



Julián Sepúlveda Pavletich* y Joan Calventus Salvador**

Apoyo social comunitario en jóvenes graduados de una escuela de reingreso

RESUMEN

Se analizan discursos de egresados de una escuela de reingreso en Santiago, Chile, sobre apoyo social comunitario con datos de grupos de discusión y entrevistas a diez participantes que revelaron tres categorías: social/funcional, familiar nuclear e institucional. En la discusión, se exploran tensiones laborales limitantes para la integración comunitaria, con dificultades en la participación vinculadas a escasos vínculos y agotamiento. El respaldo en instituciones depende de experiencias personales y disposición para vincularse. Las conclusiones resaltan la relevancia de la institución escolar como fuente de identidad, la importancia de redes para fortalecer el apoyo social y la necesidad de reflexionar sobre la noción de reingreso en la definición de objetivos educativos.

PALABRAS CLAVE

apoyo social comunitario • reingreso escolar • jóvenes egresados de escuelas de reingreso

* Psicólogo, magíster en Psicología Comunitaria. Se ha desempeñado como profesional en proyectos de intervención social y acompañamiento en escuelas de reingreso y en establecimientos técnico-profesionales. Investigador independiente, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago. Correo electrónico: juliansepu@gmail.com. ORCID: 0009-0006-1472-8387

** Psicólogo social comunitario, magíster en Sociología y doctor en Educación. Se ha desempeñado como académico en la formación de profesionales de las ciencias sociales, educación y salud, aportando al componente metodológico, específicamente desde el enfoque cualitativo. Académico de la Escuela de Salud Pública, Facultad de Medicina, Universidad de Chile, Santiago. Correo electrónico: joan.calventus@uchile.cl. ORCID: 0000-0002-5781-6794

TITLE

Community social support in young graduates from a reentry school

ABSTRACT

Graduates' discourses from a re-entry school in Santiago, Chile, are analyzed regarding community social support, using data from discussion groups and interviews with 10 participants, revealing three categories: social/functional, nuclear family, and institutional. The discussion explores work-related tensions limiting community integration, with participation difficulties linked to scarce connections and exhaustion. Institutional support depends on personal experiences and willingness to engage. Conclusions emphasize the school's relevance as a source of identity, the importance of networks in strengthening social support, and the need to reflect on the re-entry concept in defining educational objectives.

KEYWORDS

community social support • school re-entry • young graduates from re-entry schools

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de habilidades y destrezas como la lectura, la escritura, la expresión oral o las operaciones matemáticas que permitan desenvolverse eficazmente en la vida adulta está asociado a los aprendizajes que se entregan en la escuela, tanto en el nivel básico como secundario. Y, aunque estas herramientas pueden adquirirse al margen de la educación formal, la falta de una certificación o licencia de enseñanza media puede traer consecuencias negativas para las personas, tanto a nivel social como personal (Espinoza Díaz *et al.*, 2016).

En Chile, más de 180.000 jóvenes no han completado su educación formal (Ministerio de Educación, 2020), y su perfil característico corresponde mayoritariamente a hombres, con un promedio de edad que bordea los 15 años, y un 6% laboralmente activos (Romo y Cumsille, 2020). El concepto general de reescolarización es bastante amplio, pero será entendido aquí como un proceso formativo orientado a desarrollar habilidades y contenidos en personas que han visto interrumpida sus trayectorias educacionales (Sarrate, 1997). La reinserción educativa se concibe como un proceso que busca restituir el derecho a la educación, acercando nuevamente a quienes han sufrido exclusión educativa a su condición de estudiantes (Mineduc, 2017).

Es precisamente desde la perspectiva de la desescolarización, o la exclusión educativa, que esta interrupción o intermitencia es abordada como el resultado de una serie de procesos y características institucionales, organizacionales y contextuales, que terminan por llevar a los estudiantes al abandono de su compromiso educativo. Son las propias características de los establecimientos las que muchas



veces colisionan con las experiencias de vida de los jóvenes, y es precisamente en ese punto donde se pone de manifiesto la inadecuación del sistema tradicional. Como es de esperar, los factores que llevan al abandono escolar no se encuentran exclusivamente dentro de las escuelas, sino que también aparecen en los contextos de vida de los estudiantes, ligados también a las comunidades y estructuras familiares a las que ellos pertenecen (Cortés-Rojas *et al.*, 2019).

En América Latina, se han generado distintos esfuerzos por abordar la exclusión educativa en la región. Así, a partir de 1991 México implementa programas para la inclusión educativa, principalmente en el mundo rural, a través de los Centros de Transformación Educativa. En El Salvador, se desarrollan desde los noventa estrategias de aulas alternativas, enfocadas en estudiantes con dos o más años de la edad cronológica que corresponde para el nivel. En Perú, se impulsan políticas de inclusión a personas sin distinción de etnia, religión, sexo u otras formas de discriminación. En Colombia, existe el programa Volver a la Escuela, para jóvenes con sobreedad. Experiencias como las anteriores, enfocadas en la inclusión educativa, aparecen a lo largo de América Latina, como en el programa Aulas Comunitarias de Uruguay o las Escuelas de Reingreso de Argentina (Peña, 2018).

En Chile, existen diversas experiencias y programas que buscan promover la reinserción educativa de sujetos que se encuentran fuera del sistema escolar (Espinoza Díaz *et al.*, 2014). Las modalidades principales son dos: programas de reinserción educativa que operan como espacios alternativos a las escuelas, buscando desarrollar un trabajo dirigido especialmente a personas que han estado fuera del sistema por uno o más años; y escuelas de reingreso o de segunda oportunidad, que surgen bajo un concepto de la Unión Económica Europea en los noventa, buscando ser flexibles, motivadoras y adaptadas a los contextos sociales particulares de los jóvenes que asisten a estas (Romo *et al.*, 2020). Si bien el estatuto que da forma al modelo de reingreso en el sistema educacional chileno existe desde el año 2021, se trata de una implementación a cinco años que comienza en 2022. En el documento que propone las orientaciones de consolidación y formación de la modalidad de reingreso, se declara que el objetivo general de esta es ofrecer una opción de reinserción a jóvenes hasta los 21 años, que favorezca sus aprendizajes y proyecciones de futuro para reinsertarse en la sociedad. Con ello, declara la importancia de concretar planes de carrera profesional, así como de vida (Ministerio de Educación, 2021).

En cualquier caso, las escuelas de reingreso mantienen el foco en garantizar el derecho a la educación y la formación de capacidades, tanto en lo educativo como en lo social y laboral (Krichesky, 2022). En este contexto, el apoyo social es fundamental para el desarrollo de las personas, siendo un determinante de salud y bienestar. En general, se ha concebido este apoyo a partir de las relaciones íntimas y de confianza, dejando de lado el potencial de las interacciones sociales y las organizaciones de la comunidad (Gracia y Herrero, 2006).

El apoyo social comunitario incluye las relaciones con la comunidad más amplia, donde aparecen elementos de integración y sentido de pertenencia a estructuras sociales. Se toma en consideración, como fuente de apoyo social comunitario,

la disponibilidad de acompañamiento y ayuda entre los sujetos, grupos y organizaciones de un determinado territorio, y la participación voluntaria de asociaciones como índice de identificación y participación en un entorno social amplio (Narváez Burbano y Obando Guerrero, 2021). A su vez, el apoyo social comunitario puede ser entendido desde el punto de vista del individuo o desde la comunidad misma (Gracia y Herrero, 2006).

Las redes comunitarias y el apoyo social comunitario complementan el apoyo aportado por las redes familiares e íntimas de las personas; la comunidad tiene especial potencial como recurso psicosocial relevante, dada su amplitud y heterogeneidad (Gallardo-Peralta y Gálvez-Nieto, 2018). Una de las principales fortalezas de la comunidad, como fuente de apoyo social, es proporcionar a la persona un sentido de identidad social y de pertenencia a una estructura social amplia (Gallardo-Peralta y Gálvez-Nieto, 2018; Gracia y Herrero, 2006).

Así, el apoyo social comunitario se ha relacionado con diversos indicadores de ajuste y bienestar individual. Pueden identificarse en él tres dimensiones fundamentales: 1) integración a la comunidad, que busca evidenciar la integración de las personas con su barrio o contexto próximo; 2) participación en la comunidad, que implica formar parte de las actividades sociales del entorno; y 3) apoyo social en los sistemas formales e informales, que ahonda en la percepción de ayuda o apoyo social respecto de recursos formales o informales dentro del territorio (Gallardo-Peralta y Gálvez-Nieto, 2018).

La integración comunitaria, relacionada con el sentido de pertenencia, el sentido de comunidad y el vínculo con la comunidad, destaca como una dimensión relevante el apoyo social comunitario. Con ello, la integración comunitaria también refiere a la sensación subjetiva de apoyo y ayuda mutua dentro de una comunidad particular, desde el punto de vista del individuo, donde este ocupa un rol (Ferrer *et al.*, 2011).

Por otra parte, para el concepto de apoyo social comunitario cobra especial relevancia la participación comunitaria. Aquí se incluye la colaboración con organizaciones y asociaciones del territorio, así como la participación en las actividades sociales dentro de un barrio o comunidad. La participación de movimientos o movilizaciones políticas, reivindicatorias de demandas sociales, también se entiende como un componente relevante de la participación comunitaria (Gracia Fuster *et al.*, 2002).

Otro elemento que forma parte fundamental de la percepción y sentido de apoyo social comunitario refiere a la relación que establecen los sujetos con los sistemas informales y formales de apoyo. En este caso, se refiere a las instituciones existentes dentro del contexto de vida de las personas, creadas y establecidas específicamente con el propósito de brindar apoyo o ayuda a las personas (Gracia Fuster *et al.*, 2002).

Conocer cuáles son los discursos acerca del apoyo social comunitario de jóvenes egresados de escuelas de reingreso puede aportar a la consolidación de una política pública que aún está en desarrollo. En la propuesta realizada por el Ministerio de Educación, si bien se hace mención a la reinserción social como



parte del objetivo general, aún no existen lineamientos claros al respecto. En ese sentido particular es que la presente investigación busca ser un aporte para iluminar aspectos acerca de la experiencia de inserción social y comunitaria, desde el punto de vista de las y los egresados de escuelas de reingreso.

El objetivo de esta investigación fue, específicamente, comprender el significado y sentido que tiene el apoyo social para jóvenes egresadas y egresados de una escuela de reingreso, a partir de su experiencia de inserción en la comunidad después de egresar.

MÉTODO

Se realizó una investigación cualitativa, desde una perspectiva fenomenológica, focalizada en la experiencia de personas y grupos, entendida como fenómeno social (Balcazar Nava *et al.*, 2015; Sampieri, 2010).

Se produjeron y registraron relatos de la experiencia compartida por jóvenes egresadas y egresados de una escuela de reingreso en relación con su inserción social después de egresar. La escuela de reingreso de la cual egresaron los sujetos de esta investigación es un establecimiento ubicado en Santiago de Chile, que imparte enseñanza en modalidad 2x1 (la formación secundaria completa tiene una duración de dos años). La escuela posee una matrícula de aproximadamente ochenta estudiantes, con alrededor del 60% de mujeres.

Los relatos se obtuvieron a través de dos grupos de discusión, en los que participaron un total de diez jóvenes, seleccionados intencionalmente según dos criterios de inclusión: haber egresado del establecimiento educativo dentro de un período de tiempo no inferior a los dos años y haber cursado toda la enseñanza secundaria en el establecimiento. En el primer grupo de discusión, participaron cinco estudiantes (tres mujeres y dos hombres); y en el segundo, otros cinco (cuatro mujeres y un hombre). Los grupos de discusión generan un intercambio de ideas o sentidos acerca de cierto tema (o temas), sobre la base de una conversación abierta y flexible (Ramírez, 2015). Así, en cada uno de estos grupos, una vez realizadas las presentaciones de cada uno de sus integrantes, se introdujo la pregunta que abrió la discusión: “¿cómo ha sido su experiencia en comunidad luego de su egreso de la escuela de reingreso?”. Esta pregunta se planteó de manera abierta, sin sugerir posibles campos semánticos a las y los participantes. Cada uno de estos grupos de discusión tuvo una duración aproximada de sesenta minutos.

Con posterioridad a la realización de los grupos de discusión, se seleccionaron dos informantes claves (hombre y mujer, uno de cada grupo) y se les aplicó una entrevista en profundidad (Canales Cerón, 2006), buscando ahondar en temáticas específicas de su experiencia en comunidad luego del egreso escolar.

Las opiniones y relatos aportados por las y los estudiantes, tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas en profundidad, fueron registrados en archivos de audio y posteriormente transcritos en documentos que conformaron nuestro corpus textual.

En cuanto a los aspectos éticos, se aplicó un consentimiento informado que cada participante debió firmar, aceptando las condiciones que se aseguraron en la investigación: resguardo de las identidades de las y los participantes y uso confidencial de sus relatos, con fines exclusivamente académicos y de investigación. Para resguardar la identidad de las y los participantes, sus iniciales han sido modificadas.

Al corpus textual se le aplicó un análisis del discurso, para captar no solo el contenido explícito de la conversación, sino también los actos de habla, polaridades y otros matices relevantes (Íñiguez Rueda, 2003). En este sentido, según se avanzó en el análisis, a través de sucesivas relecturas y decodificaciones, fue obteniéndose una visión más clara respecto de lo que no se podía observar o leer en primera instancia. La estrategia utilizada sintetizó la propuesta de Parker (1996): aplicamos la iteración de nueve procedimientos sobre el texto, comenzando con una transcripción literal del material producido, seguida por una libre asociación de los investigadores con el texto para luego identificar los sujetos y objetos que aparecen en este. Con ello, se generó una trama de redes de relaciones entre sujetos y objetos que permitió identificar las principales categorías discursivas, junto con las instituciones que las producen y reproducen. Finalmente, se analizaron las relaciones de los sujetos con los discursos, y se identificó quienes padecen o se benefician de las instituciones del discurso. Nuestro proceso de análisis permitió obtener los resultados que presentamos a continuación.

RESULTADOS

En el relato de las y los jóvenes egresados observamos tres discursos principales: uno social/funcional, que relaciona a los sujetos con los deberes y mandatos sociales desde la lógica de asumir un rol para insertarse en sus comunidades y en la sociedad; otro familiar nuclear, que opera como guía para producir y reproducir una estructura familiar, como núcleo fundamental de la vida de los sujetos; y un último institucional, a través del cual se generan las relaciones entre los sujetos y las instituciones con las que interactúan.

DISCURSO SOCIAL/FUNCIONAL

A través de este discurso, los sujetos se relacionan con sus responsabilidades, con su función dentro de los espacios sociales y con los vínculos sociales. Esto aparece mediado por la funcionalidad y límites que exige ser responsable. Así, el discurso social/funcional se refiere tanto al ámbito laboral como a otros mandatos vinculados con el cumplimiento de una función dentro del sistema social, los cuales se relatan en términos de estructuras y lógicas sociales que determinan la experiencia.

En este discurso social/funcional, aparece la noción de deber ser, como un ideal moral que se desprende del espacio social, llevando a los sujetos a hacer



propias las demandas de cumplimiento de estándares y formas de vida. De esta manera, se menciona que “en la vida adulta hay que tener pega, tienes que tener plata, ser responsable, tener un lugar donde vivir y varias cosas que cumplir” (Egresado BS). Este deber ser no aparece solamente como expresión de una expectativa externa, como sucede con las reglas existentes en el contexto laboral, sino que también aparece en espacios íntimos y de relaciones personales de las y los jóvenes, cuando mencionan que “se sabe todo, la verdad yo no me meto con nadie, no es mi problema. Yo siempre he dicho” (Egresada LS).

Otro elemento que aparece dentro de lo social/funcional se relaciona con el aislamiento de los sujetos. El aislamiento, en este contexto, mantiene a los sujetos dentro de lo socialmente esperado, a la vez que los limita al cumplimiento de su función dentro del sistema social. Así, se establecen reglas rígidas de convivencia en ciertos contextos, como el laboral, donde los sujetos dicen que deben mantener relaciones lejanas y cuidarse de no exponerse ni mostrarse completamente. Con ello, aparece el riesgo de ser juzgado o malinterpretado por los compañeros o compañeras de trabajo, así como por los jefes. A propósito de esto, dicen que “ser simpática a veces trae muchos problemas, porque malinterpretan cosas” (Egresada MP), o que es necesario solamente “hablar en el trabajo y hablar lo justo y necesario, porque igual dar un malentendido, que esto y que lo otro” (Egresada LS). En la misma línea, el aislamiento para mantenerse dentro de las expectativas sociales/funcionales se basa en la idea de no exponerse al resto, por lo que los sujetos mencionan que prefieren ir solamente “de mi casa al trabajo” (Egresado BS), no compartiendo ni involucrándose con las demás personas con las que se comparte el contexto laboral.

El discurso social/funcional exige a los sujetos ser capaces de tolerar situaciones de vida adversas o complejas para mantener la adecuación. Así, lo que nos sucede y nuestro actuar está determinado por las características estructurales de la sociedad y de las relaciones interpersonales; entonces lo que queda al sujeto es soportar y aguantar, para poder mantenerse en el cumplimiento de lo que se requiere para “ser” en sociedad. Con respecto a lo anterior, se menciona que “yo digo que a fin de cuentas lo que te importa es dónde llegues a trabajar, es tu trabajo, no es los demás” (Egresado LW).

El discurso social/funcional es, en sí mismo, reproducción de instituciones sociales a las que los sujetos se someten de manera activa o pasiva. Así, se hará referencia a las principales dos instituciones que se reproducen a partir de este discurso social/funcional: la institución adultez ideal y la institución trabajo.

La institución adultez ideal, al igual que el trabajo, es un imperativo social/funcional externo. Los jóvenes que egresan del colegio pasan, sin mediación, a convertirse en adultos. El ser adulto ideal no es solamente etario, sino que es, sobre todo, formal, en cuanto aparecen responsabilidades, mandatos y exigencias que corresponden, en términos generales, a los adultos.

Respecto de la institución trabajo, las y los jóvenes mencionan que, luego del egreso, su principal actividad ha sido trabajar o buscar activamente un trabajo. En la institución trabajo, el mandato de tener un empleo ha prevalecido sobre la continuidad de formación o estudios, convirtiéndose, a menudo, en la única

alternativa posible. La noción del trabajo está presente, aunque no se tenga una actividad laboral, pues aquellos sujetos que están desempleados también refieren a esta necesidad.

DISCURSO FAMILIAR NUCLEAR

El discurso familiar es aquel que moviliza a los sujetos a poner los intereses y el bien de la estructura familiar en el centro de las acciones. El contener, ser parte y mantener el núcleo familiar es el sentido movilizador de las acciones que se sostienen a partir de este discurso. Así, el núcleo familiar, que puede estar configurado de diversas maneras, es el espacio donde los sujetos sienten que pertenecen.

A través de esta pertenencia es que lo familiar nuclear aporta a la identidad de los sujetos. Así, se menciona que “no se separe la familia. Cuando son como los pilares fundamentales los abuelos o las mamás en este caso, es como pucha hay que juntarnos, para que la familia no se separe” (Egresada DH). El ideal es que la unidad familiar no se quiebre ni se separe. Es esta mirada de la estructura familiar la que da soporte identitario a los sujetos, describiendo la intimidad como lugar de pertenencia.

El discurso familiar sostiene el cuidado y la responsabilidad, asociados también al rol que tienen los sujetos en el marco de la familia. Así, y en el contexto de la pandemia de Covid-19, se menciona que el cuidado del núcleo familiar moviliza y genera cambios en las conductas de los sujetos. Con ello, se dice que “a él le da miedo que yo vuelva a trabajar. Yo viví parte de la pandemia adentro, fue complicado y yo le decía oye, vacúnate, cuando no estábamos juntos” (Egresada DP). Dentro de la familia y de las relaciones que allí suceden cobra especial relevancia la figura de la madre. Ella es la principal mediadora en las relaciones que se dan al interior y fuera de las familias. Así, cuando existen conflictos con otros miembros del espacio cercano, aparecen tensiones con respecto a la madre, como aparece en que “igual es difícil contarle a la mamá cuando tienes problemas con tu pololo, decirle a mi mamá es pelear con ella, porque me dice te ‘lo dije’” (Egresada MD).

En el imaginario que se levanta a partir del núcleo familiar no solamente son relevantes las propias madres, sino que el ser madre tiene también un valor especial. Así, cuando otra persona es o será madre, adquiere esta característica de sujeto a apoyar. Esto se grafica al mencionar que “mi hermana está embarazada, entonces trato de igual estar ahí con ella. La trato de ayudar hartito” (Egresada GS).

Con respecto al barrio o los vecinos, la familia puede tener conflictos, ya que los hogares suelen ser pequeños y estar muy cerca de los vecinos. De ahí que estos aparezcan como personas que pueden generar malos entendidos en relación con la familia, por lo que se dice que los problemas deben ser cuidadosamente tratados dentro del hogar. Dicen que las personas salen “a sapiar”¹ el barrio. Una señora de mi barrio sabe hasta lo que comiste” (Egresado LW).

1 Expresión que refiere a espiar.



En este sentido, el discurso familiar produce y reproduce dos instituciones principales: la institución familia y la institución madre, sobre las cuales será interesante mencionar ciertas tensiones y contradicciones que aparecen a propósito de la experiencia de vida y el relato de las y los jóvenes. Cabe mencionar que, como veremos, ambas instituciones surgen desde un sentido tradicional conservador, donde la familia es la unidad fundamental de la sociedad en torno a la cual se organizan los sujetos, y la madre tiene un rol establecido de crianza y compañía, junto con toda la carga social que ello implica.

La familia es referente (de origen y de confianza primaria) para los sujetos, donde se sienten más cómodos, y con una permanente voluntad e intención de cuidarla y mantenerla. Se dice que “yo no sé a dónde pertenezco, pero yo creo que a donde más me gusta estar a mí es en mi casa” (Egresada GS). Para reproducir esta institución, se prefiere no afrontar los problemas, destacando en el horizonte los momentos de fiesta, a los que debe llegarse en armonía, todos reunidos. Se menciona a propósito de esto que “llegan los estes de fiesta y como que todos peleados. Un abrazo, las doce, y al otro día pelea de nuevo” (Egresada GS).

La institución madre refiere a una figura y rol orientados a la contención, a la guía; que muestra el camino a sus hijos. La madre ideal, que representa esta institución, es una mujer que se pospone a sí misma para nutrir a sus hijos y a los miembros de su familia. La institución madre aparece cargada con unos mandatos sociales relacionados con el cuidado y la nutrición, así como con el sacrificio y la autopostergación en función de los otros miembros de la familia. Cumplir este ideal de madre supone responder a dos elementos: aporte generoso y desinteresado al desarrollo de los otros; y postergación de sus propias necesidades en función de lo que una tercera persona necesite. Esto se evidencia cuando se menciona: “yo creo que cuando uno es mamá igual te cambia toda la vida. Totalmente, uno se da cuenta ya cuando uno es hijo, pero uno no ve el sacrificio de los papás hacia uno” (Egresada GS).

DISCURSO INSTITUCIONAL

El discurso institucional es aquel que media la relación entre personas e instituciones, sean estas formales o no. Así, en lo que a las instituciones respecta, se refieren expectativas de apoyo, de cumplimiento de roles determinados y de funcionamiento. El discurso institucional regula las relaciones con lo establecido, acercando o alejando a los sujetos al acceso de experiencias y servicios, tal como sucede con la educación, la salud, la espiritualidad y la recreación. Un elemento que determina también lo institucional es el sentido de pertenencia que puede generarse a partir de la relación con la o las instituciones, lo que tiene un impacto también en la identidad de los sujetos.

El discurso institucional está anclado no solo al momento actual, sino también a la historia de vida de las y los jóvenes. Así, en relación con la iglesia, se dice que “casi toda mi familia igual como que va a la iglesia, y de chiquito como que igual nosotras

íbamos siempre” (Egresada BP); “cuando estoy en la iglesia como que me siento super aliviada. Me siento super bien, pero ahí es donde yo recurro cuando me siento mal” (Egresada GS). Esto muestra que la iglesia opera como un recurso afectivo, un lugar donde asistir y recibir apoyo. Se concibe así como un espacio consolidado socialmente que, a pesar de no ser visitado tan frecuentemente, simboliza lugar de encuentro y apoyo social. En este sentido, es un espacio de pertenencia: “yo creo que eso igual es parte mío, porque a mí me gusta. No es una cosa de que me obliguen, pero ahí es donde me siento bien igual. Y eso, me siento bien ahí” (Egresada GS).

Otro espacio institucional que aparece en el relato de las y los jóvenes es la propia Escuela de Reingreso. Destaca aquí la voluntad de mantener el vínculo con el centro educativo y valorar muy significativamente el hecho mismo de egresar, diciendo que “yo igual hablé, nosotros ponernos de acuerdo todos los que salieron con el tema del Covid y poder hacer como una junta, una cosa, así como para ver-nos, a mí me habría gustado tener la graduación de cuarto” (Egresada LS). A pesar de los años, el interés por ese espacio de pertenencia se mantiene. En este sentido las y los jóvenes hacen referencia a la Red de Egresados del colegio, aunque no sigan participando activamente en ella. Así, se refuerza esta pertenencia a la red en la relación con los otros, donde hay espacio para que los sujetos sean los guías de los más nuevos. Se dice que “son niños que están saliendo y como que no saben claro que quieren hacer. Uno tiene un poco de experiencia, así que puede aconsejarlos para que no se desvíen” (Egresado MT). Al haber pertenecido a este espacio, los sujetos hablan de que están en condiciones de guiar y acompañar.

Respecto de las instituciones públicas, se espera apoyo y cobertura de las necesidades para aquellas personas que lo requieran. Sin embargo, esta expectativa puede no cumplirse: “traté de optar a alguna beca, pero no pude. Como que siempre tenía alguna traba o algún pero, algún problema, y bueno, por el tema económico o tampoco se podía” (Egresada HT). Junto con lo anterior, en esa mala experiencia de apoyo respecto de la institucionalidad, aparece que “no se había actualizado la ficha y me faltaban como una décima o dos décimas, por ahí y o por lo que me decían en la web, porque para eso tenía que ir a la muni” (Egresada HT). En relación con las instituciones de salud, se menciona que “igual estoy con psicólogo. Tengo psicólogo particular y en el consultorio. Pero siento que es lo mismo, todo el día. A veces no está la psicóloga que me atendió ayer y al otro día me pregunta lo mismo” (Egresada GS). En ello, aparece también la expectativa de que el funcionamiento de la institución sea mejor.

Del discurso referido a las instituciones, destacamos, a su vez, el componente institucional de lo público, entendido como el tramado de instituciones estatales y públicas que conviven con las personas en sus territorios, considerando el conjunto de acciones que se espera que realicen las instituciones para con sus beneficiarios o usuarios. Otro componente del discurso institucional es el formativo/escolástico, que abarca los espacios formativos e instruccionales con los que los sujetos se relacionan.

El discurso acerca de lo público se corresponde con aquellas instituciones públicas con las que los sujetos se relacionan. Refiere una relación entre el aparato estatal y las personas. Esta está altamente mediada por las experiencias de las y



los jóvenes respecto de la suficiencia, o no, de bienes y servicios recibidos. En caso de que el apoyo no sea suficiente, tanto para ellos mismos como para las personas que ellos consideran que deben ser atendidas, aumenta la desconfianza respecto de la capacidad de lo público para dar respuesta a las problemáticas sociales. Se dice que “uno ve la comunidad como de la municipalidad, del consultorio y uno no tiene ayuda de nadie. A veces me da pena, porque uno tiene que llegar a buscar sus propias monedas” (Egresada GS).

La institución de lo formativo/escolástico corresponde a espacios de formación y educación que aparecen dentro del discurso institucional, así como la forma en la que los sujetos se relacionan con estos espacios. En esta categoría se hallan los establecimientos educativos y la iglesia. Cabe dentro de esta institución el concepto de escolástica, referido a los espacios de formación levantados por la(s) iglesia(s). Las instituciones escolásticas se producen a partir de los ideales sociales y valores asociados a este tipo de espacios.

Respecto del colegio, el sujeto egresado lo recuerda como un espacio de crecimiento, de buenas relaciones con amigos y de aprendizaje valórico. El colegio es, para el sujeto egresado, un apoyo aún luego de haber egresado, desde el cual aún recibe interés y llamados de profesores y otros profesionales de la educación. Es este sentido, se dice que “siguen en contacto contigo y son preocupados” (Egresada BS), junto con “no eres un número más en su lista, sino que eres importante para los profesores, incluso para todos” (Egresada MP). Esta relación promueve un fuerte vínculo de apoyo respecto de esta institución formal. La experiencia se extiende más allá incluso del tiempo escolar. Se dice que, luego del egreso, “me llamaban por teléfono, te ayudaban a crear su currículum o como con los pasos de los contratos. Entonces no, es súper bueno porque igual seguir con la ayuda de ese colegio” (Egresada HT).

En este apartado, se han expuesto los resultados del análisis de los discursos de las y los jóvenes egresados del colegio que participaron de la presente investigación. Con ello, se han presentado las categorías de sujetos y objetos que aparecen ante la pregunta de cómo han sido las experiencias en comunidad luego del egreso. Este contenido, que considera todo lo elaborado por los participantes, no se compone de elementos discretos, sino que se trata de una red de innumerables relaciones que dan lugar a una trama compleja y profunda. Sobre la base de esta red, y considerando todos los elementos que surgen a partir del análisis de esta, es que se han levantado las categorías discursivas de lo social/funcional, lo familiar nuclear y lo institucional que orientan la comprensión y profundización en el discurso de los sujetos.

DISCUSIÓN

Respecto de la integración comunitaria, los sujetos describen el trabajo como una vía hacia el reconocimiento y la validación en el espacio común. Así, la forma de ser e integrarse se relaciona con el rol y el cumplimiento de responsabilidades, a través de las cuales los sujetos reafirman su pertenencia dentro del espacio social.

Y, a la luz de las dificultades que aparecen en este tránsito de inserción laboral efectiva, los sujetos dicen sentirse poco integrados en sus contextos, lo que también los lleva a ser menos propensos a emitir opiniones y a involucrarse con las demás personas dentro del contexto laboral y social. El mandato es trabajar y mantener el trabajo. Así, para los jóvenes, la integración comunitaria es ser parte de la comunidad y vincularse con los demás, y este proceso está mediado por el deber ser: “hay que trabajar y pensar en el futuro, pero de repente uno también se está matando mucho por ser así como debería” (Egresado BS). Los sujetos se integran a la comunidad en cuanto tienen un rol, cumplen con sus responsabilidades y con lo que espera de ellos (Gracia y Herrero, 2006).

El cumplir con lo social/funcional lleva a las personas a ser o sentirse útiles, ser un aporte al contexto de vida, donde el ser valioso se pone en juego según cuánto puedo cumplir mi rol dentro de la comunidad. Este deber, a su vez, no necesariamente tiene un contenido explícito o definido, sino que puede nutrirse de cumplir con lo formal, con las expectativas de adecuación y acceso (Aisenson *et al.*, 2007).

Por otra parte, destaca un sentimiento de pertenencia e involucramiento, reforzado dentro del espacio familiar íntimo, donde los sujetos relatan experiencias de satisfacción e integración en esta comunidad. El espacio familiar, en este sentido, aparece como un lugar donde los sujetos son validados como parte del sistema. La familia es una primera forma de integración comunitaria, donde los sujetos son y se sienten parte de un espacio colectivo que mantiene de todas maneras límites entre lo interno y externo (Gracia Fuster *et al.*, 2002).

En cuanto a las instituciones, las y los jóvenes describen el espacio de la iglesia y del colegio como propios. Allí pudieron generar vínculos fuertes con las personas que los constituyen. Estos elementos refuerzan la integración comunitaria a través de estas instituciones, reforzando así la identidad y el sentido de comunidad a través de la pertenencia en dichos espacios. De esta manera, el espacio formativo del colegio aparece como un lugar donde las y los jóvenes se sienten (o sintieron) parte: “aunque estés afuera del colegio te siguen llamando como ya hagamos esta actividad y como para si no tienes algo que hacer te ayudan” (Egresado MT). Refieren, así, un espacio de integración del cual efectivamente se sienten parte y donde, al mismo tiempo, son reconocidos por sus pares. Es así como la institución Escuela de Reingreso ofrece y refuerza la integración comunitaria de los sujetos (Gracia Fuster *et al.*, 2002).

Los procesos de integración comunitaria son descritos por los jóvenes participantes de esta investigación como paradójicos. Por una parte, es necesario adecuarse a las exigencias sociales respecto de lo laboral, que es una vía para el reconocimiento social y el bienestar económico, pero, por otra, es esa misma exigencia la que limita los tiempos para ser y estar en comunidad, reduciendo la experiencia de integración comunitaria primordialmente a los espacios íntimos de la familia, así como a instituciones estructuradas en tiempos y espacios.

En cuanto a la participación comunitaria, los discursos de las y los jóvenes permiten identificar experiencias de colaboración con organizaciones y asociaciones



dentro de sus espacios vitales. Estas experiencias (de participación) hacen referencia a diversos ámbitos. Así, y a propósito de las dificultades que surgen en el mundo del trabajo, los sujetos comentan que no suelen participar en la comunidad laboral, y prefieren mantenerse al margen y no involucrarse: “lamentablemente no querés dar una mala impresión porque si te relacionai mucho con un compañero o una compañera van a empezar a hablar” (Egresado MT). Así, las y los jóvenes no participan en la toma de decisiones ni en las problemáticas colectivas que afectan a las personas dentro del espacio laboral. Por ello, al cumplir con los mandatos sociales de adecuación (funcional), la disposición hacia la participación es limitada y condicionada, también, por el agotamiento y las malas condiciones laborales. El rol social y la funcionalidad deberán ser resguardados de manera constante, por lo que la participación comunitaria se ve restringida según el grado de adecuación que los sujetos estiman de sí mismos. Así, las y los jóvenes relatan que se mantienen al margen, no involucrándose con quienes comparten los contextos de vida, como una forma de cuidar la propia integridad y dejar afuera los juicios (Gracia y Herrero, 2006). Más aún, refieren que, dadas las condiciones de trabajo que se imponen a partir de los mandatos del ser adulto ideal, no queda tampoco interés por participar en la comunidad (Gracia Fuster *et al.*, 2002).

En la Escuela de Reingreso, la participación comunitaria de los sujetos es una experiencia compartida. No solamente se ha asistido a esa institución: también se muestra la toma de decisiones como un elemento que la refuerza. Los sujetos que se han involucrado y aportado a la construcción común del espacio colectivo de la Red de Egresados se han sentido parte del espacio como sujetos activos (Gracia y Herrero, 2006).

Así, la experiencia de participación comunitaria, luego del egreso de la Escuela de Reingreso, ha estado definida también por las instituciones en las que se participa, dejando de lado, en términos generales, otros espacios de vida, como son los barrios o los lugares de trabajo. A propósito de estos, los sujetos refieren poco interés en las problemáticas que ahí suceden, mientras que al alero de la Red de Egresados o de la Iglesia se han mantenido activos y propensos a involucrarse, siendo partícipes de estas comunidades.

En cuanto al apoyo social en sistemas formales y no formales, las y los jóvenes se refieren a diversas esferas. Respecto de la institución familiar, los sujetos son activos en buscar apoyo y están involucrados con las decisiones y necesidades que allí aparecen. Este espacio íntimo refuerza la cercanía de los sujetos con los demás familiares y se configura como un ideal por mantener. Así, en la estructura familiar aparece un espacio de apoyo social o red de contención de los sujetos, de donde son, se sienten parte y a la cual están dispuestos a recurrir (Gracia y Herrero, 2006).

En cuanto a espacios no formales, como la iglesia, aparecen elementos subjetivos que acercan a los sujetos a esta institución. Se dice de la iglesia que es un espacio donde se refuerza la identidad, la cohesión con los demás y que ofrece compañía, ayuda para solucionar problemas, comprensión y apoyo. De esta manera, los sujetos que mantienen una relación cercana con la iglesia, en cuanto institución

no formal, describen el encuentro como fuente de identidad y de cercanía. La institución iglesia, entonces, tiene un componente de apoyo social, de cohesión y de tradición familiar. Con ello, también se describe como un apoyo subjetivo, que da sentido y tranquilidad a los sujetos (Gracia Fuster *et al.*, 2002).

El sistema formal más mencionado en el relato es la Escuela de Reingreso, que aparece descrita como un espacio respecto del cual se mantiene un fuerte vínculo, a pesar de los años que han pasado desde el egreso de la educación media. Los sujetos aún mantienen relación con el colegio y lo valoran como una fuente de identidad y cercanía. Se dice que el apoyo que aún ofrece la institución es bien valorado, en términos de cercanía y cariño.

Respecto de otros sistemas formales, se habla de instancias públicas, tales como municipalidades y centros de salud. La institución de lo público ofrece servicios y programas a los que las personas acceden de manera gratuita, según les corresponda. Así, dentro de lo público, figuran responsabilidades y expectativas de calidad y de encontrar respuesta a las problemáticas. En este sentido, lo público aparece como lo que es de interés o utilidad común y que concierne a la comunidad. Con ello, existe la expectativa de transparencia y eficacia en su hacer, por lo que los sujetos esperan poder ser atendidos y conseguir el apoyo requerido a partir de la interacción con lo público, al que definen como un lugar en el que lo común y lo general deben hacerse visibles y tener niveles de accesibilidad suficientes para quien lo requiera (Rabotnikof, 2013).

Así, el apoyo social en los sistemas formales e informales es descrito como fundamental en el relato de los sujetos, dado que brinda un sostén constante desde ambas esferas. En estos sistemas, los sujetos han encontrado contención y apoyo a lo largo de los años posteriores al egreso, configurándose también como pilares y fuentes identitarias.

En síntesis, los discursos de apoyo social comunitario de los sujetos egresados responden a una trama de diversas experiencias y relaciones con sus entornos. Así, se puede analizar la experiencia descrita desde distintos niveles.

Primero, y desde el nivel individual del apoyo social comunitario, los sujetos, en términos generales, refieren ciertas paradojas con relación al contexto de vida. Por una parte, aparecen componentes que refuerzan la identidad en relación con espacios de la comunidad, como son la iglesia y la Red de Egresados. Sobre estos espacios, los sujetos dicen sentirse cómodos y valiosos, al tiempo que comparten experiencias de crecimiento y se relacionan con las demás personas con las que comparten estos espacios. Por otra parte, con relación al mundo laboral, la experiencia de los sujetos dista de ser satisfactoria, lo que, sumado a la presión que ejerce la noción de adecuación, impacta negativamente en la experiencia de apoyo social comunitario.

Segundo, y ligado a las instituciones y al espacio que se habita, los sujetos dicen sentirse cercanos y confiados respecto estas, y están dispuestos a usar servicios públicos y a confiar en las instituciones. Por otra parte, respecto del barrio, en general aparece un distanciamiento y sensación de individualismo en la representación. Con ello, no hay una mirada sobre las y los vecinos que



invite al involucramiento más allá de lo circunstancial, en la medida en que el exponerse a ellos implica también mostrar elementos familiares que desean mantenerse en privado.

Por último, los sujetos refieren a redes comunitarias que complementan el apoyo de las redes familiares e íntimas, lo que muestra el potencial de la comunidad como recurso psicosocial (Gallardo-Peralta y Gálvez-Nieto, 2018). En estas experiencias, aparece el involucramiento en espacios voluntarios (como la iglesia o la Red de Egresados) como un factor protector. Así, estos han aportado a los sujetos un sentido de identidad social y de pertenencia a una estructura social más amplia, definiéndose como espacios de confianza valorados por los sujetos (Gracia y Herrero, 2006).

La modalidad de reingreso implica, como se ha mencionado, la reinserción de jóvenes educacionalmente excluidos. Es relevante tensionar y reflexionar en torno al mismo concepto de reinserción que, desde la explicitación de los objetivos de la modalidad creada en 2021, implica componentes no solamente laborales, sino también sociales. Así, y según lo evidenciado en el discurso de los jóvenes, los primeros parecen mostrar más avances que los segundos, en la medida en que las principales relaciones que son mencionadas, a propósito de las experiencias en comunidad, hacen referencia a los contextos de vida laborales. Se dice, incluso, que, luego de salir del colegio, se cambió el tiempo invertido en la educación por el tiempo invertido en el trabajo. Con ello, quedan preguntas acerca de cómo se piensa y se define el reingreso en términos sociales, y si acaso el reingreso social está mediado, desde el diseño de los programas, por lo laboral. Lo anterior no implica que los esfuerzos de inserción laboral no sean relevantes, sino que más bien muestra la posibilidad de complementar la formación académica y de apresto laboral con una mirada al proyecto de vida en términos integrales, considerando también las subjetividades en las relaciones de los sujetos.

CONCLUSIONES

La propuesta de análisis desarrollada ha intentado desenmarañar el discurso de los participantes, en un ejercicio que resulta innegablemente artificioso, en cuanto cada comentario, opinión y sensación está imbricado inevitablemente uno en otro. Con esto en consideración, los discursos de apoyo social comunitario revelan relaciones entre los egresados de la Escuela de Reingreso y con sus comunidades. Además, muestran la forma en la que los jóvenes, luego del egreso, se involucran con las comunidades. A continuación, se describen algunos puntos relevantes a propósito de los discursos de apoyo social comunitario de los jóvenes egresados.

Destacamos, en primer lugar, la significación que tiene la escuela de reingreso en la vida y el relato de cada una de las y los jóvenes egresados de este tipo de centros. Estos resultan un espacio de cercanía y anclaje de la identidad de los sujetos. Esto llama la atención, dado que se trata de una institución de reingreso escolar, donde los estudiantes están, en general, solamente dos años. Entre las

características de la escuela que promueven su estrecha relación con los egresados, se destacan diferentes aspectos afectivos. Se dice de los profesores que son preocupados, cercanos y cariñosos. Lo mismo se dice de los demás integrantes del mundo adulto del establecimiento: auxiliares, asistentes de la educación y de la dirección. El estrecho vínculo que se establece con los jóvenes parece ser lo que les mantiene, al día de hoy, con una muy buena imagen del establecimiento.

Por otra parte, el componente del apoyo social comunitario que se ha evidenciado como más débil es la participación comunitaria. A propósito de esto, un elemento que la fomenta, desde la teoría, y que se encuentra en general ausente en los espacios no institucionalizados, es la confianza. Los sujetos refieren, en reiteradas ocasiones, al aislamiento como forma de llevar la vida, tanto en ámbitos públicos como privados. En el trabajo, por ejemplo, hay una tendencia general a no exponerse, a no mostrarse ni interactuar con las demás personas que en este espacio aparecen. En el barrio, la aproximación es bastante similar. Así, la falta de confianza limita las relaciones íntimas en los espacios de vida de los sujetos, condicionando así la experiencia de participación en la comunidad. Los mandatos sociales tradicionales, la estructura de poder y la conformación de sujetos como elementos discretos limitan así la confianza, que aparece como mediadora de las relaciones y los vínculos sociales. Con ello, se limita no solamente la participación, sino también la integración a la comunidad.

El modelo de reingreso es aún joven y se encuentra en sus primeras etapas de implementación, lo que a su vez se ha visto dificultado por el contexto del país luego de la pandemia, cuando el número de estudiantes que han quedado fuera del sistema escolar ha aumentado. Esto implica que el modelo de reingreso deberá fortalecerse y aumentar su cobertura no solamente en términos de establecimientos que impartan la modalidad, sino también de dotación de personal que participe en estas escuelas. Se trata no solo de aumentar la cantidad de docentes y otros profesionales y asistentes de la educación: también aparece una oportunidad de pensar en los dispositivos y estrategias que puedan promover la confianza entre las personas, así como el apoyo social comunitario a los jóvenes mientras cursan sus estudios y luego de su egreso.

Entre las principales limitaciones que presenta este estudio, aparecen algunos elementos que determinan los resultados. En primer lugar, se debe considerar que las y los egresados considerados son presumiblemente quienes tienen un vínculo más estrecho con la escuela. Por otra parte, es escasa la cantidad de jóvenes que participan de la investigación. Contar con más egresados habría resultado en un corpus más nutrido, con más voces y visiones respecto de las temáticas que se desarrollaron en los grupos de discusión. Además, y como tercera limitación, destacamos la distribución de género de las y los participantes. El hecho de que participaran más mujeres que hombres, a pesar de que esta representación se condice con la distribución por género del establecimiento, puede generar un sesgo en la información producida, dejando de lado ciertas consideraciones y visiones masculinas.

Como cuarto elemento a considerar entre las limitaciones de este estudio, aparece el impacto de la pandemia en las relaciones sociales y experiencias laborales



de los jóvenes participantes. Resulta complejo dimensionar el efecto que ha tenido este evento histórico sobre la inserción laboral de los jóvenes, así como sobre los mismos procesos de apoyo social comunitario que se han descrito.

Realizar el estudio directamente con las y los egresados aporta una visión respecto de sus discursos de apoyo social comunitario, en contraste con un estudio de documentos o basado en el relato de los tomadores de decisiones y profesionales de este tipo de instituciones. Así, el enfoque comunitario genera información relevante respecto de la inclusión, participación y apoyo social comunitario a partir de la experiencia de jóvenes egresados de un establecimiento educacional que, según sus objetivos organizacionales, busca aportar en estos sentidos a la trayectoria vital de las y los estudiantes.

Por otra parte, un estudio de diseño fenomenológico hermenéutico como este da luces de la experiencia compartida de las y los jóvenes, lo que a su vez será posible de contrastar con los planteamientos organizacionales del colegio, así como con el diseño de la política pública que da origen a la modalidad de reingreso escolar.

Respecto de lo anterior, será interesante realizar un seguimiento a las trayectorias comunitarias de los sujetos egresados de la modalidad de reingreso, lo que podrá también impactar en el diseño de los programas y proyectos de la modalidad. Contar con más información en el mediano y largo plazo ayudará a definir estrategias educativas cada vez más efectivas para los jóvenes que, por distintos motivos, han quedado fuera del sistema educacional.

REFERENCIAS

- Aisenson, D. B., Aisenson, G., Batlle, S. M., Legaspi, L. P., Polastri, G. y Valenzuela. V. (2007). *Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la Escuela Media*. Anuario de investigaciones.
- Balcazar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N., Gurrola Peña, G. y Moysen Chimal, A. (2015). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México
- Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Cortés-Rojas, L., Portales-Olivares, J. y Peters-Obregón, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (3), 143. doi: 10.5354/2452-5014.2019.53792.
- Espinoza Díaz, O., Castillo, D., González Fiegehen L. y Santa Cruz, J. (2014). Educación de Adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 13(3), 69-81. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-393.
- Espinoza Díaz, O., Loyola Campos, J., Castillo Guajardo, D. y González Fiegehen, L. (2016). Evaluación de los programas de reescolarización en Chile: la perspectiva de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 969-86. doi: 10.1590/s1517-9702201605142856.

- Ferrer, B., Martínez, L., Muñoz, A., Moreno, D. y Musitu Ochoa, G. (2011). Implicación y participación comunitarias y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud*, 21(2), 205-214. doi: 10.25009/pys.v21i2.573.
- Gallardo-Peralta, L. y Gálvez-Nieto, J. (2018). Validación del cuestionario de apoyo social comunitario en personas mayores chilenas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 49(4). <https://doi.org/10.21865/RIDEP49.4.04>.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: Evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 129-171.
- Gracia Fuster, E., Herrero Olaizola, J. y Musitu Ochoa, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Síntesis.
- Íñiguez Rueda, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En L. Íñiguez Rueda, *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 83-124). UOC.
- Krichesky, M. (2022). Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 2(3), 139-160.
- Mineduc (2017). ¿Qué es el Programa de Reinserción Escolar? Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Mineduc. <https://epja.mineduc.cl/que-es-el-programa-de-reinsercion-escolar/>
- Ministerio de Educación (2020). *Mineduc conforma grupo de trabajo con expertos en educación para abordar deserción escolar*. <https://www.mineduc.cl/mineduc-conforma-grupo-de-trabajo-para-abordar-desercion-escolar/>
- Ministerio de Educación. (2021). *Propuesta Modalidad de Reingreso*. Ministerio de Educación.
- Narváez Burbano, J. H. y Obando Guerrero, L. M. (mayo-agosto, 2021). Relación entre factores predisponentes a la deprivación sociocultural y el apoyo social en adolescentes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 39-62. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n63a3>
- Parker, I. (1996). *Psicología, discurso y poder: Metodologías cualitativas, perspectivas críticas*. Visor.
- Peña, D. (2018). *Formato Escuelas de Reingreso. Derecho Social a la Educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Universidad Nacional de La Pata.
- Rabotnikof, N. (2013). Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas. Íconos. *Revista de Ciencias Sociales* (32), pp. 37-48. <https://doi.org/10.17141/iconos.32.2008.288>.
- Ramírez, F. (2015). *Manual del Investigador: Entrevistas Grupales: Los Focus Group vs Los Grupos de Discusión*. <https://manualdelinvestigador.blogspot.com/2015/04/entrevistas-grupales-los-focus-group-vs.html>.
- Romo, J. y Cumsille, P. (2020). Caracterización de estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas en una muestra de escuelas de reingreso a través de análisis de clases latentes. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.4>.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Sarrate, M. (1997). *Educación de adultos: evaluación de centros y experiencias*. Narcea.