (DC1404)  En lo laboral, (¿buscar un trabajo en lo que estudiaste???) Si, esa es mi idea...</li> </ul>
Describir las decisiones en torno a la continuidad de estudios y de esta forma reconstruir las trayectorias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuál es su última formación académica?</b> El colegio solamente... Sí, 4º medio. (DC1404)</li> <li>• <b>¿Cómo define usted su nivel educacional actual?</b></li> </ul>

<p>escolares de los sujetos participantes</p>	<p>Si... me sirve bastante porque puedo encontrar pega más fácil, pero me gustaría poder seguir estudiando para tener mejores ingresos y estudiar algo que me guste y trabajar en lo que me gusta. (más opciones de elegir) Si, eso mismo. (DC1404)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li> <p><b>¿Recuerda las razones que usted tuvo para continuar sus estudios de enseñanza básica?</b></p> <p>La básica... la terminé porque tenía que saber llegar a la media y porque tenía un incentivo para demostrarle a mi mamá que yo podía salir adelante, aunque ella no estuviera al lado mío... (como desafío personal) Si, exacto... no era como demostrarle mal, sino demostrarle para que ella se sintiera orgullosa de mi. (DC1404)</p> </li> <li> <p><b>(En relación con la pregunta anterior) ¿Qué le llevó a tomar esa decisión? ¿Por qué escogió el establecimiento?</b></p> <p>Mi prima estudiaba ahí, y ella me dijo que era una reinserción escolar y que a mí me recibían, porque yo había dejado de estudiar y mi tía me inscribió y ahí me recibieron súper bien y terminé el 8º, después me fui a otro colegio de reinserción escolar a terminar el 4º medio, o sea el 1º, 2º, 3º y 4º medio. (o sea conociste de este programa o de estos lugares te brindaban más apoyo en temas de reinserción) Si, de reinserción educativa... (ayuda de la familia también que te llevó ahí) Si... (DC1404)</p> <p>(tenían alguna diferencia ese establecimiento con otros que no tienen reinserción) Muchísimas diferencias... nos motivaban más a estudiar, no nos tenían tan como encerrados como en los otros colegios, nos dejaban ser más creativos, nos tenían talleres, por ser taller de gastronomía, peluquería, de básquetbol, de un montón de cosas más... entonces a uno le motivaba más ir a clases y aparte después nos ayudaban con temas de becas cuando yo salí de 4º medio... aparte al lado del establecimiento que estudiaba yo ahí en Maipú a terminar el 4º medio, había un Emplea, que es parte de la Fundación también en la que estudié y directamente podíamos pasar a Emplea a hacer algún tipo de capacitación. (todo este mundo nuevo que tenían este establecimiento) Si, y aquí dejaban que cualquier persona pudiera entrar, o sea... yo tenía 18 años cuando estaba terminando el 4º medio, entonces no nos ponían límites de edad... (tu tenías compañeros de distintas edades) Si, compañeros de 20, hasta 20, 22 o 23 tenían. (DC1404)</p> </li> </ul>
---	---

**Analizar las representaciones sociales en torno al propio proceso de reinserción, a partir del discurso de los sujetos participantes**

- Usted estudió en un establecimiento educacional con un PEI orientado a la reinserción escolar: ¿Qué entiende usted por reinserción escolar?

Es un lugar que ayuda a los alumnos o más bien a las personas a volver a retomar sus estudios y como no lo hacen en otros establecimientos, como los establecimientos, por así decirlo "normales" no, no dejan por ejemplo entrar a compañeros que tenía yo de 23 años porque ya no pueden estudiar a esa edad, ellos tienen límites de edad... cada curso tiene su edad y esos cursos van así... entonces, la reinserción escolar ayuda a que toda la gente termine de estudiar, lo que tiene que hacer en realidad. (DC1404)

- ¿Qué representa para usted la reinserción escolar?

Para mí fue una ayuda muy grande, porque yo habría terminado mucho más tarde de estudiar y a lo mejor ni si quiera habría terminado de estudiar porque, yo quedé embarazada estando en 4º medio, o sea en 3º medio porque yo estudié en un 2 por 1... entonces, si yo hubiera quedado embarazada estudiando normal, yo hubiera estudiado hasta 2º y no hubiera terminado de estudiar... A parte que nos apoyaban mucho... Sí, porque intenté dejar dos veces tirado 4º medio y ellos me motivaron a seguir, a seguir, a seguir, hasta que lo terminé. (quienes eran ellos de los que hablas) Si, mis profesores, el director, todos los que eran del colegio. (DC1404)

- ¿Cómo valora usted la reinserción escolar?

Si, muy bien... deberían haber muchos lugares más de reinserción escolar, porque es importante, yo he visto que en regiones hay súper pocos lugares, por ejemplo en la Fundación Súmate, que es donde yo estudié, en Súmate solamente tenían para regiones tenían en Quillota solamente hacia el Sur y para otros lados, los otros eran acá en Santiago... entonces, todavía hay mucha reinserción escolar y si las personas o los niños no pueden seguir estudiando, no van a tener la oportunidad que tenemos acá en Santiago. (DC1404)

- ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de la reinserción escolar?

(¿Lo negativo podría ser que faltan lugares como estos???) Si, ese es un aspecto negativo, porque las personas que viven en regiones tienen menos oportunidades de tener una reinserción escolar, son muy pocas las instituciones, son muy pocas, entonces no hay mucho que hacer, porque tampoco creo que

	<p>tengan la plata para poder viajar a Santiago y acomodarse en Santiago para poder tener una reinserción escolar. (DC1404)</p> <p>Lo positivo... que fue una ayuda muy grande para mí y para mi pareja ahora porque él ya era mayor que yo por 2 años, entonces yo recién tenía 18 él ya tenía 20 estudiando... Si, estudiamos juntos... nos conocimos en la media, así que fue una gran ayuda todo el tema de la reinserción escolar, debería haber más instituciones. (DC1404)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Puede señalar usted las razones que lo llevan a emitir dicha valoración?</li></ul> <p>Me trataron bien, me sentí cómoda, era distinto a estar en un colegio normal, no nos pedían, por así decirlo, como una responsabilidad de siempre andar con el uniforme de tal color o tener un uniforme único, y los horarios eran súper acomodables para todos. (DC1404)</p> <p>Sí, es que yo creo que nos trataban más como personas adultas que como niños, porque éramos más adultos, en cambio los niños son a los que más les exigen como el uniforme, el peinado, pero a nosotros no nos exigían eso, pero igual teníamos un tipo de uniforme, pero no como los uniformes de otros colegios, que hay que ir con corbata y todo eso... (como era tu uniforme) El uniforme era azul marino, el buzo era azul marino y tenía el logo de la Fundación y del colegio, y de repente podíamos ir con una falta y con una polera de colegio o con una blusa y nada más, no nos pedían que fuéramos con corbata o con algún tipo de jumper o algún tipo de vestidos que hay ahora, nada de eso. (DC1404)</p>
--	--

Día de llamada	Enero 2020
Número llamado	---
Nombre	ER0507
Edad	20 años
¿En qué comuna actualmente vives?	Azapa
¿Estás estudiando? Sí: Indicar nombre de establecimiento y curso No: Indicar actividad que actualmente realiza.	No, me encuentro laburando, trabajando en una constructora
¿Has pensado continuar tus estudios el próximo año? Consultar sobre la posibilidad de estudiar en la educación superior (Universidad, IP, CFT), consultar el motivo en caso de que no considere continuar sus estudios.	Heee... sí, pero en una postulación... postular a la escuela de suboficiales Sí, pero si me llega a ir mal en ese proyecto que intento tener postularía a estudiar un técnico en maquinaria pesada, en el Duoc.
¿Te gustaría participar de forma presencial para una entrevista en semi estructurada en el establecimiento de origen? Informar sobre las características de esta actividad, el consentimiento informado y consultar la disponibilidad horaria para agendar su participación.	Si

Lugar de entrevista:	Vía telefónica
Fecha:	05-07-2020
Hora inicio:	19:30 hrs
Hora término:	20:00 hrs
Código del participante:	ER0507

Pauta de entrevista en semi estructurada según objetivos

Objetivo	Preguntas
Comprender el contexto de emisión del discurso de los sujetos participantes, identificando las condiciones y la información utilizada para su producción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es su lugar de residencia actual? Azapa, Arica y Parinacota</li> <li>• ¿Tiene dependientes económicos? Trabajo, pero no me mantengo solo, si me ayudan económicamente</li> <li>• ¿Conoces cuál es el nivel de estudios mínimo que es exigido en nuestro país? Si</li> <li>• ¿Con qué fuente obtuviste esa información? En el mismo colegio nos indicaron</li> <li>• ¿Cómo se ve en los próximos años en su vida educacional y laboral? Proyectándome en la escuela me vería como cabo de ejército y si no, me vería como técnico en maquinaria pesada... Si, viviendo aquí, sino en Puerto Montt.</li> </ul>
Describir las decisiones en torno a la continuidad de estudios y de esta forma reconstruir las trayectorias escolares de los sujetos participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es su última formación académica? Cuarto medio</li> <li>• ¿Cómo define usted su nivel educacional actual? Heeee... bien dentro de... es que no me enseñaron de la misma manera que le enseñan a todos porque lo terminé en el ejército y me hicieron un 2 por 1, no lo terminé completo, siendo que ya tenía 3º medio y me lo hicieron rendir igual junto con 4º medio.</li> </ul>

	<p>No... soy ayudante de maestro enfierrador... Por el momento si, pero no para alargue, pero por el momento si</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Recuerda las razones que usted tuvo para continuar sus estudios de enseñanza básica?</li> </ul> <p>Si, para... porque siempre es bueno seguir estudiando después del liceo, pero...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (En relación a la pregunta anterior) ¿Qué le llevó a tomar esa decisión? ¿Por qué escogió el establecimiento?</li> </ul> <p>Si, por temas de... porque hay muchos colegios que son públicos en Arica, pero hay uno que es particular y igual te enseñan más de lo que te enseña uno público, si me pusieron en uno particular para aprender más... En Santiago, estudié del 2007 hasta como el 2010. Si... la de acá, porque ahora estudio público porque allá fue privada... fue mejor la del norte porque acá estudio en uno público.</p>
<p>Analizar las representaciones sociales en torno al propio proceso de reinserción, a partir del discurso de los sujetos participantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usted estudió en un establecimiento educacional con un PEI orientado a la reinserción escolar: ¿Qué entiende usted por reinserción escolar?</li> </ul> <p>Esa parte no la entendí muy bien...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué representa para usted la reinserción escolar?</li> </ul> <p>¿Cómo reintegrar nuevamente a tus estudios???... Claro si (reinsertarte en otro lugar)... Igual la encuentro bien porque a veces las situaciones económicas de los padres no es la misma y tienen que salir a buscarla a otro lado, me entiende... y para no dejarte te dan como de un colegio a otro te aceptan, no se po!... a mí en julio me aceptaron en un colegio y ahí terminé mi 7º básico.</p> <p>Encuentro que igual la... bueno yo te di el como lo que debía saber de la reinserción escolar, pero en tal evento, porque si uno... no se po!... como lo que te había dicho económicamente si tus padres no están bien y necesitan cambiarse de ciudad y que un colegio a otro te acepte, lo encuentro súper bien... de seguir estudiando si</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo valora usted la reinserción escolar?</li> </ul> <p>¿La del cambio de colegio???... Sí, porque igual al venir de un lugar, como decirte así público que no te enseñan lo mismo y que te reintegren a uno que es privado y que tu no sepas mucho de lo que ellos ya saben y que te hagan hacer una prueba, y con esa misma prueba intenten llegar al mismo nivel... Ahí lo encuentro súper bien igual, porque es como poder ayudar a un niño a que de lo que sabe, hacerle una</p>

prueba y desde ahí, de esa misma prueba intentar de que vaya subiendo a tener el tope de los mismos compañeros... Si porque no llegué sabiendo todo lo que ellos ya sabían... igual me hicieron como una prueba como de análisis como había yo... como yo venía del colegio del cual venía y ahí como que me hicieron una prueba y desde esa misma prueba supieron cómo ayudarme, no sé en reforzamiento, intentando de llegar al mismo nivel de los demás.

- ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de la reinserción escolar?
- ¿Puede señalar usted las razones que lo llevan a emitir dicha valoración?

Día de llamada	Diciembre 2019
Número llamado	---
Nombre	FD0507
Edad	20 años
¿En qué comuna actualmente vives?	San Ramón
¿Estás estudiando? Sí: Indicar nombre de establecimiento y curso No: Indicar actividad que actualmente realiza.	No
¿Has pensado continuar tus estudios el próximo año? Consultar sobre la posibilidad de estudiar en la educación superior (Universidad, IP, CFT), consultar el motivo en caso de que no considere continuar sus estudios.	Si, INACAP
¿Te gustaría participar de forma presencial para una entrevista en semi estructurada en el establecimiento de origen? Informar sobre las características de esta actividad, el consentimiento informado y consultar la disponibilidad horaria para agendar su participación.	Si.

Lugar de entrevista:	Mall Florida Center
Fecha:	04-12-2019
Hora inicio:	13:00 hrs
Hora término:	13:35 hrs
Código del participante:	FD0507

Pauta de entrevista en semi estructurada según objetivos

Objetivo	Preguntas
Comprender el contexto de emisión del discurso de los sujetos participantes, identificando las condiciones y la información utilizada para su producción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es su lugar de residencia actual? Si, San Ramón</li> <li>• ¿Tiene dependientes económicos? La verdad... hasta el momento, mi mamá y mi hermano de 12 años  Si, vivimos los tres en la casa.</li> <li>• ¿Conoces cuál es el nivel de estudios mínimo que es exigido en nuestro país? Cuarto medio??? o no???</li> </ul> <p>La verdad... no, no me lo exigieron... Que sea, sí la verdad sí, me pidieron certificado de cuarto medio, mi NEM y todo eso. Si, la concentración de notas.</p> <p>Llevo trabajando acá voy a cumplir 5 meses... antes trabajé un mes en un local de comida rápida, pero lamentablemente el local cerró porque no se vendía mucho, entonces quebró y se cerró... era en el paradero 17 de la Cisterna.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Con qué fuente obtuviste esa información?</li> <li>• ¿Cómo se ve en los próximos años en su vida educacional y laboral?</li> </ul> <p>Estudiando gastronomía internacional, me gusta cocinar... Si, es que igual yo había estudiado, había sacado mi técnico profesional en gastronomía en el Patricio Mesqui de Padre</p>

	<p>Hurtado. Entonces, como me había metido en eso, me metí mucho en el tema de cocina y me gustó... Si, la verdad había sacado 1º y 2º en el 2 por 1 (en Bretaña) si, y después mi padrino me inscribió en el colegio en el Patricio Mequi, que es profesor de inglés de ahí, y había técnico en enfermería, en computación y gastronomía, entonces como no me gustaba enfermería y tampoco computación, dije gastronomía para ver cómo era... y la verdad me terminó gustando mucho. Si, si también estaba en cocina ahí, también estuve en cocina en el Bretania, y la verdad también me gustó y por eso me metí en técnico.</p> <p>Llegué en octavo... tuve que hacer 7º y 8º de nuevo porque era 2 por 1 y después 1º y 2º medio. Si, estuve 2 año en el Bretania y luego el colegio Técnico... La verdad no pude sacar el título porque después me habían llamado para hacer mi servicio militar, entonces tuve que, no pude terminar mi año con mi título de gastronomía. Pero allá en el servicio saqué un título de gastronomía también de ayudante de cocina en el servicio... Siempre (vinculado a la cocina).</p> <p>En INACAP... Si, porque el centro de ahí es como más completo, es más completo el tema de gastronomía... Tengo las dos opciones (técnica o profesional), pero igual lo que quiero yo es sacar primero el técnico y después sacar el profesional.</p> <p>La verdad mis viejos no están viviendo juntos ahora pero siempre he tenido el apoyo de mi mamá y de mi papá... Si, también tengo apoyo de mi padrino, siempre me ha apoyado en ese proceso de...</p> <p>(A nivel laboral), ver lo que se pueda hacer en lo laboral, porque si me llegan a despedir voy a tener que buscar otra pega, en sentido de trabajar en cocina y ahí materializar en sentido de cocina...</p> <p>Si, la verdad sí... trabajar y estudiar al mismo tiempo... si, porque la tiene en nocturna, igual nocturna me acomoda harto, porque trabajo en la mañana y estudio de noche...</p> <p>(Proyecciones de estudiar) El próximo año voy a dedicarme a trabajar no mas, 2020 y el 2021 ya voy a estudiar, meterme en el estudio de gastronomía...</p>
<p>Describir las decisiones en torno a la continuidad de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es su última formación académica?</li> </ul>

<p>estudios y de esta forma reconstruir las trayectorias escolares de los sujetos participantes</p>	<p>En Patricio Mequis... ahí estudié 3º medio gastronomía y unos meses 4º medio y de ahí me fui al servicio militar. Ahí saque mi título de ayudante de cocina.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo define usted su nivel educacional actual? Ni buena ni mala... la verdad... ni buena ni mala... pero igual se algo... si igual sé, yo la verdad di la PSU y sabía hartoo igual, en lenguaje y matemáticas. No la verdad no me sentí tan mal preparado... imagínese, yo en el servicio militar di la PSU y la preparación para la PSU en ese colegio era muy mala, o sea no, como que uno no se sentía preparado para dar la PSU, pero yo como desde chico mi mamá me día estudia estudia estudia, esto no es por... es para tu bien. Entonces, cuando tenía tiempo libre en el regimiento, me ponía a estudiar matemáticas, le pedía igual ayuda a mis clases, entonces me fui preparando solo y di la PSU y me fue... la verdad bien!</li> <li>• ¿Recuerda las razones que usted tuvo para continuar sus estudios de enseñanza básica? La verdad yo antes de entrar al colegio, yo había repetido 4 años por temas de concentración, bullying, me hacían mucho bullying, sufrí en realidad de bullying, entonces tenía que retirarme del colegio y perdía el año. Entonces, igual era fome, hubo un año que mi mamá quedó embarazada de mi hermano y yo lo único que me concentraba era como estaba mi hermano, como está mi hermano, como está mi hermano... pensaba en mi hermano y no me preocupaba de mis obligaciones como el colegio, entonces repetí ese año y los otros eran por atención o bullying.</li> <li>• (En relación a la pregunta anterior) ¿Qué le llevó a tomar esa decisión? ¿Por qué escogió el establecimiento? La verdad fueron razones mías, porque igual es fome no terminar tus estudios... entonces yo mismo le dije a mi mamá, sabi que quiero seguir estudiando y en ningún colegio me aceptaban por haber repetido 4 años, porque pensaban que era conflictivo y cosas así, y yo soy, puta! puedo decir que yo soy el huevon más piola que hay... entonces, vi un anuncio, o sea un amigo de mi mamá que vio que había un colegio que era 2 por 1 y era el Breña y fuimos y me aceptaron al tiro, fue como ohhhh!!! ya bacán... voy a poder volver a mis estudios y poder terminarlos... ya iba con 7º rendido y, ya después entré al colegio y seguí estudiando...</li> </ul>
---	--

	<p>(como te fue en el colegio) La verdad, en los dos años que estuve ahí, me fue bien, no podía decir que era el más inteligente del curso, pero tampoco era el más porro...</p> <p>(Que te gustaba del colegio) La verdad... me gustaba más su unión, porque aunque hubiesen habido, pucha, mucha gente de muchas partes, la unión era inexplicable... (unión con quién) con todo el colegio, entero... entre los profes, los alumnos... si igual en el colegio habían peleas, muy brígidias, pero igual como que se calmaba mucho y éramos todos unidos, y después ya no habían más peleas...(por qué crees que se generaba esa unión) por lo que yo creo los profes eran muy unidos a nosotros, como que los profes nos daban cierta confianza y nosotros también, entonces nosotros íbamos contando nuestros problemas y ellos nos ayudaban, entonces era bacán eso, pucha yo... la profe Natalia que está en el colegio ahora, era mi profe jefe y yo le contaba todos mis problemas y me ayudaba caleta así, salía caleta de mi círculo de problemas y me despejaba caleta con ella, igual que con mis amigos que mis amigos llevo más de 5 años con mis amigos porque los conocí en ese colegio. (Se generó) un vínculo muy grande.</p> <p>La verdad, yo no lo elegí... lo eligieron mis padres porque como no me aceptaban en otro colegio 2 por 1 no quedaba otra opción y yo quería seguir estudiando, no me quería quedar atrás, entonces no quería quedarme más atrás, repetir... entré a los 15 o 16 años más o menos.</p>
<p>Analizar las representaciones sociales en torno al propio proceso de reinserción, a partir del discurso de los sujetos participantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usted estudió en un establecimiento educacional con un PEI orientado a la reinserción escolar: ¿Qué entiende usted por reinserción escolar? Como reintegrarse al estudio... mas menos, por lo que entiendo yo... pucha, por lo que me pasó a mí, que sufría mucho de bullying y la verdad hubo un año, que fue que me tuvieron que sacar del colegio como a principio de año, por bullying, y ese año yo no quería seguir estudiando por miedo a lo mismo, pero después me puse a pensar, la verdad quiero seguir estudiando, quiero sacar mi cuarto, quiero sacar mi media... entonces, me reinserté en el estudio para poder sacar mi media y salió todo perfecto.</li> <li>• ¿Qué representa para usted la reinserción escolar? Pucha, la verdad... no sé cómo explicarlo... la verdad me pareció bacán, porque como le decía yo no quería seguir estudiando... yo no quería seguir estudiando por temas de bullying, acoso, entonces... como que me volvió la inspiración</li> </ul>

a volver a estudiar... como que la reinserción me hizo volver el gusto a estudiar, si porque igual el bullying es fome para personas que sufren de eso, porque hay personas que se han quitado la vida por eso, entonces igual es... Como que me reencanté con el estudio!

- ¿Cómo valora usted la reinserción escolar?

La valoro mucho... la verdad lo valoré mucho porque siento que me dieron como otra oportunidad, entonces... fue bacán eso!!!

- ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de la reinserción escolar?

Pucha, rescato los amigos que me hice (jajajajaja) y también la confianza que me dieron los profes para poder seguir estudiando...

Lo que no rescato, fue que igual habían peleas en donde se agarraban todos, si... bastante complejas... si porque igual no son todos iguales, entonces era muy distinto, eran como dos ambientes, como los piolita y los más conflictivos, entonces igual era fome eso...

- ¿Puede señalar usted las razones que lo llevan a emitir dicha valoración?

Que los alumnos tengan más ganas de estudiar no mas po!, porque si van al colegio a puro "hueviar", entonces no, que le den la oportunidad a otros que sí quieran reencantarse con el estudio diría yo...

La verdad, siempre los profes del colegio en sí han tenido confianza en los alumnos, siempre ha habido ese vínculo de confianza... si (incluso con los conflictivos), porque siempre igual los trataban de ayudar y los alumnos no captaban eso, entonces igual yo encuentro que los profes siempre, desde esos dos años que estuve ahí, siempre han dado esa confianza, ese vínculo de confianza que podía contar tus cosas...

(resumen de la reinserción educativa, qué significó para ti en tú vida???) La verdad... doy gracias porque me dieron la oportunidad de seguir estudiando y ahora estoy donde estoy, trabajando... ahora estoy en colación dando una entrevista (jajajajajaja) naturalmente... No, puta lo agradezco caleta, porque me dieron la oportunidad de reencantarme con mi estudio, porque yo no soy así el más inteligente del mundo y

tampoco el más porro... entonces, haber terminado mi media gracias a ellos igual lo agradezco caleta... pero me dieron la oportunidad de seguir, de integrarme de nuevo en el estudio, de conocer gente nueva, entonces igual eso lo agradezco a mil... Si, la verdad sí (la valora mucho).

La verdad yo si no hubiese estudiado no hubiese trabajado en nada, me hubiese metido mucho en la droga, corrí el riesgo... Hubo un tiempo que yo era muy drogadicto, entonces jalaba, me inyectaba, tomaba pastillas... si la verdad sí (consumo problemático)... Me estaba hundiendo en la droga, y ese cambio pasó cuando me reinserté en el estudio, ahí ya estaba como cambiando mi chip, entonces me metí más en el estudio, empecé a dejar las drogas, después ya me caí de nuevo pero en menos cantidad, pero solamente con pastillas, después ya me fui a mi servicio militar y cambié... ahora solo fumo hierba pero a veces, no así en grandes cantidades, en carretes o cosas así, no es así que terminado la entrevista... ejemplo, me vaya a fumar un pito... no yo solamente fumo y si es que hay, si en un carrete hay fumo, si no hay no fumo... (reinserción y el estudio te aportó en ello) Si, bastante!!! Si, la verdad me hizo un cambio de vida y así heavy... si, la verdad si (por el vínculo con profesores), porque yo no sé si se acuerda de la profe Natalia, pero yo le comenté que estaba cayendo en depresión por el bullying que me hacían y que me metí en las drogas y todo eso... Si, estuve un año con tratamiento psicológico y no me ayudó mucho, porque no lo pescaba porque todavía seguía hundiéndome en el tema de eso, previo a entrar a la escuela...

La verdad... mis amigos también fuman, pero nunca han hecho otro tipo de droga, nunca han probado otro tipo de drogas, entonces ellos igual yo me apoyaba en ellos, ellos igual me ayudaban, con los que me junto hoy en día... (vínculo con los profesores) Si, me ayudó bastante... (profesores por todos los adultos) Si, generalizando a todos, porque igual todos me ayudaban, tenía harta confianza con todos los profes, porque como yo no me portaba mal, siempre me acercaba a los profes, hablábamos, le contaba mis problemas y todo...

(temas educativos y ayuda) Si... igual me ayudaban, me ayudaban hartito en realidad (jajajajaja) Si, si igual aprendí hartito.

Yo no sé cuánto daría por volver a ese colegio y estar ahí nuevamente con mis compañeros.

