



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Escuela de Pregrado

SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN-PARTICIPATIVA (IAP) PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA DE JÓVENES EN EL CHAITÉN POST-ERUPCIÓN VOLCÁNICA A TRAVÉS DE LA RADIO LOCAL.

Memoria para optar al Título de Psicólogo

Autor:

Lic. Rodrigo Mardones Carrasco

Profesora Guía:

PhD. Adriana Espinoza Soto

**Santiago, Chile
Enero, 2014**

*“¿Qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de paciencia y asco?
¿sólo grafitti? ¿rock? ¿escepticismo?
también les queda no decir amén
no dejar que les maten el amor
recuperar el habla y la utopía
ser jóvenes sin prisa y con memoria
situarse en una historia que es la suya
no convertirse en viejos prematuros*

(¿Qué les queda a los jóvenes? Mario Benedetti)

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, a cada uno de ellos, a mi padre, madre y hermano, por todo su amor y apoyo incondicional. Por todos aquellos detalles que hablan de su amor infinito, de su confianza en mí, de su comprensión y las ganas de salir adelante. Porque de ustedes aprendí la diferencia entre “hacer lo posible” y “hacerlo posible”. Por todo esto y más...gracias.

A mis amigas y amigos por ser aquellos con quienes compartí risas y llantos, brindándome su apoyo y amistad incondicional. A ustedes quienes hicieron de cada momento un recuerdo inolvidable.

Especial mención para un amigo de la vida, Luis, quien en cada paso, recuerdo y reunión seguirás estando presente.

Al equipo de docentes del área de Psicología Comunitaria, por abrirme las puertas para participar en diversos proyectos con los que sin duda he crecido enormemente como profesional.

Así también, quisiera destacar y agradecer a la profesora Adriana toda la confianza que ha depositado en mí. Sin duda, ver personas tan comprometidas con su profesión y la formación de sus alumnos resulta inspirador. Su sabiduría, dedicación y carisma hablan de la humildad y la ternura con la que ha abordado la docencia, acompañando y apoyando mi desarrollo tanto profesional como personal.

Finalmente, agradecer a todas las hermosas personas de aquella olvidada ciudad, que conocí durante el proyecto en el que se enmarca mi memoria, por compartir sus experiencias, frustraciones, sueños y utopías. Les agradezco por enseñarme que la felicidad está al alcance de la mano y que con esfuerzo y esperanza todo se puede lograr.

Todos/as y cada uno/a de ustedes son parte del fin de este ciclo y del comienzo de uno nuevo, cargado de incertidumbres, el cual lo recibo con gran curiosidad y alegría, lleno de nuevas posibilidades para aportar a la construcción de un mundo más justo, donde la felicidad sea el eje de su desarrollo.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	III
TABLA DE CONTENIDOS	IV
ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS	IX
RESUMEN.....	X
PRÓLOGO	XI
CAPÍTULO I	1
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	1
1. Introducción y Antecedentes Generales	1
1.1. Desastres Socionaturales: La Responsabilidad Social de la Universidad.....	1
1.2. Innovaciones en Investigación e Intervención en Desastres: ¿Cómo nace el interés en la Experiencia de Chaitén?	4
1.3. Reconociendo sus Voces, Visualizando Soluciones: El Proyecto Valentín Letelier en Chaitén	7
1.4. Problematización	11
1.5. Pregunta de Investigación.....	19
1.6. Premisas del Trabajo	19
2. Definiendo la Sistematización.....	20
2.1. Objetivos de la Sistematización	20
2.1.1. Objetivo General	20
2.1.2. Objetivos Específicos	20
2.2. Objeto de la Sistematización.....	21
2.3. Eje de la Sistematización	21
2.4. Limitaciones del Estudio.....	21
3. Importancia y Aportes del Estudio	22
3.1. Justificación	22
3.2. Relevancia.....	23
3.2.1. Relevancia Teórica.....	23
3.2.2. Relevancia Metodológica	24
3.2.3. Relevancia Práctica.....	24

CAPÍTULO II	26
ANTECEDENTES TEÓRICOS	26
1. Desnaturalizando los Desastres	27
1.1. Hacia un Nuevo Paradigma: Los Desastres Socionaturales	27
1.2. Presión y Liberación de Desastres: Un Modelo para la Acción	33
1.3. Gestión de Reducción del Riesgo con un Enfoque Comunitario	36
1.4. La Mitigación “Popular” del Riesgo	39
1.5. Erupciones Volcánicas: El Impacto Social en las Comunidades	41
2. Comunicación Comunitaria: Notas para una Construcción Colectiva.....	44
2.1. Un Modelo para Otra Comunicación.....	44
2.2. Importancia de la Comunicación en Desastres.....	45
2.3. La Radio Comunitaria como Espacio de Construcción.....	47
3. Participación y Fortalecimiento Comunitario.....	49
3.1. La Participación Comunitaria	49
3.2. Poder y Fortalecimiento Comunitario	51
4. Juventudes: Rol e Importancia en Nuestras Comunidades	53
4.1. Aproximaciones Generales a la Construcción de las Juventudes	53
4.2. Acción Juvenil en Contextos de Desastres Socionaturales	55
CAPÍTULO III	59
ANTECEDENTES METODOLÓGICOS.....	59
1. Contexto Teórico y Referentes Epistemológicos	60
1.1. La Investigación-Acción-Participativa: Fundamentos y Estrategias	60
1.2. La Sistematización de Experiencias	70
1.3. Hacia la Integración y Producción Participativa del Conocimiento en Desastres Socionaturales.....	74
2. Tipo de Estudio	75
3. Participantes.....	76
4. Técnicas para la Producción de Información.....	78
5. Análisis de la Información.....	80
5.1. Procedimiento de Análisis Cualitativo de Contenido	81
a) Selección del Objeto de Análisis dentro de un Modelo de Investigación.	81
b) Desarrollo del Pre-análisis	81
c) Definición de Unidades de Análisis	82
d) Codificación.....	82

e) Desarrollo de Categorías	83
f) Integración e Interpretación	83
6. Consideraciones Éticas.....	84
RECREANDO EXPERIENCIAS...RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA INTERVENCIÓN.....	86
1. Periodización del Proyecto	88
1.1. Origen y Diagnóstico	88
Categoría I: Medios de Comunicación Masivos en Entredicho	93
1. Tratamiento Superficial de la Información.....	93
2. No sentirse identificados con la Información.....	93
Categoría II: Radio de Chaitén y Comunidad	95
1. Accesibilidad de la Radio en Chaitén.....	95
2. Canal de comunicación local.....	96
3. Rol Comunitario de la Radio en Contextos de Desastre.....	98
Categoría III: Problemáticas Juveniles en Chaitén	100
1. Falta de Espacios	100
2. Relación Jóvenes y Adultos	100
3. Riesgo	102
1.2. Diseño y Planificación	104
Categoría I: Estrategias y Metodología de Diseño.....	109
1. Participación de la Comunidad Escolar	109
1.3. Ejecución y Cierre	111
1.3.1. Primer Ciclo de Talleres	111
1.3.2. Segundo Ciclo de Talleres	113
1.3.3. Tercer Ciclo de Talleres	116
Categoría I: Estrategias y Metodología de Intervención	120
1. Innovación de las Actividades	120
2. Desempeño de los Facilitadores	121
3. Colaboración Interinstitucional	123
1.4. Evaluación y Sistematización.....	125
Categoría I: Características del Programa “La Otra Mirada Chaitén”	128
1. Sello Juvenil del Programa.....	128
2. Entregar Información en Profundidad en Temáticas Adolescentes.....	129
3. Importancia de la Información Local	131
Categoría II: Impacto Personal.....	132
1. Desarrollo y Crecimiento Personal.....	132
2. Representación de la Juventud en la Comunidad	134
Categoría III: Impacto Comunitario	136
1. Promover la Participación de la Comunidad	136
2. Potenciar la Imagen de Chaitén	139
Categoría IV: Fortalezas del Equipo	140
1. Motivación de los Integrantes.....	140
2. Familiaridad entre el Equipo.....	141

Categoría V: Debilidades del Equipo	143
1. Delegación de Responsabilidades	143
2. Compatibilidad con Tiempos de la Escuela	143
3. Asistencia a Actividades del Equipo.....	144
Categoría VI: Proyecciones del Trabajo.....	146
1. Aumento de la Audiencia	146
2. Trabajo para la Reconstrucción de Chaitén	147
CAPÍTULO V	150
...CONSTRUYENDO SABERES. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INTERVENCIÓN.....	150
1. Universidad, Extensión y Desastres: De la Comprensión al Compromiso.....	151
2. La Investigación-Acción-Participativa (IAP) como Metodología Comprometida: Un Análisis Crítico	153
2.1. Origen y Diagnóstico	153
2.2. Diseño y Planificación	156
2.3. Ejecución y Cierre	158
2.4. Evaluación y Sistematización.....	160
3. Hacia una Propuesta Interventiva	163
CAPÍTULO VI.....	168
CONCLUSIONES.....	168
ANEXOS	191
ANEXO A: Consentimiento Informado para Jóvenes	191
ANEXO B: Consentimiento Informado para Adultos.....	193
ANEXO C: Pauta de Entrevista Breve para Fines Diagnósticos Jóvenes	195
ANEXO D: Pauta de Entrevista para Fines Diagnósticos Director de Establecimiento Educativo	196
ANEXO E: Lista de Asistencia a Talleres de Radio	197
ANEXO F: Encuesta de Evaluación del Taller de Radio	198
ANEXO G: Pauta de Autoevaluación de los Participantes del Taller	202
ANEXO H: Diploma de Participación de Jóvenes.....	203

ANEXO I: Formulario de Seguimiento del Proyecto	204
ANEXO J: Logo “La Otra Mirada. La Opinión Joven de Chaitén”	208
ANEXO K: Entrevista de Evaluación del Trabajo en Radio con Jóvenes.....	209
ANEXO L: Entrevista de Evaluación del Trabajo en Radio con Director Escuela J. J. Latorre	210
ANEXO M: Pauta Grupo Focal para Jóvenes Participantes	211
ANEXO N: Registro Fotográfico del Proyecto.....	213

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS

Figura 1. Modelo de Presión y Liberación de los Desastres.....	12
Figura 2. Progresión de la Vulnerabilidad.....	15
Figura 3. Justificación de la Propuesta de Investigación-Intervención.....	18
Figura 4. Modelo de Desastres desde las Ciencias Aplicadas	29
Figura 5. Resumen de la Propuesta Teórica	57
Figura 6. Antecedentes para la Formulación del Diseño	66
Figura 7. Procedimiento de Análisis Cualitativo de Contenido.....	84
Figura 8. Resumen de periodización, categorías y códigos.....	87
Figura 9. Temas Centrales para Reportaje “Chaitén: La Puerta a la Carretera Austral”	117
Figura 10. Temas Centrales para la Crónica “Evaluación del Proyecto Valentín Letelier”	118
Figura 11. Características de la Reflexividad en los Procesos de IAP.....	164
Figura 12. IAP en Procesos de Mitigación Popular	166

TABLAS

Tabla 1. Origen y Demanda. Resumen de categorías, códigos y unidades de análisis ...	92
Tabla 2. Perfil de Participantes.....	107
Tabla 3. Diseño y Planificación. Resumen de categorías, códigos y unidades de análisis	109
Tabla 4. Ejecución y Cierre. Resumen de categorías, códigos y unidades de análisis ..	119
Tabla 5. Evaluación y Sistematización. Resumen de categorías, códigos y unidades de análisis	127

RESUMEN

Los jóvenes son agentes clave a considerar para la consolidación, fortalecimiento y desarrollo de sus comunidades, cumpliendo un rol primordial en los procesos de mitigación de vulnerabilidades psicosociales, territoriales y político-económicas ante desastres siconaturales. En este trabajo, se presenta la sistematización de una experiencia de Investigación-Acción-Participativa (IAP) por medio de un taller de producción de programas radiales en el Chaitén post-erupción volcánica.

Se observan como primeros resultados, la generación de nuevos conocimientos y prácticas para la superación de vulnerabilidades ante desastres siconaturales desde los propios jóvenes chaiteninos, quienes han iniciado un proceso exitoso de participación y organización comunitaria. Se han visto fortalecidas las capacidades de colaboración, toma de decisiones e intervención sobre los aspectos de su propia vida. Como conclusión, los lineamientos centrales de este trabajo exponen la importancia de la realización de un diagnóstico comunitario profundo, bajo un diseño flexible y en conjunto con una implementación creativa y emergente, atravesados por procesos constantes de reflexión y acción de las prácticas investigativas-interventivas.

Palabras Clave: Desastres Siconaturales, Mitigación Popular, Juventudes, Participación y Fortalecimiento Comunitario, Radio Local.

PRÓLOGO

A modo general, el presente trabajo busca sistematizar el proceso de la propuesta de acción “Creación de Redes para la Prevención del Riesgo: Talleres de radio”, llevado a cabo en el marco del proyecto “Educación para la Integración Social de la Población Afectada por la Erupción Volcánica de Chaitén” de la Universidad de Chile, con el fin de contribuir al enriquecimiento teórico y metodológico de las intervenciones con jóvenes en contextos de post-desastres socionaturales.

Por ello, y antes de comenzar el intrincado desafío que implica articular la experiencia vivida y el mundo académico, me gustaría otorgar al lector algunas coordenadas esenciales desde donde, como persona, estudiante y futuro profesional, me sitúo para abordar una problemática tan poco explorada como compleja. Y con esto, no sólo me refiero a las acciones posibles de llevar a cabo en contextos de post-desastres socionaturales, sino que también, a la persona del interventor comunitario y al lugar institucional desde donde se ejercen tales acciones.

Primero, al ubicar los actuales procesos de producción académica en el lenguaje del pensar-hacer de una sociedad postmoderna, mercantilista, objetivada y uniforme, (donde lo homogéneo prescinde del respeto a las diferencias), es posible identificar la tendencia a relevar el conocer por sobre la emergencia del comprender, pregonando una praxis académica estéril, alimentada por discursos científicistas carentes del sustrato contextual desde donde surgen.

Por ello, pensar la actividad investigativa e interventiva como una praxis comprometida ética y políticamente, me lleva a cuestionar las estrategias de formación universitaria, donde progresivamente se prescinde de la espontaneidad, la genuinidad, los afectos y la creatividad. El pensar-hacer presupone en las sociedades actuales la mecanización cognitiva y corporal de procesos de ideologización, donde quedamos sujetos a modelos de desarrollo y calidad de vida ligados al consumismo, el cual prescinde otras formas alternativas de lazo social.

Es así como las acciones de formación y extensión desde la Universidad, se convierten en un tema a debatir por las implicancias que su discurso involucra dentro de

los distintos ámbitos de las disciplinas actuales, en especial de la psicología comunitaria. En este escenario, necesitamos transformar aquellas expresiones intelectuales-elitistas, para dar paso a una praxis nutrida desde diferentes actores y movimientos sociales, haciendo lecturas y apropiaciones interpelantes para la argumentación y retroalimentación académica.

Lamentablemente, por lo general, las actividades de formación y extensión desde las universidades, promueven la adquisición de conocimientos desconectados de la promoción del cambio social. En este sentido, sostengo fuertemente la idea de la pertinencia de metodologías participativas y críticas como herramientas para una transformación profunda.

Ahora bien, específicamente la temática de los desastres sicionaturales nos remite a otros temas de igual importancia, tales como la identidad y el reconocimiento, en tanto, es la identidad la que nos estructura desde un arraigo cultural e histórico conectándonos con nuestra memoria, y el reconocimiento se instala como una oportunidad política de participación y decisión¹. Considerando estos elementos, desde una aproximación metodológicamente participativa de investigación e intervención, es posible relevar la recuperación de identidades invisibilizadas, marcadas por una realidad histórica y socio-política determinada, acompañando los diversos procesos de fortalecimiento comunitario hacia la democratización, interacción y co-construcción cultural de activos sociales que lleven a la movilización de discursos, procesos y políticas que pretenden superar los retos que la exclusión social sostiene actualmente.

En esta memoria, apunto justamente a la reconstrucción de escenarios de transformación, como un aporte a la creación de espacios de encuentro, análisis y discusión sobre temáticas tan diversas como participación, desastres, comunicación, juventudes y fortalecimiento comunitario, con el fin de proponer ideas para la construcción epistemológica y académica desde los contextos de investigación e intervención donde se llevan a cabo.

¹ Castro, M. (1991). Identidad ecológica. *Revista Alteridades*, 1 (2), 74-85.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción y Antecedentes Generales

1.1. Desastres Socionaturales: La Responsabilidad Social de la Universidad

Chile está constantemente expuesto a desastres socionaturales. El territorio nacional ya ha sido asolado por grandes movimientos telúricos, maremotos, explosiones volcánicas, deslizamientos de tierra, sequías, etc.; situaciones que imponen como un área prioritaria el estudio y la intervención sobre los efectos de los desastres socionaturales en la población y la promoción de respuestas que se basen en herramientas y conocimientos compartidos culturalmente.

Esto cobra mayor relevancia, debido a que dado los últimos acontecimientos relacionados a desastres socionaturales acaecidos en nuestro país, como el más reciente terremoto/maremoto que azotó en febrero del 2010 la zona centro sur del país o la erupción volcánica que implicó el desplazamiento total de la población de Chaitén durante el 2008, han demostrado que no estamos preparados para dar respuesta de forma oportuna y organizada ante eventos de tales magnitudes.

La disfunción y la falta de capacidad de los dispositivos tanto institucionales como no gubernamentales para abordar las consecuencias de una catástrofe socionatural agravan mucho más la situación si se trata de sectores vulnerables, tanto geológica como socioeconómicamente (Brzovic, Cornejo, González, Sánchez, & Sobarzo, 2010).

Estos puntos nos obligan a reflexionar sobre el rol de las diversas instituciones y disciplinas, entre ellas las ciencias sociales y en especial la psicología comunitaria, frente a estos fenómenos. La responsabilidad y la reflexividad, en el proceso de producción de conocimientos, implican la generación de una conciencia social respecto de las problemáticas abordadas y las formas de cómo se deben investigar e intervenir dichos problemas (Gaete, 2011).

Por ello es que el saber implica en sí participación. En palabras de Lolas (1995), “se sabe en sociedad, pues saber que se sabe es asunto de reconocimiento por parte de otros” (p. 38). Saber es participar, y participar, como un proceso organizado, colectivo, libre e incluyente (Montero, 2004), es transformar aquellas disciplinas, saberes e instituciones que han sido, son y serán.

Es así como la academia tiene el desafío de articular diversos saberes, tanto formales como informales, promoviendo un análisis crítico y dialógico, que permitan generar múltiples aproximaciones metodológicas en el complejo proceso de producción de conocimientos (Lara & López, 2007). Las universidades en este caso tendrían un papel activo, de carácter reivindicativo y propositivo, respecto de la solución de diversas problemáticas y necesidades sociales existentes en la actualidad (Gaete, 2011).

En este sentido, la relevancia de la universidad en nuestra sociedad resulta evidente, de modo en que hemos de considerarla como un agente de cambio y de transformación social. Desde esta visión, la libertad de pensamiento y de expresión, el pluralismo, la participación y la valoración por la actitud reflexiva, dialogante y crítica (Rueda, 2011), son el marco orientador que distinguiría las acciones entre la universidad y su medio social.

Concibiendo de esta manera la generación de conocimientos, en especial desde las ciencias sociales, es posible abrir paso al fortalecimiento de los procesos de participación, compromiso y problematización de los diversos saberes en juego en el trabajo con comunidades (Montero, 2003).

Por lo tanto, en los asuntos de responsabilidad social, no es posible considerar a las comunidades como sujetos pasivos, sino como agentes activos de intercambio y transferencia. Esto implica la realización de esfuerzos institucionales que van más allá del cumplimiento jurídico o administrativo que le compete a las universidades, es decir, a su quehacer docente o investigador más tradicional. Aparece aquí la necesidad de un férreo vínculo y compromiso ético-político con su medio social, expresado en acciones que involucren como sus beneficiarios directos no tan sólo a estudiantes universitarios sino que también al resto de la sociedad (Gaete, 2011).

Es así como históricamente, la Universidad de Chile ha sido una universidad orientada por su sentido de responsabilidad social, cuestión que queda explicitada de manera directa por los estatutos de la institución en el art. 3 al establecer que: "(...) la Universidad responde a los requerimientos de la Nación constituyéndose como reserva intelectual caracterizada por una conciencia social, crítica y éticamente responsable y reconociendo como parte de su misión la atención de los problemas y necesidades del país" (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2007).

Derivado de lo anterior, uno de los objetivos de la Universidad de Chile es lograr una interacción más efectiva entre el conocimiento y la sociedad, entendiéndose en el sentido de que es responsabilidad de la universidad contribuir con el desarrollo de nuestro país en todo ámbito. Desde esta tradición y conducidos por los nuevos desafíos de los complejos escenarios actuales, la Vicerrectoría de Extensión en el 2010 abrió las bases de una convocatoria llamada: "Fondo Concursable de Extensión Valentín Letelier", nacida al alero de la necesidad de destinar recursos para proyectos de investigación e intervención luego del terremoto/maremoto que afectó a Chile en el mismo año.

En este sentido, la Universidad de Chile ha avanzado hacia la profundización de la comprensión de los fenómenos de desastres siconaturales, abriendo un nicho importante en investigación y desarrollo a través del "Fondo Concursable de Extensión Valentín Letelier". Es así como la facultad de ciencias sociales (en adelante FACSO) de dicha casa de estudios, y en especial la carrera de psicología, ha sido pionera en la contribución y fomento de la producción de conocimientos en torno al fenómeno de los desastres, formando estudiantes con un perfil especializado vinculado a la temática.

Un ejemplo de lo anteriormente planteado, ha sido el aporte fundamental del departamento de psicología en la construcción y ejecución de dos proyectos adjudicados en el marco del concurso de Fondos de Extensión Valentín Letelier. Estos son: "Apoyo a la reconstrucción post terremoto y maremoto en la comuna de Paredones: Intervención psicosocial, organizacional y en salud en niños/as y adultos mayores" en el 2010 y "Educación para la integración social de la población afectada por la erupción volcánica de Chaitén" en el 2012, donde ha primado un acercamiento interdisciplinario y triestamental entre las distintas carreras de la facultad y entre otras facultades de la universidad.

1.2. Innovaciones en Investigación e Intervención en Desastres: ¿Cómo nace el interés en la Experiencia de Chaitén?

Específicamente el proyecto “Educación para la integración social de la población afectada por la erupción volcánica en Chaitén”, tiene sus orígenes en variados acontecimientos importantes que marcan la motivación de un grupo de académicos y estudiantes por la producción y aplicación de conocimientos, desde las ciencias sociales, mediante el desarrollo de líneas de investigación e intervención en la temática de desastres siconaturales.

Remontándonos al 2009, y como resultado del interés por investigar el impacto en la salud mental de la población de 3 comunidades afectadas por catástrofes en Chile (el terremoto en Tocopilla y el tsunami en Puerto Aysén, ambos ocurridos en el 2007 y la erupción volcánica en Chaitén en mayo del 2008), un grupo de investigadores canadienses y chilenos realizó el Taller “Mejorando la salud mental y los resultados psicosociales en desastres: Una colaboración canadiense-chilena”.

Este taller, gestionado por la Dra. Robin Cox, profesora asociada del programa de Magíster en Gestión de Desastres y Emergencias de la Royal Roads University, Canadá, y la Dra. Adriana Espinoza, académica de la Universidad de Chile, surgió de la necesidad de intercambio y debate de las diferentes experiencias de ambos países. Mientras que Canadá cuenta con una gran producción y sistematización de conocimientos basados en enfoques centrados en la comunidad para la planificación y respuesta ante desastres, Chile tiene una enorme riqueza de experiencias de afrontamiento y sobrevivencia a éstos (Cox, 2010).

Dicho evento tuvo lugar en Santiago de Chile los días 7 y 8 de noviembre de 2009, el cual se centró en dilucidar el impacto de los desastres siconaturales en los sobrevivientes, tanto a nivel individual como comunitario, por medio de dispositivos cualitativos de investigación participativo-artísticos como world café, espacio abierto, facilitación gráfica y plenarios de discusión (Cox, 2010). Es así como miembros de las tres comunidades afectadas por las catástrofes mencionadas anteriormente, representantes del Departamento de Emergencia y Desastres del Ministerio de Salud de Chile, autoridades del Servicio Nacional de Geología y Minería (SERNAGEOMIN), profesionales de distintas instituciones no gubernamentales, académicos y estudiantes interesados en

la temática, se dieron cita con el fin de producir información útil para el desarrollo de planes estratégicos para la investigación, la formación y la educación en desastres sicionaturales desde la experiencia de todos los actores involucrados (Cox, 2010).

El taller promovió la discusión y el intercambio de conocimientos, donde los participantes indicaron que resultó ser un espacio muy útil para hablar de sus experiencias, destacando la importancia de sus testimonios como insumos significativos que deben ser integrados en las planificaciones de respuesta ante desastres de cada comunidad en particular.

En términos generales, los resultados de la actividad indicaron la necesidad de continuar los esfuerzos para la mantención de los contactos y lazos con los participantes del taller, ahondando de forma participativa con las comunidades la posibilidad de desarrollar proyectos de investigación en la temática de desastres sicionaturales, explorando todas las vías de financiamiento posible (Cox, 2010).

Así también, en base a las experiencias positivas de este taller, el informe evaluativo de la actividad (Cox, 2010) promueve trabajar estas temáticas bajo metodologías artísticas que incluyan diversas formas de expresión no verbal como la facilitación gráfica, narración de cuentos y otras estrategias creativas. Esto permite no tan sólo formas alternativas de expresión, sino que también mayor complejidad de la información producida despertando un mayor intercambio y conversaciones más profundas.

Meses después de esta experiencia, la mirada académica se volcó hacia las consecuencias del terremoto/tsunami que afectó la zona centro sur del país, donde el departamento de psicología de la Universidad de Chile fue un actor importante en la implementación de diversas actividades interventivas e investigativas en torno al impacto de los desastres sicionaturales. Es así como desde el 2010, la Dra. Adriana Espinoza comienza a impartir los cursos electivos “Teoría e intervenciones psicosociales en desastres naturales y otras catástrofes” e “Intervenciones en crisis y emergencias: Curso-taller de entrenamiento de habilidades”, además de ser la co-responsable del proyecto Valentín Letelier "Apoyo a la reconstrucción post terremoto y maremoto en la comuna de Paredones: Intervención psicosocial, organizacional y en salud en niños/as y adultos mayores", adjudicado el 2010.

Debido a la experiencia en esta área por parte de la académica, es llamada a formar parte, como investigadora asociada, del Núcleo CIVDES (Centro de Investigación en Vulnerabilidades y Desastres Naturales) de la Universidad de Chile, Iniciativa Científica Milenio NS100022 del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, conformado en el 2011.

Este centro, el cual se propone comprender el riesgo y los factores de vulnerabilidad que se observan en comunidades afectadas por desastres socionaturales, tanto en contextos urbanos como rurales del país, busca construir conocimientos sobre modelos explicativos del aumento o disminución de la vulnerabilidad en comunidades expuestas a tres tipos específicos de desastres socionaturales en Chile (terremotos, erupciones volcánicas y aluviones) (Tapia, s/f).

Así es como CIVDES delimitó 3 territorios geográficos, caracterizados por su participación reciente en aquellos tipos de catástrofes, considerando además la existencia de un contacto y trabajo previo de los investigadores con estas comunidades (A. Espinoza, comunicación personal, 10 de julio, 2013): Lolol, para el caso de terremotos; Peñalolén, para el caso de aluviones y Chaitén, para el caso de erupción volcánica, siendo en este último territorio donde se volcaron los esfuerzos del centro en su primer año de funcionamiento.

En un intento por ampliar el trabajo investigativo tradicional, CIVDES postula a los Fondos de Extensión Valentín Letelier, adjudicándose el proyecto “Educación para la integración social de la población afectada por la erupción volcánica de Chaitén”, conformado por académicos, estudiantes y funcionarios de la Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Artes y la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile, donde la investigadora responsable fue la académica Adriana Espinoza (Velásquez, 2012, 30 de marzo).

Este proyecto implicó un arduo trabajo interdisciplinario, que recogió los resultados de experiencias anteriores en la temática de desastres, con el fin de construir conocimientos respecto a erupciones volcánicas y abriendo las posibilidades de repensar estas catástrofes como una oportunidad para la innovación de los procesos de investigación e intervención con y desde la comunidad de Chaitén.

1.3. Reconociendo sus Voces, Visualizando Soluciones: El Proyecto Valentín Letelier en Chaitén

A pesar de que la actividad pre-eruptiva comenzó con fuertes sismos el 30 de abril del 2008, la erupción del Volcán Chaitén el 2 de mayo de ese año, fue una sorpresa incluso para los propios chaiteninos (Bravo, 2013, 30 de abril). Una gran explosión destruyó un domo prehistórico de obsidiana en la caldera del Volcán Chaitén (Castro & Dingwell, 2009) lo que obligó a las autoridades a declarar “Estado de Catástrofe” e iniciar, en primer lugar, un proceso de evacuación voluntaria de la población. Es así como en menos de 48 horas se logra evacuar a la mayoría de la población, unas 3.900 personas aproximadamente (El País, 2008, 03 de mayo). Sin embargo, cuatro días después, la actividad eruptiva del Volcán Chaitén comienza a registrar un aumento, intensificándose la emanación de humo y cenizas por lo que se ordena la evacuación total de la población a pesar de la resistencia de algunas familias (Gutiérrez, 2008, 08 de mayo).

Posterior a la evacuación, las familias desplazadas fueron ubicadas temporalmente en albergues, principalmente en Puerto Montt y Castro (en la Isla de Chiloé) (Lara, 2009), mientras que el gobierno desplegaba una serie de ayudas económicas y sociales para fomentar los procesos de reubicación de la gente (Mardones, Rueda, & Guzmán, 2011).

Sin embargo, la situación de desastre se agudiza aún más, ya que 10 días más tarde, el desprendimiento de parte del domo del Volcán Chaitén ocasionó el desborde del Río Blanco en el sector norte de la ciudad, causando la inundación del 90% del sector y la destrucción de 219 casas las que son arrastradas hacia el mar (Lara, 2009; Mardones et al., 2011). En este escenario, debido a la incertidumbre acerca de la evolución futura de la actividad del Volcán Chaitén y la presión de los chaiteninos por regresar a sus hogares, se evaluó la reconstrucción y/o relocalización de la ciudad.

Luego de descartar técnicamente la primera opción, además de 4 alternativas de relocalización propuestas por el informe “Consultoría para el desarrollo de lineamientos estratégicos de reconstrucción/relocalización y plan maestro conceptual posdesastre Chaitén” realizado en conjunto por la Intendencia de Los Lagos, la Universidad Católica de Chile y la Universidad Austral, el gobierno anuncia la relocalización de Chaitén en el sector de Santa Bárbara Sur (Mardones et al., 2011), a unos 8 kilómetros al norte de

Chaitén (Saffie, 2009, 17 de febrero), pese al rechazo de sus antiguos habitantes (Fouilloux, 2009, 29 de enero).

A la luz de los antecedentes expuestos, resulta difícil comprender la falta de coordinación y la divergencia en la toma de decisiones a nivel gubernamental, especialmente si se considera que en febrero de 2009, el gobierno de la presidenta Bachelet afirmaba que era imposible reconstruir Chaitén en su ubicación actual, mientras que en mayo de 2010, a poco andar del recién asumido gobierno del presidente Sebastián Piñera, aún se anuncia que es peligroso habitar la ciudad, confirmando el emplazamiento del Nuevo Chaitén en Santa Bárbara, y finalmente, en diciembre de 2010, el mismo gobierno resolvió reconstruir la ciudad en el sector norte de la misma y no a 8 kilómetros como había sido propuesto inicialmente (EMOL, 2011, 9 de abril).

A partir de aquella fecha, la cantidad de personas que han retornado ha aumentado considerablemente año tras año (González, 2011), comenzando un proceso, gestionado principalmente por el Municipio de Chaitén, que apunta a facilitar el retorno de los desplazados habilitando los servicios básicos de luz, agua, telecomunicaciones, educación y salud en la parte norte de la ciudad (González, 2011).

Sin embargo, una desconocida lucha por permanecer en el lugar se ha dado en los últimos años en el sector sur de Chaitén, donde alrededor de 200 personas insisten en repoblar aquella área considerada riesgosa por las autoridades debido a las posibilidades de un nuevo desborde del Río Blanco (Fernández, 2012, 19 de mayo).

El largo proceso vivido por los habitantes de Chaitén como producto de la erupción del volcán nos revela las complejidades del impacto de los desastres siconaturales en la experiencia humana, situación que se extiende en el tiempo y que es construida por una serie de factores sociales, políticos, estructurales, culturales y económicos entre otros (Correa & Restrepo, 2000).

Es así como el proyecto “Educación para la integración social de la población afectada por la erupción volcánica en Chaitén” busca abordar la problemática de desintegración social derivada del desplazamiento forzado de toda la localidad, con especial atención en la promoción de herramientas que permitan consolidar una comunidad más resistente física, psicológica y socialmente a las amenazas

socionaturales. El proyecto pretende un proceso de educación que promueva saberes sobre la relación con el territorio, integrando culturas, experiencias y conocimientos locales como un recurso de cohesión social gravitante para la resistencia a nuevas amenazas.

Para ello, se propone el diseño y la implementación de un programa educativo-participativo con las comunidades escolares de tres establecimientos educacionales: Pillanlikan en Puerto Montt (establecimiento construido por chaiteninos desplazados), Juan José Latorre en Chaitén (única escuela en función actualmente) y la Escuela Unidocente de Chana (ubicada en el sector rural de la comuna de Chaitén), incluyendo tres líneas estratégicas de acción:

- La elaboración de la experiencia traumática.
- La consolidación de aprendizajes en torno al enfrentamiento de riesgos socionaturales.
- La promoción de procesos de resiliencia comunitaria, basados en la integración social de las comunidades desplazadas y de acogida.

En torno a estas líneas, el programa de intervención planifica la realización de cuatro tipos de actividades:

- Actividades de encuentro y difusión que apuntan a establecer lazos con la comunidad.
- Actividades de investigación e intervención con la comunidad, donde se consideran talleres de elaboración del trauma, talleres de prevención del riesgo, talleres de radio para jóvenes, talleres de capacitación y fortalecimiento a los profesores y talleres de memoria colectiva para familias.
- Actividades de investigación sobre el tema de memoria local y territorial, buscando vincular al mundo académico con las problemáticas de los habitantes desplazados de Chaitén.
- Actividades simultáneas de comunicación y registro.

Esta memoria profundizará en una de las actividades realizadas en la Escuela Juan José Latorre de Chaitén, donde como autor, fui uno de los coordinadores de la propuesta *“Creación de redes para la prevención del riesgo: Talleres de radio”*.

El desarrollo de este proyecto se consolida dado los resultados del primer viaje a terreno por parte del equipo de investigación e intervención en abril del 2012, donde la principal actividad fue la realización de un diagnóstico participativo, el cual facilitó los espacios de producción de conocimientos locales y relevantes para los grupos objetivo de la intervención desde la perspectiva de la Investigación-Acción-Participativa (IAP en adelante). Esto nos ofreció información básica útil para programar acciones concretas, proporcionando un cuadro de situación que nos sirvió para formular las estrategias de actuación (Mori, 2008).

La IAP es entendida como una metodología para diagnosticar, intervenir y evaluar los procesos psicosociales considerados injustos o problemáticos, tanto por los investigadores como por los participantes de las comunidades, transformando la teoría en práctica y la práctica en teoría, movilizand o una conciencia crítica y transformadora de nuestra realidad social (Krause, 2002; Montero, 2006).

Desde esta perspectiva, se hablará de ahora en adelante de procesos “investigativos-interventivos” conjuntamente, debido a que se concibe que cada estrategia de intervención permite producir información en las diferentes etapas del proceso, la que es validada desde la comunidad, alimentando así nuevas propuestas interventivas basadas en nuevos diagnósticos de necesidades y expectativas, co-construyendo operaciones reflexivas y dialógicas donde intervención e investigación se nutren constantemente.

De esta forma, el trabajo diagnóstico se realizó bajo la modalidad de talleres con todos los cursos desde el primer ciclo básico hasta educación media de la Escuela Juan José Latorre. Específicamente en el segmento de alumnos de Educación Media, el análisis del proceso diagnóstico participativo, exhibe principalmente que los espacios de participación juvenil en Chaitén son reducidos y acotados al ámbito escolar.

Relevando estos antecedentes, los talleres de radio buscan fortalecer la sustentabilidad social de la participación comunitaria de los jóvenes como espacio de articulación social, potenciando relaciones con otras instituciones sociales y su incidencia en el campo de la cultura. Es por ello que el objetivo de esta intervención es co-construir un espacio de capacitación en producción radiofónica, de intercambio y encuentro entre jóvenes de 14 a 18 años de la Escuela Juan José Latorre de Chaitén, buscando producir

contenidos que resalten las historias reales y sentidas de cada día, destacando las miradas de los jóvenes, dando protagonismo a sus voces y fortaleciendo su identidad.

Este proyecto, que se ha llevado a cabo durante todo el 2012 y el primer semestre del 2013, no sólo ha generado un gran impacto a nivel interventivo en la localidad, promoviendo la movilización de recursos propios de la comunidad sino que ha producido e instalado nuevos espacios de reflexión y participación juvenil.

Este proceso nos brinda la oportunidad de relevar, construir, sistematizar y compartir conocimientos de aquellos aprendizajes significativos en el ámbito de la investigación-intervención en desastres sicionaturales, donde tanto niños/as, como adolescentes y adultos, se conviertan en co-constructores del sentido de la experiencia del riesgo y de los procesos de desplazamiento y retorno vividos.

1.4. Problematización

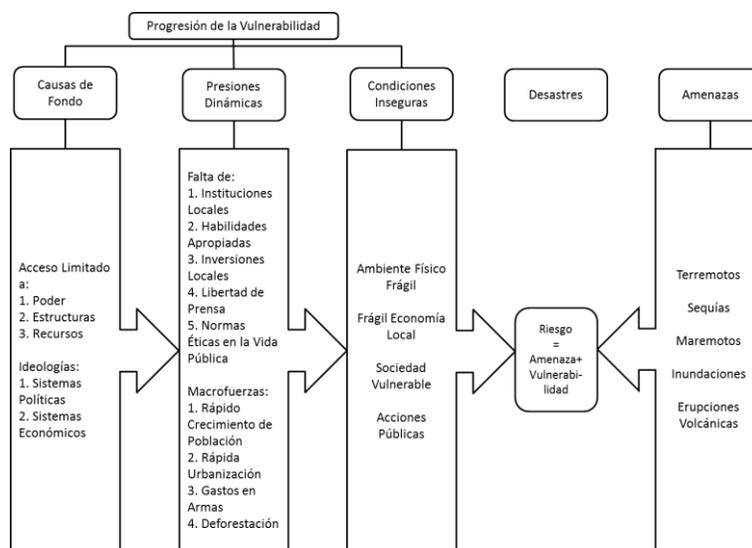
Hasta hace pocos años, se hablaba de fenómenos naturales como sinónimo de desastres. Siguiendo esta lógica, los huracanes, sismos o erupciones volcánicas provocaban en la sociedad un estado de crisis, calamidad y destrucción, donde los desastres eran totalmente inevitables debido a que los fenómenos naturales son ineludibles. La naturaleza en esta ecuación es un agente activo, mientras que la sociedad es el agente pasivo (Berríos, 2009). Desde esta perspectiva, los componentes sociales de la vulnerabilidad no eran considerados en el estudio de los desastres sicionaturales, pero sin duda, son determinantes importantes de los daños causados por estas catástrofes (Jiménez, 2012).

La visibilización de las múltiples condiciones de vulnerabilidad de los sectores de población afectados por desastres, han llevado a las distintas disciplinas a encontrar una explicación más amplia para la definición de desastre, complejizando el entramado de elementos y significaciones, considerando las diversas asociaciones entre el grado de destrucción y pérdidas con la vulnerabilidad de la población y la construcción siconatural del riesgo (Gellert, 2012). En este sentido, un desastre natural no es natural, puesto que se consideran como el producto de los riesgos existentes gestionados inadecuadamente,

la construcción social de las amenazas y/o detonantes (terremotos, erupciones volcánicas, inundaciones, etc.) y las condiciones de vulnerabilidad, los cuales incrementan su impacto y ocurrencia (Salas, 2007). Es decir, se configuran tanto como producto y resultado de procesos sociales, históricos y territorialmente circunscritos (Berríos, 2009). El gran aporte de esta perspectiva es la incorporación de la sociedad como elemento activo y, por tanto, responsable en la conformación de riesgos, por medio de procesos sociales, económicos, políticos y ambientales (Gellert, 2012).

Como modelo explicativo, en este estudio de sistematización, se utilizará como base el “Modelo de Presión y Liberación de los Desastres” (Blaikie, Cannon, Davis, & Wisner, 1996). Esta propuesta nos permitirá entender cómo se construye la vulnerabilidad social por medio de una progresión de factores sociales, al plantear que a partir de la intersección de dos fuerzas opuestas, donde por un lado se encuentran aquellos procesos que generan vulnerabilidad, y por otro, la exposición física a una amenaza, el daño dependerá de la presión ejercida por estas fuerzas lo que determinará la vulnerabilidad y el impacto de la amenaza sobre las personas. En tanto, la idea de la liberación se incorpora para conceptualizar la reducción del impacto de los desastres, atenuando la presión y reduciendo las vulnerabilidades (Blaikie et al., 1996).

Figura 1. Modelo de Presión y Liberación de los Desastres.



Fuente: Adaptado de “Vulnerabilidad. El entorno social, político y económico de los desastres”, por Blaikie, P.; Cannon, T.; Davis, I., & Wisner, B., 1996, p. 89.

Sin embargo, es necesario dar cuenta de las limitaciones de este modelo. Los autores parten de la idea de que el desastre es la interacción entre vulnerabilidad y amenaza, donde la vulnerabilidad es una producción social y la amenaza es generada por la naturaleza. Lamentablemente, su concepto de amenaza reproduce la idea dominante de que los eventos peligrosos son aislados y diferentes al proceso de vulnerabilidad, como si la naturaleza tuviese la voluntad para generar una fuerza opuesta a las que construye el hombre en sociedad (Berríos, 2009).

Es por ello que no se considerará la parte del modelo referido a la amenaza, ya que no da cuenta cómo se desarrolla un desastre. Tal como explica Berríos (2009) las amenazas, no pueden referirse puntualmente a los fenómenos o ambientes naturales que puedan representar un peligro para las comunidades, ya que es el hombre en sociedad quien los hace peligrosos.

Es así, que para finalidades de esta memoria, nos enfocaremos específicamente en un ámbito de la progresión de vulnerabilidad dentro del Modelo de Presión y Liberación de Desastres: las condiciones de inseguridad, y dentro de ésta, trabajaremos con uno de sus aspectos, la sociedad vulnerable. El trabajo en este nivel nos permitirá implementar una estrategia adecuada de mitigación para una problemática particular.

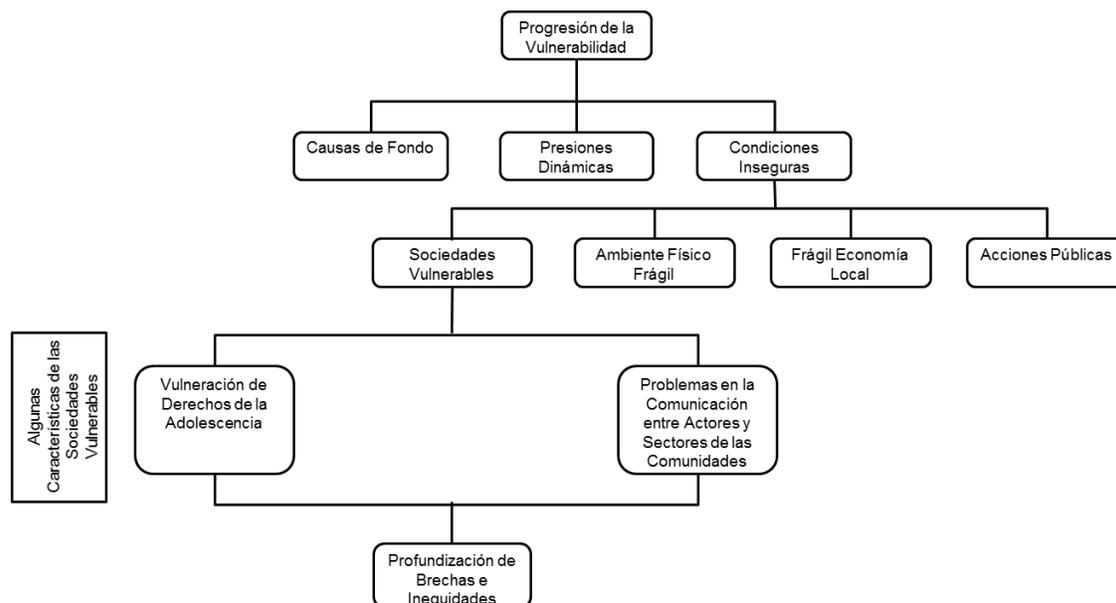
Lamentablemente, en nuestro país, los gobiernos e instituciones locales han prestado muy poca atención a los problemas del riesgo socioambiental, especialmente a la promoción de actividades de mitigación con un enfoque participativo y local. Es por ello, que este trabajo propone ceñirse a la propuesta de Maskrey (1993) quien acuñó el concepto de “mitigación popular”, es decir, aquellas estrategias de reducción progresiva de la vulnerabilidad mediante la transformación de las relaciones sociales, económicas, políticas, culturales y territoriales de producción de una comunidad.

La mitigación popular como estrategia, sin duda, se hace más viable y sustentable en la medida en que se corresponda con el nivel de conciencia y organización de una comunidad, incorporando a sus habitantes como sujetos activos que juegan un importante papel en la implementación de acciones orientadas a disminuir los efectos de posibles desastres (Lavell, 1997; Medina, 1997).

Entonces, si buscamos construir comunidades menos vulnerables y más preparadas, es fundamental que esa comunidad esté conformada por personas con capacidad de transformarla. Para ello, una buena comunicación entre todos los actores y sectores sociales y entre éstos y la comunidad en general, constituye un elemento imprescindible de la sostenibilidad y el desarrollo integral de las comunidades. Cuando por alguna razón, los canales de comunicación son débiles o están rotos, se generan las condiciones propicias para que cualquier cambio se convierta en amenaza e inclusive en un desastre (Rebolledo, 2011).

En estos contextos de desastres, donde se trastocan aquellas condiciones cotidianas de las comunidades, existe una alta propensión a la vulneración de derechos de la adolescencia, muchas veces profundizando y perpetuando brechas e inequidades existentes previamente (Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescente [IINA], 2011). Por lo tanto, si implementáramos estrategias y recursos adecuados dirigidos hacia el fortalecimiento de mecanismos de participación de adolescentes, significaría, entre otras cosas, fortalecer las capacidades locales de jóvenes en situaciones de catástrofes (IINA, 2011). De esta manera, se contribuye por un lado, al fortalecimiento de sociedades más democráticas, justas e inclusivas, y por otro, habilita respuestas más efectivas, estimula encuentros intergeneracionales y renueva el rol de los adolescentes posicionándolos como agentes de cambio (IINA, 2011).

Teniendo en cuenta los anteriores antecedentes, se propone otorgar un especial énfasis en los aspectos psicosociales de una experiencia de retorno que apunta a instalar y sostener procesos investigativos-interventivos que incorporen estos elementos en las acciones de mitigación popular de desastres sicionaturales en las comunidades, fortaleciendo y movilizándolo sus propios recursos con plena participación de los jóvenes.

Figura 2. Progresión de la Vulnerabilidad

Fuente: Elaboración propia.

Adentrándonos en la especificidad de la localidad donde se llevó a cabo la propuesta de IAP, para los casi mil chaiteninos retornados, este proceso no sólo ha implicado el redescubrimiento del paisaje y el territorio, sino que además se han visto confrontados a un nuevo modo de relacionarse con la comunidad misma (Jiménez, 2012).

Tal como expone Jiménez (2012), parece ser que el desastre en Chaitén, el cual dejó al descubierto viejas heridas en la comunidad, exige además de la reconstrucción material, la necesidad de una regeneración del tejido social. Ya que no tan sólo el desastre subrayó el aislamiento de la zona, sino que debido al desborde del Río Blanco, dividió a la ciudad en dos: Chaitén Norte y Chaitén Sur (Argandoña, 2012, 04 de enero). Ambas zonas cuentan con condiciones materiales disímiles. Los habitantes de Chaitén Norte tienen acceso a luz, agua potable, una escuela, y servicios básicos en general (Argandoña, 2012, 04 de enero; Jiménez, 2012). Por otro lado, las alrededor de 200 familias que residen en Chaitén Sur (Fernández, 2012, 19 de mayo), una zona cubierta de cenizas y declarada “inhabitable”, tienen acceso restringido a luz y agua, no cuentan con una escuela y presentan grandes dificultades de conectividad (Alfaro, Chahuán, & Reyes, 2010; Macaya, 2012).

En este contexto, uno de los medios de comunicación más usados, es la radio. Es uno de los pocos medios de conexión entre la misma comuna y entre otras comunas de la región. Es a través de este medio donde se dan a conocer las noticias del acontecer nacional, así como local. Un claro ejemplo de esta cultura radial lo constituye el hecho de que Bernardo Riquelme, dueño y locutor de la Radio Chaitén, decidiera quedarse en el pueblo con posterioridad a la evacuación, desafiando a la autoridad y transmitiendo diariamente hasta que finalmente fue obligado a salir por la fuerza (Gutiérrez, 2008, 08 de mayo). Su programa era escuchado en toda la zona y muchos chaiteninos desplazados lo llamaban para saber si había temblado o para pedirle que visitara y constatará el estado de sus casas (Ramírez, 2008, 01 de agosto). Cabe destacar que fue también uno de los primeros en regresar a Chaitén continuando con sus transmisiones radiales (Burgos, 2009, 27 de febrero).

Estas acciones, no hacen más que reflejar la importancia de la comunicación radial, ya que este medio representa un aporte esencial en los procesos de desarrollo y juegan un rol importante en la democratización, en las reivindicaciones sociales y en la generación de conocimientos, caracterizándose por su alto grado de horizontalidad, apertura y posibilidades de participación (Milan, 2006).

El desafío de la propuesta *“Creación de redes para la prevención del riesgo: Talleres de radio”*, apunta a la puesta en marcha de estrategias que faciliten la identificación, apropiación y la movilización de los propios recursos por parte de las comunidades, ya que es desde ahí, donde cobran sentido y pertinencia.

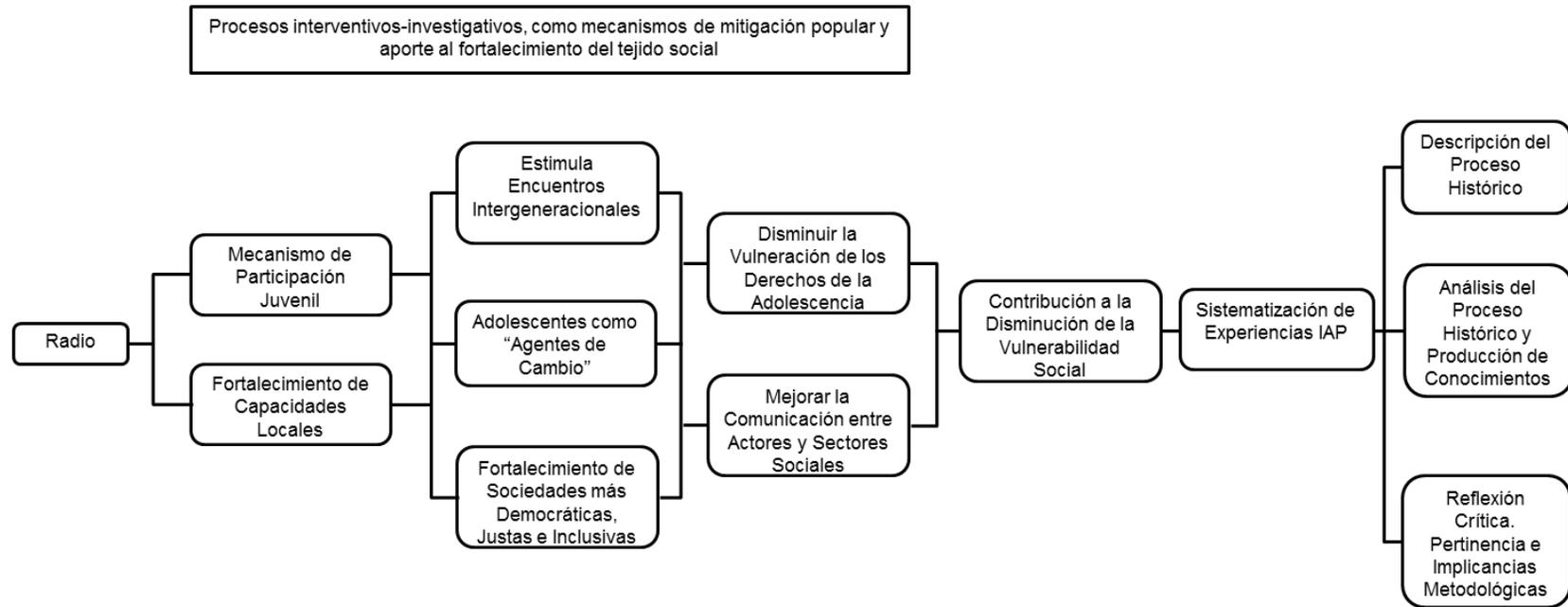
Expuestos estos antecedentes, surge la pregunta por la experiencia práctica y los lineamientos metodológicos, al enfrentarnos a la problemática de integrar a diversos actores (académicos, estudiantes, pobladores, comunidades, etc.) en un proceso colectivo de producción de conocimientos necesarios para una transformación social por medio de la IAP. Así también, la diseminación de este tipo de proyectos investigativos-interventivos es otra operación relativamente novedosa y apenas planteada en la práctica habitual, que busca difundir de forma efectiva los proyectos ejecutados a los diversos actores implicados en el proyecto (Mori, 2008).

Por ello, es fundamental dar cuenta del trabajo realizado, comunicando las experiencias y análisis logrados, recuperando la historia de las intervenciones y

legitimando los conocimientos generados en las prácticas de los diferentes actores (Letelier, 2008). Esta devolución de los conocimientos producidos a todos los grupos, instituciones y personas que estuvieron de alguna u otra forma comprometidos con el trabajo, implica no tan sólo la divulgación de las lecciones aprendidas, sino que también visibiliza su capacidad como constructores de conocimientos posibles de transformar la realidad social (Montero, 2006).

Es entonces imprescindible reconocer y valorar este tipo de prácticas innovadoras como una construcción colectiva de conocimientos, para generar nuevos aprendizajes, compartirlos y cualificarlos (Ghiso, 2011). Es así como se utilizará la metodología de sistematización de experiencias desde el modelo propuesto por Barnechea y Morgan (2007), el cual se caracteriza por la importancia de la participación tanto de agentes internos como externos en los procesos de descripción, análisis y reflexión de las acciones a estudiar.

Figura 3. Justificación de la Propuesta de Investigación-Intervención



Fuente: Elaboración propia.

1.5. Pregunta de Investigación

La pregunta que dirige este estudio es: ¿Qué lineamientos metodológicos pueden generarse a partir de la sistematización de la experiencia de Investigación-Acción-Participativa “Creación de Redes para la Prevención del Riesgo: Talleres de radio” realizada en Chaitén durante los años 2012 y 2013, para el trabajo con jóvenes en el campo de la mitigación de vulnerabilidades sociales en desastres siconaturales?

1.6. Premisas del Trabajo

Las proyecciones de esta memoria se fundan íntimamente en dos supuestos de base, que cimentan la justificación de la importancia de propuestas metodológicas innovadoras para la investigación-intervención en el campo de desastres siconaturales.

De esta forma se expone que la reducción de vulnerabilidades para la mitigación de desastres siconaturales, no puede realizarse de manera eficaz y sustentable sin el consenso de la comunidad, es decir, sin un proceso participativo. Es por ello que se considera a la IAP como una de las metodologías más adecuadas y eficaces para lograr cambios significativos en materia de mitigación popular.

Por eso es importante, realzar la capacidad de articulación entre diversos actores de la comunidad, teniendo en cuenta una visión integral de la vulnerabilidad de un territorio y de su población. Dicho en otras palabras, el tema de la mitigación en desastres siconaturales no debe enfocarse tan sólo en los aspectos físicos y técnicos de la vulnerabilidad, sino que también en las dimensiones sociales y relacionales.

En este sentido y bajo aquellos parámetros, la presente memoria busca entregar un aporte teórico y práctico a los diferentes actores sociales involucrados en esta experiencia, presentando un sólido y coherente marco teórico y metodológico capaz de generar nuevos conocimientos, reconocer otros y abrir el debate sobre un tema muy poco tratado en nuestro país.

2. Definiendo la Sistematización

El modelo de sistematización de experiencias de Barnechea y Morgan (2007), exige definir ciertas coordenadas para el inicio del proceso de análisis y reflexión de una experiencia particular. Primero, se definirá el objetivo general y los objetivos específicos de la sistematización, es decir, el para qué y el cómo. Segundo, debemos delimitar el objeto a sistematizar, o sea, acotar la experiencia de la forma más concreta posible. Finalmente, se precisará un eje de sistematización que sirva como hilo conductor de la reflexión, centrando la mirada para evitar la dispersión de información y su análisis.

2.1. Objetivos de la Sistematización

2.1.1. Objetivo General

- Generar lineamientos metodológicos a partir de la sistematización de la experiencia de Investigación-Acción-Participativa “Creación de Redes para la Prevención del Riesgo: Talleres de radio” en Chaitén durante los años 2012 y 2013 para el trabajo con jóvenes en el campo de la mitigación de vulnerabilidades sociales en desastres sicionaturales.

2.1.2. Objetivos Específicos

- Reconstruir el desarrollo histórico del proyecto de IAP “Creación de redes para la prevención del riesgo: Talleres de radio”, llevado a cabo en la Escuela Juan José Latorre de Chaitén durante los años 2012-2013.
- Analizar críticamente la pertinencia e implicancias metodológicas del proyecto “Creación de redes para la prevención del riesgo: Talleres de radio” realizado en la Escuela Juan José Latorre de Chaitén durante los años 2012-2013.
- Describir una propuesta metodológica en base a los conocimientos y aprendizajes desarrollados en el proyecto “Creación de redes para la prevención del riesgo: Talleres de radio” realizado en la Escuela Juan José Latorre de Chaitén durante los años 2012-2013.

2.2. Objeto de la Sistematización

El objeto de conocimiento es la experiencia de trabajo “Creación de redes para la prevención del riesgo: Talleres de radio”, enmarcada dentro del proyecto “Educación para la integración social de la población afectada por la erupción volcánica de Chaitén”. Esta experiencia transcurre en la Escuela Juan José Latorre de Chaitén durante los años 2012 y 2013, en cuatro viajes a terreno, de alrededor de una semana cada uno, distribuidos de la siguiente forma:

- **2012:** 18 al 26 de Abril / 05 al 13 de Agosto / 17 al 25 de Noviembre.
- **2013:** 19 al 30 de Mayo.

2.3. Eje de la Sistematización

Para iniciar la reconstrucción histórica de la intervención es útil plantear un eje que nos permita definir y dar sentido a la experiencia, ordenarla y organizarla. Este eje será:

- La pertinencia e implicancias metodológicas de la experiencia de Investigación-Acción-Participativa “Creación de redes para la prevención del riesgo: Talleres de Radio” en Chaitén para el trabajo con jóvenes en el campo de la mitigación de vulnerabilidades sociales en desastres siconaturales.

2.4. Limitaciones del Estudio

La delimitación clara del objeto a sistematizar, en este caso, la experiencia de IAP “Creación de redes para la prevención del riesgo: Talleres de radio”, implica enfocarse en sólo una de las actividades llevadas a cabo dentro del proyecto “Educación para la integración social de la población afectada por la erupción volcánica en Chaitén” realizado en la Escuela Juan José Latorre. Esto nos impedirá visualizar el impacto global del proyecto en sí, al marginar del análisis las relaciones sinérgicas entre las distintas actividades llevadas a cabo. Esta decisión metodológica responde a la necesidad de delimitar los aspectos específicos, el período y el lugar exacto de la experiencia a

sistematizar debido a los limitados recursos humanos y económicos que impedirían trabajar esta metodología con las demás actividades de forma conjunta.

Así mismo, delimitada la experiencia a sistematizar, es necesario definir un énfasis central, es decir, una matriz referencial alrededor del cual girarán las pautas de reconstrucción, ordenamiento de la información, análisis y conclusiones de la experiencia. Esta matriz será la pertinencia e implicancias metodológicas del proceso de IAP llevada a cabo. Sin embargo, aunque nos enfoquemos en un elemento particular de la experiencia, eso no quiere decir que sea una parte, en tanto parte aislada, sino que se analizará la especificidad de ésta en su relación con la totalidad de la experiencia.

3. Importancia y Aportes del Estudio

3.1. Justificación

En un momento de crisis representacional de las ciencias sociales, donde se pone en cuestión las prácticas y concepciones teóricas de las diversas disciplinas, es necesario enfrentarnos a nuevas preguntas y desafíos. La sistematización, como ejercicio riguroso de aprendizajes e interpretación crítica de los procesos vividos, nos permite renovar la producción teórica de las ciencias sociales, particularmente de la psicología, desde la experiencia cotidiana, comprometidas con la participación, la transformación y la organización comunitaria en la generación de conocimientos.

Esta memoria de sistematización, aportará a la generación de aprendizajes para la mejora de las capacidades de investigación-intervención en desastres sicionaturales dentro de los marcos de extensión universitaria, donde los actores involucrados han participado activamente de un proceso de cambio en el curso de tal intervención.

Los procesos por los que atraviesan los proyectos quedan habitualmente “perdidos” entre los resultados obtenidos. La sistematización de las experiencias permite saber no tan sólo que se logró, sino cómo se logró. De esta forma, la utilización de la sistematización permite transformar el aprendizaje de la experiencia en conocimiento, compartirlo y validarlo, desde la perspectiva de los diversos agentes involucrados. En este sentido, la identificación de lecciones aprendidas, que permitan asociar el proceso a los resultados, será un insumo fundamental para la mejora de futuras experiencias.

3.2. Relevancia

Se resalta aquí la importancia de la sistematización de la experiencia del proyecto “Creación de redes para la prevención del riesgo: Talleres de radio” en Chaitén. Específicamente este estudio, generará relevantes aportes en al menos tres ámbitos:

3.2.1. Relevancia Teórica

Los resultados del proceso de sistematización permitirán profundizar en la visión de las ciencias sociales acerca del fenómeno de los desastres sionaturales, desde un posicionamiento analítico y crítico, dando cuenta de un marco teórico que permita abrir espacios de abordaje no relevados por otras disciplinas y/o perspectivas.

De esta forma, se dará cuenta acerca de los conocimientos producidos en torno a una propuesta particular de mitigación de vulnerabilidades ante desastres sionaturales, fortaleciendo la participación juvenil por medio de la radio local. Sin duda, estos tópicos teóricos han sido poco estudiados y valorados en la actividad académica.

En este sentido, sistematizar nuestras experiencias nos permite aprender críticamente de ellas y así poder mejorar nuestra propia práctica. Es así como, en la medida en que se producen nuevos conocimientos desde la misma propuesta investigativa-interventiva, éstos aportan nuevas visiones sobre los conceptos con los que venimos operando, entrando en un diálogo fructífero con los marcos teóricos vigentes, enriqueciéndolos con nuevos contenidos procedentes de la realidad específica en la que se aplican. Además, la búsqueda del desarrollo de una base teórica pertinente para el abordaje investigativo-interventivo de la mitigación de vulnerabilidades en desastres sionaturales con jóvenes, conduce a apostar más bien por epistemologías críticas no convencionales que resultarán en un gran aporte para otras disciplinas.

Finalmente, relacionado con lo anterior, se espera que esta investigación proporcione información a otras áreas de conocimiento afines, como la geografía, antropología, sociología, entre otras, al incorporar revisiones teóricas y reflexiones críticas de los tópicos tratados.

3.2.2. Relevancia Metodológica

Dado que la sistematización de experiencias implica la reflexión constante sobre el sentido de nuestro quehacer, esto nos permitirá analizar y entender los alcances y los límites de los métodos y técnicas utilizadas durante los procesos de investigación-intervención llevados a cabo.

Específicamente, este estudio nos permitirá validar las premisas metodológicas centrales de la experiencia, basadas en estrategias participativas, posibles de ser adaptadas a contextos específicos. Esto permite abrir una gran gama de posibilidades para el abordaje metodológico de la mitigación local en desastres siconaturales.

Sumado a lo anterior, compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares, implicará proporcionar las sugerencias y/o provocaciones necesarias que incentiven la generación y utilización de metodologías no convencionales en la temática.

3.2.3. Relevancia Práctica

Este estudio permitirá en primer lugar, comprender y, en consecuencia, mejorar nuestra propia práctica, mientras que su difusión permitirá que otros equipos de investigación-intervención, inmersos en contextos y problemáticas similares, puedan aprender de esta experiencia. Se favorece de esta forma la producción de documentación que permita comenzar sobre antecedentes de proyectos similares, teniendo en cuenta los errores y aciertos que pudimos haber cometido.

En el campo del trabajo con comunidades, se ponen en práctica nuevas técnicas y metodologías, con la finalidad de potenciar una mayor participación de la comunidad en trabajos colectivos, lo que implicará el fortalecimiento de la construcción de actores sociales jóvenes más críticos, reflexivos y organizados.

La sistematización es de gran utilidad para la comunidad, evidenciando de forma clara los logros de su acción colectiva y estimulando su capacidad de análisis para comprender el proceso de co-construcción de conocimientos. Por ello, la potenciación de los jóvenes como actores clave en los procesos de mitigación de vulnerabilidades

sociales, a través de la comunicación comunitaria, capacitando y co-gestionando un programa radial local, permitió situarlos como agentes relevantes y legítimos en la puesta en marcha de prácticas de gestión de reducción del riesgo y la socialización de experiencias asociadas, minimizando así el impacto de nuevas catástrofes.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Es muy común que los antecedentes teóricos relacionados a desastres, desde los cuales se enmarcan tanto estudios como políticas, planes y programas, varíen dada su fecha de publicación así como del enfoque teórico de sus autores (Báez, 2009). Por ello, este capítulo, dividido en 4 secciones, pretende presentar los conceptos teóricos que se usarán en esta sistematización, exponiendo las premisas desde donde se articula y desarrolla la línea de investigación-intervención “Creación de redes para la prevención del riesgo: Talleres de radio”.

Primero, revisaremos las actuales discusiones sobre la comprensión del fenómeno de los desastres, proponiendo finalmente dejar de caracterizarlos como “naturales” para complejizar su abordaje desde una visión crítica. A través del Modelo de Presión y Liberación de los Desastres (Blaikie et al., 1996), se relevarán las dimensiones sociopolíticas e históricas como elementos claves para la definición de ejes de acción en torno a la mitigación popular, en el marco de una Gestión de Reducción del Riesgo con un enfoque comunitario. Este apartado finalizará con la revisión documental sobre las diversas consecuencias sociales producidas por desastres volcánicos.

Luego, se abordará el impacto de la comunicación comunitaria como elemento central dentro de proyectos de mitigación popular, ahondando en las potencialidades de la radio comunitaria como espacio de construcción y articulación social.

En tercer lugar, el foco recaerá sobre dos conceptos claves: la participación y el fortalecimiento comunitario. Estas dimensiones, abordadas desde la radio comunitaria, nos permitirán construir potenciales puentes para la producción de investigación e intervención en Gestión de Reducción del Riesgo.

Finalmente, se abordará el lugar de los jóvenes en contextos de desastres, relevando la importancia de promover procesos de participación comunitaria como factor de disminución de la vulnerabilidad social local, cimentando así un marco teórico desde el cual calibrar el análisis de la presente propuesta de Investigación-Acción-Participativa.

1. Desnaturalizando los Desastres

1.1. Hacia un Nuevo Paradigma: Los Desastres Socionaturales

Tanto a nivel internacional como local, los desastres han pasado a ser un tema prioritario dentro de las agendas de desarrollo de cada país, mostrando un significativo cambio en la percepción y en el abordaje de la problemática desde los años `90 (Gellert, 2012). Sin embargo, cuando se habla de un desastre, aún solemos correlacionarlo inmediatamente a cualquier evento extraordinario que origina muertes humanas y destrucción de la propiedad (Morales et al., 2008).

En esta línea existen varias definiciones que entienden los desastres como sucesos naturales funestos que comprometen la vida y/o salud de las personas, provocando daños a bienes materiales y alterando la actividad normal de la sociedad (Juica & Madrid, 2010; Reyes, 2012; Vargas 2002).

Esta visión se desarrolló en base a las primeras aproximaciones al fenómeno de los desastres provenientes desde las ciencias básicas, físicas o “duras”, donde disciplinas como la sismología, vulcanología, geología o la hidrología han desarrollado una creciente contribución en este ámbito de estudio (Gellert, 2012).

Este enfoque se caracteriza por detenerse principalmente en el detonante del desastre: la amenaza natural. Esta es entendida como aquella manifestación de origen natural potencialmente dañina para el ser humano, capaz de destruir o desestabilizar un ecosistema (Vargas, 2002).

Esta perspectiva ha predominado durante décadas, determinando que el ser humano se encuentra a merced del medio ambiente, por lo tanto es fundamental establecer la probabilidad y magnitud del riesgo al que está expuesto (Sánchez, 2010). De este marco de comprensión se desprende una suposición a priori: los sucesos naturales son sinónimos de desastres naturales (Báez, 2009), los cuales serían plausibles de controlar, monitorear y predecir (Gellert, 2012). Una de las críticas fundamentales de este punto de vista, es que no considera las condiciones que favorecen la ocurrencia de una catástrofe al omitir otros factores posibles que determinan las probabilidades del impacto negativo de un desastre (Cardona, 2001).

No obstante, esta forma de conceptualizar las “catástrofes naturales” permeó rápidamente los organismos gubernamentales encargados de la gestión y el manejo de los desastres (Lavell, 1997), lo que implicó la tecnificación de su abordaje, comenzando a ser un tema de atención también para las llamadas ciencias aplicadas, como la ingeniería y la economía (Gellert, 2012).

Desde estas disciplinas, para que se produzca un desastre debe existir una cuantificación posible de las consecuencias en la zona de impacto de una amenaza, ya sea tanto en el entorno físico como social (Cardona, 2001; Gellert, 2012). O sea, un fenómeno natural se convierte en un peligro cuando tiene el potencial de provocar un impacto negativo en los ámbitos físicos, económicos y sociales de las personas (Xiaoyan & Xiaofei, 2012).

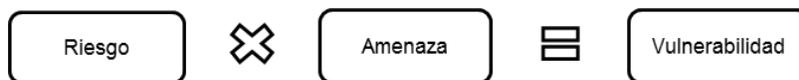
A partir de aquí, el concepto de riesgo se diferenció de otras acepciones, pasando a conformarse a partir de dos elementos:

- a) La amenaza, es decir, aquel factor externo definido por las características del fenómeno natural y su posibilidad de ocurrencia; y
- b) La vulnerabilidad, entendida como “la propensión interna de un sujeto, objeto o sistema a sufrir daños o pérdidas ante la presencia de una fuerza o energía potencialmente destructiva, siendo por tanto un componente interno y controlable” (Báez, 2009, p. 15).

El riesgo empieza a ser entendido en función tanto de la amenaza como de la vulnerabilidad, resaltando la posibilidad de objetivarlo y cuantificarlo (Cardona, 2001). Así, estas aproximaciones proponen medidas para el abordaje del riesgo más bien estructurales, como por ejemplo, muros de contención de inundaciones, protección financiera, albergues comunitarios y edificios más resistentes, destinados a proporcionar resguardo de la vida, la propiedad, la economía y la infraestructura crítica (Thomalla, Downing, Spanger-Siegfried, Han, & Rockström, 2006).

Este modelo es el más utilizado cuando se trata de comprender el fenómeno de los llamados “desastres naturales”, exponiendo que el riesgo de desastre es el resultado de una relación dinámica y dependiente entre la amenaza y la vulnerabilidad (Lavell, 2003a).

Figura 4. Modelo de Desastres desde las Ciencias Aplicadas



Fuente: Adaptado de "El cambio de paradigma: de la atención de desastres a la gestión del riesgo" por Gellert, G., *Boletín Científico Sapiens Research*, 2 (1), 2012, p. 14.

Esta operación conceptual ampliamente aceptada, supone a la amenaza como un factor activo mientras que a la vulnerabilidad como el factor pasivo (Maskrey, 1997). Sin embargo, en las últimas décadas aquella interpretación ha ido variando, redefiniéndose los diversos conceptos con los cuales se venía abordando la temática de los desastres. Se iniciaron diversos estudios que buscaban explicaciones sobre la construcción de vulnerabilidades en las sociedades por medio de procesos causales tanto económicos como políticos y sociales, convirtiéndose la vulnerabilidad en un factor activo de la fórmula (Maskrey, 1997).

Es así como desde los '90, las ciencias sociales comenzaron a abordar la problemática de los desastres centrándose en el estudio de la vulnerabilidad social, entendida por Lavell (1997, p. 50) como "el bajo grado de organización y cohesión interna de comunidades en riesgo, que impiden su capacidad de prevenir, mitigar o responder a situaciones de desastre".

Más adelante, Berríos (2009) reformulará aquel concepto postulando que la vulnerabilidad social no tan sólo se refiere al potencial de pérdida, sino también al potencial de recuperarse de un desastre y que por lo tanto no es exclusivo del momento de la emergencia. Por lo tanto, los factores de vulnerabilidad social serán aquellos referidos al conjunto de relaciones, comportamientos, creencias, formas de organización (institucional y comunitaria) y maneras de actuar de las personas y las comunidades que construyen las condiciones de manifestación y gestión de un desastre (Rico, s/f).

Cuando hablamos de riesgo dentro del enfoque de las ciencias sociales, nos referimos a un contexto caracterizado por la probabilidad de pérdidas y daños en el futuro que van desde las de carácter físico-estructurales hasta las psicosociales y culturales,

siendo en consecuencia, una condición latente que capta una posibilidad de pérdidas hacia el futuro (Lavell, s/f).

Por ello, para estimar el riesgo no basta sólo con tomar en cuenta el daño físico, las víctimas o las pérdidas económicas, como lo harían los modelos más tradicionalistas de las ciencias aplicadas, sino que también es necesario considerar los factores sociales, históricos y políticos relacionados con el proceso de desarrollo de las comunidades (Cardona, 2001). Por tanto, se propone que el riesgo es una construcción social, dinámica y cambiante (Herzer, 2011; Lavell, 2003b).

Dicho lo anterior, se puede deducir que ni la vulnerabilidad ni la amenaza son naturales, ya que un fenómeno natural potencialmente peligroso se convierte en amenaza para un grupo humano solamente cuando éste es vulnerable. Es por ello que la amenaza y la vulnerabilidad, y por ende el riesgo, se convierten en elementos susceptibles de analizar sólo en relación a grupos sociales y su contexto (Gellert, 2012).

Por lo mismo, debemos tener especial cuidado con el adjetivo “natural” de los desastres, ya que crea la ilusión acerca de la inexistencia de elementos de la sociedad que propician el riesgo, dejando de lado su responsabilidad para depositarla completamente en la naturaleza (Mc Quiddy, s/f).

Algunos autores (Blaikie et al., 1996; Cardona, 2001; Lavell, 2003a) postulan que los desastres son incorrectamente denominados como naturales, ya que su ocurrencia no dependen solamente de las dinámicas de la naturaleza, sino que a desafortunadas acciones de gestión del riesgo, por lo que debieran llamarse siconaturales (Báez, 2009).

Sin embargo, muchas de las definiciones referentes a desastres hablan de manifestaciones naturales, que en conjunto con condiciones de vulnerabilidad de una población, causan alteraciones que sobrepasan la respuesta autónoma de las zonas afectadas (Lavell, 2003b; Xiaoyan & Xiaofei, 2012).

Por ejemplo, para la Organización Panamericana de la Salud (OPS) un desastre consiste en un acto de la naturaleza cuya magnitud da origen a una situación catastrófica. En ella, se alteran de forma repentina los patrones cotidianos de la vida y la gente se ve hundida en el desamparo y el sufrimiento, generando como resultado la necesidad de

asistencia y entrega de elementos fundamentales para la vida, los cuales, en la mayor parte de los casos, deben provenir de áreas que estén fuera del desastre (Villalobos, 2009).

En esta misma línea, la Cruz Roja Internacional define a los desastres como un incidente de gran magnitud que provoca sufrimiento humano y genera necesidades que las víctimas no pueden cubrir sin auxilio (Villalobos, 2009). Así también Hodgkinson y Stewart (1998, en Coloma, 2009) definen los desastres como situaciones de amenaza extraordinaria para una comunidad, con una magnitud que desborda la capacidad de respuesta de ésta.

Lamentablemente, este tipo de definiciones no son capaces de abordar la compleja construcción de los desastres en sociedad, pasando por alto el campo de tensiones políticas, sociales, culturales, históricas y ambientales que los producen. Además, suelen resaltar la necesidad de ayuda externa para las comunidades afectadas, con el fin de alcanzar nuevamente un estado de funcionamiento normal, lo que deja a los protagonistas del desastre en una posición de desamparo e inacción.

Frente a estas definiciones, otros autores han enfatizado el carácter social e histórico de estos fenómenos buscando deslindarse de los modelos tradicionales. Es así como Echeverri (2000, p.1) propone que un desastre es:

(Un) proceso social inducido por un fenómeno físico y/o antrópico que altera de manera transitoria o permanente la vida de grupos poblacionales vulnerables, produciendo múltiples víctimas, daños a los ecosistemas, pérdidas en infraestructura, interrupción en el funcionamiento de las organizaciones y actividades comunitarias, en un espacio geográfico determinado y en un tiempo preciso. Este proceso se presenta como resultado del rompimiento del equilibrio entre una población y su entorno físico y social.

Una definición alternativa planteada por Martín-Beristain (2000), considera que una catástrofe es aquella situación de amenaza puntual (por ejemplo un huracán) o repetida (por ejemplo el hambre o la violencia política) que provoca una desestructuración y una ruptura importante del tejido social, impidiendo a la población afectada continuar funcionando con normalidad.

En tanto, Lavell (2003b) se refiere a los desastres como una situación o proceso social que se desencadena como resultado de la manifestación de un fenómeno de origen natural, tecnológico o provocado por el hombre que, al encontrar condiciones propicias de vulnerabilidad en una población, causa alteraciones intensas, graves y extendidas en las condiciones normales de funcionamiento de la comunidad, requiriendo de una respuesta inmediata de las autoridades y de la población para atender a las víctimas y restablecer condiciones aceptables para lograr el bienestar social.

A pesar del interés de renovar la batería conceptual en torno al tema de los desastres siconaturales, las dos primeras definiciones siguen considerando a los fenómenos naturales como amenazantes en sí mismos generados fuera de las sociedades afectadas. Mientras tanto, la propuesta de Lavell trata ciertos “desastres” como eventos, lo que teórica y políticamente es un peligro, ya que se deslinda analíticamente a las estructuras sociales de la construcción de las amenazas en sociedad (Blaikie et al., 1996).

Sin embargo, para fines de esta memoria, es posible recoger de todas las definiciones anteriores algunos puntos en común, útiles para la construcción de una propuesta de conceptualización de desastres siconaturales, tales como:

- a) El carácter social, político e histórico en la constitución de un desastre.
- b) El énfasis en los impactos psicosociales y comunitarios de las poblaciones afectadas.
- c) La posibilidad de agencia de las comunidades afectadas para la restitución de las condiciones de vida o el mejoramiento de éstas tras un desastre.

Para efectos de este estudio, propongo la siguiente definición de desastres siconaturales, en base al análisis bibliográfico hasta aquí expuesto:

Un desastre siconatural es una construcción social en torno a la manifestación de fenómenos naturales permanentes o coyunturales que adquieren un carácter de amenaza en contextos de vulnerabilidad, como producto de diversos conflictos políticos, económicos, ambientales, sociales y culturales, provocando una desorganización y ruptura del tejido social, histórica y geográficamente definida.

Esta manera de definir los desastres no se centra en el daño material y/o la pérdida de vidas humanas así como en la necesidad de ayuda externa para las personas o comunidades para salir adelante, sino que apela a la reorganización comunitaria, cambiando el foco de la reflexión hacia la caracterización de las personas como agentes activos y a la realización de acciones prospectivas en torno a la superación de vulnerabilidades, congruentes con un enfoque comunitario en el abordaje de los desastres sicionaturales (Pérez-Sales, 2004).

1.2. Presión y Liberación de Desastres: Un Modelo para la Acción

Es de gran relevancia comprender de forma más amplia las causas subyacentes de la producción social de la vulnerabilidad, proceso estrechamente relacionado con las dinámicas sociales, económicas, políticas, institucionales, tecnológicas y medioambientales que caracterizan un determinado contexto (Kuan-Hui & Chang-Yi, 2013), permitiendo así, el desarrollo de estrategias más pertinentes y efectivas para la mitigación y gestión del riesgo (Thomalla et al., 2006).

Un modelo ampliamente difundido que da cuenta del proceso de progresión de la vulnerabilidad es el Modelo de Presión y Liberación de Desastres (Blaikie et al., 1996). Este modelo se basa en la idea de dos fuerzas, la vulnerabilidad y la amenaza, las que ejercen presión en sentidos opuestos, convergiendo en un tiempo y espacio determinado (Ley & Calderón, 2008) y cuya intersección provoca un desastre (Teutsch, 2006).

Sumado a lo anterior, este modelo propone una progresión explicativa que permite conectar los impactos de un desastre con los factores que dan origen a las diversas formas de vulnerabilidad en una comunidad. Esta cadena consta de tres niveles (Ver Figura 1, p. 12):

- a) Causas de Fondo: Estas pueden parecer totalmente ajenas en la comprensión de las catástrofes si se discuten desde una visión dominante, en donde todo fenómeno natural pareciera ser sinónimo de desastre natural (Berríos, 2009). Contrario a lo anterior, se propone que las causas de fondo corresponden a procesos económicos, demográficos y políticos que reflejan la distribución del

poder en la sociedad. Estas causas son normalmente una función de la estructura económica, relaciones de género y otros elementos de orden ideológico (Blaikie et al., 1996).

- b) Presiones Dinámicas: Son procesos y actividades que traducen los efectos de las causas de fondo en formas particulares de inseguridad (Ley & Calderón, 2008). En otras palabras, son los medios que canalizan los efectos de las causas de fondo en la progresión de la vulnerabilidad (Berríos, 2009). El crecimiento acelerado de la población y las ciudades son algunos ejemplos (Blaikie et al., 1996).
- c) Condiciones Inseguras: Son las formas específicas en las cuales la vulnerabilidad de una población se expresa en el tiempo y en el espacio en relación con una amenaza (Blaikie et al. 1996). Estas son socialmente construidas, resultado de las causas de fondo y las presiones dinámicas (Berríos, 2009).

En síntesis, la relación entre los procesos que dan lugar a las llamadas condiciones inseguras, devienen de presiones dinámicas y éstas a su vez de causas de fondo que nos permiten analizar la progresión de la vulnerabilidad de forma integral (Weichselgartner, 2001).

Presentado el modelo, es necesario exponer las limitaciones de sus bases conceptuales y aplicabilidad en función de los objetivos de esta memoria. Como se puede observar, los autores parten de la base de que los desastres se producen por la interjección de dos fuerzas opuestas, la vulnerabilidad y la amenaza. La vulnerabilidad en esta propuesta teórica se caracteriza por ser una producción social, mientras que la amenaza es generada por la naturaleza. Desgraciadamente, este último concepto termina reproduciendo la idea de que un evento natural se trata de un fenómeno aislado y diferente al proceso de vulnerabilidad, como si la naturaleza tuviera conciencia y voluntad para generar fuerzas que se contraponen con el desarrollo de las sociedades (Aguilar, 2006; Berríos, 2009). Es por ello que la parte que corresponde al desastre y amenazas no será considerada, ya que la fórmula presentada por Blaikie et al. (1996) no explica cómo se desarrolla un desastre, siendo estos socialmente construidos.

A pesar de lo anterior, el Modelo de Presión y Liberación nos permite entender cómo se construye la vulnerabilidad social a partir de una progresión de factores sociales en relación a procesos que a veces son considerados ajenos a su producción (Berríos, 2009).

Este modelo no sólo nos ayudará a analizar los procesos sociales que aumentan la vulnerabilidad de las personas y comunidades en situación de desastres, sino que también visibiliza las posibles causas de un desastre que a primera vista pueden no ser evidentes, proporcionando un marco para el análisis de la vulnerabilidad (Bernard, 2012).

Así es que, para finalidades de este trabajo, se considerará la parte referida a la progresión de la vulnerabilidad, específicamente a las condiciones de inseguridad y dentro de ésta, nos enfocaremos en uno de sus aspectos, la sociedad vulnerable (Ver Figura 2, p. 15).

Las condiciones inseguras de vida, son producto de procesos sociales concretos e históricos (Wilches-Chaux, 1998). Algunos ejemplos son las características físicas de las estructuras, la falta de ingresos, la desnutrición, el desconocimiento del entorno, la baja organización, debilidad del tejido social y la falta de mecanismos de participación en la toma de decisiones que afectan la vida de las personas (Lavell, s/f).

Estas últimas condiciones, son características de las sociedades vulnerables, que de acuerdo con el modelo de vulnerabilidad propuesto por Blaikie et al. (1996), son producto de procesos dinámicos que derivan de los modelos dominantes de organización, ordenamiento y transformación de la sociedad.

Estos procesos dinámicos se concretan en factores particulares de vulnerabilidad social como marginalización de grupos específicos dentro de las comunidades y débil participación comunitaria entre otros (McEntire, 2001), los cuales sin duda, son elementos claves al momento de pensar las estrategias para una Gestión de Reducción del Riesgo.

1.3. Gestión de Reducción del Riesgo con un Enfoque Comunitario

Hay una creciente conciencia de que abordar los desastres de manera reactiva, intentando disminuir sus efectos adversos sólo mediante operativos de emergencia y estrategias de recuperación, no es suficiente (Gaillard & Mercer, 2012). Lograr una mejor gestión de riesgos de desastres se ha convertido en una necesidad crítica para las agendas de desarrollo de diversos países.

Este proceso, surge a partir de la necesidad de privilegiar acciones prospectivas sobre la vulnerabilidad social, asumiéndola como el producto de una construcción social del riesgo (Morales et al., 2008). Estas ideas se ven reflejadas en la noción de “Gestión del Riesgo” o más precisamente, “Gestión de Reducción del Riesgos” (GRR en adelante) (Wilches-Chaux, 1998). Entenderemos la GRR como:

Un proceso social complejo a través del cual se pretende lograr una reducción de los niveles de riesgo existentes en la sociedad y fomentar procesos de construcción de nuevas oportunidades de producción y asentamiento en el territorio en condiciones de seguridad y sostenibilidad aceptables (Lavell, s/f, p. 9).

Bajo esta perspectiva, la GRR intenta influir en los procesos que conforman la vulnerabilidad social para su mitigación (Morales et al., 2008), dirigiendo su énfasis hacia la potencialidad de posibles daños y a los recursos propios de la comunidad, en contraste a la respuesta a desastres ya ocurridos y a los subsecuentes procesos de reconstrucción (Narvárez, Lavell, & Pérez, 2009).

Sin embargo, históricamente, los estudios en investigación-intervención respecto a la GRR han sido impulsados desde las instituciones gubernamentales bajo una lógica “top-down”, es decir, de arriba hacia abajo, haciendo hincapié en los conocimientos científicos, la intervención de los gobiernos nacionales y de expertos externos, en detrimento de las acciones locales (Degg & Chester, 2005; Gaillard & Mercer, 2012).

A pesar de lo anterior, en las últimas dos décadas se han destacado positivamente los enfoques basados en la comunidad, cuales consideran como un eje central la acción sobre las condiciones de riesgo existentes que pueden dar lugar a desastres (Allen, 2006). De esta forma, se busca emprender procesos de toma de decisiones y acciones en

conjunto con diversos actores sociales, con el fin de reducir la vulnerabilidad y aumentar la capacidad de la población para decidir y planificar las actividades de preparación, prevención, mitigación y respuesta a las emergencias (Allen, 2006).

Un enfoque de GRR basado en la comunidad, se transforma en una vía concreta para potenciar la participación y el fortalecimiento de las comunidades, visibilizando sus problemáticas, exponiendo sus reivindicaciones y proponiendo soluciones bajo una lógica “bottom-up”, es decir, de abajo hacia arriba (Gaillard & Mercer, 2012).

Una de las implicancias para el desarrollo de un enfoque comunitario de la GRR es explorar el potencial del campo de la psicología comunitaria, disciplina que se sitúa en una posición única para contribuir de forma teórica y práctica a los estudios en desastres sicionaturales (Cox & Elah, 2011), fomentando el desarrollo de las competencias de una comunidad, la solución de los problemas que amenazan el bienestar individual y colectivo de las personas y la construcción de un tejido social cohesionado (Ingham, Hicks, Rabiul, Manock, & Sappey, 2012).

Ante tales puntualizaciones, el concepto de comunidad adquiere una importancia fundamental al momento de pensar la problemática de GRR ante desastres sicionaturales (Bird, Gísladóttir, & Dominey-Howes, 2011).

Existen varias definiciones sin llegar a existir una que sea definitiva. No obstante, para efectos de este trabajo, nos ceñiremos a la definición propuesta por Montero (2004) quien expone que la comunidad es:

Un grupo en constante transformación y evolución (su tamaño puede variar), que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo, fortaleciéndose como unidad y potencialidad social (p. 207).

Esta interrelación cotidiana posibilita e incita el encuentro y la construcción de expectativas, necesidades y/o problemas, surgiendo un sentido de comunidad ligado a una identidad social comunitaria, desarrollada en un territorio determinado que nos lleva a pensar en un espacio específico en el cual se ha forjado una historia (Montero, 2004).

Considerando entonces que el riesgo se cristaliza y diferencia según el territorio en donde se concreta (Gellert, 2012), surge la necesidad de estudiar los espacios locales para plantear posibles soluciones, tomando en cuenta los recursos de las propias comunidades articulando distintas posturas, intereses y prácticas en la construcción de conocimientos y acciones en torno a la GRR.

Esto se condice con lo expuesto por Montero (2004), quien resalta que lo esencial en psicología comunitaria, es potenciar el rol activo de una comunidad, es decir, su participación (Arias, 2010). Esta disciplina propone que los sujetos se encuentran en una relación de interdependencia con el contexto que los rodea, lo que permite posicionar a las comunidades en el encuentro con los profesionales de una manera activa y horizontal (Pastrana & Reyes, 2012). Es decir, la comunidad deja de ser un ente pasivo receptor de la información que los profesionales o agentes externos desean darle, para transformarse en un agente dinámico que está en una constante relación de transformaciones mutuas con los profesionales (Montero, 2004). De esta forma, la relación con el otro se plantea desde la igualdad y el respeto, reconociendo sus saberes, conocimientos y necesidades.

La psicología comunitaria, desde sus postulados teórico-prácticos, tiene un gran potencial de impacto en el pensar-hacer dentro del campo de la GRR complejizando y abordando la temática desde la crítica y el activismo social, reconociendo la construcción y el control de las condiciones de vida por parte de cada comunidad (Cox, 2007). Sin duda, se trata de una disciplina que se condice con los avances en las formas de comprensión del fenómeno de los desastres desde la participación activa de los grupos implicados, orientada a estimular la práctica transformadora y el cambio social en torno a la construcción del riesgo y a la superación de la vulnerabilidad social.

Una GRR desde un enfoque comunitario, permite un diagnóstico adecuado de las necesidades e intereses de las comunidades a partir de sus propias experiencias, contando también con las capacidades de los mismos actores comunitarios para reducir y controlar las situaciones de riesgo (Allen, 2006).

1.4. La Mitigación “Popular” del Riesgo

Generalmente, dentro de los modelos de GRR, se conciben cuatro grandes acciones: mitigación, prevención, respuesta y recuperación (Kapucu, 2008). La mitigación, hace referencia a aquellas acciones que reducen la posibilidad de que ocurra un desastre o disminuyan sus efectos nocivos mediante la intervención del contexto social y material (Cardona, 1996). En tanto, la prevención se refiere a las medidas adoptadas para impedir una amenaza, mientras que la respuesta trata acerca de las medidas adoptadas durante el impacto inicial de un desastre. Finalmente, la recuperación se refiere a las medidas adoptadas después del impacto inicial, cuya finalidad es la consecución de un retorno a la normalidad (Kapucu, 2008).

A efectos de este trabajo, nos enfocaremos en el proceso de mitigación, el cual supone la puesta en marcha de políticas, acciones y herramientas para la reducción del riesgo (Herzog, 2007). El propósito de la mitigación es la atenuación de los daños potenciales sobre la vida y los bienes modificando los niveles de vulnerabilidad y/o de construcción del riesgo (Cardona, 1996).

Schilderman (2004), plantea que es posible considerar las diversas estrategias de mitigación desde dos enfoques: una visión dominante bajo la lógica “top-down” (de arriba hacia abajo), y una visión alternativa denominada “bottom-up” (de abajo hacia arriba). Generalmente, las propuestas de planes y programas oficiales de GRR en muchos países, incluyendo el nuestro, se enmarcan dentro de la primera propuesta, cimentándose fuertemente en conocimientos científicos y la opinión de expertos, centrándose más en las etapas de respuesta y recuperación que en las de prevención y mitigación (Schilderman, 2004), proponiendo acciones que resguardan más bien la protección de bienes materiales que sociales (Rubin & Rossing, 2012).

En respuesta a lo anterior, la GRR con un enfoque comunitario propone la implementación de acciones de prevención y mitigación conducentes a una definición más precisa de los problemas y soluciones de una comunidad en torno al fenómeno de los desastres, fundada en sus experiencias locales y participación (Edwards, 2009).

Por ello, se propone hablar de “mitigación popular”, la que se define como aquel proceso realizado con y desde la población y sus organizaciones, buscando transformar

las condiciones de vida y las relaciones de producción (económicas, territoriales, ecológicas, sociales, culturales y políticas) que determinan tales condiciones (Maskrey, 1993). La mitigación popular cuenta con dos ejes de acción fundamentales interrelacionados entre sí (Hernández, 2009; Maskrey, 1993):

- a) La aplicación de medidas específicas mediante la participación de todos los actores sociales intervinientes.
- b) La concientización de la vulnerabilidad y la organización social para reducirla.

Es posible exponer que el concepto de mitigación popular representa un gran avance, ya que centra su atención en el protagonismo de los actores sociales comprendidos en un contexto social, político y económico determinado (Torrico, Ortiz, Salamanca, & Becerra, 2008). De esta forma, se fomenta la reflexividad del carácter situado de la vulnerabilidad como proceso crucial para el desarrollo de acciones de mitigación, dando lugar así, a planes, programas y/o proyectos más críticos, responsables y éticos (Herzog, 2007).

Los actores sociales se constituyen en agentes clave para los procesos de mitigación, por su cercanía a la realidad y su conocimiento del entorno, donde sus prácticas cotidianas en los ámbitos social, económico y cultural son la base para la elaboración de acciones específicas ante el riesgo de desastre (Torrico et al., 2008). En síntesis, las soluciones ideadas por los agentes expertos o tecnócratas resultarían ineficaces si no se involucra participativamente a los sujetos mismos del riesgo, es decir, autoridades locales y a la comunidad en general (Báez, 2009; Hughey, 2003; Hughey & Tobin, 2006).

Esta visión implica fuertemente el desarrollo de procesos de participación comunitaria, el estudio concreto de la realidad cotidiana de las comunidades, sus condiciones de vulnerabilidad y el rol de las organizaciones locales, transformando a la mitigación popular en una opción sostenible para el desarrollo ambiental, social, económico, cultural y político de las comunidades (Maskrey, 1993).

En conclusión, la mitigación popular presenta componentes fundamentales para la construcción de procesos de atenuación de vulnerabilidades sociales, en el marco de una GRR con un enfoque comunitario, concibiéndolas con y desde las propias comunidades,

lo que implica desarrollar procesos de carácter local, capaces de responder a las condiciones económicas, sociales y políticas propias de las comunidades vulnerables, en relación a las dinámicas características de las alteraciones producidas por desastres (Torrice et al., 2008).

1.5. Erupciones Volcánicas: El Impacto Social en las Comunidades

Sin duda, las dinámicas de los fenómenos naturales cambian el entorno de forma continua, siendo el volcanismo una de sus expresiones, transformando el paisaje y su geomorfología. En este sentido, es importante considerar que los volcanes constituyen la estructura fundamental del territorio chileno desde sus orígenes geológicos (González, 2011).

A modo general, podemos decir que hay dos características que diferencian a los desastres volcánicos de otras formas de desastre. La primera, se refiere a la relación entre el tiempo y la construcción del riesgo por parte de los residentes locales.

Por lo general, las personas que han pasado sus vidas en las cercanías de un volcán tienden a verlos como parte del ambiente sin necesariamente ser vistos como un potencial riesgo. Esto es debido a que los períodos de actividad de un volcán se distancian entre sí por años, décadas e incluso varias generaciones, por lo que se suele juzgar el comportamiento de un volcán en términos de la concepción del tiempo humano, el cual es una unidad muy pequeña si se compara con el tiempo geológico (Perry & Godchaux, 2005).

Otro rasgo distintivo, se refiere a la incertidumbre propia de la secuencia de una erupción volcánica, la que se caracteriza por la variabilidad en tiempo e intensidad de su actividad, magnitud y naturaleza (Perry & Godchaux, 2005). Por consiguiente, un evento volcánico no puede ser claramente delimitado y definido en el tiempo, ya que la secuencia volcánica puede durar años, produciéndose múltiples eventos eruptivos de carácter intermitente e irregular (Perry & Godchaux, 2005).

Estas características, propias de las erupciones volcánicas que por lo general concitan un gran interés científico, político y mediático en su período inicial de actividad,

no son tomadas en cuenta con la importancia que merecen. Esto se puede observar en la falta de preocupación institucional cuando se trata de implementar programas y tecnologías al servicio de la supervisión continua de los procesos eruptivos, a pesar de que esta información es crucial a largo plazo para una GRR volcánico (Wilson, Cole, Stewart, Cronin, & Johnstone, 2011).

Generalmente, las estrategias más comunes en la GRR volcánico, es decir, evacuación, reconstrucción de la zona afectada en otro lugar y los planes de comunicación, son desarrolladas sin considerar debidamente los contextos sociales, culturales y ambientales de las comunidades afectadas (Bird, Gísladóttir, & Dominey-Howes, 2011), lo que impide la puesta en marcha de soluciones integrales diseñadas para minimizar el impacto social de un desastre volcánico (Donovan, Oppenheimer, & Bravo, 2012; Ronan, Paton, Johnston, & Houghton, 2000).

La estrategia más utilizada por las organizaciones institucionales ante eventos volcánicos es la evacuación de la zona de impacto previsto. Para Perry y Godchaux (2005), esto parece justificarse debido a que, incluso en las mejores circunstancias, la precisa predicción de la actividad de una erupción sigue siendo difícil. Por lo tanto, la pronta evacuación de las personas de las zonas de riesgo compensa la dificultad de precisión del traslado de éstas fuera de la trayectoria de cualquier posible daño (Perry & Godchaux, 2005).

No obstante, en el caso de los volcanes, la evacuación se transforma en un problema multifacético debido a sus efectos secundarios (Tobin & Whiteford, 2002). No es inusual que las personas desplazadas puedan ser alojadas en condiciones de pobreza, incluyendo tiendas de campaña, container portátiles y grandes salas con instalaciones insalubres (Menoni & Pesaro, 2008; Tobin & Whiteford, 2002).

El empleo de evacuaciones forzadas puede superar la compleja situación de personas que no quieran abandonar las zonas de riesgo poniendo en peligro sus vidas. Sin embargo, puede introducir diversos problemas adicionales (Tobin & Whiteford, 2002; Woo, 2008) al obligar a las personas a dejar su residencia habitual de forma involuntaria y sin mayor preparación (Espinoza, 2013).

Generalmente, los evacuados son reasentados en comunidades locales. Aunque en un primer momento estas comunidades pueden acoger a las personas desplazadas, después de un tiempo, es posible observar la construcción de antagonismos entre grupos en competencia por los recursos y las oportunidades (Tobin & Whiteford, 2002).

Los probables efectos en las redes sociales locales y en los tradicionales sistemas económicos no son generalmente considerados con detalle en los procesos de evacuación, lo que enfrenta a las personas desplazadas entre dos opciones: regresar a casa, donde el riesgo puede ser elevado, o permanecer en el área evacuada sufriendo perturbaciones considerables en los ámbitos psicosociales y económicos (Kusenbach, Simms, & Tobin, 2010; Tobin & Whiteford, 2002).

Estos movimientos de población sin la consideración de sus especificidades socioculturales, terminan por destruir el tejido social y alterar la percepción de seguridad en las comunidades de acogida. Por lo tanto, la insatisfacción con la nueva comunidad puede exacerbar un sentimiento de pérdida de bienestar y la nostalgia por la antigua ubicación lo que favorece el retorno de los evacuados (Tobin & Whiteford, 2002). Por lo tanto, la eficacia de las medidas de evacuación se determina por la atención a la interacción de las diferentes fuerzas culturales, económicas y políticas puestas en juego tanto desde las comunidades desplazadas como de las de acogida, situadas siempre en un contexto temporal y espacial específico (Paton, Johnston & Houghton, 1998).

Una segunda estrategia es la reconstrucción en otro lugar de la zona afectada por un desastre volcánico. Este tipo de decisión no es automática ni tampoco depende sólo de los niveles de destrucción, sino más bien, es el producto de la interrelación de complejos factores políticos, económicos y sociales (Menoni & Pesaro, 2008). Es necesario entonces, considerar diversos elementos psicosociales en la decisión de reconstruir la infraestructura de una comunidad en otro lugar distinto al afectado, como el sentido de comunidad, los sentimientos de pertenencia y apego al territorio, la identidad y memoria local, las relaciones de producción y sistemas económicos tradicionales, entre otros (Miller, Paton, & Johnston, 1999).

Por último, una tercera línea estratégica en la GRR volcánicos es la consideración del papel de los medios de comunicación. Su adecuada gestión, considerando sus alcances y cobertura técnica, además de la familiaridad con las personas de una

determinada comunidad, pueden sentar las bases para la creación de relaciones en el que la información en torno a una zona de riesgo volcánica pueda elaborarse y difundirse de forma clara, crítica y participativa (Perry & Godchaux, 2005).

Los planes de comunicación son elaborados y ejecutados principalmente en los momentos de mitigación y prevención, y se erigen como un elemento esencial para los procesos de GRR, ya que su inadecuado manejo termina por entorpecer la capacidad de acceso, interpretación y utilización de la información por parte de las personas de una comunidad en riesgo (Ronan et al., 2000), acrecentando la incertidumbre en los diversos momentos de la secuencia eruptiva (Woo, 2008).

2. Comunicación Comunitaria: Notas para una Construcción Colectiva

2.1. Un Modelo para Otra Comunicación

Actualmente, nos encontramos insertos en un complejo escenario donde prima el poder de diversas corporaciones transnacionales en los ámbitos de la información y el entretenimiento, por lo que es necesario que las políticas públicas referidas a la comunicación considere la prevención de los monopolios, descentralizando la producción simbólica de la información y garantizando la diversidad cultural (Beneton, 2006).

Los medios de comunicación tienen un importante desafío que cumplir en las sociedades actuales, siendo capaces de relevar las identidades locales, los lazos de la comunidad y los derechos colectivos por medio de la eliminación de la rígida distinción entre productores y receptores de información, priorizando una relación horizontal que dé cabida a la visibilización y valorización de la vida cotidiana, contribuyendo a la comprensión de la importancia de los procesos de comunicación y su relación con la cultura (Beneton, 2006).

En una sociedad de consumo, los medios masivos tienden a reforzar ideas preexistentes en vez de sustentar aquellas que promueven el cambio (Encinas-Valverde, 1976). Una de las causas de esta forma de actuar es que en una sociedad, donde se juega en un alto grado los valores de la libre empresa, los medios tratan de no ofender a ninguno de los grupos de su vasta audiencia, en especial al sector de mayor poder

adquisitivo (Encinas-Valverde, 1976). Por ello, los medios de comunicación generalmente se encuentran atrapados en marañas ideológicas y de poder, jugando un papel significativo en la construcción del conocimiento público sobre los riesgos y desastres desde imaginarios institucionales (Basail, 2012).

Generalmente, en el caso de los riesgos y las contingencias medioambientales los imaginarios institucionales reproducidos por la prensa parten por sobredimensionar sus impactos y orígenes naturales en detrimento de su compleja causalidad social, cultural y política (Basail, 2012).

Es por ello que, un elemento clave en el desarrollo y sostenibilidad socioambiental de las comunidades es una buena comunicación que incluya a todos los actores y sectores sociales de una comunidad en general. Por lo tanto, el establecimiento de una comunicación comunitaria realiza la recuperación y el debate de la cotidianidad de las personas en sus comunidades, los conflictos y sus propias necesidades, historia y proyecciones para el futuro (Beneton, 2006).

Sin embargo, cuando los canales de comunicación son frágiles o están rotos, se producen las condiciones propicias para que cualquier cambio interno o externo en una comunidad se convierta en amenaza e inclusive en desastre (Rebolledo, 2011).

2.2. Importancia de la Comunicación en Desastres

Las comunidades que se encuentran en una situación de desastre, pero que presentan un sólido nivel de organización y una adecuada preparación reflejada en políticas y programas en el campo de la mitigación popular, podrán atender y recuperarse de mejor forma que aquellas comunidades con bajos niveles organizativos y sin acción previa en materia de GRR (Rebolledo, 2011).

La disponibilidad o la falta de producción de información sobre un desastre juega un rol claro en la determinación de cómo las personas optan por reaccionar ante la catástrofe (Fitzpatrick-Lewis, Yost, Ciliska, & Krishnaratne, 2010). Es así como una comunicación de los riesgos, de manera planificada y a la vez sensible a las necesidades

de la comunidad, logra integrar a los sujetos en el proceso de GRR; estableciendo confianzas y reduciendo el miedo y la incertidumbre (Rebolledo, 2011).

Entregar información sistemática al público es importante para asegurar una comunicación clara, mejorar la comprensión de los riesgos, aumentar la transparencia ante la toma de diversas decisiones en los períodos críticos de respuesta y reconstrucción, generar una cultura de prevención y una reestructuración de conocimientos, actitudes y comportamientos sociales (Fitzpatrick-Lewis et al., 2010; Rebolledo, 2011; Romo-Murphy, James, & Adams, 2011). En este sentido, uno de los grandes retos que tiene la comunicación, es la de conformarse en una herramienta desde y para la comunidad, que ante una amenaza, pueda reconocer y valorar sus recursos y fortalezas.

La utilización de las tecnologías de la información, especialmente de aquellas más accesibles a las personas, tiene un uso de larga y dilatada historia en la gestión de desastres. Los radioaficionados, por ejemplo, suelen estar bien integrados en el ciclo de gestión de desastres, ya que la radio ha demostrado ser un medio fundamental para las comunicaciones en las regiones afectadas por desastres socionaturales, donde otras infraestructuras telecomunicacionales no gozan de la misma accesibilidad, flexibilidad y/o cobertura (Romo-Murphy et al., 2011; Shankar, 2008).

Esto se acentúa aún más en contextos de ruralidad, donde la radio ha sido el medio de comunicación que ha podido abarcar a la mayor cantidad de personas, llegando a los rincones más alejados de Latinoamérica (Encina-Valverde, 1976). A pesar del aumento de la telefonía celular, el acceso a internet o el número de hogares con un televisor, la radio no pierde actualidad debido a que es un medio que se caracteriza por su instantaneidad, masividad y bajo costo (B. Riquelme, comunicación personal, 20 de mayo de 2013). La radio sigue siendo en estos momentos el medio de comunicación más usado a nivel mundial, por eso es una herramienta que hay que saber utilizar, sobretodo en comunas rurales o alejadas de las grandes capitales (B. Riquelme, comunicación personal, 20 de mayo de 2013).

Es así como en este trabajo nos centraremos especialmente en este medio de comunicación comunitario. La radio, sin duda, representa un aporte en los procesos de desarrollo y democratización de los conocimientos locales y en las reivindicaciones

populares, ya que incide tanto en las dimensiones culturales como sociales de una comunidad caracterizándose por su alto grado de horizontalidad, apertura y posibilidades de participación (Milan, 2006).

2.3. La Radio Comunitaria como Espacio de Construcción

Definir lo que es una radio comunitaria no es una tarea sencilla. De hecho, la legislación chilena tampoco se complicó demasiado, agrupándolas bajo la denominación de “Radios de Mínima Cobertura”, optando por una aproximación técnica al tema (Ramírez, 2004).

Ramírez (2004) expone que algunos autores definen la radio comunitaria por los valores y compromisos que representan, como por ejemplo la diversidad, el desarrollo sostenible y la democracia. Otros escogen diferenciarlas considerando a quienes la administran, señalando que se tratarían de medios creados y administrados por grupos y organizaciones locales al servicio de las comunidades. Según la Agrupación Nacional de Radio Popular de Chile (1994 en Ramírez, 2004), una radio comunitaria es:

Una emisora que se compromete con las iniciativas, problemas, vivencias, culturas y soluciones de la comunidad. Es una radioemisora que promueve el derecho a expresión de los vecinos, abriendo sus micrófonos a los jóvenes del barrio, pobladores, dueñas de casas y a los niños, para que éstos sean los gestores de sus propios programas (p. 112).

De esta forma, entenderemos a la radio no solamente como un medio masivo de comunicación, sino también como un entramado de posibles y potenciales interrelaciones culturales, sociales, estéticas y técnicas, asumiendo que la radio comunitaria es un fenómeno social y cultural, un modo de decir y de contar las cosas insertado en un entorno social específico que vive un momento histórico determinado (Buendía & Pino, 2008).

La radio es en sí una relación comunicativa, pues es a la vez práctica significativa y experiencia cultural (Buendía & Pino, 2008). Algunas de las funciones y características de la radio que podemos identificar son la difusión de mensajes, dotar de sentido aquello que

anuncia, enuncia y transmite, su enraizamiento en la cotidianidad y en la cultura transformándose así en un medio popular (Buendía & Pino, 2008).

Para la promoción del cambio social y cultural a través de la radio comunitaria, se requiere que también se instaure como un medio para oír desde y sobre lo que sucede en una comunidad, escuchando la voz de la gente (Milan, 2006). En este sentido, los medios comunitarios, en este caso la radio, contribuyen al desarrollo del nivel más difícil de alcanzar a través de la mayoría de los programas de desarrollo: el nivel base. Las radios comunitarias han demostrado ser un potente medio para generar redes comunitarias y canales para difundir las experiencias vividas, prácticas culturales (Yáñez, 2004) e información específica para determinadas comunidades, especialmente en las zonas afectadas por desastres socionaturales (Birowo, 2010; Kanayama, 2012).

Hechos por la comunidad, para la comunidad y sobre la comunidad, contribuyen al desarrollo de dos campos fundamentales para la GRR (Milan, 2006):

- a) *En el nivel procesal*, como un canal de participación. Los medios comunitarios representan "la voz de los sin voz" y permiten a las personas y, especialmente, a las comunidades marginadas expresar sus preocupaciones. Específicamente, la radio comunitaria contribuye a satisfacer las necesidades y el desarrollo de la comunidad, promoviendo el cambio social y la democratización de la comunicación a través de la participación comunitaria (Beneton, 2006).
- b) *En el nivel simbólico*, como un medio de toma de poder. Al dar a la gente la capacidad de generar iniciativas en escala local, muestra que el cambio es posible. Representa un modo de ejercicio de la imaginación y de su transformación en prácticas situadas. La comunidad crea significados compartidos e interpretaciones de la realidad, vislumbrando al mismo tiempo oportunidades de cambio (Milan, 2006).

El uso de este enfoque, basados en el mejor conocimiento y uso de la tecnología disponible, puede reducir los efectos negativos de un desastre (Room, 2011). La radio fue creada para tiempos de catástrofe, por lo que para el proyecto "Educación Para la Inclusión Social de la Población Afectada por la Erupción Volcánica de Chaitén" es una herramienta que las comunidades deben saber manejar.

3. Participación y Fortalecimiento Comunitario

3.1. La Participación Comunitaria

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, la radio comunitaria es un medio de comunicación privilegiado que nos permite ahondar en dos niveles difíciles de abordar por otros tipos de medios y herramientas al servicio de las intervenciones comunitarias: el nivel procesal y el nivel simbólico, es decir, las dimensiones de la participación y el fortalecimiento comunitario, respectivamente.

Nos centraremos en primer lugar en la dimensión procesal, donde podemos advertir una larga tradición reflexiva y práctica acerca de las formas de abordar teóricamente la participación y sus implicancias concretas en la praxis comunitaria.

Ya en los años '60 era posible distinguir algunas prácticas que esbozaban lo que se comprendía por participación. Éstas serían las de emisión de opiniones a encuestadores que pretenden conocer las percepciones de la gente sobre sus necesidades, conocimientos o derechos para aprobar o no las opciones presentadas por expertos o la aceptación de proyectos urbanos por parte de los planificadores bajo condiciones de presión de los líderes de un grupo o comunidad (Edelston, Harold, & Kolodner, 1968 en Sánchez, 2000).

Para la siguiente década, fue posible evidenciar un cambio con respecto a los años '60, donde comenzaría un aumento del interés por el involucramiento de la ciudadanía y la concientización de las personas sobre su rol como sujetos del desarrollo social (Stringer, 1977 en Sánchez, 2000). Esto conllevaría a tipificar la participación como “tener parte de” algo que pertenece a un grupo, “tomar parte en” algo con otros y “ser parte de” algo (Sánchez, 2000).

Otros autores definirían la participación desde una visión más bien objetivista, describiendo y operacionalizando formas concretas de involucramiento en actividades organizadas, las que podrían ser desde firmar una petición hasta votar para lograr un bien en común (Chavis & Wandersman, 1990).

En Latinoamérica, por los años 90, se postularía que la participación requeriría de un objetivo definido y un grupo organizado que confluya en torno a la situación a

solventar, en la forma de solución que se aplicaría o en los objetivos por los cuales se despliega el esfuerzo participativo (Montero, 2004). Desde este marco, la participación se caracterizaría por la implicación de los individuos, grupos, circunstancias, decisiones, acciones, derechos, deberes y logros, lo que conllevaría el fortalecimiento, transformación y control de las condiciones de vida por parte de las personas de una comunidad (Montero, 2004).

En este breve repaso conceptual, es posible rescatar la transición del abordaje de la participación como parte de un proceso individual a uno colectivo, situando a las personas como protagonistas del proceso de transformación y cambio social.

La participación comunitaria podría comprender, un proceso de concientización colectiva, principalmente desde las comunidades, acerca de los factores que potenciarían o disminuirían sus conocimientos y desarrollos. La reflexión crítica sería el medio de confluencia de esta acción, la cual desencadenaría procesos de organización y asociatividad orientadas a un logro o bien en común. En palabras de Montero (2004, p. 229), la participación comunitaria se define entonces como “un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que están orientados por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales”.

Dado lo anterior, podemos plantear que la participación comunitaria produce el involucramiento de las personas en los procesos de cambio en cuales se encuentran inmersas, la transformación del entramado de relaciones entre sujetos y objetos, la autorrealización y las condiciones para la libertad y la transformación social (Montero, 2010a). La participación debiera ser un ángulo central presente en todas las estrategias de GRR, ya que permite evaluar las necesidades y los recursos de una comunidad, tomar decisiones y generar discusiones que tengan sentido para los miembros de esa comunidad (Montero, 2009).

3.2. Poder y Fortalecimiento Comunitario

Otra dimensión posible de abordar por medio de la radio comunitaria es la simbólica. Con esto nos referimos a la compleja temática del poder y el fortalecimiento de las comunidades.

La preocupación por las propuestas de investigación y acción respecto de las manifestaciones del poder, es un tema en constante debate. En este sentido, una de las primeras aproximaciones al fenómeno del poder en las comunidades se contiene en el concepto de “empoderamiento” o “empowerment”, acuñado por Rappaport (1981 en Musitu & Buelga, 2004, p. 103), quien lo define como “el proceso por el cual, las personas, organizaciones y comunidades adquieren control y dominio de sus vidas”. Es decir, es la facultad en el que las personas de una comunidad adquieren la capacidad para poder administrar y tratar de solucionar las problemáticas que los aquejan (Ansaldo & Lara, 2009).

Por tanto, el “desempoderamiento” se produciría como resultado de la devaluación y descuido del conocimiento local, de las organizaciones comunitarias y de la participación de representantes de la comunidad en decisiones que los involucran directamente. En la medida en que se consideren que los conocimientos por parte de expertos externos son “mejores” y más “válidos”, se socavarían los procesos de potenciación de la comunidad (Allen, 2006).

En este sentido, el concepto de empoderamiento es capaz de abordar los procesos internos en el que las poblaciones generan acciones y actividades de forma conjunta y autónoma para intervenir sobre sus vidas (Ansaldo & Lara, 2009). Sin embargo, este concepto no está exento de críticas. Vázquez (2004) acusa un abuso del uso del término empowerment o empoderamiento, argumentando que no se han considerado sus limitaciones, tales como “su tendencia a lo individual, su afinidad con el poder como posesión y sus raíces culturales” (p. 50).

Ante este tipo de críticas, Maritza Montero (2010b) propone el término “fortalecimiento”, considerando una visión dinámica y dialéctica del poder, suponiendo que puede ejercer su influencia tanto desde fuera de la comunidad y hacia ella, como ser producida dentro de la misma comunidad. En síntesis, la autora expone que en ambos

polos de toda relación hay poder, el cual puede manifestarse de diferentes formas para competir por recursos desigualmente distribuidos (Montero, 2010b).

La definición de poder subyacente dista de las que se pueden encontrar de manera más común en la literatura especializada, ya que el poder sería una relación social, “una interacción personal o indirecta, y cotidiana, en la cual las personas manifiestan sus consensos sociales y las rupturas entre su experiencia y su conciencia” (Serrano-García & López-Sánchez, 1994 en Montero, 2010b, p. 53). La idea del poder como relación social permite hallar sus expresiones en todos los sujetos de la relación, lo cual a su vez, permite generar formas de deliberación, negociación, concertación y oposición (Montero, 2010b). Lo fundamental de esta visión es dejar de considerar al poder como un objeto transable, sino como una forma de relación construida en el seno de las interrelaciones humanas (Musitu & Buelga, 2004).

Según las consideraciones anteriores, podemos definir fortalecimiento como “el proceso mediante el cual los miembros de una comunidad (individuos interesados y grupos organizados) desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos” (Montero, 2009, p. 616).

Esto nos lleva a considerar que tan importante como usar y expresar el poder que se tiene, es saber que eso puede hacerse y que las personas necesitan desnaturalizar la concepción que los presenta como indefensos, débiles y/o incapaces (Montero, 2010b). Así, fortalecer una comunidad no significa que un agente externo interviene para brindarle fuerza a personas desvalidas, miembros de una determinada comunidad, sino que es un proceso que realizan las comunidades para desarrollar y potenciar crítica y reflexivamente sus capacidades y recursos (Musitu & Buelga, 2004). De este modo, se busca lograr desarrollos y transformaciones dirigidas al bienestar colectivo y a la superación de relaciones de opresión, sumisión, explotación o marginalización (Montero, 2009).

4. Juventudes: Rol e Importancia en Nuestras Comunidades

4.1. Aproximaciones Generales a la Construcción de las Juventudes

Una de las principales problemáticas al pensar el tema de la juventud, es la marginalización que experimentan de los procesos de participación y fortalecimiento en sus comunidades. Sin duda, los diferentes caminos trazados por los abordajes en torno a la juventud en nuestras sociedades, que van desde las concepciones más conservadoras y funcionalistas hacia versiones más integrales y progresistas, inciden de forma directa en nuestro pensar-hacer sobre sus posibilidades y potencialidades de acción (Duarte, 2000).

Duarte (2000) expone que una primera visión, la que podríamos caracterizar como la más tradicional y que ha conseguido enraizarse de forma más sólida en nuestros imaginarios sociales, es la que define a la juventud como una etapa de la vida. Tal definición evidencia dos dimensiones desde donde pensar la juventud. Por un lado, sería una etapa distinguible dentro del ciclo vital humano como la infancia o la adultez y por otro, se plantea que es una etapa de preparación de los jóvenes al mundo adulto (Duarte, 2000). De esta forma, lo juvenil pierde importancia en sí mismo, y suele evaluarse en función de lo que el mundo adulto ha delimitado como lo que debe ser (Krauskopf, 1998).

Esta concepción hegemónica en torno a la juventud resalta tópicos como el de la “carencia” a partir de cierta minusvalía que resta independencia y remarca la imagen de los jóvenes como desvalidos en contraposición con la imagen de un sujeto ideal, en este caso, un adulto que ha superado el problema de la minoría de edad, que hace uso público de la razón y que aspira a la participación formal en la democracia (Botero & Victoria, 2006).

Otro enfoque utiliza el término juventud para referirse a un grupo social que puede ser clasificable a partir de ciertos parámetros, en especial el etario. La edad como variable, permitiría construir un grupo diferenciable dentro de las sociedades. Sin embargo, esta visión tiende a confundir las necesidades institucionales de clasificación demográfica con un fenómeno sociocultural tan complejo como lo juvenil (Duarte, 2000).

Los anteriores enfoques, generan una relación entre la sociedad y sus jóvenes (o con su juventud) principalmente desde los prejuicios y estereotipos (Krauskopf, 1998). De

esta forma, no se logran vínculos humanizadores ni se reconocen sus capacidades para contribuir al desarrollo de sus comunidades, entendiendo su sitio en las sociedades desde una permanente tensión hacia el orden, el progreso y la paz social (Duarte, 2012).

En relación a lo anteriormente expuesto, se concibe a los jóvenes como personas inmaduras e incapaces de decidir sobre cuestiones trascendentales, que en la adultez sí podrían hacer (Duarte, 2006). No obstante, un enfoque más actual, destaca la necesidad de aprehender, mirar y conocer a las juventudes, en tanto portadoras de diferencias y singularidades que construyen su pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales (Duarte, 2000). Esta visión releva a las juventudes como actores protagónicos en la renovación permanente de las sociedades, dando un valor prominente a la participación juvenil como parte crucial de su desarrollo (Fandiño, 2011; Krauskopf, 1998).

Por ello, los jóvenes deben dejar de verse como meros objetos de tratamiento o intervención, y situarlos como protagonistas de sus vidas, capaces de actuar y decidir ante las situaciones que afectan y limitan su bienestar y desarrollo. Así es como, ante la necesidad de preguntarnos qué sucede hoy con los jóvenes, la respuesta debería apuntar a la reflexión sobre cómo fortalecer y ampliar su poder y toma de decisiones en y sobre aquellos procesos sociales, económicos, políticos, culturales y medioambientales en los que están insertos (Fandiño, 2011). En este marco, el valor de la participación de las juventudes en los procesos de transformación de sus entornos espaciales es fundamental, permitiéndoles incidir en los asuntos públicos que afectan a comunidades concretas (Montenegro, 2004).

Los jóvenes constituyen un porcentaje importante de la población y sus necesidades deben ser reconocidas, sobre todo, teniendo en cuenta que la falta de mecanismos de participación implica muchas veces que sus voces no sean escuchadas (Todres, 2011). Esta situación se manifiesta de forma más clara en contextos de desastre, donde se alteran las condiciones diarias del vivir, produciéndose una gran propensión de vulneración de derechos de los jóvenes, profundizando y consolidando brechas e inequidades existentes previamente (Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescente [IINA], 2011).

De esta forma, se vuelve fundamental que los jóvenes participen en sus comunidades, transformándose en líderes comprometidos con los problemas de su

comunidad, produciendo interacciones activas con los adultos en los procesos de desarrollo comunitario que generen voces más representativas que reflejen las diversas necesidades y deseos de la comunidad y de las organizaciones dentro de ella (Brennan, 2008).

4.2. Acción Juvenil en Contextos de Desastres Socionaturales

Los jóvenes son a menudo agentes pasivos en los procesos de GRR en desastres y rara vez se les incorpora de manera significativa en el diseño e implementación de iniciativas de mitigación, prevención o reconstrucción (Gaillard & Carmella, 2010; Todres, 2011). La visión carencialista hacia las juventudes privilegia las acciones proteccionistas, en lugar de considerarlos como socios comunitarios, a modo de aprovechar su valiosa experiencia y puntos de vista para ayudar a promover planes y programas más eficaces en el marco de la GRR (Todres, 2011).

Aunque los jóvenes representan un grupo importante en cada comunidad, sus voces comúnmente son poco escuchadas y sus opiniones tenidas en cuenta en la toma de decisiones comunitarias (Tanner & Seballos, 2012). Por lo mismo, hay muy poca evidencia de participación por parte de los jóvenes en el diseño, ejecución y evaluación de planes y programas de GRR, donde muchas veces ninguno de ellos hacen mención a este grupo social, a pesar de que estas iniciativas inciden directamente en su bienestar y en el de la comunidad (Todres, 2011). Por lo que en consecuencia, destinar estrategias y recursos dirigidos hacia la producción de mecanismos de participación de jóvenes, conlleva el fortalecimiento de las capacidades locales en contextos de desastre (IINA, 2011). La participación favorece la integración activa de la adolescencia en los temas de interés general y particular.

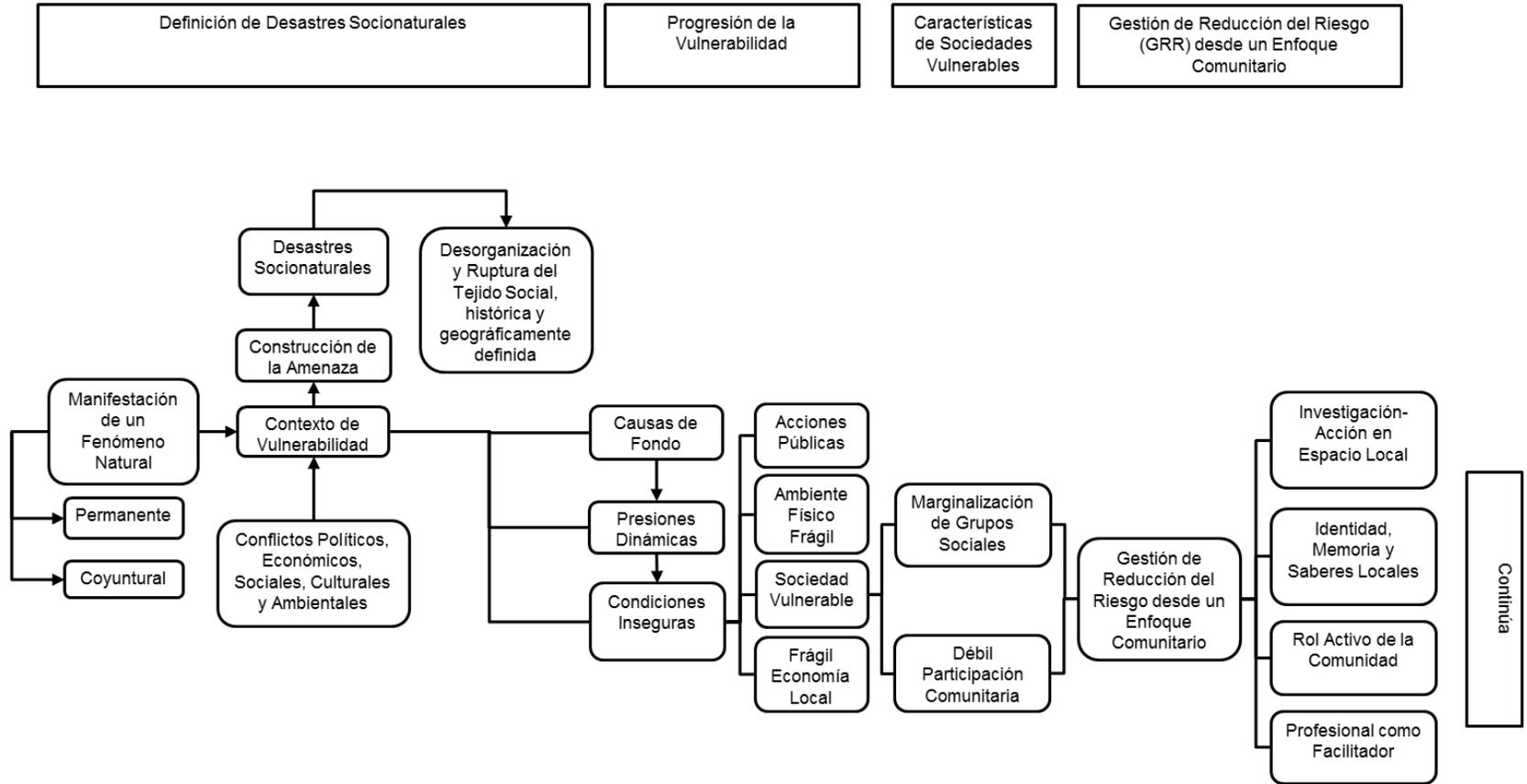
Los jóvenes deben ser considerados desde un punto de vista integral, es decir, no como personas en minusvalía frente al mundo adulto y/o como agentes pasivos expuestos a diversas expresiones de la vulnerabilidad social, sino que con la capacidad de producir conocimientos útiles y contribuir activamente en los esfuerzos de prevención, mitigación y recuperación de desastres (Martin, 2010). Los jóvenes pueden aportar nuevas ideas, recursos y entusiasmo, como base para los esfuerzos de desarrollo

comunitario sostenible a largo plazo en contextos de desastres para mejorar su bienestar general (Brennan, 2008). Contribuyen así al fortalecimiento de sociedades más democráticas, justas e inclusivas. Por su parte, en el contexto de desastres, habilita respuestas más efectivas, estimula encuentros intergeneracionales y renueva el rol de los jóvenes posicionándolos como agentes de cambio (INNA, 2011).

Es necesario considerar la generación de nuevas formas de involucrar a los jóvenes en la construcción de la comunidad que queremos, permitiéndoles aportar en la toma de decisiones, resolución de problemas y ejecución de acciones dentro de las actividades de las organizaciones locales, organizaciones sin fines de lucro, grupos de voluntarios, programas de juventud y organizaciones no gubernamentales (Brennan, 2008).

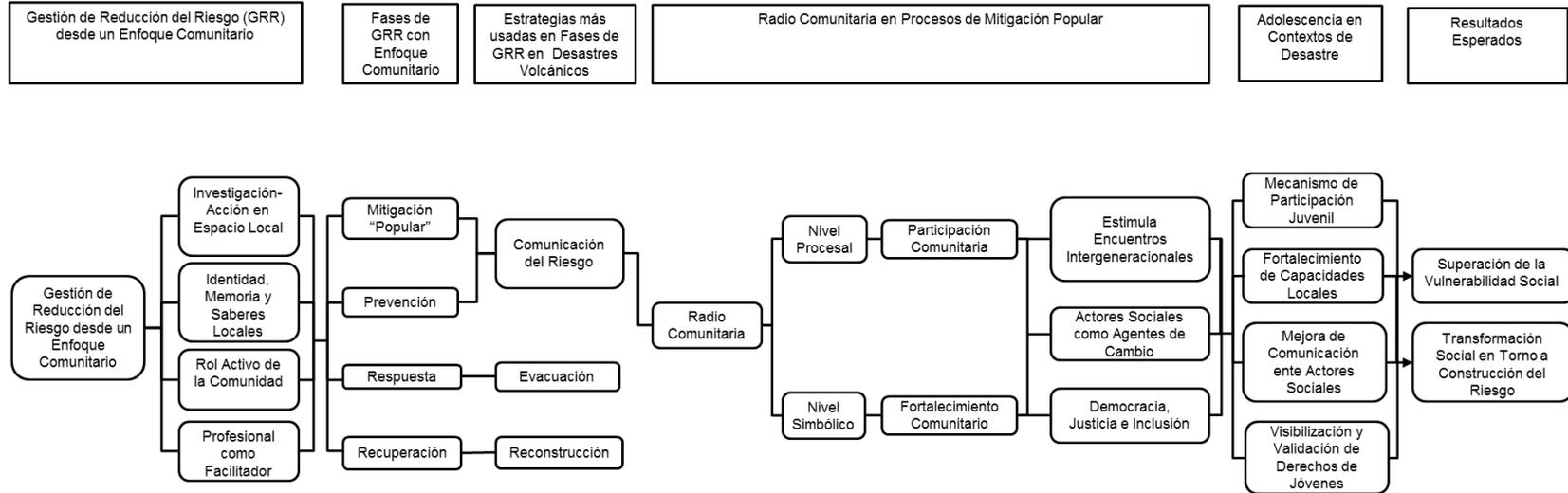
Esta visión y énfasis en la participación y el fortalecimiento comunitario de jóvenes en la GRR con un enfoque comunitario, específicamente en programas y proyectos de mitigación popular, apunta a instalar y sostener un debate que incorpore estos elementos tanto en los protocolos de manejo de emergencias y desastres como en las campañas de difusión, detección y superación de vulnerabilidades sociales en la población en contextos de catástrofes sicionaturales.

Figura 5. Resumen de la Propuesta Teórica



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5. Resumen de la Propuesta Teórica (Continuación).



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO III

ANTECEDENTES METODOLÓGICOS

Tradicionalmente, las investigaciones-intervenciones en desastres siconaturales se enmarcan desde las propuestas de las ciencias físicas o “duras” (Mercer, Kelman, Lloyd, & Suchet-Pearson, 2008). No obstante, los enfoques participativos de investigación en ciencias sociales, son cada vez más reconocidos entre los académicos y profesionales que trabajan en este ámbito de estudio (Mercer et al., 2008).

Este capítulo, dividido en seis secciones, presentará los referentes metodológicos que enmarcan la propuesta de sistematización del proyecto “Creación de Redes para la Prevención del Riesgo: Talleres de Radio”, resaltando técnicas que promuevan la participación y fortalecimiento de los jóvenes y sus comunidades (Mercer et al., 2008).

En la primera sección, se revisarán las bases de la Investigación-Acción-Participativa (IAP), la cual nos entrega un marco epistemológico-metodológico de carácter crítico, que permite la reflexión, el aprendizaje y la transformación colectiva de la realidad en el proceso de investigación/intervención. Un aspecto fundamental de este proceso, es la construcción y divulgación de los conocimientos producidos. Por ello, la sistematización de experiencias se transforma en un recurso clave, que en conjunto con la IAP, permiten generar conocimientos al mismo tiempo que se generan cambios para la comunidad en cuestión (Bassi, 2013).

Revisaremos luego, las características propias del tipo de investigación realizado, para seguir con la presentación de los criterios y características de los participantes de esta experiencia. Además, se dará cuenta de las técnicas y procedimientos de producción de información y el tratamiento de ésta, donde el Análisis Cualitativo de Contenido (Cáceres, 2003), tendrá un rol fundamental.

Finalmente, se presentarán las consideraciones éticas propias de este tipo de metodologías, las cuales exigen un claro posicionamiento político y ético-relacional en el desarrollo de este tipo de experiencias (Montero, 2006).

1. Contexto Teórico y Referentes Epistemológicos

1.1. La Investigación-Acción-Participativa: Fundamentos y Estrategias

El surgimiento de voces y propuestas críticas dentro de las ciencias sociales latinoamericanas en los años '60 (como fueron los casos de la Educación Popular o la Sociología Militante), sumado a la insatisfacción con respecto a los modos de hacer ciencia, al conocimiento generado y a su capacidad de explicación y transformación de la sociedad (Montero, 2006), fueron determinantes en la emergencia de nuevas epistemologías y modelos metodológicos.

Aquellas críticas no sólo buscaban el enriquecimiento teórico y metodológico de los procesos de investigación, sino que también tenían por finalidad contribuir con la construcción de prácticas de transformación social (Ortiz & Borja, 2008). En este contexto nace la Investigación-Acción-Participativa (IAP en adelante) buscando articular la investigación de la realidad social con su transformación (Vázquez, 2005). Los antecedentes y orígenes de la IAP se remiten al ámbito de la educación, difundidos a través de la obra de Paulo Freire; y al ámbito de la sociología con la corriente de la sociología militante, expresada en primer lugar en la obra de Fals-Borda (Ahumada, Antón, & Peccinetti, 2012). En Latinoamérica, la psicología ha incluido esta contribución metodológica, principalmente en el campo social y comunitario, abocándose a temáticas psicosociales y sociopolíticas en comunidades con características de marginación, exclusión y opresión (Ahumada et al., 2012).

La IAP se caracteriza por ser un método ética y socialmente comprometido, que busca no sólo producir conocimientos sino transformar una situación (Montero, 2006). Por ello, un supuesto básico de la IAP es la consideración de que cualquier comunidad está en condiciones de definir sus necesidades, expectativas e intereses, así como de organizarse para tratar de solucionar los problemas que los aquejan (Vázquez, 2005).

Oswaldo Fals-Borda, sociólogo colombiano, es principalmente reconocido por el desarrollo de la metodología de IAP en América Latina (Flores, 2011). Según Fals-Borda (1985) los principales objetivos de la IAP son: (a) el proceso colectivo de investigar temas sociales para producir conocimiento; (b) la recuperación crítica de la historia; (c) el uso y

la validación de la cultura popular, y (d) la devolución y difusión de conocimiento nuevo (Fals-Borda, 1985).

Un proceso de IAP, por tanto, involucra a la comunidad en la toma de decisiones y en la ejecución de las fases del proceso de investigación (Vázquez, 2005). Es así como un pilar fundamental de la IAP es la participación activa de las comunidades, ya que es un procedimiento metodológico que se debe llevar a cabo con la presencia y la colaboración de las personas que buscan transformar una situación (Montero, 2006; Ander-Egg, 2003). En este sentido, hay dos tipos de sujetos en este método: los agentes externos y los agentes internos de la investigación, quienes son a su vez co-investigadores (Montero, 2006; Vázquez, 2005).

Montero (2006) propone 4 aspectos que caracterizan la metodología de la IAP:

- a) *Aspectos Ontológicos*: La IAP parte de una concepción dinámica y dialéctica de la realidad. La realidad existe por medio de un sujeto cognoscente que en su relación con el mundo que lo rodea y al cual pertenece, produce y reproduce conocimientos, siendo él mismo actor de ese proceso (Montero, 2006). Las personas son seres cuya naturaleza es social, porque son capaces de mantener múltiples relaciones en las cuales generan, con otros seres, conocimientos (Ander-Egg, 2003).
- b) *Aspectos Epistemológicos*: En el caso de la IAP, la relación entre el sujeto que conoce y aquello que es conocido, parte de la consideración de que tanto el investigador/interventor como los participantes de esos procesos, son también productores de conocimiento (Montero, 2006). Esta operación se caracteriza por su horizontalidad, es decir, al tipo de relación que equipara tanto a agentes externos como internos en la construcción, conocimiento y soluciones del problema investigado e intervenido (Montañés, 2012).
- c) *Aspectos Éticos*: La incorporación de nuevos actores sociales en el proceso de producción de conocimientos, implica sin duda, una posición ética que se base en el respeto por el otro.
- d) *Aspectos Políticos*: La IAP es esencialmente política, y con ello no nos referimos necesariamente a tratar de responder a los objetivos de un determinado partido

político o movimiento social, sino que su finalidad es situar a las comunidades como agentes de su propia transformación social (Montero, 2006).

A la luz de los antecedentes expuestos, es posible decir que la IAP constituye un quiebre sustancial con otros métodos tradicionales de investigación-intervención en psicología, las que suelen tratar diversas problemáticas de forma estructurada, desde la perspectiva de los propios investigadores, siguiendo una secuencia invariable de pasos establecidos en el diseño (Montero, 2006).

En tanto, la IAP se caracteriza por el carácter abierto del problema, es decir, el problema se comienza a definir en el momento en el cual se asume como centro de la investigación-intervención, existiendo la posibilidad de redefinirse a lo largo de todo el proceso con el fin de mantener la precisión de la problemática (Montero, 2006).

Así mismo, el carácter construido colectivamente del conocimiento producido, es un pilar importante que se erige desde la incorporación de nuevas voces de la comunidad, con voto y veto sobre la investigación (Montero, 2006).

Ahora, si bien no existe una receta o método a priori para llevar a cabo un proceso de IAP, tanto por los fines que persigue (participación y fortalecimiento comunitario) como por sus particularidades (articulación de teoría y práctica) (Ander-Egg, 2003), es necesario considerar ciertos lineamientos que puedan guiar tal procedimiento. Ander-Egg (2003), trabajador social español, siguiendo los lineamientos de Fals-Borda, propone la participación de la gente en el estudio de su realidad, en la elaboración del diagnóstico de situación, en la programación de lo que se decide realizar y en la forma de llevarlo a cabo, bajo el siguiente conjunto de etapas:

a) El Origen de la Demanda

Es decir, quiénes son los que demandan el trabajo. En general, el origen de la demanda es un factor que condiciona la aplicación de la IAP aprovechando todas sus potencialidades (Ander-Egg, 2003). Existen dos caminos para el inicio de un proceso de IAP:

Primero, las instituciones u organizaciones realizan la demanda de un trabajo investigativo/interventivo, pero no mencionan la utilización de un procedimiento como el de IAP. Por ello, en caso que esta fuera la metodología a emplear, es necesario que quede expresado en un acuerdo o contrato que se deriva de las negociaciones con la contraparte demandante (Ander-Egg, 2003).

Y segundo, es la puesta en marcha de un proceso de IAP por parte de una organización o institución que toma la iniciativa. En este caso, pueden darse dos circunstancias distintas (Ander-Egg, 2003):

- Que la organización que demanda realizar un estudio y/o propuestas de acción para resolver sus problemas o necesidades, desee expresamente que esto se lleve a cabo con la participación de los integrantes de la misma organización.
- Que la organización solicite la intervención de un equipo profesional, y éste decida utilizar una metodología participativa.

Sin embargo, lo más frecuente es que un proceso de IAP sea iniciado por un agente externo (típicamente un investigador asociado con una universidad). Este agente juega un papel central en el inicio de la implementación de esta metodología, promoviendo el desarrollo de una conciencia crítica y facilitando el diagnóstico de las necesidades de la comunidad (Montero, 2006). Pero este rol se transforma en función del avance del proceso, ya que serán los líderes locales quienes comenzarán a dirigir el proceso de cambio, es decir, aunque agentes externos e internos coincidan en producir conocimientos y transformaciones para el bienestar de la comunidad (Montero, 2006), es ésta quien controla la agenda, mientras que los agentes externos proveen el apoyo logístico basado en sus experiencias y conocimientos previos (Balcázar, 2003).

b) Detectar y Caracterizar a los Protagonistas Potenciales

Con esto nos referimos a aquellos grupos, sectores y/o líderes comunitarios que podrían constituir el equipo con el que trabajaremos los diferentes aspectos operativos de la IAP (Ander-Egg, 2003). Es sumamente necesario tener conocimiento de las características de los potenciales actores que se van a co-implicar en el proceso de IAP.

Para aquella finalidad, hay que realizar diversos contactos y conversaciones con las personas y organizaciones de la comunidad, con los potenciales destinatarios del estudio y del programa de acción, con los grupos de incidencia y con las minorías activas que actúan dentro del territorio donde se realizará el programa (Ander-Egg, 2003).

Es aquí donde comienza el proceso conocido como familiarización, es decir, el desarrollo inicial del conocimiento sobre la comunidad. Es definido por Maritza Montero (2006, p.78) como:

El proceso sociocognoscitivo en el cual los agentes externos e internos inician o profundizan su conocimiento mutuo captando y aprehendiendo aspectos de la cultura de cada grupo, a la vez que encuentran puntos de referencias comunes, evalúan los intereses que mueven a cada grupo, desarrollan formas de comunicación, descubren peculiaridades lingüísticas y comienzan a desarrollar un proyecto compartido.

Es importante recalcar que el comportamiento de los agentes externos durante este proceso debe ser franco, abierto, amable, firme y sin subterfugios (Montero, 2006). Se debe evitar una relación distante, siendo imperante lograr una interacción basada en la confianza, que sea alegre, vital y respetuosa, de tal manera que se produzca a su vez respuestas igualmente respetuosas y vivaces (Montero, 2006).

c) La Constitución del Equipo de Trabajo

De acuerdo con las circunstancias indicadas anteriormente, se procede a la constitución del equipo responsable de realizar el diagnóstico comunitario, la programación de actividades y su realización (Ander-Egg, 2003). No existe una forma predeterminada para la constitución de equipos, ya que dependerá del tipo de proyecto, sus objetivos y metas, los servicios que se prestarán y de quién demanda el trabajo (Ander-Egg, 2003).

En esta etapa, también se decide la incorporación de agentes internos como aliados estratégicos para el exitoso desarrollo de una IAP. Si quienes promueven un determinado programa de carácter participativo son instituciones externas encargadas del

desarrollo local, habrá que descubrir e identificar quiénes van a participar. En tanto, si se tratase de una organización o institución local, la identificación de potenciales aliados se encuentra casi resuelta, ya que surgen de la misma gente de la organización (Ander-Egg, 2003).

Para la conformación de un equipo, se espera que los investigadores, profesionales y/o técnicos aporten su capacidad teórica, metodológica y práctica desde un marco interdisciplinario, donde los colaboradores de la comunidad aporten con experiencias surgidas de sus problemas, necesidades e intereses (Ander-Egg, 2003). Este cruce permitiría que las personas aprehendan conocimientos e instrumentos que posean los investigadores-interventores y éstos, a su vez, se enriquezcan con el saber popular, lo que permite una mayor amplitud en la comprensión de la realidad social problematizada (Ander-Egg, 2003).

d) Determinación del Problema a Investigar-Intervenir

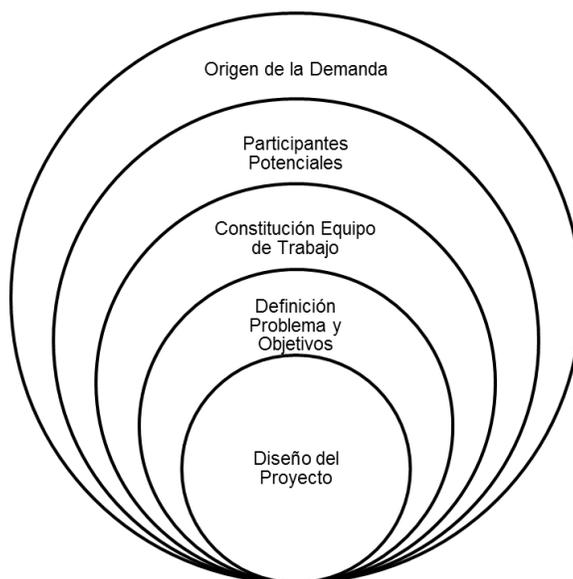
La construcción del problema en una IAP, puede provenir desde diversas fuentes, donde el diagnóstico comunitario, entendido como una construcción que intenta dar cuenta de los sentidos, significados y problemáticas priorizadas por los diferentes miembros de una comunidad (Ulivarri, 2010), considerará como relevante las aproximaciones al conocimiento de sus formas de vivir, los recursos comunitarios con los que cuentan y la lectura de la realidad que construyen (Ulivarri, 2010).

Delimitar el área a trabajar, supone definir con claridad el problema a enfrentar o los aspectos del mismo que serán objeto de la investigación-intervención (Montero, 2006). Esta etapa ofrece información básica útil para programar acciones concretas, además de otorgar un cuadro de la situación que vive la comunidad, en un tiempo y espacio determinado, que sirva para seleccionar las estrategias de actuación más adecuadas (Ander-Egg, 2003).

e) Elaboración del Diseño de la Investigación-Intervención

Una vez que se identifican, delimitan y conceptualizan los objetivos de la investigación-intervención, es necesario diseñar la estrategia para llevar a cabo el proceso de IAP. Este proceso se caracteriza por tratarse de un diálogo a través del tiempo, y no como un diseño estático, considerando que su meta es la ampliación del potencial creativo y la movilización constante de recursos para la resolución de problemas (Ander-Egg, 2003). El carácter particular y flexible de la IAP, implica que el diseño sea constantemente confrontado con la realidad social, definida por su dinamismo y transformación permanentemente (Ander-Egg, 2003). En este punto, la participación de los agentes internos es fundamental, ya que de esta forma el diseño adquiere mayor validez y pertinencia práctica (Montero, 2006; Montero, 2009).

Figura 6. Antecedentes para la Formulación del Diseño



Fuente: Elaboración Propia

En esta fase, tanto los agentes externos como internos deben considerar que no es posible atender todas las necesidades ni resolver todos los problemas, por lo que es necesario establecer prioridades de trabajo en temáticas particulares. Así también, es necesario reconocer que existen diferentes formas para resolver problemas, por lo tanto

hay que escoger alternativas, por lo que estas decisiones metodológicas deben estar apoyadas en la participación comunitaria.

Cuando se han definido los puntos anteriores, resulta conveniente designar comisiones de trabajo, las que tienen por finalidad elaborar propuestas y encontrar soluciones a los problemas y necesidades detectadas en el diagnóstico (Ander-Egg, 2003). Cada comisión podría tratar un problema puntual, aunque es importante nunca dejar de ver la globalidad del proceso (Ander-Egg, 2003). Por lo tanto, una planificación detallada permite saber con exactitud qué es lo que se debe cambiar, cómo y por qué, reconociendo los momentos para hacerlo a partir de los cambios que se observan. De esta manera, podemos revestir los cambios en el diseño de validez ecológica y psicopolítica, dos criterios de rigor metodológico propios de la investigación-intervención cualitativa (Montero, 2006; Obando-Salazar, 2006):

- *Validez Ecológica:* Se busca verificar que la investigación y/o intervención realizada tenga sentido en el mundo, es decir, en el ámbito en el cual se produce, de tal manera que para las personas involucradas, sean investigadores o participantes, el proceso tenga significado (Montero, 2006). Este tipo de criterio se evalúa de acuerdo con esos significados específicos, que son producidos a partir de las experiencias de las personas participantes.
- *Validez Psicopolítica:* Se define como la conciencia de rol que juega el poder en el bienestar personal, relacional y colectivo. Para conseguirlo, es necesario cumplir a su vez con dos subcriterios: la validez epistémica, que se alcanza por el informe sistemático del rol que juega el poder en las dinámicas políticas y psicológicas que afectan la problemática de investigación-intervención tratada; y la validez de transformación, la cual es producto de la promoción del bienestar personal, relacional y colectivo por medio de acciones que reduzcan las desigualdades de poder e incrementen la participación y el compromiso comunitario (Montero, 2006).

Finalmente, es necesario destacar que hay que proceder a socializar la información acerca de las decisiones que se han propuesto en la programación. Éste es el momento de discutir y consensuar las decisiones con la mayor cantidad posible de personas involucradas en el proceso de la IAP (Ander-Egg, 2003). Este procedimiento no

sólo es una exigencia metodológica característica de la IAP, sino que es una forma de vincular y comprometer a los participantes en este proceso (Ander-Egg, 2003).

f) Resolución de Problemas y Toma de Decisiones

Cuando se elabora un programa de acción, nos encontramos en un momento doblemente importante: por una parte, para el proceso mismo de la IAP, por otra, para la capacitación y potenciación de la misma gente (Montero, 2006). La resolución de problemas es encontrar la forma de llevar a cabo una serie de acciones utilizando medios e instrumentos deliberadamente orientados para alcanzar una meta u objetivo (Ander-Egg, 2003). Mientras que la toma de decisiones es el proceso de escoger una alternativa entre aquellas disponibles. En este proceso la negociación de las diversas posibilidades y estrategias de cambio con la comunidad es fundamental. Y aunque no asegura que los procedimientos escogidos sean los idóneos, ofrece una mayor garantía de que la solución puede ser la más adecuada (Ander-Egg, 2003).

g) Desarrollo de las Actividades: La Puesta en Marcha

Este es el momento de ejecución del proyecto, lo que implica cumplir y realizar lo programado, en cantidad y calidad, y en los tiempos precisos (Ander-Egg, 2003). Es el momento del hacer y del actuar, en el que cada grupo, equipo de trabajo y/o persona en concreto cumplen con los roles que les han sido asignados y con los que se han comprometido a realizar (Ander-Egg, 2003). En este sentido, una de las modalidades de trabajo más usadas en esta etapa, es el taller. Londoño y Atehortúa (2011) exponen que:

El taller es un dispositivo integrador para hacer ver, hablar, recuperar, recrear y analizar, es decir, hacer visibles e invisibles elementos, relaciones y saberes; constituye un medio para la generación y el análisis de la información, la construcción teórica, la socialización y la comunicación de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes (p. 34).

Es decir, el taller permite democratizar los conocimientos puestos en juego en este dispositivo, facilitando los procesos de (re)conocimiento social entre los sujetos. El taller posibilita la utilización de técnicas interactivas, entendidas éstas como:

Construcciones que buscan interpretar, comprender, ubicar, orientar y explicar las acciones y las prácticas sociales, las experiencias vitales de las personas y el significado de los hechos; permite recuperar los saberes y las experiencias que están detrás de los actos y de las interacciones sociales (Londoño & Atehortúa, 2011, p. 35).

Algunas de las técnicas interactivas más utilizadas son (Londoño & Atehortúa, 2011):

- *Descriptivas*: Los sujetos narran y plasman hechos o situaciones sobre las características, percepciones y comprensiones de su realidad.
- *Expresivas*: Facilitan la manifestación de sentimientos y pensamientos valiéndose de expresiones gestuales, orales, escritas, musicales y/o plásticas.
- *Histórico-Narrativas*: Buscan interpretar y comprender las experiencias por medio de la elaboración de relatos sobre las vivencias que dan cuenta de la memoria local de los participantes.
- *Analíticas*: Permiten la comprensión y explicación de los sentidos ocultos detrás de las experiencias cotidianas. Buscan que los sujetos lleven a cabo un análisis profundo y dinámico de la realidad social.

Estas técnicas se caracterizan por ser participativas, debido a que posibilitan a los sujetos expresar de manera lúdica y crítica lo vivido, lo deseado y lo que vislumbran como posible (Londoño & Atehortúa, 2011), enfatizando una visión detallada desde sus propias palabras y marcos de comprensión de la realidad (Mercer et al., 2008).

h) Evaluación

Los resultados obtenidos deben ser evaluados y autoevaluados por parte de los agentes internos y externos. En la IAP hay un proceso continuo de evaluación-reflexión-corrección-acción, siendo este proceso de carácter reflexivo y crítico (Montero, 2006). Uno de los aspectos relevantes del proceso de evaluación, constante durante todo el ciclo de

IAP, es la corrección o adecuación entre las perspectivas de ambos tipos de agentes y de los objetivos de la investigación-intervención a medida que se ejecutan los planes de acción, ya que durante la ejecución del proyecto, pueden surgir ideas más interesantes y adecuadas a la cambiante realidad de las comunidades (Montero, 2006).

Otro aspecto fundamental en el proceso de evaluación es determinar cuántos y de qué forma los objetivos planteados están siendo logrados. Es decir, cómo se obtuvieron esos resultados, así como cuáles no fueron alcanzados y por qué (Montero, 2006). Por ello, se debe evitar que se pierda información sobre los hechos y situaciones importantes durante el proceso de implementación de una IAP, ya que sin duda, son insumos valiosos para el registro de resultados y procesos del proyecto.

Por medio de una reconstrucción participativa y rigurosa de los procesos vividos, será posible un mayor intercambio y negociación de significados con todos los participantes de un proyecto, así como acordar interpretaciones compartidas sobre la interpretación de la propia experiencia (Vela, 2010).

i) Informe y Discusión Evaluadora Sistemática

Esta última fase, busca socializar la información y evaluación final de los conocimientos producidos en el proceso de IAP por parte de aquellas personas que participaron junto a los agentes externos, aportando conocimientos, esfuerzos, trabajo personal, consejos y observaciones (Montero, 2006).

1.2. La Sistematización de Experiencias

Las diversas experiencias que vivimos cotidianamente están cargadas de conocimientos, pero las demandas de eficacia y efectividad inmediata de las acciones nos impiden, muchas veces, percibir de forma clara cómo los cambios que vivenciamos en la práctica son consecuencia de nuevos saberes que se van adquiriendo (Silvetti, 2006). Al responder a problemas que exigen un enfrentamiento rápido e inmediato, estos procesos

no siempre son conscientes; por lo tanto, no propician la generación de un conocimiento ordenado, fundamentado y transmisible (Barnechea & Morgan, 2010).

Por ello, la sistematización, como un proceso de construcción crítica de saberes sobre la acción realizada (en este caso un proceso de IAP), se alimenta de información de los proyectos desarrollados, develando conflictos, tensiones y obstáculos, así como oportunidades, fortalezas y potencialidades del quehacer colectivo (Ghiso, 2011).

De esta forma, entenderemos la sistematización de experiencias como: “el proceso de reconocer y valorar la práctica, como una construcción colectiva de conocimientos sobre el quehacer, orientada a extraer aprendizajes, compartirlos y cualificarlos” (Ghiso, 2011, p. 5). La sistematización se basa en la reflexión sobre las experiencias con el propósito de ordenarlas, comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas en nuestros entornos comunitarios, basándose en la construcción conjunta de conocimientos prácticos, haciendo de éste un producto de carácter social (Aguar, 2012).

Muchas veces, olvidamos las particularidades de este proceso confundiendo la sistematización con propuestas de investigación o con el proceso de evaluación de experiencias. En términos más operacionales, la diferencia entre investigación y sistematización radica en que la investigación tiene por objetivo el adquirir conocimientos sobre un determinado aspecto de la realidad sobre la cual nos hacemos algunas preguntas, mientras que en la sistematización formulamos preguntas a una práctica en la cual hemos participado como un actor más (Santibáñez & Cárcamo, 1993). Efectivamente, la sistematización de experiencias trata de procesos que ya tuvieron lugar o que están en curso (Fantova, s/f).

Así también, la sistematización se separa de las experiencias de evaluación, en cuanto, esta última se refiere principalmente a una revisión de las prácticas de trabajo sobre la base de contrastar los objetivos pretendidos con los logros alcanzados. En tanto, la sistematización, trata de conocer la dinámica de las prácticas y los procesos sociales vividos por los participantes involucrados en dicha experiencia en donde uno de los puntos a considerar puede ser la evaluación (Santibáñez & Cárcamo, 1993).

En la sistematización de experiencias se pretende mejorar las prácticas de los equipos de investigación/intervención para el enriquecimiento de las reflexiones y las

propuestas teórico-conceptuales (Rodríguez & Salguero, 2011), construyendo una visión sobre el proceso vivido, sus aciertos y errores, sus límites y posibilidades (Barnechea & Morgan, 2010). No sólo se trata de reflexionar sobre la práctica, sino de reflexionar desde la práctica, desde lo que estamos viviendo, sintiendo, creando, construyendo y/o sufriendo desde nuestra propia experiencia (Jara, 2009).

En resumen, la sistematización de experiencias tiene como objeto de conocimiento la experiencia de intervención o de acción social, transformándose en un espacio que permite reconocernos y reconocer las relaciones entre los actores con quienes interactuamos (Zavala, 2010). Este abordaje nos permite rescatar y visibilizar la riqueza cultural de muchas comunidades latinoamericanas apuntando al binomio teoría/praxis, en el cual el conocimiento debe ser para mejorar la práctica y no como un referente teórico único y estático en el tiempo (Aguilar, 2012; Pastrana & Reyes, 2012; Ghiso, 2011).

Barnechea y Morgan (2010) exponen que a partir de los aprendizajes obtenidos, se contribuye a superar la repetición mecánica de procedimientos que alguna vez tuvieron éxito en contextos y latitudes completamente diferentes. En relación a esto, uno de los mayores desafíos en la práctica de sistematización es ir más allá de la reconstrucción descriptiva de la experiencia para alcanzar una interpretación que aporte a la reflexión teórica (Torres, 2011). Esta reflexión debe dejar abiertas las posibilidades para nuevas revisiones que reafirmen o cuestionen el trabajo anterior, aportando a la conformación de un continuo de experimentación y retroalimentación entre proyectos sociales similares (Rodríguez & Salguero, 2011).

Ahora bien, el método de sistematización no se reduce a la suma de técnicas para levantar, ordenar y analizar información. El método, es el encadenamiento consciente e intencionado de un conjunto de procesos y procedimientos para lograr un propósito de comprensión de las experiencias para mejorarlas (Sierra, 2011; Torres, 2009).

Para iniciar la reconstrucción y análisis de una experiencia, es necesario contar con la existencia de registros de diverso tipo que den cuenta de la historia y desarrollo de la práctica (Berroeta, 2007). Esto se puede realizar a partir de dos fuentes principales de información:

- Los registros y documentación producida en la ejecución del proyecto, tales como materiales de apoyo, registros gráficos, actas de reunión, informes preliminares, cuadernos de campo, documentos de prensa, etc.
- La memoria de los/as participantes y/o ejecutores.

El cruce entre ambas fuentes, documental y memoria, es indispensable para respaldar la información (Barnechea & Morgan, 2007), ya que cada una no resulta suficiente por sí sola (Berroeta, 2007).

La metodología de sistematización de experiencias utilizada en esta memoria es la acuñada por Barnechea y Morgan (2007), la que se caracteriza por la importancia de la participación tanto de agentes internos como externos en el proceso de sistematización. En este modelo es posible distinguir tres momentos:

- *Periodización del Proceso*: Consiste en la identificación y caracterización de las etapas del proceso de ejecución del proyecto, a modo de acceder a la lógica interna del mismo y la comprensión de los motivos que llevaron a ejecutar de tal manera la investigación/intervención (Barnechea & Morgan, 2007). Es decir, se construye una imagen general de lo sucedido, por medio de la reconstrucción de la trama del proyecto, visibilizando el curso de las acciones y sus resultados, la manera como intervinieron los distintos participantes, las condiciones en que se realizó la experiencia, los acontecimientos significativos dentro de ella y el contexto que la rodeó (Sierra, 2011).
- *Interrogación al Proceso*: Según lo que se desea puntualizar en la sistematización, se realizan preguntas a la experiencia que permitirán profundizar la comprensión del proceso a sistematizar, donde las respuestas a las interrogantes que se construyen y la relación con la teoría se articulan de modo permanente (Barnechea & Morgan, 2007). Todo lo anterior bajo una actitud reflexiva y crítica constante (Jara, 2009). Cuando se determinan las claves que permiten explicar lo que pasó, se abren nuevas conceptualizaciones y visiones de lo que se puede hacer diferente (Sierra, 2011).

- *Consolidación de los Nuevos Conocimientos:* Se realiza una síntesis de los conocimientos desarrollados explicitando los aprendizajes que se obtuvieron (Barnechea & Morgan, 2007). Esta etapa debe cerrarse con recomendaciones para mejorar la ejecución del proyecto, o bien para la planeación de nuevas experiencias y la discusión de enfoques conceptuales o teóricos (Zavala, 2010; Jara, 2009). Finalmente este es el momento donde se define la socialización de la sistematización. Es el momento de “cierre” de un ciclo en un proceso que siempre se mantiene abierto (Sierra, 2011).

1.3. Hacia la Integración y Producción Participativa del Conocimiento en Desastres Socionaturales

El paradigma dominante en investigación-intervención continúa defendiendo la idea de que los desastres son una responsabilidad de la naturaleza, haciendo caso omiso de las dimensiones históricas, económicas, políticas y sociales (Mercer et al., 2008).

Es por lo anterior, que si bien la investigación-intervención en GRR de desastres se ha desarrollado de manera constante, las estrategias implementadas siguen actuando bajo una lógica “top-down” sin considerar las complejas dinámicas sociales (Mercer et al., 2008). No obstante, en un esfuerzo por involucrar a las comunidades en la incidencia de su propio bienestar en contextos de desastres socionaturales, los científicos sociales han recurrido a metodologías participativas para diagnóstico y facilitación de los procesos de transformación y cambio social (Mercer et al., 2008). Es así como la IAP y la sistematización de experiencias, son métodos perfectamente compatibles donde es posible rescatar tres elementos básicos en común (Bassi, 2013):

- *La co-construcción del problema de investigación:* En ambos modelos, lo que se entiende por problema y su abordaje resulta de una interacción horizontal y democrática entre agentes externos e internos. De este modo, el problema de investigación-intervención lo es en virtud de que una comunidad dada así lo ha determinado.

- *El proceso está destinado a generar conocimiento al tiempo que se generan cambios para la comunidad en cuestión:* Es decir, no sólo hay una finalidad investigativa, sino también de producir conocimientos con capacidad de transformar los contextos en los que surge. Este proceso es constantemente monitoreado y guiado por la comunidad, lo que supone, un diseño flexible de la investigación (Bassi, 2013).
- *Los resultados de la investigación son puestos al servicio de la comunidad misma y se espera que operen cambios concretos:* No existe una separación entre la comunidad y los procesos de investigación-intervención, sino que es en su seno donde adquieren pertinencia y efectividad.

De esta forma, la sistematización de un proceso de IAP es el resultado de un proceso colectivo de diálogo y reflexión que permite socializar conocimientos y experiencias, validando con la comunidad los saberes producidos (Aranguren, 2007). La sistematización representa un aporte a la metodología de IAP, complementando las funciones de construcción colectiva del conocimiento desde la práctica (Aranguren, 2007), por medio de la organización y reconstrucción de experiencias, la reflexión, el análisis y la crítica del proceso.

2. Tipo de Estudio

El enfoque y las técnicas predominantes utilizadas en esta memoria provienen de las propuestas críticas surgidas al alero de las metodologías cualitativas. Esta característica determina que entenderemos los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de los actores sociales, dando paso a la construcción y comprensión de la realidad desde la importancia y los significados que los participantes le otorgan a ésta (Mansilla, 2007).

Cabe aclarar además, que dado el momento en que se inicia la presente sistematización hace que sea de tipo *retrospectiva*, ya que el proyecto “Creación de redes para la prevención del riesgo: Talleres de radio”, ya ha terminado y el objetivo de este trabajo se orienta a mejorar futuras investigaciones-intervenciones similares.

En tanto, podemos caracterizar que sus resultados se inscriben en diversos niveles de análisis, tales como exploratorios, descriptivos y analítico-relacionales (Hernández, Fernández & Baptista, 1998). Su carácter *exploratorio* deviene de la propuesta innovadora de este estudio, el cual trata temáticas no abordadas de manera sistemática y detallada por profesionales del área. En tanto, es *descriptivo* dado que busca describir y reconstruir las distintas etapas que se llevaron a cabo en el diseño, planificación, ejecución y evaluación de la experiencia de IAP. Finalmente, la información producida es *analítica-relacional*, ya que se realiza un análisis estableciendo categorías emergentes y descriptivas, obtenidas de los datos proporcionados por los distintos actores y de los registros documentales, los que serán relacionados entre sí para problematizar y generar nuevos aportes en el área de la investigación-intervención en desastres sicionaturales.

3. Participantes

Para efectos del proceso de producción de información, se trabajó específicamente con 9 jóvenes que han participado o participan activamente del equipo del programa “La Otra Mirada de Chaitén”. Cabe destacar, que dada las características del proceso de producción de información, las entrevistas fueron hechas a los jóvenes durante el tercer y cuarto viaje a terreno, por lo que se incluyen en la sección de análisis datos recopilados de jóvenes que entre el segundo y tercer ciclo de talleres, se retiraron del proyecto (2 personas). El núcleo central del programa “La Otra Mirada”, conformado durante la última visita al lugar, está compuesto por 8 jóvenes, siendo entrevistados 6 de ellos. No fue posible entrevistar a dos de los jóvenes participantes del proyecto, debido a que durante el día en que se había acordado llevar a cabo la entrevista, estos tuvieron que viajar de forma urgente a Palena (comuna aledaña a Chaitén) por unos días, siendo imposible reagendarla por incompatibilidades horarias.

Así también, se incluye en este proceso, la participación de agentes comunitarios clave que colaboraron activamente en el proceso de IAP, como lo fue el director de la escuela Juan José Latorre de Chaitén. En tanto, se recoge la información brindada por el director de la Radio Chaitén, surgida de comunicaciones personales transcritas y

autorizadas para ser reproducidas en este trabajo, ante la imposibilidad de concertar una entrevista.

En relación al grupo de jóvenes participantes, se caracterizan por pertenecer al ciclo de enseñanza media de la Escuela Juan José Latorre de Chaitén, fluctuando sus edades entre los 14 y 17 años. El criterio de inclusión, para ser parte del proceso de producción de información fue:

- Haber participado de forma activa y comprometida durante el proceso del proyecto “*Creación de redes para la prevención del riesgo: Talleres de radio*”, durante el segundo y tercer ciclo de talleres, realizados entre el 17 y 25 de noviembre de 2012; y entre el 15 y 23 de mayo de 2013, respectivamente.

El muestreo utilizado es el denominado *muestreo completo* (Flick, 2004), el cual es una estrategia que a partir de ciertos criterios determina la totalidad de *casos posibles*, en particular para los fines de esta memoria, 8 jóvenes participantes del proyecto. Así también se consideraron a dos agentes comunitarios clave, quienes facilitaron y colaboraron durante todo el ciclo de IAP con sus conocimientos y experiencias. De esta forma se consideró la participación en los procesos investigativos-interventivos del proyecto al director de la escuela Juan José Latorre de Chaitén y al director de la Radio de Chaitén. Son considerados como informantes clave, ya que son personas que permiten a los investigadores cualitativos acercarse y comprender en profundidad la experiencia a indagar (Flick, 2004). Los criterios de inclusión fueron:

- a) Compromiso y facilitación del proceso de IAP.
- b) Participación en el desempeño de las actividades, con voz y voto.

Su elección corresponde a un *muestro de intensidad*, dado que la experiencia a sistematizar es vivida con mayor intensidad por ellos, debido a que estuvieron vinculados de modo directo en la ejecución del proyecto (Flick, 2004; Montero, 2006).

4. Técnicas para la Producción de Información

Las técnicas empleadas para producir la información requerida para el proceso de sistematización, varían según el grupo de estudio, los momentos en que fueron aplicadas y la finalidad que se buscaba conseguir (Santibáñez & Cárcamo, 1993)².

a) *Revisión Documental*: Técnica basada en la revisión sistemática de registros escritos, tales como documentos, artículos de diarios, biografías, libros (Flick, 2004). En el caso de la presente sistematización, se utilizó esta técnica en los procesos precedentes del diseño del proyecto de IAP, dando respuesta a la construcción de la problemática a intervenir desde criterios normativos, institucionales, académicos y socioculturales. Así también, se utilizó informes de avance del proyecto y el proyecto original. Por último, se consideraron registros tales como listados de asistencia, pautas de observación y transcripciones de registros audiovisuales realizados durante todo el proceso de sistematización con el objetivo de reconstruir históricamente el ciclo de IAP.

b) *Metodologías Artísticas de Investigación*: Son un modo reciente de hacer investigación-intervención en diversas ciencias humanas y sociales (Marín, 2011), donde la creación artística se sitúa en función de los objetivos de una determinada investigación, alentando formas alternativas de expresión, emocionalidad y subjetividad de manera compleja e incentivando mayor intercambio y conversaciones más profundas entre los participantes (Cox, 2010). En este sentido, se trabajó con los jóvenes, principalmente en la etapa de diagnóstico comunitario, la realización de microcuentos en base a consignas guía que nos permitieran indagar exactamente en la situación actual de los jóvenes en Chaitén. Así también, durante el proceso de evaluación de la tercera tanda de talleres se utilizó el collage en base a frases que los mismos jóvenes escribían, como forma de plasmar los aprendizajes, dificultades y experiencias vividas. Todos estos trabajos fueron transcritos a texto para su posterior análisis.

c) *Entrevistas Semiestructuradas*: Este instrumento está basado en un guion que el entrevistador debe usar con flexibilidad, tanto en el orden en que han de ser formuladas

² La descripción en profundidad acerca del contexto en el que fueron aplicadas, los resultados obtenidos y cómo impactaron en el desarrollo del proyecto, se describen en el Capítulo IV: "Recreando Experiencias...Reconstrucción Histórica de la Intervención" y en el Capítulo V: "...Construyendo Saberes. Análisis Crítico de la Intervención" de la presente memoria. De esta forma es posible explicar de mejor manera el devenir de sus usos en el contexto de la intervención.

las preguntas, como en el modo de hacerlo (Ander-Egg, 2003). En cuanto al orden, el entrevistador utiliza la secuencia que estime oportuna; y en cuanto al modo de formularlas, en cada caso puede adaptarlas utilizando un lenguaje familiar con cada entrevistado (Ander-Egg, 2003). Previo a la entrevista se tienen formulados los bloques temáticos e incluso redactadas algunas preguntas concretas de las que se desea obtener respuestas (Montañés, 2009).

Esta técnica permite acceder a las perspectivas que los entrevistados tienen respecto de sus experiencias o situaciones expresadas, siendo especialmente útil para conocer y comprender los significados que éstos construyen sobre la experiencia de participación en el proyecto “Creación de redes para la prevención del riesgo: Talleres de radio”. Se realizaron un total de ocho entrevistas a los jóvenes participantes del proyecto y una en el caso de los agentes colaboradores clave (director de la Escuela Juan José Latorre de Chaitén).

d) Grupo Focal: Esta metodología permite recoger los discursos, a través de los cuales los participantes expresan sus experiencias, explican sus causas y sus consecuencias para la vida cotidiana. Los grupos focales, corresponden a una conversación grupal, basada en la interacción de los participantes, aproximadamente 6 a 10 personas, focalizada en un tema propuesto por un facilitador (Taylor & Bogdan, 1986). El grupo focal crea así un proceso de dar a conocer puntos de vista y compararlos a nivel de todos los participantes. En una discusión grupal dinámica, los participantes harán el trabajo de exploración y descubrimiento, no solamente entrando en dimensiones de contexto y profundidad, sino que también generarán sus propias interpretaciones sobre los tópicos que se discuten (Mella, 2000).

Bajo estos preceptos, se realizó un grupo focal con la participación de 6 jóvenes participantes del proyecto de IAP, durante el tercer viaje a terreno realizado entre el 17 al 25 de Noviembre de 2012.

e) Encuesta Autoaplicada de Evaluación y Seguimiento: Instrumento que permite la indagación sobre las experiencias de los participantes, principalmente en base a preguntas abiertas breves y cerradas, que permiten cuantificar el grado de satisfacción con los servicios prestados por los agentes externos, así como de la evaluación de desempeño de éstos y de los propios participantes (Montero, 2006). Para estos efectos,

se utilizaron tres tipos de encuestas: a) Encuesta de Evaluación del Equipo; b) Encuesta de Autoevaluación para Participantes y; c) Encuesta de Seguimiento del Proceso.

La aplicación de los dos primeros instrumentos se realizó de forma presencial en la sesión final de las tres tandas de talleres realizadas en el marco del proyecto “Creación de redes para la prevención del riesgo: Talleres de radio” (05 al 13 de Agosto / 17 al 25 de Noviembre del 2012 y del 19 al 30 de Mayo de 2013).

En tanto, la aplicación del último instrumento, se caracterizaba por ser una encuesta grupal, la que fue enviada por correo electrónico a los jóvenes.

5. Análisis de la Información

La producción de información, a través de las diversas estrategias utilizadas en esta memoria, fue analizada bajo los procedimientos del análisis cualitativo de contenido propuesto por Cáceres (2003). Según el autor, este instrumento de análisis resulta un excelente complemento de las metodologías anteriormente presentadas, que lo posicionan en virtud de la fertilidad analítica que otorga la generación de categorías desde los datos (Cáceres, 2003).

Entenderemos el análisis cualitativo de contenido como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio (Mayring, 2000 en Cáceres, 2003).

De esta forma, es posible analizar detalladamente y en profundidad el contenido de la información tanto de textos escritos, grabados, pintados o filmados (Porta & Silva, 2003). Este tipo de análisis cuenta con varias fortalezas, entre ellas su carácter sistemático, es decir, existe la exigencia del uso de pautas determinadas para realizar el análisis. Se concibe a la vez como representativo, ya que selecciona materiales y presenta categorías que son suficientes en número para justificar los resultados obtenidos, y finalmente es exhaustivo, debido a que una vez definido el objeto de estudio, no puede olvidarse nada de él (Porta & Silva, 2003).

Algunos de los fines posibles de conseguir a través del uso de esta técnica son la denotación tanto del contenido manifiesto como del contenido latente de los datos analizados, la reelaboración de los datos brutos ya sea simplemente codificándolos en “clusters” o en conjuntos homogéneos que agrupen material de similar sentido a través de pasos sucesivos hasta llegar a la conceptualización que justifique su agrupamiento, o bien, integrando dichos datos a interpretaciones o abstracciones de mayor nivel que permitan establecer relaciones e inferencias entre los diversos temas analizados y de éstos con la teoría previa. De esta manera, se promueve la reflexión y retroalimentación permanente respecto a lo que significa la investigación desde la práctica (Cáceres, 2003).

5.1. Procedimiento de Análisis Cualitativo de Contenido

Este trabajo, seguirá el procedimiento de análisis propuesto por Cáceres (2003) conformado por las siguientes fases:

a) Selección del Objeto de Análisis dentro de un Modelo de Investigación.

Antes de comenzar a trabajar con el contenido a analizar, es necesario definir el posicionamiento teórico del mismo. Sin duda, los resultados de los análisis se ven condicionados dependiendo de los supuestos subyacentes del modelo teórico. El análisis de contenido, desde un enfoque cualitativo, se ceñirá a supuestos previos sobre la forma de hacer y comprender la experiencia a sistematizar. Por lo que es imposible que el investigador-interventor desarrolle un análisis neutro libre de sus propias ideas (Cáceres, 2003). En síntesis, se entiende que la exteriorización de estos supuestos teórico-metodológicos, es el primer paso del proceso de análisis.

b) Desarrollo del Pre-análisis

Esta etapa consiste en una primera lectura de los textos producidos, tomando nota de algunas ideas o reflexiones antes del análisis formal, obteniendo una impresión general de la información (Porta & Silva, 2003). Este primer paso técnico implica tres

objetivos centrales. En primer lugar, se deben recolectar los documentos o corpus de contenidos, para luego elaborar guías al trabajo de análisis y finalmente establecer indicadores que den cuenta de temas presentes en el material analizado (Cáceres, 2003). Este proceso debe ser lo suficientemente flexible como para no obstruir la emergencia de los temas desde el corpus de información seleccionada (Cáceres, 2003).

c) Definición de Unidades de Análisis

Estas unidades corresponden a los trozos de contenido sobre los cuales se elaboran los análisis. Estos representan los segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados e individualizados para posteriormente categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos (Cáceres, 2003). Para desarrollar esta etapa, es necesario organizar la información de cada texto en secciones que permitan realizar el análisis con mayor facilidad. Estas secciones son las llamadas unidad de análisis y corresponden principalmente a las citas textuales que son escogidas para ser analizadas dentro de los textos generados para los objetivos de una investigación.

d) Codificación

Con la claridad de cuáles serán las unidades de análisis, se procede a disponer el material separando el contenido en virtud de dichas unidades, de modo tal de agrupar toda aquella información que parezca guardar relación, la suficiente como para ser considerada similar, mientras que otros datos conforman otros grupos (Cáceres, 2003).

Este procedimiento se realiza hasta haber clasificado todo el material disponible. No obstante, en la medida en que se va progresando en dicha tarea, el investigador va desarrollando un criterio de clasificación que excluye o incluye contenido de manera más o menos sistemática (Cáceres, 2003).

Una vez que los datos han sido segmentados y agrupados conforme a las reglas de análisis, se tiene que brindar un identificador a cada grupo. Estos identificadores reciben el nombre de códigos, y pueden adoptar la forma de un concepto conocido o de una palabra de carácter distintivo (Cáceres, 2003).

e) Desarrollo de Categorías

Las categorías vendrían a ser como aquellas casillas, en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica definitivamente, para lo cual es necesario seguir, al igual que en el caso de la codificación, un criterio. Sin embargo, dicho criterio dependerá de elementos inferenciales, fundamentados en las posiciones epistemológicas y en los marcos teóricos del proyecto de estudio-acción. Esto significa que las categorías representan el momento en el cual se agrupa o vincula la información, incorporando la perspectiva teórica del estudio, siendo por consiguiente el paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas (Cáceres, 2003).

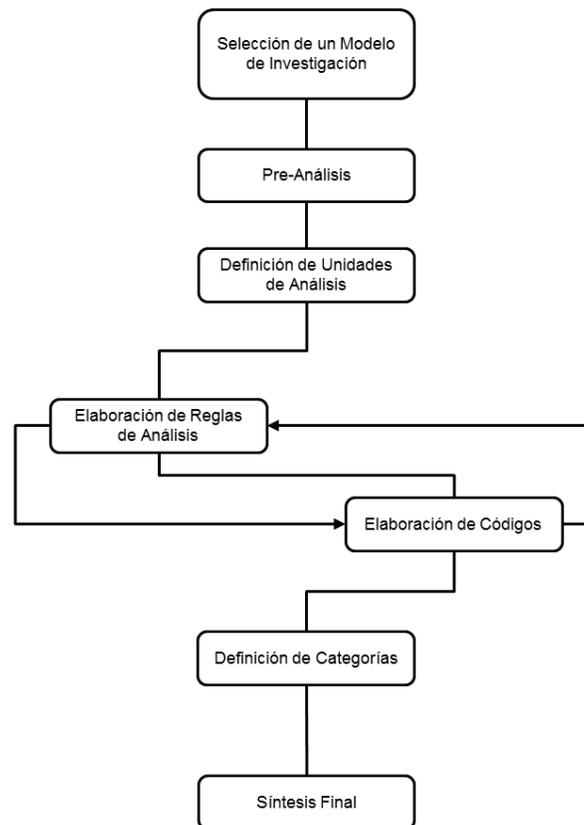
f) Integración e Interpretación

Todo el desarrollo analítico de la aproximación cualitativa de contenido que se ha expuesto, se concreta en la síntesis final del estudio. Los objetivos del estudio son los elementos centrales de la construcción teórica final, y a ellos debe atenerse todo el trabajo que se ha llevado a cabo (Cáceres, 2003).

Es así como se busca integrar las relaciones entre las diferentes categorías emergentes y los ejes centrales de la investigación. Luego, la información obtenida se complementa y contrapone con el marco teórico desarrollado (Porta & Silva, 2003), abriéndose espacios para la discusión y la generación de nuevas propuestas a futuras investigaciones.

De esta forma, se cristaliza un proceso que busca la conjunción de dos tareas diferentes pero inseparables. A través del análisis, se estudian aspectos, fenómenos, hechos y elementos que atañen al problema que se investiga. En tanto, por medio de la interpretación, se da un significado a los datos, al tiempo que se los integra y se los interpreta como parte de la realidad (Ander-Egg, 2003).

Figura 7. Procedimiento de Análisis Cualitativo de Contenido



Fuente: Adaptado de “Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable” por Cáceres, P., 2003, *Psicoperspectivas*, 2, p. 72.

6. Consideraciones Éticas

Se protegerán los derechos, privacidad y bienestar de las personas involucradas (Winkler, 2001). Con este fin, a cada joven participante, una vez iniciados los talleres, se le entregó un consentimiento informado (Ver Anexo A, p. 191), que debía ser firmado tanto por ellos como por un adulto responsable. Este documento daba cuenta de su participación voluntaria en el proyecto “Creación de redes para la prevención del riesgo: Talleres de radio”, el cual no contemplaba retribución económica alguna. De la misma forma, la participación no comportaba ningún riesgo para los jóvenes, pudiendo negarse a participar de esta investigación-intervención sin la necesidad de entregar ningún tipo de explicación y sin que tenga ninguna consecuencia negativa para ellos. También se les

entregó los datos de contacto del autor de esta memoria, en caso de cualquier duda con respecto al proceso de realización del proyecto.

En cuanto a la confidencialidad, se considera la participación de los jóvenes y los actores clave, en la producción de información para esta sistematización, de forma completamente anónima. Nadie, salvo el equipo de investigación, tendrá conocimiento de la información entregada. Se aclaró además que las entrevistas serían grabadas y sus registros se mantendrían en privacidad y sólo el investigador responsable tendrá acceso a la información entregada.

De este modo, no se revelan los nombres de los participantes, tanto en este informe como en sus productos derivados. Para identificar la procedencia de las citas expuestas en la sección de reconstrucción histórica, se utiliza una codificación basada en una identificación nada más que numérica, dividiéndose los entrevistados entre “Jóvenes” y “Actores Clave”, bajo los acrónimos J y AC respectivamente. En tanto, se individualizarán numéricamente (J1, J2, AC1, etc.). En tanto que los nombres propios con que los entrevistados aluden a otras personas en sus relatos han sido reemplazados, en su mayoría, por referencias genéricas en base a su relación de parentesco o lugar en la institución.

Cabe mencionar que todas las técnicas fueron realizadas de manera voluntaria a los participantes. En este sentido, al comenzar cada aplicación, se les informa del propósito de ellas y del anonimato de sus respuestas. Así mismo, se declara la necesidad de realizar registros fotográficos y audiovisuales que aporten con la futura reconstrucción de la experiencia.

Finalmente, todo este proceso es visado tanto por la profesora guía de este estudio, el equipo de profesionales del proyecto “Educación para la integración social de la población afectada por la erupción volcánica en Chaitén” y por el Director de la escuela Juan José Latorre.

CAPÍTULO IV

RECREANDO EXPERIENCIAS...RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA INTERVENCIÓN

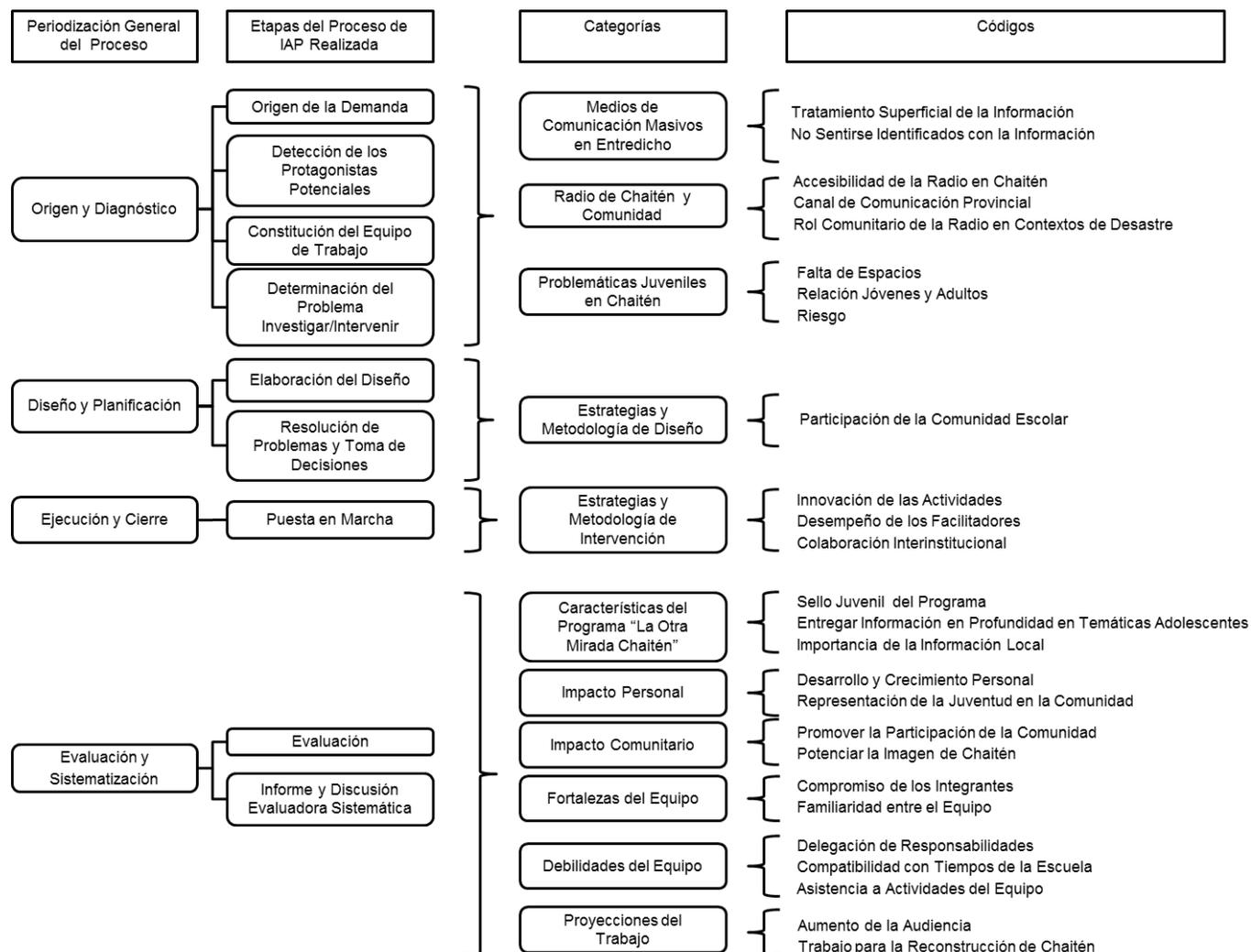
En este apartado se llevará a cabo la reconstrucción histórica del proceso de intervención-investigación que nos permitirá develar su lógica por medio de la organización y ordenamiento de la información producida (Barnechea & Morgan, 2007). En un primer momento, periodizaremos las etapas de la Investigación-Acción-Participativa propuestas por Ander-Egg (2003) en 4 grandes procesos: Origen y Demanda, Planificación y Diseño, Ejecución y Cierre, y finalmente, Evaluación y Sistematización. De esta forma se facilitará una mayor comprensión de la información del presente capítulo por parte del lector.

La particularidad de esta sección, es que en ella no sólo estará presente la voz del autor, sino que también la de los actores comunitarios involucrados. Para ello, se integrarán los resultados del proceso de análisis de contenido de la información producida a lo largo toda la realización del proyecto.

Por medio de una estrategia inductiva se generaron 65 unidades de análisis, las cuales fueron organizadas en 26 códigos, los que se agruparon finalmente en 11 categorías centrales para describir todo el proceso llevado a cabo. Estos ejes son: Medios de Comunicación Masivos en Entredicho, Radio de Chaitén y Comunidad, Problemáticas Juveniles en Chaitén, Estrategias y Metodología de Diseño, Estrategias y Metodologías de Intervención, Características del Programa “La Otra Mirada Chaitén”, Impacto Personal, Impacto Comunitario, Fortalezas del Equipo, Debilidades del Equipo y Proyecciones del Trabajo.

Mientras el lector vaya adentrándose en el texto, se irá encontrando con cada una de las descripciones de estas categorías que, ordenadas en el marco de la periodización descrita en un inicio y en conjunto con la mirada del autor, reconstituirán la historia del proceso. Con el fin de guiar una lectura más global, se presenta el siguiente cuadro resumen de los códigos y categorías:

Figura 8. Resumen de periodización, categorías y códigos



Fuente: Elaboración propia.

1. Periodización del Proyecto

1.1. Origen y Diagnóstico

Como ha sido mencionado anteriormente, el presente trabajo se ubica en el contexto de los objetivos planteados por el Centro de Investigación en Vulnerabilidades y Desastres Socionaturales (CIVDES) en Chaitén. Estos pueden resumirse en el estudio del riesgo y de los factores de vulnerabilidad social, económica y cultural, en comunidades afectadas por desastres socionaturales en territorios urbanos y rurales de nuestro país, desde una perspectiva interdisciplinaria y crítica.

En este sentido, ha sido un gran desafío el diseño de estrategias y metodologías innovadoras de investigación e intervención que permitan una aproximación a la comunidad de Chaitén que releve las necesidades sentidas de la población, en un marco de respeto por sus experiencias y saberes locales, promoviendo con ello una alianza comprometida que asegure el éxito de las actividades emprendidas en el lugar.

Bajo aquellos parámetros, los primeros acercamientos a la situación ocurrida en Chaitén y que dieron *origen a la demanda*, se han ido construyendo a partir de la información que se ha ido recopilando de fuentes secundarias (artículos de investigación, noticias, registros audiovisuales, etc.), las propuestas surgidas en el taller “Mejorando la Salud Mental y los Resultados Psicosociales en Desastres: Una Colaboración Canadiense-Chilena”, y finalmente, de entrevistas realizadas a informantes claves, tales como: chaiteninos residentes en Puerto Montt y la isla grande de Chiloé, funcionarios del equipo de Delegación Presidencial, al Alcalde de Chaitén y su equipo asesor.

A modo general, los principales elementos recabados en las entrevistas preliminares se relacionan con la profunda sensación de victimización y abandono referida por los entrevistados (Espinoza, Espinoza, Fuentes, Lillo, & Mardones, 2012), donde aparecen constantes referencias al impacto psicosocial de las medidas adoptadas por el Estado en relación al proceso de evacuación, reubicación temporal y retorno de la población (Espinoza, 2013).

Espinoza (2013), plantea que las medidas y políticas sociales llevadas a cabo por el Estado chileno terminaron violentando y traumatizando a la población de manera

incluso más profunda y duradera que los efectos del propio desastre. Podemos afirmar, desde esta lectura, que el diseño, planificación y ejecución de las medidas de mitigación, recuperación y reconstrucción no tomaron en cuenta la relación entre la comunidad, su territorio e historia.

Otro acápite importante y decisivo en el pensar-hacer de nuestra propuesta metodológica, es la constante referencia a ciertas universidades y organizaciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales, que durante las etapas iniciales de la erupción del volcán estuvieron presentes, pero con el pasar del tiempo fueron desapareciendo paulatinamente del escenario local. Los chaiteninos entrevistados dicen haberse sentido utilizados para los fines de estas instituciones, que no proyectaron sus investigaciones e intervenciones hacia el fortalecimiento de la comunidad (Espinoza, 2013).

Finalmente, los entrevistados también refieren que los medios de comunicación difundieron ampliamente las escenas de destrucción y desolación, apelando al carácter trágico y excepcional de las consecuencias del desastre durante el proceso inicial de la erupción, victimizando profundamente a la población (Espinoza, 2013).

Estos elementos no hicieron más que generar un intenso sentido de desconfianza generalizada por parte de la comunidad hacia las autoridades representantes del Estado, los medios de comunicación, las universidades y otras organizaciones (Espinoza, 2013). Por ello, a partir de esta información se diseñó una estrategia que nos permitiera acceder a la población retornada a Chaitén, a través de un proyecto de fortalecimiento de la comunidad educativa de la Escuela Juan José Latorre, que incorporaba un diagnóstico participativo con estudiantes, profesores, padres y apoderados y asistentes de la educación por medio de una serie de actividades destinadas a conocer las experiencias traumáticas de la población, así como los factores de vulnerabilidad a los que están enfrentados (Espinoza, 2013; Espinoza, et al., 2012).

Una vez aprobado el proyecto “Educación para la integración social de la población afectada por la erupción volcánica en Chaitén” el 26 de marzo de 2012 y establecidos los acuerdos iniciales con el director de la Escuela Juan José Latorre (identificado como un *protagonista potencial* de la actividad), se realizó una primera reunión con los integrantes del equipo del proyecto ganador del Fondo Valentín Letelier.

La constitución del equipo se basó en ciertos criterios, tales como: a) interdisciplinariedad, b) conocimiento de metodologías participativas para la investigación e intervención y c) recomendaciones positivas de las personas convocadas por parte de los académicos responsables. Es así como el núcleo central quedó compuesto por 2 psicólogas que realizaban sus posgrados y cursos de especialización en Psicología Educacional y Arteterapia, 2 estudiantes de pregrado en Psicología, y 1 periodista. Este grupo se vio reforzado con el apoyo de musicoterapeutas, geógrafos y sociólogos, pertenecientes a CIVDES, en las diversas actividades de investigación e intervención llevadas a cabo durante todo el proyecto.

Durante esta reunión, se presentaron los lineamientos generales de la propuesta, donde uno de sus ejes centrales, era la capacitación en programación radial para jóvenes de Chaitén y Puerto Montt. El profesional periodista, sería el encargado de tal propuesta la cual buscaba promover los procesos de memoria, resiliencia comunitaria e identidad local en adolescentes, por medio de herramientas comunicacionales que les permitieran convertirse en co-constructores del sentido de la experiencia del riesgo y del desplazamiento forzado vivido. Los objetivos para la actividad que se plantearon inicialmente fueron:

- a) Conocer y reconocer estructuras básicas para la entrega de información.
- b) Elaborar textos radiales en base a recursos como el guion y libreto
- c) Elaborar recursos de apoyo que den dinamismo a la locución como son: cápsulas, vox pop, entrevistas, incorporación de sonidos de apoyo y elementos que enriquezcan el texto informativo.
- d) Nociones básicas para la realización de edición de programas radiales.

Acto seguido a la presentación de este eje de intervención, se discute la necesidad de contar con un integrante del equipo que quisiera apoyar esta línea de trabajo. Personalmente, me interesó de sobremanera participar directamente de esta actividad, debido a la posibilidad concreta de adquirir nuevas herramientas para la intervención comunitaria, además de diseñar, planificar y ejecutar diversas acciones con profesionales de otras disciplinas, por lo que acepté de inmediato ser parte de la coordinación de esta línea interventiva. Luego de ello, comenzamos un proceso preliminar de planificación y

diseño de las distintas etapas de intervención. De esta forma, se definieron los siguientes ejes fundamentales a develar durante la fase de diagnóstico:

- a) Contexto y antecedentes donde se desenvolverá la experiencia.
- b) Reconocimiento de actores potenciales de la comunidad.

Durante el primer terreno, llevado a cabo entre el 18 y el 26 de abril del 2012, la principal actividad fue el diagnóstico participativo, con el fin de *determinar el (los) problema (s)* a abordar. Este proceso inicial realizado con todos los estamentos de la escuela Juan José Latorre de Chaitén, fue el resultado de un diálogo consensuado entre el equipo de investigación e intervención de CIVDES y los representantes de la comunidad educativa. A modo general, y respondiendo al interés de iniciar un proceso investigativo que permitiera conocer en primera instancia los aspectos referidos a la vulnerabilidad de esta comunidad, se diseñaron diversas estrategias de abordaje para el tratamiento de esta temática en un contexto de reasentamiento y reconstrucción, luego de un hito aún latente para los actores comunitarios, como lo es la erupción del Volcán Chaitén.

Es por ello, que el diagnóstico se planteó como una herramienta que cumplió dos propósitos centrales: por una parte nos permitió entrar a la comunidad, conectarnos con sus necesidades y establecer un vínculo de confianza, y con ello generar información para planificar las intervenciones. Y por otro lado, se situó como una actividad que se caracterizó como una intervención de tipo terapéutica, al trabajar con elementos significativos de sus vivencias de desplazamiento y retorno, legitimando así la experiencia y conteniendo a los/las participantes a través de un trabajo creativo que utilizó técnicas derivadas de las terapias del arte (Espinoza et al, 2012).

Adentrándonos de forma más detallada en el proceso, comenzamos por diseñar espacios de trabajo grupal que nos permitieran establecer si los jóvenes de esta comunidad deseaban hablar sobre sus experiencias a partir de la erupción del volcán, intentado ser lo más cuidadosos posible. Es así como realizamos talleres con todos los cursos de la escuela, desde 1º de enseñanza inicial básica hasta 4º de enseñanza media. Cada inicio de actividad contaba con una presentación del equipo y una dinámica que facilitara los procesos de confianza, respeto y reconocimiento entre todos los participantes, incluyendo a los/as facilitadores/as. Las actividades centrales variaban

según el ciclo escolar en las cuales se llevaban a cabo. Mientras que para los cursos comprendidos en el nivel básico (1º a 8º básico), las actividades consistían en dibujos, función de títeres y cantos infantiles principalmente, para el ciclo de enseñanza media las actividades promovían la elección entre una serie de fotografías (1º y 2º de educación media) o de palabras escritas (3er y 4º año de educación media), que al ser escogidas libremente por los/as alumnos/as, pudieran representar cómo se sentían hoy en Chaitén. A partir de esta consigna, relativamente neutral, los participantes debían explicar qué aspectos de esos dibujos, fotografías o palabras escritas representaban o significaban su estado actual, tomando ellos ciertas decisiones con respecto a cuánto estaban dispuestos a compartir en un contexto grupal.

Luego del análisis de esta información y de 8 entrevistas breves (Ver Anexo C y D, p. 195 y 196 respectivamente) realizadas a potenciales estudiantes de Chaitén interesados en la actividad de capacitación radial, contactados por el mismo director del establecimiento, fue posible identificar 3 categorías relacionadas a problemáticas vividas por los jóvenes en la comunidad, además de indagar en aspectos centrales de la comunicación local, en especial, de la radio del sector como puente articulador para la promoción de procesos de participación y fortalecimiento de la comunidad.

Tabla 1. Origen y Demanda. Resumen de categorías, códigos y unidades de análisis

	Categorías	Códigos	Unidades de Análisis
Origen de la Demanda y Diagnóstico (Origen de la Demanda, Detección de los Protagonistas Potenciales, Constitución del Equipo, Determinación del Problema)	Medios de Comunicación Masivos en Entredicho	Tratamiento Superficial de la Información No Sentirse Identificados con la Información	Información sin detalles Información banal Medios de comunicación mienten Carácter trágico y negativo de la información
	Radio de Chaitén y Comunidad	Accesibilidad de la Radio en Chaitén	Costos Zonas aisladas
		Canal de Comunicación Local	Conexión con la región Información local
		Rol Comunitario de la Radio en Contextos de Desastre	Apoyo a la comunidad de la radio Información durante el desastre
	Problemáticas Juveniles en Chaitén	Falta de Espacios	Lugares y entretención
		Relación Jóvenes y Adultos	Temas tabú Espacios para diálogo Confrontación
		Riesgo	Drogas Consumo del alcohol Gente desconocida

Fuente: Elaboración propia.

Categoría I: Medios de Comunicación Masivos en Entredicho

1. Tratamiento Superficial de la Información

Este código refiere a las descripciones que hacen los entrevistados sobre el nivel de profundización de la información entregada por medios de comunicación masivos. En general, es posible observar la necesidad de contar con canales de comunicación que traten temáticas atinentes a sus condiciones de vida, haciendo un constante contraste entre lo que sucede en Chaitén y lo que acontece fuera de la localidad.

1.1. Información sin Detalle

Los entrevistados señalaron que los medios de comunicación masivos no entregan información de forma detallada y profunda, tratándose diversos hechos noticiosos de carácter nacional de forma más bien general.

“(...) a mí me encanta la radio, pero no sé, se tratan más el tema de las noticias, nunca se verán temas de los avisos de Chaitén por ejemplo, el tema es lo que está pasando afuera (...)” (J2).

“(...) la mayoría de los programas radiales, que igual se transmiten en Chaitén, son más como generales, con harta información pero más generales (...)” (J9).

2. No sentirse identificados con la Información

En este código se expresa el carácter fútil de la información, la desconfianza a la información entregada por los medios de comunicación y la relevancia noticiosa de hechos trágicos, caracterizados por ser más bien circunstanciales y sin mayor trascendencia pública.

2.1. Información Banal

Los jóvenes entrevistados consideran que los contenidos referidos a espectáculos y farándula tienen gran cabida en la parrilla programática de los distintos canales de televisión, desplazando otro tipo de informaciones de interés público para el país.

“(...) encuentro que está muy marcado en la televisión hoy en día, o sea, tú prendes la tele y te sale la pelea de éste con éste o el tema de la farándula, cosas que son súper banales que a nadie le importa pero esa cuestión vende” (J2).

“(...) o sea, como que ahora lo más importante es como Primer Plano, no lo que pasa en el país (...)” (J8).

“(...) como que a todo el mundo le gusta la farándula, todos los programas tienen farándula porque esa cuestión le gusta a las mamás (...)” (J3).

2.2. Los Medios de Comunicación Mienten

Que los medios de comunicación mienten, fue una expresión muy utilizada por los jóvenes que, durante las entrevistas y diversas instancias de participación, comentaron por ejemplo, que se exhibía una imagen parcelada de la experiencia vivida en torno al desastre ocurrido en Chaitén, denotando la capacidad de los medios de comunicación de construir realidades.

“Yo me di cuenta cuando estaba en Aysén, cuando estábamos con las tomas a principio de año, porque ahí llegaban caleta de reporteros así, y después en la tele pasaban otra cosa que no era lo que estábamos viviendo ahí...apoyaban más al Gobierno que a la gente (...)” (J1).

“Sí, igual como que mintieron hartito en ese tema, de la parte de Chaitén, sino que mostraban siempre la escuela que estaba rota, siempre lo peor, el sector sur. Y nunca mostraban el sector norte que ya estaba habilitado, que ya funcionaban negocios y que estaba funcionando todo” (J5).

“(...) era como acá en Chaitén, (...) mostraban la casa hecha pedazos, pero no las cosas buenas de Chaitén, mostraban las casas hechas pedazos (...)” (J6).

“Además no se daban cuenta de que uno escucha en la radio, en la tele, uno lo cree al tiro, porque uno no está acá. Muestran la casa hecha pedazos y uno podría creer que está todo Chaitén hecho pedazos (...)” (J2).

2.3. Carácter Trágico y Negativo de la Información

Los jóvenes califican las informaciones entregadas por los medios de comunicación como “negativas”, exacerbando la cobertura de hechos trágicos y dolorosos.

“Yo realmente, veo mucho las noticias en la tele, escucho radio, mi mamá escucha mucha radio, pero uno prende la tele y aparecen puras tragedias, accidentes, robos (...)” (J2).

“(...) los medios de comunicación masivos informan como mucho lo malo (...)” (J4).

Categoría II: Radio de Chaitén y Comunidad

1. Accesibilidad de la Radio en Chaitén

Este código engloba los aspectos positivos en cuanto a la accesibilidad de aparatos radiales en la zona, considerando sus costos y la importancia de este medio en territorios rurales caracterizados por su aislamiento geográfico.

1.1. Costos

En este punto se releva el bajo costo de un equipo que capte señales de radio en comparación con otros artículos electrónicos, servicios y medios de comunicación.

“Claro, porque acá no toda la gente igual, no puede tener cable o internet, porque igual no es algo que salga muy barato. Estamos hablando de mínimo, unos \$45.000 mensuales. Entonces la radio ya es algo mucho más fácil de acceder (...)” (J6).

“(...) los jóvenes ocupan más internet que otra cosa, pero como que todo tiene una radio, los celulares, los mp3, todo, y no sale más caro porque viene ahí (...)” (J3).

“(...) siempre cuando tú querías informarte, cuando no había luz acá en Chaitén, no podías prender la tele, y tú le comprabas tus pilas a la radio y la escuchabai’ y te informabai’ de todo” (J2).

1.2. Zonas Aisladas

Los jóvenes posicionan a la radio como un medio de comunicación que se vuelve un canal de suma importancia en territorios rurales aislados.

“Ahora, en las zonas como más aisladas, la única forma que tiene la gente de comunicarse, de salir como al pueblo es por medio de la radio. Por lo menos encuentro que acá en esta zona, sirve muchísimo” (J5).

“(…) yo encuentro que la radio va a ser siempre un medio que va a ayudar, porque siempre que se trate de conectar las cosas, porque por más que la gente quiera no se va a poder conectar en el camino porque no va a tener accesibilidad, como en las partes más pobladas. Entonces encuentro que la radio siempre va a servir para mantener comunicada a la gente más aislada” (J6).

“Por ejemplo, hay gente de campo que no se entera de nada y la única forma en que pueden enterarse cuando tienen hora en el hospital es en la radio o de cosas parecidas” (J3).

2. **Canal de comunicación local**

En el ámbito de las comunicaciones, la radio es considerada por los/as entrevistados/as como un medio de vinculación con la región, conectando a diversas localidades y provincias aledañas. El carácter de esta información es local, reflejando las situaciones propias de la vida en el sector.

2.1. Conexión con la Región

Los jóvenes relevan la importancia de la radio como medio de conexión regional, en contraste con otros medios como la televisión, que apuntan a temas de índole nacional.

“Yo creo que (la radio) es como la fuente de comunicación más grande que tenemos en la comuna, porque la televisión es como nacional, y (la radio) es como

de la comuna. Pucha, cachai' que esa radio comunica a Futa, Palena, a Chaitén y a la Villa Santa Lucía y todo" (J8).

"(...) ya que como igual la radio es un medio de comunicación masivo, no tan solamente estamos hablando de que gente de Chaitén que la escucha. Estamos hablando de gente de La Villa, de Futa y de otros lugares también la escucha" (J6).

2.2. Información local

Avisos locales, horas médicas y/o actividades escolares son algunas de las informaciones que por otro medio no podrían llegar a todas las personas aludidas de la comunidad. Los jóvenes relevan este espacio de comunicación como fuente de información local.

"Hoy mismo faltan cosas, el tema del hospital. Entonces también la comunidad se tenía que informar de esos temas, como cuando abrieron el colegio, de cuándo matriculaban, de cuándo podías llevar a los hijos a conocer a los profesores o el mismo tema de cuándo abren la posta o cómo se llame, cuándo está atendiendo un doctor, cuándo, no se po', cuándo hay un incendio. Tú te puedes enterar de todo eso por la radio, porque acá las cosas pasan volando, pero en la radio casi siempre tienen la información súper como al punto de lo que pasa" (J2).

"(...) no se puede vivir sin radio aquí. Tú te enteras de todo, así ejemplo, no sé po', Juanita Alcachofa tiene hora a la posta por una vacuna o si estai' (...), cualquier cosa de emergencia está la posta con los doctores o si pasa algún accidente en el camino, o un derrumbe en la Cuesta Moraga, la gente sabe todo lo que pasa" (J3).

"(...) en Chaitén la radio es muy importante, es un medio por el cual mucha gente se sigue informando, porque a lo mejor hay mucha gente de edad, a lo mejor los propios padres que de repente trabajan todo el día son los que básicamente por la radio se informan, se dan cuenta de lo que pasa, que hay una actividad en el colegio, qué pasó esto (...)" (J6).

"(...) la tele por ejemplo (...) habla en general de todo Chile y no de este lugar de acá, en cambio la radio no, porque informa sólo de acá y de repente como que se va más lejos así (...)" (J7).

3. Rol Comunitario de la Radio en Contextos de Desastre

En este código se expresan los distintos elementos que hablan de la relación entre la radio del sector y la comunidad, caracterizada por su cercanía y compromiso con las demandas sentidas de la población. En este punto, se releva de manera especial la capacidad de convocatoria y movilización de ayuda solidaria por parte del pueblo en situaciones de emergencia, el aporte del director de la radio en la entrega de información desde la erupción del volcán hasta la actualidad y la percepción de familiaridad de un canal comunicativo imprescindible en la localidad.

3.1. Apoyo a la Comunidad

En este apartado se resalta el compromiso del director y locutor de la Radio Chaitén, así como la valorización de este medio de comunicación como espacio de activación y canalización de acciones solidarias en la comunidad.

“(…) por el tema de ayuda social, porque acá de repente se quemó una casa y no sé po’, a la semana formas una canasta familiar, así solidaria, y se la llevan a la familia y por la misma radio se enteran, saben cosas y vienen a ayudar” (J2).

“ El locutor de la radio siempre ha sido familiar, yo creo que no solamente en mi caso, sino que en el caso de casi todo Chaitén, porque como hay pocas radios y esa es la que más se escucha y para qué vamos a andar con cosas, se la ha jugado caleta por Chaitén y ha apoyado caleta a Chaitén, igual como que la gente le tomó cariño, le toma estima y pucha, y siempre está informándose” (J8).

“(…) el locutor de la radio es un concejal, entonces tiene harta información de proyectos que se pueden hacer a nivel de pueblo, de avances y esas cosas, así que buena. Aporta informando como se va desarrollando el pueblo” (J9).

“(…) cuando pasó la erupción, fue la primera vez que supieron de Chaitén. Fue como que ahí se resaltó Chaitén y ahora como que quedó en el pasado, pero la radio nos ha apoyado hartito y como que está representado a toda la gente, a toda la comunidad de Chaitén” (J3).

3.2. Información Durante el Desastre

La radio de la localidad, para los jóvenes entrevistados, cumplió sin duda con un rol fundamental en la entrega de información no tan sólo de las medidas de mitigación gubernamentales frente al desastre o de los procesos de evacuación llevados a cabo, sino que también, informó acerca de lo que sucedía y lo que sucede actualmente en Chaitén.

“Algo que a mí me marcó mucho, es una canción “Cuando pase el temblor” de Soda Stereo, y la daban a cada rato en la radio y el tío Bernardo hablaba a cada rato de los temblores y cuestiones. Yo me informaba casi por la pura radio me acuerdo (...)” (J2).

“(...) esa vez que pasó lo del volcán, las teles se cortaron y quedó la pura radio y todos esperando en la radio que era lo que sucedía, y lo que sucedía era que te daban todo el informe de qué tenías que hacer, para dónde tenías que irte para tomar un barco. Porque cuando estaba justo en el centro, cuando había ocurrido recién, todos los días Chaitén, Chaitén, Chaitén y pasaron dos meses y Chaitén todavía y pasaron 3 meses y ya se olvidó Chaitén. Y ahí era donde la radio, la que te decía lo que estaba sucediendo, ya que la radio era la que estaba acá po’, la que te informaba” (J8).

“(...) el tío Bernardo estuvo transmitiendo hasta el último momento, (...) por ejemplo, nosotros no sabíamos qué estaba pasando, decían que había reventado el Corcovado, que es el volcán que se ve allá...que el Michimahuida, y de hecho ese Volcán Chaitén no existía, creían que era un monte. Entonces, ahí sabía que estaba pasando, entonces se quedó ahí hasta el último momento transmitiendo todo. Igual los familiares de afuera no sabían que estaba pasando y después a la vuelta del volcán, el tío siempre ha estado ahí transmitiendo acerca de los procesos de esta zona antes y después del volcán” (J5).

“Era la única forma en que podíamos contactarnos. Por ejemplo, hay gente que se quedó, que no se quería ir y la única forma de saber si estaban bien era por la radio. Y se mantuvo ahí, a pesar que estaba con las cenizas, sin agua, Bernardo estaba ahí, dando informe del volcán, si se sentía alguna cosa, si estaban

repartiendo agua, si los bomberos andaban por ahí, los carabineros, cosas así (...)" (J3).

Categoría III: Problemáticas Juveniles en Chaitén

1. Falta de Espacios

En este acápite se presenta la falta de espacios de esparcimiento y entretenimiento en la localidad como una problemática central para los jóvenes de Chaitén.

1.1. Lugares y Entretenimiento

Los jóvenes entrevistados plantean la necesidad de espacios de reunión y encuentro social en la localidad.

"Pero en el fondo encuentro que hay pocos espacios, no quizás para que uno de a conocer su opinión como joven, sino en este lugar" (J2).

"Como que la gente nueva está en su casa encerrada en su computador o cosas como súper, eh (...), yo encuentro que eso falta ahora, como lugares de reunión, así sociales" (J5).

2. Relación Jóvenes y Adultos

Los/as entrevistados/as caracterizan su relación con los adultos desde 3 grandes ejes. En primer lugar, aducen la necesidad de conversar abiertamente temas que no se tratan de forma cotidiana con los adultos. Así también critican la inexistencia de espacios de diálogo y debate donde los jóvenes puedan aprender y conversar de temas contingentes para ellos y por último, caracterizan la relación adolescentes-adultos de forma confrontativa, es decir, desde una oposición entre generaciones.

2.1. Temas Tabú

Existirían, según la opinión de los jóvenes, ciertos temas que no se conversarían debido a la poca importancia que tendría para los adultos, pero que sin embargo, para los jóvenes son temas urgentes a tratar.

“(…) la sexualidad, el alcohol, son cosas súper pequeñas para los adultos, pero para nosotros son temas que de verdad son contingentes, que hay que dar a conocer, hay que conversarlo (…)” (J4).

“Hay temas igual súper tabú igual de repente, que uno no puede hablarlo con su papá y puede hablarlo en confianza con un amigo. Si saliera en la radio, bacán, porque toda la gente está escuchando y quizás llegue a opinar lo mismo que tú estás opinando y se siente representado por ti” (J5).

“(…) para mí, eso es importante, el tema de la comunicación, el tema de hablar las cosas, no dejarlas así como ya me quedé con una duda y no las voy a tratar más o cuando sea más grande, o cuando se me pase la vergüenza. Entonces, son temas que hay que tratar, y que no se tratan por ser temas tabú” (J2).

2.2. Espacios para el Diálogo

En el análisis apareció como un aspecto importante la necesidad de espacios para el diálogo entre jóvenes y adultos, ya que sumado al carácter de tabú de la gran mayoría de los temas que los adolescentes están interesados en hablar, no existen lugares de intercambio para ello, o en los que se podrían hacer (como la escuela), no se llevan a cabo.

“(…) pero hay de verdad razones por las cuales uno tiene que luchar (refiriéndose al movimiento estudiantil) y bueno, y también, me gusta esos temas conversarlos, porque al final si uno quiere educación gratuita le va a servir después para tus hijos. Entonces, es algo que viene de generación en generación, esos son temas que de repente uno no puede hablar con los adultos en lugares donde se escuche tu opinión” (J2).

“Esa educación (referido a temas como sexualidad y drogas) se te da en la casa o se te da en el colegio, pero no se da en ninguna de las dos” (J6).

2.3. Confrontación

El estilo de relación entre jóvenes y adultos se caracterizaría por la confrontación entre ideas contrapuestas por estas dos generaciones.

“(…) yo creo que ahora con el tema de la radio se van a dar cuenta (los adultos) que nosotros también podemos (…)” (J7).

“Uno hace las cosas porque a uno le gusta, y más si es con gente con la que te llevas bien, que son gente joven, gente que tiene ganas, gente que tiene esa alegría, esa chispa que los adultos no tienen” (J2).

“Más que nada, yo creo que los apoderados o la gente mayor se dan cuenta de cómo piensan los jóvenes, que es totalmente diferente de lo que ellos piensan de lo que uno piensa” (J6).

3. Riesgo

Un punto importante dentro de las entrevistas es la concepción de riesgo frente a 3 situaciones específicas por parte de los jóvenes. La primera de ellas es el aumento en el acceso a drogas, el alto consumo de alcohol y la llegada de personas externas a la comunidad, quienes son principalmente obreros atraídos por las ofertas de trabajo de reconstrucción de la ciudad y por el emplazamiento de un próximo aeropuerto internacional en la zona.

3.1. Drogas

Es posible inferir de las entrevistas a los jóvenes la preocupación por el aumento del consumo de drogas entre sus compañeros, así como la falta de información respecto a ellas.

“Otras personas, encuentro que han cambiado mucho, mucho, demasiado. Los chicos que han ido a Puerto Montt, que han salido a otros lugares. Antes acá pocos chicos se drogaban, eran la minoría, ahora la mayoría” (J8).

“Ahora como que se ve más drogas, los jóvenes tienen más acceso, pero como que no tienen conciencia, le dan no más” (J6).

3.2. Consumo de Alcohol

Así como con las drogas, los jóvenes indican la alta tasa de consumo de alcohol entre sus compañeros.

“(…) nosotros salimos en 4º por lo del volcán y cuando llegué acá empecé a buscarlos en Facebook (conocidos y amigos) y cosas así, y me encontré que varios estaban botao’ en la borrachera” (J8).

“Están muy tirados al copete (…)” (J1).

3.3. Gente Desconocida

Finalmente, los adolescentes exponen un decremento en su percepción de seguridad debido al aumento de personas que no vivían antes de la erupción en Chaitén, y que se han visto atraídos a la zona por las oportunidades laborales. Muchas de estas personas trabajan en la construcción del futuro aeropuerto internacional en la zona y en algunas labores de reconstrucción del lugar.

“(…) de repente, pasan estos hombres de empresa que andan arreglando todas esas cosas y que igual ayudan a la comunidad, pero son medios tontitos con las menores de edad. Mi mamá me dice que cuando vea a uno me vaya bien lejos, porque son medios tontos” (J3).

“(…) yo creo que se puede volver a conseguir de nuevo esa confianza que uno se tenía con la gente, porque uno acá en Chaitén es súper seguro. Pero el tema de que viene gente de las empresas, gente de afuera por el tema del aeropuerto, cosas que de repente uno va por la calle y no confía” (J2).

“La diferencia se nota más de Chaitén con la ciudad de afuera, porque acá hasta antes del volcán era súper tranquilo, ahora no tanto porque hay gente de afuera, de las constructoras, entonces como que ahora es medio peligroso ahora, pero antes no” (J5).

En síntesis, el análisis del proceso diagnóstico del segmento de alumnos del segundo ciclo básico y de educación media, exhibe la inexistencia de lugares exclusivos para la plena participación y discusión de temas de interés juvenil en la comunidad. Además, en otros espacios como el establecimiento educacional o el núcleo familiar, tampoco se tratarían este tipo de temáticas.

1.2. Diseño y Planificación

Con los antecedentes anteriormente mencionados, se trabajaron los siguientes ejes para la *elaboración del diseño* y planificación de las actividades a realizar durante los siguientes tres terrenos:

a) Definir las estructuras organizativas y modos de toma de decisiones del equipo profesional: En este punto, se consideró que al ser un equipo tan reducido para la gran cantidad de actividades que se realizaron durante el primer terreno, lo que produjo una alta sobrecarga de labores, era necesario estructurar una organización al interior del grupo ejecutor por medio de la asignación de encargados por áreas de trabajo. Una de estas áreas era la línea de acción “Radio y Juventud”, donde fui quien ejerció las labores de planificación de las actividades, las cuales eran presentadas y discutidas en las reuniones semanales del equipo de trabajo. De esta manera se distribuían de forma más equitativa las funciones a realizar para evitar el desgaste físico y emocional de los miembros durante la duración del proyecto.

b) Las propuestas de acción a ser desarrolladas tras la lectura inicial de los contextos locales y sus habitantes desde el diagnóstico participativo realizado: Tras el análisis del material producido en la etapa diagnóstica, se decide desarrollar los talleres de radio. Cada uno de estos talleres fue diseñado con objetivos específicos por sesión, los que serían abordados por medio de dinámicas participativas, exposiciones, plenarios

de discusión y ejercicios prácticos que tenían por objetivo explorar y potenciar las habilidades relacionales y comunicativas de los jóvenes en un contexto grupal.

La pertinencia de un taller de radio, basado en los análisis realizados producto de la recopilación de material diagnóstico, habla de la importancia de este medio de comunicación en la comunidad, aprovechando y potenciando su relación de familiaridad y confianza con los habitantes del lugar.

c) La formación y capacitación de los integrantes del equipo: Ante la necesidad de manejar códigos similares entre los distintos profesionales del equipo, fue necesario planificar una serie de capacitaciones en comunicación radial por parte del profesional periodista para el resto del grupo. Estas actividades de formación intergrupala se llevaron a cabo en 3 sesiones e incluyó los siguientes módulos:

- a) Comunicación y Sociedad: El Lugar de la Radio Hoy.
- b) Producción
- c) Postproducción
- d) Conducción y Locución

El objetivo de esta actividad es que los integrantes del equipo que apoyen esta línea de intervención manejen los contenidos teórico-prácticos mínimos para la realización del Taller de Radio Comunitaria en Chaitén. En estas sesiones se realizaron ejercicios como la redacción de notas radiales, dinámicas de locución y conducción de programas. De esta forma, se promovió la adquisición de conocimientos en torno a las características y fundamentos de la radio como medio de comunicación pertinente en contextos de desastres siconaturales, ampliando el repertorio de nuevas metodologías al servicio de la intervención comunitaria.

d) Afianzar relaciones generadas en la experiencia con otros actores comunitarios: Antes del segundo terreno, era necesario *tomar decisiones* acerca de la necesaria implicancia en el proyecto por parte de actores comunitarios clave como el director de la Escuela Juan José Latorre de Chaitén y el director de la Radio Chaitén.

Específicamente, con cada uno de estos actores, se desarrollaron las siguientes coordinaciones para la planificación de la primera tanda de talleres:

a) Director de la Escuela Juan José Latorre: Se le envió el proyecto de radio vía correo electrónico, solicitándole su revisión y que pudiera presentarlo en el consejo de profesores, para que luego hiciera entrega de sus apreciaciones y sugerencias con el fin de mejorarlo. Después de obtener una respuesta positiva ante el proyecto propuesto, el cual se mantuvo sin cambios ni recomendaciones, se discutieron aspectos para la coordinación de éste. Así, se priorizó la gestión de los espacios e insumos adecuados para la realización del taller, además de la difusión de la información en la comunidad educativa. De esta manera, se gestionó la sala de conferencias del centro educativo como espacio permanente para desarrollar el taller. Sumado a lo anterior, se coordinó la elaboración anticipada de la lista de los jóvenes que participarían en este taller.

La estrategia para la selección de los/as alumnos/as que participaron en este espacio de capacitación radial fue la elección democrática por cada curso comprendido entre 7° de enseñanza básica y 2° de enseñanza media, por parte de los mismos alumnos/as en conjunto con su profesor jefe, escogiendo a 3 jóvenes interesados en participar. Se buscaba de esta forma, fomentar procesos democráticos en base a elecciones consensuadas fortaleciendo los procesos de participación, opinión e iniciativa por cada grupo curso. Anticipándonos a la posibilidad de que se escogiera a un grupo selecto de jóvenes, caracterizados por buen rendimiento, en desmedro de alumnos que a pesar de no tener excelentes calificaciones si pudieran aportar con su entusiasmo e iniciativa, se adjuntó en un mail, dirigido al director del establecimiento educacional, un perfil de participantes del taller. No fue requisito un historial de calificaciones destacadas en sus respectivos cursos, sino más bien, se resaltó la importancia de la motivación y disposición comprometida de ser parte de la actividad.

Además, este actor clave, nos recomendó la participación íntegra del Centro de Alumnos de la escuela (CC.AA), con el fin de otorgar un espacio de capacitación a este grupo de jóvenes, que pudiera ser útil para los fines de esta organización escolar. Este grupo estaba compuesto por 5 alumnos, 1 hombre y 4 mujeres jóvenes pertenecientes a 3° y 4° de educación media, ampliando el alcance del grupo objetivo de trabajo. Esta propuesta fue aceptada, dadas las posibilidades de proyectar un trabajo más viable y sostenible debido a la acción conjunta con organizaciones intraescolares.

Tabla 2. Perfil de Participantes

Perfil de Participantes
<p>El trabajo radial es un trabajo muy especial, ya que a pesar de ser un “medio ciego” abre las puertas de nuestra imaginación por recónditos lugares y emociones. Por ello, no necesariamente un requisito es que los/as alumnos/as tengan calificaciones destacadas. Más bien necesitamos de jóvenes con ganas de compartir sus ideas, sus emociones y sueños. Jóvenes con ansias de ser parte de un espacio co-construido con y para ellos. Los requisitos serán entonces:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Pertenecer durante el segundo semestre escolar a los cursos comprendidos entre 7º básico y 2º medio. b) Creatividad e imaginación c) Habilidades comunicacionales (oral y escrita) d) Motivación y Proactividad e) Desarrollo y Disposición al Trabajo de Equipo

Fuente: Elaboración propia.

b) Director y locutor en Radio Chaitén: Se le envió también el proyecto de radio vía correo electrónico, anterior a la realización del segundo terreno, con el fin de socializar los objetivos que con esta actividad se pretendían alcanzar. En un principio, se buscaba que los/as jóvenes generaran productos radiales, como programas, cuñas, cápsulas, etc. con el fin de ser difundidos a través del servicio de podcasting³. Sin embargo, luego de la experiencia durante el primer terreno, pudimos observar un vínculo cercano entre la radio local y la comunidad, por lo que se visualizó la posibilidad de negociar la transmisión profesional de los productos generados en el taller radial a través de la radio de la comunidad.

Recibido el proyecto, sin modificaciones por parte de este actor clave, se le propuso la opción de adquirir un rol activo al interior del taller, particularmente, durante la primera sesión, donde pudiera asistir como expositor invitado, dictando una breve charla acerca de la importancia y la historia de la radio en Chaitén, promoviendo la vinculación comunitaria entre distintas organizaciones (Escuela y Radio) por medio del encuentro entre sus representantes y la socialización de conocimientos y experiencias vividas relacionadas con el trabajo radial. De esta manera, se buscaba fomentar la participación de los actores comunitarios clave en este proyecto.

³ El podcasting consiste en la distribución de archivos multimedia mediante un sistema de redifusión que permita suscribirse y usar un programa que lo descarga para que el usuario lo escuche cuando quiera, generalmente en su tiempo libre. No es necesario estar suscrito para descargarlos.

La planificación de la primera tanda de talleres, incluía la realización de 4 sesiones, en que primeramente se discutirían temáticas introductorias como la construcción de notas y creación de pautas periodísticas. Una segunda sesión se destinaría a la profundización de géneros periodísticos como lo son la entrevista, opinión y notas informativas. La tercera sesión se abocaría a la creación de un guion radiofónico con contenidos propuestos por los mismos jóvenes y la realización de entrevistas en terreno. Para la sesión final se llevaría a cabo la grabación del material por parte de los conductores, comentaristas y periodistas juveniles. Al interior del equipo surge la idea de realizar un evento abierto a la comunidad escolar a modo de realizar una muestra de los productos generados a lo largo de esta segunda visita al lugar.

Se propuso además la realización de un seguimiento de las actividades de los jóvenes por medio de correo electrónico, además de construir un formulario ad hoc (Ver Anexo I, p. 204) que nos permitiera recoger tanto sus avances como intereses para futuras capacitaciones en temáticas relacionadas al proyecto radial.

Para la segunda propuesta de talleres, se proyectaba contar con el formulario de seguimiento enviado por los jóvenes para así definir las líneas de intervención adecuadas a sus intereses y problemáticas. Así también, fue un requerimiento por parte del equipo, la generación de productos emanados de las distintas intervenciones, que pudieran responder de forma directa a los objetivos del proyecto general, por lo que fue necesario integrar ejes de acción explícitos en torno a los procesos de gestión del riesgo ante posibles nuevos desastres socionaturales. De esta forma, se proyectó la construcción de un programa radial que trate de manera directa la difusión de información relacionada a protocolos de emergencia y gestión en desastres.

Finalmente para la planificación del tercer y último terreno, se visualizaba integrar nuevamente la información que los jóvenes enviaran por medio de un segundo formulario de seguimiento, vía correo electrónico, para la construcción de un programa de talleres acorde a sus demandas. Así como en los terrenos anteriores, se proyectaba la realización de un programa radial, donde los jóvenes fueran los encargados de determinar los contenidos a abordar. Surgió la idea por parte del equipo de organizar una nota periodística que tratara acerca de la evaluación que los propios jóvenes y algunos actores relevantes de la comunidad educativa hicieran respecto al proyecto general. Para ello, se

consideró la ampliación de contenidos abordando dos géneros periodísticos: la crónica y el reportaje.

Tabla 3. Diseño y Planificación. Resumen de categorías, códigos y unidades de análisis

	Categorías	Códigos	Unidades de Análisis
Diseño y Planificación (Elaboración de Diseño, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones)	Estrategias y Metodología de Diseño	Participación de la Comunidad Escolar	Centro de Alumnos Rol del Director

Fuente: Elaboración propia.

Categoría I: Estrategias y Metodología de Diseño

1. Participación de la Comunidad Escolar

Los entrevistados, exponen el proceso que resultó en la inclusión de los jóvenes pertenecientes al Centro de Alumnos. Así mismo, se reconoce el rol del director del establecimiento como crucial para el desarrollo del taller, quien durante el proceso de diseño y planificación contactó a los estudiantes, conformando un equipo afiatado y comprometido. Ese mismo apoyo se observa hasta el día de hoy.

1.1. Centro de Alumnos

Los miembros del Centro de Alumnos (CC.AA) son caracterizados como elementos positivos por el director de la escuela. De esta forma, se revela la importancia de su participación e inclusión al interior del proyecto, donde ha sido un actor clave para el éxito del mismo.

“(…) ellos han organizado aquí en Chaitén actividades donde han invitado alumnos de Palena y de Futa, no como grupo radial pero sí como Centro de Alumnos, pero

al fin y al cabo son los mismos. Entonces tienen muchas cualidades positivas los chicos, y estas actividades ellos las sacan y después la difunden por la radio. Ellos difunden mucho de su quehacer semanal, lo sacan por la radio, así que los papás también están informados” (AC1).

“Comenzó todo muy formalmente cuando nos citó el director de la escuela a una reunión, o sea, él primero pasó por los cursos hasta 2º medio y después nos citó, que como éramos del Centro de Alumnos, él quería que formemos parte de un proyecto de radio que formó la U. de Chile que venía en tal fecha y tal fecha. Así aprovecharíamos las herramientas para nuestro trabajo del Centro de Alumnos” (J6).

1.2. Rol del Director

Se releva la importancia de la inclusión del director de la escuela en el proceso de diseño, apoyando la construcción de esta intervención y paliando los problemas derivados de la distancia geográfica para llevar a cabo procesos de planificación más directos.

“Bueno, estábamos un día en la clase y llegó el director que necesitaba como 3 personas del curso y empezó a hablar...y yo no me acuerdo que estaba haciendo, con la Isa también y de repente dijo quiénes y nos miraron a nosotras y no sabíamos para qué, al final ahí empezó...me imaginé en un principio que íbamos a hacer una radio. Primero, yo pensé que íbamos a hacer algo así chico, entre nosotros y que después iba a pasar y que no iba a seguir más. Nunca me imaginé que iba a estar ahí en el programa y que íbamos a hacerlo todos los viernes” (J4).

“(...) a nosotros nos interesa mucho que los alumnos que están formando parte de este grupo radial, (...) ellos asumieron un compromiso y a nosotros nos interesa mucho que ellos lo cumplan como una parte formativa de ellos y nuestra idea es que lo cumplan bien y de la mejor forma posible” (AC1).

1.3. Ejecución y Cierre

1.3.1. Primer Ciclo de Talleres

Los talleres de radio se comenzaron a realizar específicamente, desde el segundo terreno, comprendido entre el 05 y el 13 de agosto del 2012. Esta primera tanda de talleres, se inició con una alta concurrencia de participantes. Fueron 18 jóvenes, de los cuales 13, fueron escogidos en sus respectivos cursos. Estos alumnos pertenecían a diferentes cursos, desde 7º básico a 2º de educación media. Mientras que 5 de ellos, eran parte del Centro de Alumnos (CC.AA) del establecimiento, quienes cursan entre 3º y 4º medio de la Escuela Juan José Latorre de Chaitén. Estos 5 cupos fueron solicitados especialmente por el director, aceptándose tal propuesta en pos de generar un mayor impacto en la sustentabilidad del proyecto a nivel de recursos humanos y apoyo de una organización formal compuesta por jóvenes dentro del mismo establecimiento.

Así mismo, es invitado en esta primera sesión, el director y locutor de la Radio Chaitén. El inicio estuvo a cargo del director del establecimiento, quien ofreció un breve discurso sobre la importancia de aprovechar estas instancias de participación en el establecimiento. Luego, tomó la palabra el radiolocutor de la comunidad, quien relata su experiencia en radio, lo que significó vivir el desplazamiento forzado luego de la erupción volcánica y el retorno a la ciudad. Durante la presentación de objetivos y temas, los jóvenes se mostraron interesados en los contenidos participando activamente en la discusión de ellos. Luego se realizaron diversas actividades, tanto teóricas como prácticas, enfatizando la importancia en el aprendizaje de contenidos básicos y su posterior puesta en práctica con ejercicios de análisis de noticias locales. Finalizando la primera sesión se realizaron ejercicios de articulación, proyección vocal y respiratoria.

En la segunda sesión se observó una disminución en la asistencia de los participantes, trabajando con 16 personas. Los jóvenes asistentes justificaron este hecho debido a las actividades escolares realizadas en el horario del taller, donde algunos alumnos se encontraban rindiendo pruebas y otros habían faltado a clases. En esta sesión se incorpora el periodista del equipo. Éste retoma aspectos tratados en la sesión anterior profundizando en la construcción de notas periodísticas, así mismo realizando ejercicios de modulación y vocalización.

Durante la tercera sesión se trabajó con aproximadamente 12 personas. El trabajo se concentró en la realización de las notas periodísticas para el piloto del programa radial que se presentaría al director de la radio. Se presentaron diversas temáticas como la construcción de notas, elección de entrevistados y creación de pautas periodísticas (Mardones, 2013). Sin embargo, los contenidos son definidos según los intereses de los jóvenes. Al concretar que las notas periodísticas girarían en torno a las distintas experiencias y motivaciones de retorno a Chaitén por parte de algunos representantes de los estamentos de la comunidad educativa, se decide dividir al grupo de jóvenes en 2 subgrupos según sus preferencias. El primer grupo, que contó con 7 jóvenes, quedó conformado por quienes trabajarían en el ámbito de la conducción y planificación del panel de discusión referida a la temática del desplazamiento forzado en Chaitén. Mientras que el segundo grupo, compuesto por 5 jóvenes, se encargaría de las notas periodísticas sobre experiencias de retorno. Mientras que el primer grupo construía el guion radiofónico, el segundo se dedicó a la formulación de pautas de entrevista, que variaban según la persona con la que conversarían, definiendo temas prioritarios y preguntas a realizar. Finalmente, teniendo todo el material grabado por parte del equipo de entrevistas en terreno, facilitado por mí, se volvió a la sala, donde el periodista encargado se encontraba grabando el material para el panel de discusión.

Durante la cuarta sesión, realizada un día sábado, hubo bastantes complicaciones para que asistieran todos los jóvenes al taller, el que tenía por objetivo grabar las presentaciones de cada sección por parte de los dos locutores escogidos democráticamente por el grupo de alumnos. Por un lado, muchos de los jóvenes viven en localidades alejadas del establecimiento, mientras que por otro lado, las condiciones climáticas no jugaron a favor del proyecto, debido a una incesante lluvia durante todo el día. Es así como finalmente asistieron 6 personas. Al finalizar esta actividad, el periodista procedió a editar el material de audio en el software Adobe Audition 3.0, en conjunto con los participantes.

A su vez, y como forma de obtener insumos para la evaluación de esta primera tanda de talleres, se les entrega a los jóvenes un formulario de evaluación (Ver Anexo F, p. 198) y de autoevaluación acerca de su participación en el taller (Ver Anexo G, p. 202). La aplicación de este material no se extendió por más de 10 minutos. Luego de ello, se llevó a cabo un grupo focal con los adolescentes a modo de conocer sus impresiones,

evaluación y proyección del trabajo radial (Ver Anexo M, p. 211). Ese mismo día en la tarde, se realiza una once comunitaria, donde se invita a toda la comunidad educativa, asistiendo alumnos, funcionarios, apoderados y personal administrativo. En esa ocasión se oye íntegramente el programa de los jóvenes. Al finalizar la proyección del programa piloto se inicia una discusión entre los asistentes entre los cuales se encontraban los dos actores clave de la comunidad implicados en el proyecto, quienes al verse sorprendidos por la calidad del material, establecieron acuerdos para seguir con el proyecto y apoyarlo por medio de acciones concretas, tales como el ofrecimiento de una franja fija en la parrilla programática de la Radio Chaitén para que los alumnos puedan dar a conocer el trabajo realizado. Así también, el radio-locutor se compromete a seguir capacitando a los jóvenes en comunicación comunitaria en las dependencias de la radio. Finalmente se hizo entrega de un diploma de participación a los jóvenes (Ver Anexo H, p. 203).

Son ellos mismos, quienes al final de la jornada nos informan que han realizado un logo (Ver Anexo J, p. 208) y una página de Facebook (<https://www.facebook.com/laotramirada.chaiten.1?fref=ts>) para difundir sus próximos programas y actividades.

1.3.2. Segundo Ciclo de Talleres

Como encargado de la línea de intervención de Radio con jóvenes, mantengo una comunicación constante con los participantes por medio de correo electrónico y facebook, resaltando que el proyecto sigue vigente, grabando un programa por semana con la ayuda de los actores comunitarios clave implicados en el proyecto.

Con el fin de monitorear sus avances y rescatar sus dudas y sugerencias para la planificación del siguiente terreno, se construye un cuestionario de seguimiento (Ver Anexo I, p. 204) que buscaba ser respondido de forma grupal, el cual es enviado a sus correos electrónicos. Sin embargo, este proceso no resultó como esperaba ya que a pesar de los reiterativos llamados a contestar y enviar tal formulario vía e-mail, no recibimos respuesta. Sin duda, un pilar clave para la construcción de la segunda tanda de talleres. De manera de paliar este traspié, me comuniqué personalmente con los jóvenes por medio de llamados telefónicos, con el fin de indagar sobre el estado actual del

proyecto y sobre posibles dificultades a las que se hayan visto enfrentados durante el tiempo transcurrido desde la segunda visita al lugar.

En base a las comunicaciones sostenidas con 3 de los jóvenes vía telefónica, la segunda propuesta de talleres incluyó como un tópico importante la necesidad de adquirir herramientas para un liderazgo efectivo y promoción del trabajo en equipo. Así, el objetivo central en este nuevo ciclo de talleres era la consolidación de valores como el trabajo en equipo del grupo de estudiantes, promoviendo el fortalecimiento de empatía, resolución de conflictos, toma de decisiones, coordinación y delegación de responsabilidades por medio de diversas técnicas y dinámicas de trabajo grupal.

Finalmente, y en respuesta a la solicitud del equipo del proyecto, el trabajo en este segundo ciclo de talleres debía centrarse también en torno a la determinación y difusión de información útil para la prevención de riesgos ante la posibilidad de nuevos desastres siconaturales en Chaitén (Mardones, 2013).

Cabe destacar que las sesiones durante este segundo período de talleres se relegaron en segmentos después de los horarios de clases normales, variando de acuerdo a la disponibilidad horaria del establecimiento. Esta situación fue producto de la expresa petición del director de la escuela, quien argüía dos motivos principales:

- a) Exceso de actividades que el equipo estaba realizando en un período muy corto de tiempo, por lo que se debían gestionar muchos permisos y coordinar los horarios de profesores y alumnos.
- b) La realización de esta segunda tanda de talleres a mediados de noviembre, necesitaría de una mayor coordinación y gestión de horarios, ya que es un mes en el cual se daba fin al año escolar.

En este contexto, el ciclo de talleres llevado a cabo entre el 17 y 25 de noviembre del 2012, contó con la participación activa de sólo 4 personas. Los asistentes relataban lo complicado del horario y de las fechas debido al cierre del año escolar y a otras actividades extra-programáticas en las que participaban. Así también, nos hicieron saber que el equipo ya no cuenta 1 integrante de forma definitiva y que los demás participantes no han sido constantes con el trabajo.

Las actividades de esta primera sesión, debido a la baja asistencia, se concentraron en un breve diagnóstico y recorrido de lo sucedido desde la última visita en terreno, donde a pesar de la gran motivación del grupo por seguir grabando no habían podido asumir un ritmo de grabación semanal, como se lo habían planteado al finalizar el primer ciclo de talleres, debido a la carga académica y a compromisos extracurriculares. Luego de la revisión de estos antecedentes, se expuso de forma breve algunos elementos centrales para comprender el fenómeno del trabajo en equipo, además de dejar como tarea, que pudieran pensar en un tema relacionado a la gestión local del riesgo para un próximo programa radial.

En la segunda sesión, se trabajaron dinámicas de coordinación y trabajo en equipo, resaltando la importancia de la colaboración entre pares y la adecuada forma de delegación de responsabilidades. Luego en plenaria, se discutió acerca de la próxima temática del programa de radio, en donde se acuerdan tratar dos temas importantes en pilotos distintos: a) mitos y leyendas del lugar y b) plan de seguridad y estrategias de gestión del riesgo local.

En la tercera sesión, se trató la temática de los tipos de liderazgo y procesos de toma de decisiones. Para ello se trabajó en diversas actividades dinámicas de colaboración y juego creativo donde se abordaron 3 tipos básicos de liderazgo: Autoritario⁴, Democrático⁵ y Laissez-Faire⁶. La técnica consistía en escoger a un joven del grupo que ejerciera el papel de jefe, en un juego de role playing. Este debía dirigir una tarea, la cual se trataba de construir una torre que pudiera mantenerse en pie usando sólo bombillas y plastilina. Dada esta orden, el/la designado/a como líder debía adoptar las actitudes correspondientes a los 3 distintos tipos de líderes cada 5 minutos. Al finalizar la

⁴ El líder es el único en el grupo que toma las decisiones acerca del trabajo y la organización del grupo, sin tener que justificarlas en ningún momento. Los criterios de evaluación utilizados por el líder no son conocidos por el resto del grupo. La comunicación es unidireccional: del líder al subordinado. Asume toda la responsabilidad de la toma de decisiones, inicia las acciones, dirige y controla al subalterno.

⁵ El líder toma decisiones tras potenciar la discusión del grupo, agradeciendo las opiniones de sus seguidores. Los criterios de evaluación y las normas son explícitas y claras. Cuando hay que resolver un problema, el líder ofrece varias soluciones, entre las cuales el grupo tiene que elegir. Adopta el estilo participativo y utiliza la consulta para practicar el liderazgo. No delega su derecho a tomar decisiones finales y señala directrices específicas a sus subalternos, pero consulta sus ideas y opiniones sobre muchas decisiones que les incumben.

⁶ El líder adopta un papel pasivo, abandona el poder en manos del grupo. En ningún momento juzga ni evalúa las aportaciones de los demás miembros del grupo. Los miembros del grupo gozan de total libertad, y cuentan con el apoyo del líder sólo si se lo solicitan. Mediante este estilo de liderazgo, el líder delega a sus subalternos la autoridad para tomar decisiones.

actividad, se debatía en grupo las características particulares que reconocían en momento por parte del líder, cómo se relacionaban con los tipos de liderazgo, y en qué situación se sintieron más y/o menos cómodos.

Al trabajar la idea de programa radial sobre la entrega de información en caso de desastres se explicita la necesidad de contacto con el director de la Radio Chaitén, para definir el día de grabación. Sin embargo, uno de los jóvenes comunica al grupo que no es posible realizar esta coordinación, ya que el director de la radio no se encuentra en la ciudad. Se decidió entonces, con los participantes, que apenas tengan noticias de su regreso se contactaran con él para llevar a cabo el programa.

La cuarta sesión no fue llevada a cabo, debido a que en el mismo horario, se estaba realizando el ensayo general de una obra de teatro escolar, en la cual estaban participando todos los jóvenes que componían hasta el momento el núcleo de trabajo radial. Me reuní luego del ensayo, con 2 de las jóvenes integrantes a quienes les hice entrega del diploma de participación del ciclo, dejando el de los demás a su cargo.

1.3.3. Tercer Ciclo de Talleres

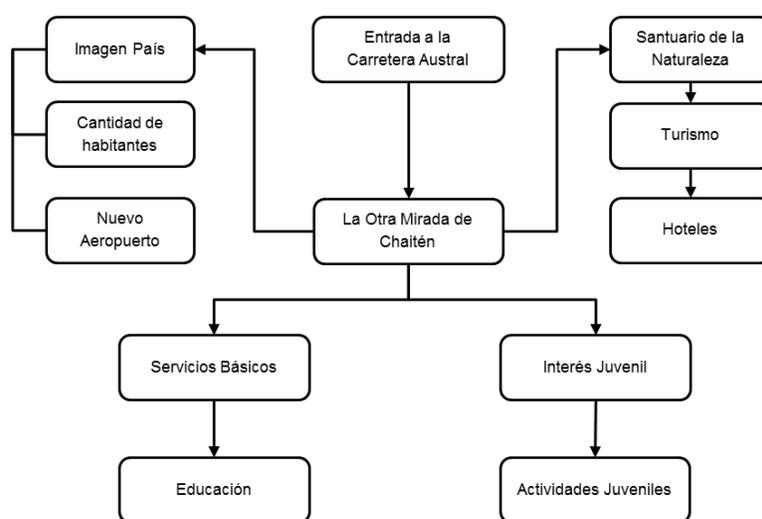
Finalmente en la planificación del tercer terreno, se observa como punto débil el desgaste del equipo de radio, tanto en la periodicidad de los programas grabados y emitidos, así como del compromiso del equipo conformado, por lo que una de las estrategias utilizadas, fue que ellos mismos invitaran a otros jóvenes interesados en participar. Además, se solicitó expresamente realizar el taller en horario de clases para asegurar la asistencia de los alumnos (Mardones, 2013).

Este ciclo se realizó entre el 19 y 30 de mayo del 2013. En la primera sesión, se realizó la presentación oficial del equipo y de los nuevos integrantes, para dar paso a dinámicas para romper el hielo y crear un ambiente seguro de aprendizaje. Además de contar con la participación de 4 de los jóvenes que integraron el proyecto originalmente, ingresan al equipo otros 4 jóvenes. En este sentido, fue necesario construir un contexto seguro por medio de juegos y ejercicios para el desarrollo inicial de la confianza entre el equipo y los facilitadores.

Luego, se realizó un repaso general de los contenidos vistos en los talleres anteriores, llevando a cabo diversos ejercicios prácticos de construcción de notas periodísticas. En este punto, se destaca que además de visitar contenidos anteriores, se capacita a los jóvenes en dos nuevos formatos radiales, como impulso para el uso de nuevas herramientas: la crónica y el reportaje. La sesión finalizó con el feedback de los jóvenes respecto a sus motivaciones y expectativas de este nuevo ciclo de talleres, donde se identificó principalmente, la necesidad de consolidar el espacio de radio como un referente de participación juvenil en Chaitén.

En la segunda sesión, se trabaja la construcción de la temática del programa, en donde los jóvenes decidieron hablar acerca de la reconstrucción de Chaitén, enfatizando conceptos como esfuerzo, surgimiento y desarrollo. Explicitaron que les gustaría trabajar para mostrar el “Chaitén actual” y no el “Chaitén del volcán” como ellos mismos lo denominan. De esta manera, surge la idea de realizar un reportaje que releve estos aspectos. Los jóvenes lo titularon “Chaitén: La Puerta a la Carretera Austral” y tenía como objetivo difundir aspectos importantes que graficaran el proceso de reconstrucción de Chaitén, basándose en los siguientes conceptos, discutidos por los propios participantes del taller:

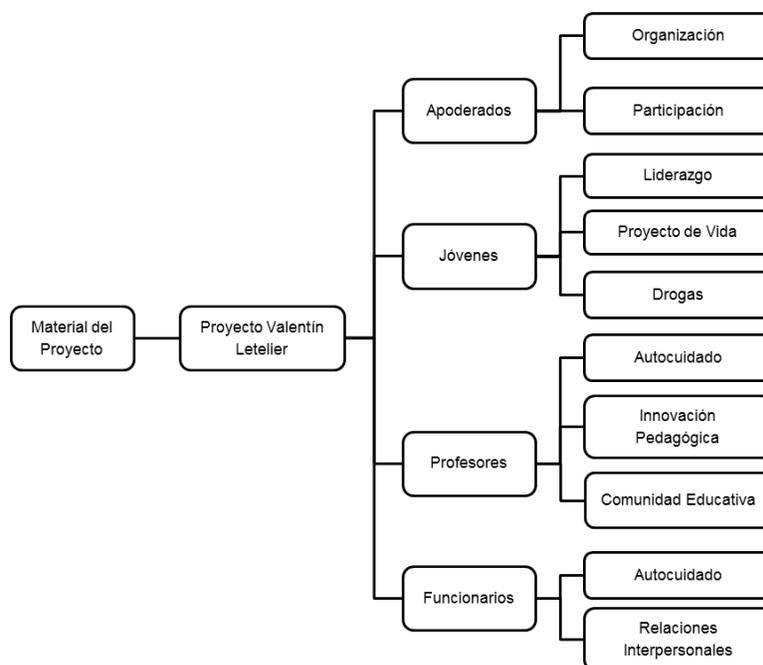
Figura 9. Temas Centrales para Reportaje “Chaitén: La Puerta a la Carretera Austral”



Fuente: Elaboración propia.

Mientras que para la realización de la crónica, como equipo interventor, les propusimos realizar una evaluación del proyecto Valentín Letelier con entrevistas a actores educacionales que hubieran participado en las distintas actividades, con el fin de escuchar sus opiniones respecto a la valoración que hacen de esta iniciativa a nivel general.

Figura 10. Temas Centrales para la Crónica “Evaluación del Proyecto Valentín Letelier”



Fuente: Elaboración propia.

En la tercera sesión, con las pautas de entrevistas y guiones elaborados por los jóvenes respecto a los temas presentados anteriormente, se procede a salir a terreno, dividiendo al grupo en dos equipos, uno dedicado a la realización de entrevistas tanto de la crónica como del reportaje a realizar y otro dedicado a la conducción y locución. Este material fue recopilado y editado por los facilitadores, quienes construyeron el programa por medio del software Adobe Audition 3.0.

En la cuarta y última sesión se realizó un pequeño desayuno con los jóvenes a modo de cierre del proyecto, donde de manera distendida e informal, se generó una conversación entre facilitadores y jóvenes acerca de sus apreciaciones, la evaluación del

taller, motivaciones y expectativas de futuro. Así también, reflexionamos y analizamos la experiencia total de los 3 ciclos de talleres y la experiencia colectiva de construir productos que posicionaban a los jóvenes como sujetos protagonistas de sus propios espacios, así como de la experiencia emocional de los/as participantes durante el proceso.

Esa misma tarde se realiza una nueva Once Comunitaria, dando cierre al proyecto global “Educación para la integración social de la población afectada por la erupción volcánica en Chaitén”, donde se invita a toda la comunidad educativa, presentándose un breve video con imágenes de lo que fue el taller de radio, un extracto del último programa grabado, además de entregar el correspondiente certificado de participación a los jóvenes. En aquel momento, se llamó al director de la radio junto a los jóvenes, agradeciendo la disponibilidad que han tenido durante todo el tiempo en que se llevaron a cabo las intervenciones relacionadas al taller. En este sentido, se volvieron a afianzar los lazos de compromiso y apoyo al grupo radial juvenil, en donde el radio-locutor de la comunidad siguió ofreciendo continuidad al proceso de capacitación radial, consolidando el desarrollo y sostenibilidad del programa “La Otra Mirada: La Opinión Joven de Chaitén”.

Tabla 4. Ejecución y Cierre. Resumen de categorías, códigos y unidades de análisis

	Categorías	Códigos	Unidades de Análisis
Ejecución y Cierre (Puesta en Marcha)	Estrategias y Metodología de Intervención	Innovación de las Actividades	Salir de lo rutinario Actividades lúdicas Fomento de la participación de jóvenes
		Desempeño de los Facilitadores	Cercanía Estimular la participación Respeto
	Colaboración Interinstitucional	Apoyo del director de la radio Apoyo del director de la escuela Importancia de la relación escuela-radio	

Fuente: Elaboración propia.

Categoría I: Estrategias y Metodología de Intervención

1. Innovación de las Actividades

Un aspecto que los jóvenes valoran positivamente, es la inclusión de actividades y dinámicas lúdicas que promueven no tan sólo la adquisición de nuevos aprendizajes sino también el desarrollo de habilidades relacionales y comunicativas. En este sentido, remarcan el carácter innovador de estas técnicas, diferenciándose de las metodologías pedagógicas más tradicionales, promoviendo en cada actividad el compromiso y la participación de los jóvenes.

1.1. Salir de lo Rutinario

Las actividades planificadas y ejecutadas por los facilitadores fueron consideradas innovadoras, diferenciándose de las metodologías pedagógicas frecuentemente utilizadas por profesores y otros profesionales.

“(…) lo que pasa es que así (el taller) no es como rutinario, entonces como que da gusto aprender de esa forma, es como bacán” (J5).

“(El taller) Estuvo bacán. Así como que hasta daba ánimo de venir, hasta con la intensidad de la voz con las que decían las cosas. Entonces son como cosas pequeñas que van haciendo que el taller se vuelva, eh (…) como que uno al final está aprendiendo pero de una manera distinta de aprender donde te dan ánimo…como que es bacán” (J6).

1.2. Actividades Lúdicas

Las actividades no tan sólo fueron catalogadas como no tradicionales, sino que también lúdicas, promoviendo ambientes de distensión y confianza al momento de compartir experiencias y aprendizajes.

“Al principio cuando uno no conoce a la gente se siente como incómodo, pero como, así no sé, con dinámicas, así tratar de conocerse uno se olvida. Así uno va agarrando confianza y se siente mejor (…)” (J6).

“En mi opinión el taller en sí es muy positivo, aprendemos jugando y divirtiéndonos” (J3).

“(…) cuando hacíamos las noticias, y tenía que levantarse uno y decir la noticia y ponían esa cosa de la Cooperativa (cortina musical), era entretenido. Era entretenido aprender más cosas, aprendimos todo lo que se necesita como para hacer el programa” (J4).

1.3. Fomento de la Participación de Jóvenes

Estas metodologías innovadoras, según los jóvenes entrevistados, promovían su participación pudiendo compartir sus opiniones e ideas en el grupo.

“Yo del taller opino que estuvo entretenido, que enseñaron bien las cosas, que todos tuvimos la oportunidad de participar” (J8).

“Este taller tiene como positivo el aspecto de la integración de todos los participantes” (J4).

2. Desempeño de los Facilitadores

Los jóvenes participantes se refirieron de forma positiva a la actividad de los facilitadores en torno a tres elementos centrales que caracterizarían las dinámicas relacionales. En primer lugar, el desarrollo de un vínculo cercano implicó la posibilidad de estrechar lazos y compromisos respecto a las diversas actividades llevadas a cabo. En este mismo contexto, la promoción de una participación activa y constante fue decisiva para el involucramiento de los jóvenes en el proyecto. Finalmente, el respeto fue fundamental para la construcción de espacios de co-construcción y aprendizaje desde la diversidad de puntos de vista de los adolescentes.

2.1. Cercanía

Una vinculación próxima, atendiendo siempre cada duda o aporte al desarrollo de las diversas actividades, fue resaltada por los jóvenes entrevistados como un elemento clave del desarrollo del proyecto.

“Yo creo que lo hicieron muy bien. De que además de que nos acogieron bien, formamos como un grupo de amigos entre todos” (J8).

“Lo pasamos súper bien, además F. y R. (facilitadores del taller) fueron muy buenos y comprensivos” (J4).

2.2. Estimular la Participación

Otro elemento significativo, fue la generación de un espacio que invitara a la participación activa de los jóvenes en las actividades realizadas, tomando parte del curso de las acciones e involucrándose de forma más profunda, con el fin de potenciar un mayor compromiso y apropiación de los objetivos planteados por el proyecto.

“Los profes (facilitadores) son muy buenos explicando y enseñando cosas nuevas, haciendo que todos hablen y den su opinión” (J4).

“Lo que más me gustó o lo más positivo que por lo menos encontré en este taller, es que todos podemos opinar y hablamos de temas igual que a personas jóvenes” (J9).

2.3. Respeto

Por último, la relación entre los facilitadores y los jóvenes fue caracterizada por ellos mismos como respetuosa. Esta interacción, se nutría de una escucha activa, fomentando los procesos de aprendizaje desde la comprensión y la cercanía, resaltando las potencialidades de los jóvenes y trabajando en sus debilidades como experiencia de desarrollo personal.

“Así, como que se arma una relación más de confianza, porque no es lo mismo que venga un tipo como a imponernos cosas o que nos cuente y nos ayude a hacer otras cosas, es totalmente distinto” (J5).

“Siempre fueron muy respetuosos, nos escucharon y nos ayudaban siempre” (J3).

3. Colaboración Interinstitucional

Finalmente, durante el proceso de ejecución del proyecto, es posible advertir la importancia que tuvo el desarrollo de redes, basadas en las propias instituciones y organizaciones de la comunidad en la consecución de los objetivos planteados por el proyecto, que buscaban una proyección en el tiempo del trabajo desarrollado. En este sentido, ellos resaltan de forma positiva la importancia de la Radio Chaitén y la Escuela Juan José Latorre, como espacios que facilitaron el desarrollo de la actividad.

3.1. Apoyo del director de la radio

El apoyo recibido por los jóvenes por parte del director de la Radio Chaitén, fue fundamental. Así, fue posible establecer una continuidad de aprendizajes en torno a la comunicación radial, por medio de la facilitación del uso de las instalaciones de la radio para la grabación de los programas. También, su involucramiento activo en el proyecto ha permitido la sostenibilidad del programa radial, convirtiéndose en un espacio de formación continua.

“El tema es que uno tiene ideas pero uno se traba, y en radio no puedes, porque aunque que le digan que es como lengua de pájaro, porque no se calla nunca, lamentablemente tiene que ser así porque si no se escucha mal. Si uno habla lento, mal. Uno tiene que hablar rápido pero como modulado. El tío ayuda nos ayuda harto” (J6).

“(…) el tío de la radio nos acogió súper bien y está súper entusiasmado también con nosotras. Aparte el tío es súper simpático con nosotros, nos aguanta tanto porque de repente somos tan ñurdas para hablar con (J6), pasamos horas ahí y el tío nos reta, pero es súper entretenido” (J5).

3.2. Apoyo del director de la escuela

Un pilar fundamental en la realización de este proyecto, es el apoyo entregado por el director de la escuela durante todo el proceso. Esto se ve reflejado principalmente en el reconocimiento entregado al equipo dentro de la comunidad educativa, así como en la facilitación de espacios y tiempos de los jóvenes respecto a sus actividades en la escuela.

“(...) el director siempre está escuchando el programa, está súper pendiente, porque siempre nos felicita y que el grupo radial ha hecho un excelente trabajo y nosotros como ¡ahh! nosotros somos (...)” (J5).

“El director nos apoya hartito, nos daba permiso para los talleres, nos felicita en los actos del lunes, siempre reconoce lo que hacemos y eso nos daba ánimos (...)” (J6).

3.3. Importancia de la relación escuela-radio

Por último, los entrevistados relevan la importancia del trabajo en conjunto entre la radio y la escuela, favoreciendo la comunicación tanto interna como externa del establecimiento.

“Tú (al entrevistador) has sido testigo también que él (director de la radio) ha prestado su apoyo para que un grupo de nuestros alumnos, que ustedes han formado acá como una radioemisora, en este caso como un programa, pero ellos están trabajando con la idea de más adelante algún día independizarse. Entonces, él también ha prestado su apoyo y se lo hemos agradecido (...), siempre hubo como esa necesidad de mantener un contacto estrecho entre la escuela y la radio misma porque, ellos difunden muchas de nuestras actividades, dan a conocer, y también nosotros nos informamos a través del quehacer cotidiano de la alcaldía, de la gobernación y de todo, así que la radio local para nosotros es de suma importancia (...)” (AC1).

“Yo creo que algo importante es poder tener un medio de comunicación que esté abierto a la comunidad como lo es la radio y también darle una mirada desde el colegio, para que los jóvenes se puedan expresar, para que puedan contarle al resto de la comunidad cómo es la escuela, qué están haciendo, qué música les gusta escuchar, qué temas son los que conversan y por eso es importante que a lo mejor y a partir de esta actividad que están haciendo desde la U. de Chile, después quede algo concreto, armado a futuro que siga funcionando solo, puede ser incluso un programa semanal (...)” (AC2).

“Es importante comunicar a la gente qué es lo que pasa en esta parte del colegio más que nada, porque ahora como que se enfoca más en el colegio cachai’ (...)” (J8).

1.4. Evaluación y Sistematización

La etapa de evaluación fue un proceso transversal durante todo el proyecto, concibiéndola como parte del programa de acción y no como un apéndice de aquello. Por lo mismo, se diseñaron diversos instrumentos, tanto de carácter cualitativo como cuantitativo para promover la reflexión continua sobre los resultados obtenidos, los procesos realizados y las mejoras a realizar. En este sentido, se incluyó al final de cada sesión, un espacio de conversación en que los jóvenes nos pudieran comentar qué les había parecido cada taller.

Así mismo, al final de cada ciclo de talleres se les entregaba a los jóvenes una encuesta de satisfacción (Ver Anexo F, p. 198), con el fin de cuantificar y cualificar el rendimiento de los facilitadores y las metodologías de enseñanza, así como una evaluación panorámica de cada tanda de talleres. Este instrumento contenía enunciados que debían ser valorados según una escala lickert que valoraba de 1 a 5 las siguientes dimensiones del taller: Desarrollo de la Práctica Docente; Aprendizaje y Evaluación del Desarrollo del Taller; Relación Monitores/Alumnos. Era aplicado para cada uno de los facilitadores del proyecto. Finalmente, contaba con un apartado final referido a la Valoración Global del Taller, que constaba de un enunciado que podía ser valorado a partir de 3 opciones (satisfactoria; medianamente satisfactoria; insatisfactoria), sumando 3 preguntas abiertas.

Luego, se les pedía que pudieran responder una encuesta de autoevaluación (Ver Anexo G, p. 202), que constaba con 4 indicadores: Realización de Tareas Grupales; Participación Activa; Colaboración al Grupo y Relación Intergrupala. Cada indicador se valorizaba de 1 a 5. Esta auto-asignación de puntaje se sumaba, y tal resultado era trasladado a una tabla que lo convertía en una nota comprendida entre el 1 y el 7. Esta encuesta no era devuelta a los facilitadores del taller ya que su fin no era de carácter evaluativo para el proyecto, sino que buscaba una identificación y autorreflexión sobre el

involucramiento de los jóvenes en los procesos de enseñanza-aprendizaje del taller. Se confecciona además una evaluación de seguimiento que permitiría comunicar a los facilitadores cuáles eran los procesos vividos por el equipo durante el tiempo en que no estuviéramos en terreno. Sin embargo, esta última metodología no resultó, ya que nunca pudimos recibir este formulario con los datos solicitados debido a la falta de tiempo de los integrantes del equipo de radio.

Al final del último ciclo de talleres, se realizó una dinámica de carácter evaluativa, en la cual los facilitadores dibujamos una especie de robot, donde los jóvenes escribían en pequeños cuadrados de cartulina las debilidades, fortalezas, aprendizajes y expectativas a futuro respecto al proyecto. Estos eran agrupados y pegados en una parte específica del dibujo, según sea el caso.

Y por último, se realizaron 7 entrevistas a jóvenes participantes del proyecto durante el tercer y cuarto terreno, además de considerar 1 al director del establecimiento educacional. En este sentido, se ha de destacar que al realizarse entrevistas en dos momentos distintos, se cuenta con información por parte de algunos jóvenes que no concluyeron su participación en el taller radial, retirándose antes de la realización del tercer ciclo de capacitación y otros que recién empezaban a integrarse al proyecto. Sin embargo, se consideran tales relatos de vital importancia, ya que la combinación de métodos individuales y grupales en diversos momentos del desarrollo de la IAP, han contribuido a la discusión y a los debates acerca de las diversas prácticas llevadas a cabo durante el proceso.

Tampoco fue posible entrevistar al director de la radio, debido a sus compromisos laborales, y a la carga de trabajo de mi parte durante la última visita a Chaitén. Sin embargo, se contaba con el registro de audio de su participación en la charla inicial, durante el primer ciclo de talleres, que fue útil como elemento de análisis y referencia, al ser contrastada con el relato del director de la escuela, identificándose varios puntos de encuentro entre ellos.

Tabla 5. Evaluación y Sistematización. Resumen de categorías, códigos y unidades de análisis

	Categorías	Códigos	Unidades de Análisis
Evaluación y Sistematización (Evaluación e Informe y Discusión Evaluadora Sistemática)	Características del Programa "La Otra Mirada Chaitén"	Sello Juvenil del Programa	Frontalidad Alegría Informalidad
		Entregar Información en Profundidad en Temáticas Adolescentes	Sexualidad Drogas y Alcohol Problemas con los padres Apoyo y consejos
		Importancia de la Información Local	Actividades de la escuela Eventos tradicionales
	Impacto Personal	Desarrollo y Crecimiento Personal	Personalidad Expresión Desarrollo de relaciones interpersonales Fomentar amistad
		Representación de la Juventud en la Comunidad	Motivaciones Ideas y proyectos Punto de vista juvenil
	Impacto Comunitario	Promover la Participación de la Comunidad	La voz de la gente común Relación con organizaciones Visibilización de los jóvenes en la comunidad Expresión y movilización de demandas
		Potenciar la Imagen de Chaitén	Entregar información relevante a la localidad Relevar aspectos turísticos Reconstrucción de Chaitén
	Fortalezas del Equipo	Motivación de los Integrantes	Integrar otros jóvenes Compromiso
		Familiaridad entre el Equipo	Confianza y respeto Somos amigos
	Debilidades del Equipo	Delegación de Responsabilidades	Grupo reducido a cargo
		Compatibilidad con Tiempos de la Escuela	Actividades extracurriculares Actividades escolares
		Asistencia a Actividades del Equipo	Distancia Desmotivación
Proyecciones del Trabajo	Aumento de la Audiencia	Llegar a más personas Temas de interés	
	Trabajo para la Reconstrucción de Chaitén	Mostrar avances de reconstrucción Comunicar situación de los jóvenes Conectar con aquellos que no han vuelto	

Fuente: Elaboración propia.

Categoría I: Características del Programa “La Otra Mirada Chaitén”

1. Sello Juvenil del Programa

Según los entrevistados, el programa realizado se caracteriza como un espacio de expresión directa y frontal, donde se conversan temas sin tapujos, además de ser un programa alegre y lúdico, por lo que a su vez, se torna en un producto informal.

1.1. Frontalidad

Los jóvenes caracterizan el programa “La Otra Mirada de Chaitén” como un producto en el cual se hablan tópicos de forma directa y frontal, remarcando la posibilidad de que como adolescentes puedan hablar sin reservas de los temas que les interesan.

“Encuentro que somos gente súper frontal, y si vamos al punto, yo quiero tratar esto y quiero tratarlo de esta forma y me gusta eso de que seamos como todo y que estemos metidos en este tema” (J2).

“O sea, yo creo que a varias personas les va a gustar que se nos haya dado el espacio para poder expresarnos y que a esas otras personas les moleste, porque quizás seamos muy directos para decir las cosas. Porque yo creo que todos vamos a ser así de decir las cosas, tal como son. A mucha gente no le gusta escuchar esas cosas (...)” (J5).

1.2. Alegría

Otro elemento que caracterizaría la forma de llevar a cabo el programa de radio, sería el aspecto lúdico y alegre con el cual se aborda la radiodifusión, como forma de proyectar una mirada juvenil que sea atractiva para la audiencia.

“(...) yo creo que sería como nuestra manera de ver el mundo como algo más alegre o algo más prendido por decirlo de otra forma, sería algo que la gente tenga el gusto de escuchar” (J2).

“(...) igual de repente (la radio) te alegra el día con una sola palabra. Y dicen, ya saludos a no sé quién y te quedai’ como ¡oh! Y la idea es ser alegre y dar alegría” (J4).

1.3. Informalidad

Como último elemento característico del programa radial emprendido por los jóvenes entrevistados, la informalidad al momento de tratar la información a ser discutida y/o analizada es de suma importancia, ya que de esta manera se diferenciarían de otro tipo de programas radiales.

“O sea, para mí esa es la gran diferencia, que nosotros somos jóvenes, nosotros tenemos nuestros ideales, y hay que darlos a conocer pero de una manera en realidad positiva, un poco más informal también, no sé po. De repente hay cosas que uno en la tele no entiende o realmente no te gusta decir esas palabras como con cosas más informales, somos jóvenes” (J2).

“A nosotros nos gusta poner música, pero no es tanto, ojalá que sea más de contenido, pero que no sea como aburrido, empaquetado...es como hacer eso, lo que intentamos lograr” (J5).

2. Entregar Información en Profundidad en Temáticas Adolescentes

El espacio radial de los jóvenes cumpliría un rol fundamental en la divulgación de información que fuese capaz de instruir a otros jóvenes, en temáticas consideradas por ellos como contingentes y necesarias de hablar, con el fin de prevenir situaciones como consumo abusivo de drogas, alcohol y conductas sexuales riesgosas. Otras problemáticas identificadas por los jóvenes, son las relaciones conflictivas con los padres y la necesidad de construir espacios de escucha y consejería.

2.1. Sexualidad

Un tópico bastante mencionado por los jóvenes es la sexualidad. En una etapa de descubrimiento y dudas, estos jóvenes apuestan por la información preventiva, ofreciendo múltiples miradas para que finalmente cada joven pueda decidir.

“Entonces para mí sería importante tratar temas como la sexualidad o el uso de preservativos para prevenir enfermedades de transmisión sexual, para que, no sé (...), también para recibir tu información, la puedas analizar y decidir qué

información tomar porque pucha, yo te puedo dar muchas opciones y tú puedes elegir una” (J2).

“O sea, la sexualidad es un tema porque son todos ignorantes, porque juegan con la sexualidad, con todo el desarrollo femenino y masculino de una forma vulgar, entonces son temas a tratar en el programa (...)” (J6).

“Nosotros mismos podríamos conversar, no sé, con algún profesional, al doctor por ejemplo, que él nos hable de sexualidad en el programa, porque de repente por vergüenza la gente no pregunta, porque puede parecer ridícula la gente (...)” (J5).

2.2. Drogas y Alcohol

El consumo abusivo de drogas y alcohol aparecen como tópicos importantes a la hora de plantear contenidos necesarios de tratar en el programa radial. La información al respecto también tendría un carácter preventivo con especial énfasis en lograr concientizar a los jóvenes respecto a los riesgos y consecuencias.

“(...) yo pienso que el tema del alcohol y las drogas, o sea, yo encuentro que en esta etapa de la adolescencia hay que hablar sobre el alcohol y drogas” (J6).

“O sea, hay que crear conciencia en los adolescentes. Que igual no tiene nada de malo salir a tomar sus cervezas con sus amigos y todo eso, pero no hasta que no podai’ más, porque eso ya no es pasarlo bien o compartir, eso ya es de mono” (J5).

“Deberíamos tratar el tema del alcohol, de cuáles son las drogas más fuertes (...)” (J7).

2.3. Problemas con los padres

Las relaciones conflictivas con los padres adquieren especial interés para los jóvenes, quienes resaltan la necesidad de tratar esta temática, aportando elementos que permitan conllevar una mejor interacción entre adolescentes y adultos.

“(...) (La radio permitiría) solucionar problemas en nuestras vidas personales, porque por ejemplo, no sé (...), nosotros somos adolescentes, estamos pasando

por un período a lo mejor, muy personal, pero muchos que no (...), o sea, a lo mejor padres separados, entonces todo eso como necesita más contenido” (J6).

“(…) yo encuentro que va dirigido como a los papás con los hijos que tienen problemas, que como no hay nada tan difícil y como cosas que a mí por lo menos me gustaría saber y que no sea como que me las van a enseñar en el colegio y cosas así” (J5).

2.4. Apoyo y consejos

Finalmente, se releva la importancia de constituirse como un espacio de consejería y apoyo no tan sólo para jóvenes sino que también para la comuna de Chaitén en general.

“La idea además con nuestro programa, es que la gente se sienta identificada con los temas que estamos hablando y en parte los ayude a cómo solucionar un problema, o cosas así. La idea es que la gente se sienta identificada con el programa” (J5).

“(…) tú puedes aparte de entregarle información a la gente, puedes dar tu opinión para que también sea escuchada y haya gente que también pueda opinar lo mismo, se pueden hacer cosas, movimientos, dar avisos, consejos, un tema súper en realidad que le puede ayudar acá a Chaitén al pueblo” (J2).

3. Importancia de la Información Local

Para los entrevistados, el programa radial es un espacio en el que es posible difundir diversas informaciones, como las actividades de la escuela y eventos sociales tradicionales, que den cuenta de la existencia de lugares de esparcimiento y recreación para los habitantes de Chaitén.

3.1. Actividades de la escuela

Difundir las actividades de la escuela resulta importante en la medida que permite dar a conocer las diversas iniciativas que se están llevando a cabo, dejando en claro que existen espacios de recreación e instancias de formación y superación para jóvenes.

“(...) por ejemplo en la escuela, en la semana del colegio dimos anuncios a la radio, que vengan a ver nuestras actividades, de que es divertido (...)” (J4).

“A nosotros nos interesa que la escuela fuera una instancia donde los cabros realmente se formen bien, como personas, pero también que se integren laboralmente a través de estudiar en las universidades, institutos, las fuerzas armadas, lo que sea, pero que se integren bien. Y la radio difundiendo eso, difundiendo que existen posibilidades, de que existen las instancias de superación” (AC1).

3.2. Eventos Tradicionales

Otro aporte importante por parte del programa radial hecho por los jóvenes es la difusión de eventos y la recopilación de antecedentes relacionados a las tradiciones y costumbres de los habitantes de Chaitén, visibilizando aspectos identitarios e históricos de la zona.

“(...) comunicar a la gente qué es lo que pasa, en las tradiciones, porque como ahora va a ver una feria gastronómica en el colegio, si es que la radio sale se llenaría acá (...)” (J8).

“(...) hay que recopilar información sobre el pueblo, sus costumbres, no sé, (...) editar esa información, hacerlo en tiempo breve y después darlo a conocer (...)” (J9).

Categoría II: Impacto Personal

1. Desarrollo y Crecimiento Personal

Los jóvenes participantes visualizan un impacto positivo a nivel personal tras su paso por el proyecto de capacitación radial, lo que se refleja en lo que ellos denominan “formar” o “sacar” más personalidad, incidiendo de forma positiva en sus formas de expresión e interacciones sociales, lo que los ha llevado a conocer mejor a sus compañeros y formar nuevas amistades.

1.1. Personalidad

Los jóvenes destacaron como el proyecto influyó de forma efectiva en el proceso de “conformación de una personalidad” por medio del autoconocimiento y la participación con otros.

“Yo creo que nos sirve para desarrollarnos como persona, para de alguna forma ir creando una personalidad. Cada uno se va descubriendo gracias a los medios de comunicación” (J6).

“(Participar del proyecto es) una experiencia que te ayuda a sacar demasiada personalidad” (J5).

1.2. Expresión

A pesar de las dificultades que implica el trabajo comunicativo en radio, los jóvenes aducen el mejoramiento de su expresión oral.

“Me cuesta, (...) cuesta como explayarse y hablar de corrido, porque uno de repente se traba, pero ha sido como súper bueno aprender eso” (J5).

“(...) uno tiene que, bueno (...) sacar la voz en diferentes formas” (J8).

“(...) igual (el taller sirvió) como para que uno se pueda expresar mejor” (J4).

1.3. Desarrollo de relaciones interpersonales

Así también, la mejora de las habilidades relacionales con otros fue un elemento destacado para los jóvenes entrevistados quienes relevan la capacidad de desenvolverse de mejor manera en ámbitos sociales.

“(...) aparte de que es algo que a ti te hace sacar personalidad (trabajar en radio), te ayuda a ti a comunicarte con la gente” (J2).

“Para mí la radio me ayudó caleta. Me ayudó caleta, porque yo antes no conversaba mucho con las chicas o con los chicos del colegio y me empecé a desenvolver” (J8).

1.4. Fomentar amistad

Al interior del equipo se han estrechado los lazos de amistad y se han generado nuevos, lo que permite hablar de un grupo cada vez más cohesionado.

“(…) se ha formado una muy buena amistad dentro de la radio. Antes con las chicas no hablábamos tanto, ahora ya hablamos” (J8).

“Claro, siempre de cosas así se forman como un cierto grado de amistad. Por ejemplo en el grupo de teatro somos ya casi todos amigos, porque uno gana confianza y se empieza a tomar cariño, porque uno comparte, se acostumbra a compartir con una persona (…)” (J5).

2. Representación de la Juventud en la Comunidad

Por último, los jóvenes reconocen una mayor visibilización como grupo, así como de sus propios intereses y puntos de vista, compartiendo con otros sus opiniones, motivaciones e iniciativas.

2.1. Motivaciones

Los jóvenes plantean como el programa radial ha canalizado sus motivaciones en torno a la participación en actividades que resultan positivas para ellos como para la comunidad.

“(…) bueno, creo que el primer día yo dije ya, si voy el viernes es porque de verdad, o sea, si voy el viernes es porque de verdad me importa, porque yo no tenía clases. O sea, llegué y ya po’, yo los andaba buscando, dónde están los chicos de la radio” (J2).

“Creo que el programa va entregando información que es muy útil, y además saber que (se escucha) en todas partes y que en Chaitén hay jóvenes y que son motivados por intereses y que no por estar acá, bien al sur por lo general, no hay este tipo de movimientos, de programas” (J9).

“(…) es que aquí pocas cosas se hacen en Chaitén po’, poca gente viene de Puerto Montt. Entonces que venga algo nuevo, algo sobre lo normal, porque que vengan así como con programas, que trajimos esto, que chicos, no sé, que quizás, (…) cosas así, (…) nunca me habían dado una oportunidad así, entonces fue como que te están dando la oportunidad, aprovéchala” (J8).

“Y de hecho siempre me ha gustado el tema como de meterme en cuestiones, me encanta meterme en cuestiones, como andar metida en muchas cosas. Entonces justo ese día que llegaron ustedes y que hicieron el curso, la cuestión de radio, entonces, (…) me gusta como el material que tiene y todo. Hay que ponerle empeño para que salga algo bien, así que por eso ahora me encanta” (J5).

Esta motivación, relatada por los jóvenes, se materializa en el siguiente ejemplo:

“Después que se fueron ustedes (el equipo del proyecto al finalizar el segundo terreno) y mostraron el programa que hicimos nosotros con ustedes, ya a la semana siguiente grabamos al tiro” (J5).

2.2. Ideas y proyectos

Para cada joven, su participación en el programa radial implicaría una plataforma de difusión importante de sus ideas y futuros emprendimientos.

“(…) daríamos a conocer que las cosas acá se están mejorando, que de verdad hay jóvenes que tienen ideas nuevas, que quieren hacer cosas nuevas y cosas súper, que en realidad, para mí son geniales” (J2).

“Eh, aportaría no sé po’, en el verano vienen hartos jóvenes acá po’, entonces creo que se podría armar algo así, no sé, que la radio anunciara algo. Por ejemplo, la Fer creo que está haciendo un proyecto. Postuló un proyecto para que se haga un festival acá, esas cosas creo que son interesantes para que no sea tan apagado el pueblo y la radio lo puede transmitir, hacer notas, no sé (…)” (J9).

2.3. Punto de vista juvenil

Para los jóvenes entrevistados, es un gran logro poder contar con un espacio donde poder compartir sus puntos de vista acerca de la realidad en la que se sitúan. Sin

duda, es posible observar la iniciativa y la necesidad de tomar parte en las discusiones y debates actuales, a nivel valórico, político y local.

“(…) la radio que hay acá trata cosas más de lo que está pasando, las noticias, pero no hay como esos espacios para los jóvenes. Por eso a mí me gustaría dar a conocer que también tengo mi espacio, que también puedo dar a conocer lo que siento” (J2).

“Uno da la vista de los alumnos y de otras personas que no tienen la posibilidad de ir a la radio y decir lo que piensan y lo que no le gusta lo que está pasando” (J3).

“(…) por ejemplo, la radio de acá hablan de otras cosas, de otros temas, en cambio con el programa se hablan más de lo que piensan los adolescentes, cosas que hasta a los padres les interesa” (J4).

Categoría III: Impacto Comunitario

1. Promover la Participación de la Comunidad

A nivel colectivo, es importante destacar los impactos generados en la localidad según los entrevistados. El programa radial “La Otra Mirada Chaitén”, se ha transformado en una tribuna de opinión sobre diversos temas contingentes y relevantes para la participación de los habitantes de Chaitén. Así mismo, se fomentarían las relaciones con otras organizaciones comunitarias o instituciones gubernamentales del sector, visibilizando a los jóvenes en su comunidad y expresando sus demandas acorde a las condiciones en las que viven actualmente.

1.1. La voz de la gente común

Para los jóvenes, visibilizar la voz de la gente común, por medio de entrevistas, notas, etc., es una necesidad imperante para la promoción de la participación de los habitantes de Chaitén en temas de interés no sólo para los jóvenes, sino también para la localidad.

“(…) cuando hicimos una entrevista con el programa de la sexualidad, entrevistamos a profesores y fuimos a entrevistar al doctor que estaba de reemplazo, entonces (…) igual súper buena disposición, nos atendió súper bien y eso po’. Igual hablamos con una nutricionista de Futaleufú haciendo una entrevista por teléfono e igual con los de la Muni. En ese mismo programa fuimos a entrevistar gente de la Muni y a gente de la calle y cosas así” (J5).

“Una vez cuando tratamos el tema de la sexualidad, dije vamos a entrevistar a una mamá, ni siquiera le preguntamos el nombre, después en la radio care’raja pusimos una mamá. Esas cosas hacen como que ¡oh participé en la radio!, entonces hacen que la gente escuche más radio, a participar de los temas de interés” (J6).

1.2. Relación con organizaciones

La cercanía y la inclusión de representantes de otras organizaciones comunitarias o instituciones formales en los diversos programas de radio, implicarían una mayor participación y articulación social entre entidades locales.

“(…) siempre estuvo como esos contactos telefónicos con el gobernador, con el intendente, con el alcalde, siempre esas cosas, como siempre dando las noticias primero a través de la misma persona que podía darle la información verídica o temas así y eso es una relación que se dio mucho y hasta el día de hoy se da con nuestro programa” (J2).

“Eso ayuda a la radio, a la comunidad (relacionarse con otro tipo de instituciones), porque si hablamos cosas de la adolescencia, de la comunidad, vamos y le preguntamos a los de los hospitales, entonces ellos dan su opinión y saben más” (J4).

1.3. Visibilización de los jóvenes en la comunidad

La visibilización como grupo en la comunidad implica el reconocimiento de su interés en participar en los debates actuales en torno a la adolescencia, al desarrollo de la localidad y del apoyo entre pares.

“Llegas acá teniendo internet, diciéndole a una persona de afuera, diciéndole sabes acá también hay espacios, hay jóvenes que quieren dar su opinión, por eso en estos momentos estoy trabajando en la radio o también dando a conocer mis ideales, los temas que a mí me interesan, temas que a los jóvenes les interesan como es la música, el arte, cosas que de repente acá no se tratan mucho” (J2).

“(…) es un programa de adolescentes, para los adolescentes, hecho por adolescentes o preadolescentes, no sé, y que básicamente va en ayuda de nosotros mismos” (J6).

“Fíjate que yo he conversado con autoridades, con gente de la gobernación y a todos les gusta escuchar a los chicos, porque ellos notan que los cabros se expresan con claridad, con buenos términos y les gusta escuchar a los chicos que no están en la típica del negar la participación, de que no estoy ni ahí, no. Estos cabros se involucran” (AC1).

1.4. Expresión y movilización de demandas

Por último, un impacto a nivel comunitario es la posibilidad de dar a conocer las demandas de la ciudad y construir un espacio de denuncia e interpelación sobre las actuales condiciones del sector.

“(…) denunciar los problemas que tiene Chaitén, que los demás sepan que Chaitén tiene ventajas, pero que también tiene muchas desventajas que a lo mejor se van a solucionar pero que hoy en día no existen” (J6).

“(…) es un espacio para que la gente opine, para que diga lo que necesita el pueblo, porque de seguro acá la autoridad escuchará la radio (…)” (J7).

“(El programa) sería un medio de comunicación que diría lo que realmente pasa acá, o sea, como que diría más la verdad” (J8).

2. Potenciar la Imagen de Chaitén

El trabajo radial implica para los entrevistados la posibilidad de potenciar y fortalecer la imagen de Chaitén, enfocándose en la necesidad de entregar información útil de carácter local, así como relevar aspectos turísticos y mostrar los avances de la reconstrucción de Chaitén.

2.1. Entregar información relevante a la localidad

“La Otra Mirada de Chaitén” implicaría la posibilidad de contar con un escenario propicio para la entrega y discusión de información relevante para los habitantes de la localidad.

“Ahora mismo que estaban dando, no sé, un bono por cada hijo que tú tengas, entonces en realidad lo encuentro algo súper, para mí es tonto, porque cada uno tiene que vivir su libertad y todo, pero uno también si hace cosas de adulto, uno tiene que ser responsable. Y de repente uno habla con un joven que en realidad no tiene idea de cómo se hacen las cosas o de verdad no le importa. Entonces, para mí sería importante tratar esos temas para que no sé, (...) también para recibir información, la puedas analizar y decidir qué información tomar (...)” (J2).

“La Otra Mirada de los Jóvenes (el programa), por ejemplo, da a conocer con más detalle ciertos temas, porque los otros programas radiales que igual se transmiten en Chaitén son más como generales, con harta información pero más generales. Entonces, la Otra Mirada como que eso lo detalla” (J9).

“(...) nosotros estamos tratando de tirar para arriba en parte Chaitén, porque yo creo que cada chico de la escuela quiere tirar para arriba Chaitén y que conozcan más de nuestra propia naturaleza, del turismo, de las cosas que podemos enseñar a través del programa de radio” (J8).

2.2. Relevar aspectos turísticos

Fortalecer el turismo en Chaitén parece ser una tarea pendiente para los jóvenes entrevistados, por lo que el programa radial aportaría enormes ventajas al constituirse como una tribuna capaz de promover el interés de potenciales turistas por el lugar.

“Por ejemplo a nivel (...), yo creo que a nivel turístico, para mí es como lo esencial de esta zona, como que no le han sacado todo el provecho que se puede” (J9).

“(...) yo creo que si esta radio dejara de ser solamente provincial y se extendiera mucho más allá, sería mucho más llamativo, entonces atraería mucho más el turismo” (J8).

2.3. Reconstrucción de Chaitén

Para terminar, el programa radial de los jóvenes de Chaitén, podría documentar los avances de la reconstrucción de la comuna, comunicando el progreso que ha vivido la localidad luego de la erupción volcánica vivida.

“En realidad, en estos momentos podríamos enfocarnos en la reconstrucción de Chaitén, como potenciar la reconstrucción de Chaitén y la radio puede ser un gran aporte” (J8).

“(...) desde Chaitén podemos contar que sí hay gente, que sí hay cosas, que aquí si se pueden hacer cosas, que hay una ciudad, que hay supermercados, que hay hoteles. Entonces de alguna manera, también se va entregando un mensaje que no es necesario irlo diciendo uno por uno sino que masivamente” (AC2).

Categoría IV: Fortalezas del Equipo

1. Motivación de los Integrantes

En este apartado, se considera como fundamental el ingreso de nuevos jóvenes al equipo de radio, lo cual se materializó durante el último viaje a terreno, lo que implicó una renovación de los integrantes en base a su vínculo de amistad. Así también, los entrevistados destacan el compromiso con seguir llevando a cabo el proyecto independiente de la presencia del equipo de investigación-intervención.

1.1. Integrar otros jóvenes

Integrar nuevos jóvenes al equipo radial, en base a vínculos de amistad previos con los participantes del primer grupo conformado, influyó de forma positiva en la consecución del proyecto, generando mayor motivación por el trabajo.

“(…) es complicado trabajar en equipo por el tiempo, por las materias o por las cosas de la escuela, pero realmente este equipo que hemos formado ahora ha estado muy bien. Los chicos demás que se ponen las pilas, es que igual llegó Armando, y Armando es como motivado igual, yo igual me motivo más” (J8).

“Fue bueno que hayan llegado más chiquillos, porque así compartimos más, lo pasamos mejor y todos participan” (J6).

1.2. Compromiso

Los entrevistados destacan el nivel de compromiso por parte del equipo de jóvenes, lo que ha implicado que el grupo se mantenga trabajando a pesar de la ausencia de los facilitadores del proyecto.

“(…) todos tienen entusiasmo de hacer algo, todos tienen la meta de llegar lejos, de ser escuchados por toda la comunidad, de que por fin sea un equipo y nos pongamos de acuerdo y nos sintamos orgullosos del trabajo” (J4).

“Yo creo que hay que perseverar y aperrar no más po’. Si uno está, no puede ser tan de nada, uno tiene que seguir. Si uno se mete en algo no puede llegar y dejarlo” (J6).

2. Familiaridad entre el Equipo

El trabajo llevado por los jóvenes se ha visto fortalecido por la presencia de vínculos de confianza y respeto mutuo, además de la amistad previa y las que se han generado entre los integrantes del equipo radial.

2.1. Confianza y Respeto

La confianza y el respeto son elementos clave, reconocidos por los propios entrevistados, que han determinado el tipo de relaciones al interior del equipo radial, donde se discuten ideas y puntos de vista de forma constructiva y conciliadora.

“Es que somos todos como buenos para la talla, somos todos muy simpáticos, pero me gusta eso de que todos podemos hablar con el otro sin que se forme un conflicto” (J9).

“Entre todos nos hablamos con palabras y estamos bien” (J8).

“Yo encuentro que la forma en que podemos organizar las cosas sin tener ningún conflicto, las cosas en que nos complementamos y que tratamos de que nuestras ideas no solamente (...) o sea, ninguna de las dos piensa con la (J6), o sea, esta idea sí y la tuya no, no. O sea, las dos ideas están correctas o las dos ideas están incorrectas y hay que buscar algo intermedio y en ese ámbito nos llevamos súper bien” (J5).

“(...) lo otro es que ellos como grupo están muy bien afiatados fijate, ahí no existe la envidia, todo lo contrario. Ellos se apoyan mutuamente, y eso es lo que les permite mantenerse como grupo” (AC1).

2.2. Somos amigos

Las relaciones de amistad previas o las que se han generado a lo largo del proceso, han sido fundamentales para una sostenibilidad del proyecto.

“O sea, la mayor fortaleza para mí es tener a tus mismos amigos trabajando en la cosa que a ti te gusta hacer” (J2).

“(...) todos nos conocíamos así que igual, cosas que nos siguen manteniendo unidos” (J4).

Categoría V: Debilidades del Equipo

1. Delegación de Responsabilidades

Entre las debilidades reconocidas por los jóvenes integrantes del equipo radial, son la falta de delegación de responsabilidades, de las que mayormente se han hecho cargo dos de las integrantes.

1.1. Grupo reducido a cargo

La falta de delegación de responsabilidades encuentra su explicación debido al número reducido de personas que han estado a cargo del proyecto. Las 2 lideresas surgieron de forma natural al interior del grupo, sin embargo, no han podido canalizar de mejor forma una participación más comprometida.

“Yo encuentro que el problema es que si no está J5 o J6, no se hace, ese encuentro como que nada que ver. Si no están ellas es como que no hay tiempo, que si no estamos nosotros, otros lo hacen igual con quien sea, igual como que eso nada que ver. Como que ellas tienen como más autoridad” (J4).

“La responsabilidad de llevar el programa la llevó las chiquillas” (J8).

“(…) hay problemas de que estemos siempre nosotras, para que no estemos sin incluir a nadie más. Y eso pasa que cuando le decimos a la gente no va o no se quiere incluir simplemente” (J5).

2. Compatibilidad con Tiempos de la Escuela

Un problema identificado por los jóvenes entrevistados, es la disponibilidad de tiempo que tienen debido a su participación en variadas actividades escolares, así como extracurriculares.

2.1. Actividades extracurriculares

Los jóvenes ven disminuidas sus posibilidades y tiempos de participación en las actividades de grabación radial, debido a las numerosas actividades organizadas por el colegio, como talleres extra-programáticos, de las que son parte.

“Era complicado a veces hacer todo, porque tenemos mucho que hacer, con lo de la banda y teatro, entonces uno no tiene mucho tiempo para responder como quisiera” (J8).

“Me acuerdo una vez que vinieron y no pudieron venir todos, porque estábamos haciendo lo del teatro para la presentación del colegio, y nos perdimos cosas que nos pudieron haber servido” (J5).

2.2. Actividades escolares

Así mismo, el desarrollo del proyecto y su continuidad han debido lidiar con las actividades curriculares del establecimiento educacional.

“(…) los tiempos en los que se hacen las cosas, porque igual los profes nos retan caleta, que pucha que la prueba, que la profe. Más eso que nada, bueno yo feliz con que nos saquen de clases, pero el tema es la profe” (J8).

“Yo creo que faltó más tiempo, nos retirábamos de clases, pero igual miraban feo cuando el inspector general nos sacaba” (J5).

3. Asistencia a Actividades del Equipo

Los aspectos que, desde el punto de vista de los jóvenes entrevistados, inciden en la inasistencia de los participantes del proyecto a algunas sesiones de grabación, se relacionaron con la distancia entre sus hogares y la escuela, además de una progresiva baja en la motivación de algunos adolescentes que dejaron el proyecto durante su transcurso.

3.1. Distancia

Algunas de las actividades del proyecto, planificadas para los días sábados o en horarios fuera de clases, además de las coordinaciones para la grabación de los programas radiales, no cuentan con la total presencia del equipo de jóvenes debido a la distancia entre sus hogares y la escuela.

“A mí me queda muy lejos, porque siempre nos juntábamos en la casa de J5, pero hay personas que viven muy allá o que eran del sector sur, entonces era muy difícil ponerse de acuerdo como en un lugar específico. Igual cuesta irse el viernes como a las 7 y volver a las 10 y escribir y después ir a la radio y hacerle ajustes y entregarlo” (J4).

“Hasta ahora no me ha complicado, pero como vivo cerca de Santa Bárbara espero que no me traiga problemas cuando nos juntemos a grabar porque ahí sí que las chiquillas me retan” (J2).

3.2. Desmotivación

Durante todo el proceso que duró el proyecto, ocurrieron varias deserciones de un grupo que comenzó con alrededor de 20 jóvenes, hasta quedar constituido por aproximadamente 8 de ellos. Desde la perspectiva de los participantes, esto se debió a un decremento de la motivación personal por el trabajo radial.

“Yo creo que más que nada, hemos tenido problemas con la concurrencia de los integrantes, yo creo que eso porque igual intentamos que vayan los chicos pero si no van uno no puede agarrarlos de las mechas para que vayan” (J6).

“Bueno, complicaciones no, pero yo he escuchado que de repente el grupo se empezó a ir, así como que el otro día el mismo J7 dijo, yo vine porque J6 me recordó que yo tenía que estar aquí, no porque pucha a mí se me ocurrió o no sé” (J2).

“(…) pero por lo generalmente hay jóvenes que yo creo que es natural que como que se decepcionan de la experiencia, como que arrugan al último. Yo creo que es un problema que siempre va a estar en toda experiencia que vaya” (J9).

Categoría VI: Proyecciones del Trabajo

1. Aumento de la Audiencia

Los entrevistados proyectan que el trabajo radial juvenil pueda llegar a una mayor audiencia, ampliando la cobertura territorial y abarcando temas de interés para los jóvenes.

1.1. Llegar a más personas

En primer lugar, el aumento de la audiencia se proyecta en base a la sostenibilidad del proyecto, donde sea posible incrementar la participación de un mayor número de personas en la producción de contenidos.

“(…) que esto va a quedar perdurando, porque cada vez gente nueva se va a interesar más y más y nuestra comunidad se va a agrandar y la radio también, vamos a ser más gente aún y vamos a llegar lejos” (J4).

“Falta más de entusiasmo de la gente que quiera participar de la radio, de hacerlo más entretenida, a lo mejor las actividades de la radio, sacarlas de la radio, no tan encerrada en el mundito del estudio de grabación y salir afuera. Como llevar a la radio a la comunidad en terreno, sería interesante” (J6).

1.2. Ampliar temas de interés

Acrecentar la audiencia es relacionado con la ampliación de los temas de interés, no tan sólo para jóvenes, sino también para los demás habitantes de la comuna.

“(…) que lleguen nuevos espacios, gente que hable, no sé po’, acá hay muchos futboleros y que alguien hable de la radio y hable de fútbol o que llegue a la radio, alguien que esté muy metido en el tema social y que hable un dirigente o alguien y que tenga proyectos para emprender y que la gente lo escuche por la radio o llegue alguien más intelectual y que dé a conocer temas como lectura, computación” (J2).

“Yo creo que deben haber más temas que tocan los programas, hablando de eso (...) de que si sucediera algo, qué debe hacer la gente, eso es como importante (...)” (J4).

2. Trabajo para la Reconstrucción de Chaitén

Los entrevistados coinciden en la necesidad de dar un vuelco respecto de aquellas imágenes que muestran un Chaitén devastado, a una que dé cuenta del surgimiento de la ciudad. De esta forma, el programa “La Otra Mirada” visibilizaría la reconstrucción de Chaitén. En primer lugar, permitiría comunicar el desarrollo del estado de avance de la reconstrucción de la ciudad, a la vez que daría a conocer la situación actual de los jóvenes como agentes relevantes de la comunidad. Por último cabe destacar, que para los actores clave de la comunidad, sería una posibilidad de crear un puente entre aquellos que viven en Chaitén y los que han decidido no retornar.

2.1. Mostrar avances de reconstrucción

El programa de radio “La Otra Mirada” sería un espacio propicio para dar cuenta del estado de avance del proceso de reconstrucción de la ciudad.

“Me gustaría aportar también sobre lugares para visitar, no sé po’ (...), cómo va creciendo Chaitén, esos detalles, porque no dan los detalles por ejemplo de la población que pasa, como todos los turistas pasan por aquí, como que no dan esos detalles, no sé, eso en general” (J9).

“Mira sería estupendo, sería como una radio más grande, tal vez tendríamos nuestra propia sintonía digámosle, así no sé po’, la ciento no sé cuánto punto 8, no sé (...), y ahí de repente que quieran saber más los alumnos que van a llegar nuevos vean que nosotros hemos llegado lejos a pesar de que estamos aquí metidos en ceniza y que tenemos un programa de radio y que pueden hacerlo igual, que tienen las posibilidades y no sé po’ (...)” (J4).

2.2. Comunicar situación de los jóvenes

Los jóvenes pertenecientes al equipo de radio, encontrarían en este medio de comunicación la posibilidad de constituirse en actores clave de la comunidad, brindando apoyo a la localidad y visibilizando su participación.

“(…) aparte del rol comunitario importante que tiene el programa, yo creo que un papel más, podría ser, más emotivo, como que (…), pucha, aparte de la valoración que uno le tiene a la radio, el tema de que se estén dando estos nuevos espacios obviamente a la gente le emociona ver a los jóvenes participar de las cosas importantes del pueblo” (J2).

“La idea además con nuestro programa es que la gente se sienta identificada con los temas que estamos hablando y en parte los ayude a adultos como a jóvenes, como solucionar un problema, o (…) cosas así. La idea es que la gente se sienta identificada con el programa” (J5).

2.3. Conectar con aquellos que no han vuelto

Este apartado especial está dado por la conjunción de un aspecto que se observó en las entrevistas realizadas a los actores institucionales clave de este proyecto, es decir, los representantes del único establecimiento educacional en funcionamiento en Chaitén y de la radio local. Es posible identificar la necesidad de crear un puente que conecte a aquellas personas que viven actualmente en Chaitén como a aquellas que no lo han hecho.

“(…) el que puedan tener un programa, de entretenimiento, no sé, con música, con información de lo que está pasando en la escuela y en Chaitén actualmente, para que los que no han vuelto sepan que le estamos dando más vida a este pueblo, a Chaitén” (AC2).

“Pero fíjate que me gustaría que esa comunidad de chaiteninos que no pudo retornar, ojalá que a través de este grupo, de esta radio, pudiera mantener un lazo con Chaitén, que puedan enterarse de lo que ocurre no solamente en la escuela sino que lo que ocurre en la comunidad chaitenina. Me gustaría que ellos fueran ese nexo” (AC1).

A modo de recapitulación, se resumen que las categorías resultadas del análisis fueron agrupadas en torno 11 categorías por medio de su semejanza temática: Medios de Comunicación Masivos en Entredicho, Radio de Chaitén y Comunidad, Problemáticas Juveniles en Chaitén, Estrategias y Metodología de Diseño, Estrategias y Metodologías de Intervención, Características del Programa “La Otra Mirada Chaitén”, Impacto Personal, Impacto Comunitario, Fortalezas del Equipo, Debilidades del Equipo y Proyecciones del Trabajo. Cada uno de estos ejes pretendió exponer en detalle los emergentes de los relatos de los participantes de esta investigación. Los elementos más preponderantes de estos resultados son analizados en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V

...CONSTRUYENDO SABERES. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INTERVENCIÓN

Este capítulo profundizará en la comprensión de la experiencia descrita anteriormente, por medio de las respuestas a la interrogante principal de este estudio: ¿Qué lineamientos metodológicos pueden generarse a partir de la sistematización de la experiencia de Investigación-Acción-Participativa (IAP) “Creación de Redes para la Prevención del Riesgo: Talleres de Radio” en Chaitén durante los años 2012 y 2013, para el trabajo con jóvenes en el campo de la mitigación de vulnerabilidades sociales en desastres sicionaturales?

De esta forma, se construirá una relación entre la experiencia práctica y la teoría, articulando, bajo una actitud reflexiva y crítica, las diversas claves que permitan explicar lo sucedido, dando paso a nuevos aportes teóricos y visiones de lo que se puede hacer diferente (Barnechea & Morgan, 2007; Sierra, 2011).

Para iniciar este apartado, se caracterizan algunos aspectos que permiten (re)pensar la responsabilidad social desde las universidades y su vinculación con las funciones de extensión social. Desde este marco, se enuncia la necesidad de relevar la importancia de las intervenciones en contextos de postdesastres sicionaturales, a modo de reconocer la presente práctica sistematizada, y otras de similar índole, como procesos interventivos e investigativos que debiesen basarse en un férreo compromiso ético y político respecto a la realidad social del país. Luego, se discute críticamente el proceso investigativo-interventivo realizado, con el fin de identificar elementos clave que expliquen el curso de las acciones llevadas a cabo. A modo de cierre, desde las notaciones pragmáticas emergentes halladas en este capítulo, se aproxima una respuesta a la pregunta de investigación.

1. Universidad, Extensión y Desastres: De la Comprensión al Compromiso

Las acciones en el ámbito de la extensión social por parte de las universidades, obligan a académicos y profesionales involucrados con el trabajo comunitario a conocer y aplicar estrategias que permitan comprender a las comunidades y llevar a cabo procesos de familiarización, reflexión y propuestas colectivas, con el objetivo de conseguir transformaciones sociales viables (Mori, 2009).

En relación a lo anterior, la consideración de los miembros de una comunidad como co-productores del conocimiento no es tan sólo un ejercicio de respeto por el otro, sino que además implica el reconocimiento de sus recursos (Motero, 2004). Es por ello que este punto de vista debe instaurarse desde los comienzos de la formación profesional, obligando a repensar el rol de instituciones como la universidad, desde la responsabilidad y la reflexividad en el proceso de producción de conocimientos (Gaete, 2011).

En este sentido, las prácticas comunitarias se han visto permeadas por los parámetros y métodos de los saberes científicos tradicionales, desestimando la consideración de los saberes populares (Mori, 2009). La posibilidad de interpelación y encuentro entre estas lógicas de conocimiento, se encuentran sujetas a tensiones entre la complementariedad y la dominación en el escenario comunitario (Mori, 2009); por ello es necesario construir un marco de acuerdo y debate, entre el interventor y los grupos, a modo de articular diversos saberes, tanto formales como informales, que promuevan la generación de diversas aproximaciones metodológicas en el complejo campo de producción académica (Lara & López, 2007).

La universidad es interpelada a tomar un rol y posicionamiento activo, respecto de la búsqueda de soluciones para numerosas problemáticas y necesidades sociales existentes en la actualidad (Gaete, 2011). Desde esta vereda, es posible generar variadas estrategias de fortalecimiento sobre los procesos de participación y problematización de los diversos saberes en el campo del trabajo con comunidades (Montero, 2003). Un desafío que este estudio intenta visibilizar, a través de la siguiente propuesta de sistematización, bregando contra la naturalización de los procesos de construcción de conocimientos, en especial desde la psicología comunitaria, y específicamente, en el área de estudio en desastres sionaturales.

En tono de preámbulo, y antes de entrar de lleno al análisis de la intervención en sí, es necesario clarificar que para fines de los resultados a exponer, los desastres sicionaturales no serán entendidos como naturales, sino como fenómenos sociales en lo que respecta tanto a las condiciones necesarias para su concreción como a las características que lo definen (Mardones, 2013). El carácter social, político e histórico en la constitución de un desastre, sumado al énfasis en los impactos psicosociales y comunitarios de las poblaciones afectadas y a la posibilidad de agencia de las comunidades para la restitución de las condiciones de vida o el mejoramiento de éstas, se transforman en los ejes fundamentales que resaltan la posibilidad de llevar a cabo acciones dirigidas a la superación de vulnerabilidades sociales, consistentes con un enfoque comunitario (Pérez-Sales, 2004).

Comprender las causas subyacentes de la producción social de la vulnerabilidad, permite analizar su progresión de forma integral, tal como lo expone Weichselgartner (2001); Kuan-Hui y Chang-Yi (2013); y Blaikie et al. (1996), abriendo paso al desarrollo de métodos más pertinentes y efectivos para las estrategias de mitigación y gestión de reducción de riesgos (Thomalla et al., 2006), actuando sobre procesos sociales concretos e históricos (Wilches-Chaux, 1998), como la baja organización territorial, debilidad del tejido social y la falta de mecanismos de participación en la toma de decisiones que afectan la vida de las personas de una comunidad (Lavell, s/f). Por ello, una Gestión de Reducción del Riesgos (GRR) con un enfoque comunitario, pretende lograr una disminución de los niveles de riesgo, transformándose en una vía concreta para potenciar la participación y el fortalecimiento de las comunidades (Gaillard & Mercer, 2012).

Para ello, se ha rescatado el concepto de “mitigación popular”, el cual busca la aplicación de medidas específicas de reducción del riesgo, mediante la participación de todos los actores sociales intervinientes, y la concientización de la vulnerabilidad y la organización social para reducirla. Esta visión implica la catalización de procesos de participación comunitaria, el estudio comprometido con la realidad de las comunidades y de sus condiciones de vulnerabilidad.

2. La Investigación-Acción-Participativa (IAP) como Metodología Comprometida: Un Análisis Crítico

En el marco de una metodología de Investigación-Acción-Participativa (IAP), investigar-transformando, implica aceptar que la teoría se produce en un proceso continuo de acción y reflexión, es decir, desde una praxis que va más allá del dualismo teoría-práctica, vislumbrándola como una unidad en la diversidad (Flores, 2011).

Ahora bien, comenzando con el recorrido analítico de la propuesta de investigación-intervención presentada, considerando tanto los antecedentes teóricos como empíricos, es posible identificar 4 momentos clave, que aglutinan las acciones llevadas a cabo. Estas se corresponden con la periodización del proyecto presentado con anterioridad, es decir:

- a) Origen y Diagnóstico
- b) Diseño y Planificación
- c) Ejecución y Cierre
- d) Evaluación y Sistematización

2.1. Origen y Diagnóstico

El proyecto radial, aunque no germinó de manera espontánea desde las demandas de la comunidad escolar ni de los propios jóvenes, surgió desde una decisión metodológica por parte del equipo ejecutor del proyecto “Educación para la integración social de la población afectada por la erupción volcánica de Chaitén”. En este sentido, la decisión de optar por una metodología participativa, específicamente la IAP, se condice con lo propuesto por Ander-Egg (2003), quien expone que no necesariamente este tipo de acciones emanan de forma directa por actores sociales clave, ya que lo más frecuente es que un proceso de IAP sea iniciado por un agente externo (regularmente un/a investigador/a asociado/a con alguna universidad). Para tal autor, este agente externo cumple un rol fundamental durante el comienzo de la implementación de esta metodología, facilitando el diagnóstico preliminar de las necesidades de la comunidad (Montero, 2006). Es así como la participación de la académica Adriana Espinoza en

actividades precedentes, en torno al tema de desastres siconaturales, conformó una red de contactos, tanto con autoridades gubernamentales como con dirigentes sociales, implicados en los procesos de recuperación y reconstrucción post-desastre en Chaitén.

Bajo aquellos parámetros, las primeras aproximaciones a la situación ocurrida en la localidad, se fueron construyendo a partir de la información recopilada por medio de fuentes secundarias en primera instancia, tales como noticias en periódicos y noticieros, además de investigaciones académicas al respecto.

En este primer momento, se buscaba indagar en el contexto de la comunidad, realizando una identificación preliminar de las características sociodemográficas, socioculturales e históricas de la comuna. En esta dirección, la exploración de la situación de desastre acaecida en Chaitén, implicaba una profunda revisión no solamente del contexto histórico en cual se enmarcaba la erupción volcánica y de los principales hitos ocurridos durante todo ese proceso, sino también de las disposiciones jurídico-legales, las estructuras institucionales, sus funciones y relaciones en el entramado social de la comunidad, que regularon las acciones del Estado frente a la situación de catástrofe. Así también, la importancia de la revisión documental y el análisis teórico-empírico de investigaciones académicas relacionadas, permiten dar cuenta de los supuestos explicativos de las problemáticas globales identificadas y de las estrategias de cambio a considerar.

Cuestiones centrales a abordar, como los contextos institucionales en que se desenvuelve una IAP, sus posibilidades materiales, temporales y humanas, el posicionamiento ético-político de los agentes externos y los antecedentes socioculturales provenientes de los procesos de familiarización (Montero, 2006), son de real relevancia con respecto a lo que una investigación-intervención puede y no puede lograr antes de su puesta en marcha (Mercer et al., 2008).

La construcción del problema en una IAP, puede provenir desde diversas fuentes, donde el diagnóstico comunitario, debe dar cuenta de los sentidos, significados y problemáticas priorizadas por los miembros de una comunidad (Ulivarri, 2010). En este sentido, delimitar el área a trabajar, supone definir con claridad el problema a enfrentar o los aspectos que finalmente serán objeto de la investigación-intervención (Montero, 2006). Esta etapa ofrece las coordinadas iniciales para programar acciones concretas, otorgando

un panorama de la situación que vive la comunidad, en un tiempo y espacio determinado, desde donde proyectarán las estrategias de actuación más adecuadas (Ander-Egg, 2003).

En esta primera etapa, la incorporación del grupo objetivo con el cual íbamos a trabajar, en este caso los jóvenes de la escuela Juan José Latorre de Chaitén, fue precedida por el diseño de una estrategia de diagnóstico global, que nos permitiera en primer lugar, acceder a la población retornada a Chaitén. Esto se concretó a través del proyecto adjudicado “Educación para la integración social de la población afectada por la erupción volcánica de Chaitén” que tenía por finalidad catalizar procesos de fortalecimiento de la comunidad educativa de la escuela Juan José Latorre, por medio de diversas actividades destinadas a identificar las experiencias traumáticas de la población, así como los factores de vulnerabilidad a los que están enfrentados (Espinoza, 2013). El uso de técnicas derivadas de la arteterapia, permitió indagar de la forma menos intrusiva posible, las demandas y necesidades del grupo objetivo de la investigación-intervención, visualizando la pertinencia y las condiciones concretas para la realización de este proceso de IAP.

Así también, la complementariedad de esta información con la proveniente de la realización de entrevistas diagnósticas breves, fue fundamental para indagar en las posibilidades de realizar un taller radial. Como era mencionado en el inicio de este apartado, la propuesta interventiva no surgió de los mismos jóvenes. Esta línea de intervención venía dada a priori en el proyecto general, sin embargo, no fue una decisión al azar. La comunidad de Chaitén ha mantenido una estrecha relación con este medio de comunicación, más allá de su carácter informativo. Es así como en el proceso de análisis de la información recopilada, los jóvenes denotan la necesidad de contar con canales de comunicación que traten temáticas atingentes a sus condiciones de vida, es decir, al contexto local en el que desenvuelven. Reforzando lo anterior, señalan que los medios de comunicación masivos no entregan información de forma detallada y profunda, priorizando contenidos banales e intrascendentes. Otro punto importante referido por los jóvenes, es la falta de confianza hacia los medios de comunicación, lo que es posible de ejemplificar mediante la experiencia vivida en torno al desastre ocurrido en Chaitén, donde se habla de la cobertura negativa y trágica de los hechos a partir de la erupción del volcán, sin otorgar importancia a los procesos de reconstrucción y normalización de las condiciones de vida en el sector.

Esto se condice con los planteamientos teóricos sobre el papel de los medios de comunicación en los procesos de gestión de reducción del riesgo en desastres volcánicos. Perry y Godchaux (2005) consideran que su adecuada gestión, puede elaborar y relevar información atingente a la temática de forma clara, crítica y participativa. En tanto, su manejo inadecuado tiene como resultado el entorpecimiento de los canales de acceso, interpretación y utilización de la información por parte de las personas afectadas por un desastre volcánico (Ronan et al., 2000), incrementando la incertidumbre durante el proceso eruptivo (Woo, 2008).

La pertinencia del taller radial se encuentra dada por el claro rol que juega en la determinación de cómo las personas optan por reaccionar ante la catástrofe (Fitzpatrick-Lewis, et al., 2010). Concretamente, el fácil acceso a aparatos radiales en la zona, considerando sus costos y la importancia de este medio en territorios rurales caracterizados por su aislamiento geográfico, relevan a la radio como un medio de comunicación que se vuelve un canal de suma importancia a nivel local. La radio es considerada como un medio de vinculación con la región, conectando a diversas localidades y provincias aledañas. En tanto, la opción por el trabajo con jóvenes deviene de la necesidad de considerarlos agentes activos en los procesos de disminución de vulnerabilidades sociales, considerándolos como socios comunitarios clave (Todres, 2011).

2.2. Diseño y Planificación

En este punto, para Ander-Egg (2003), es el momento para la generación del equipo a cargo de la realización del proceso de IAP. Sin embargo, de acuerdo con las circunstancias indicadas anteriormente, lo que se constituye son los subgrupos, quienes trabajaron según intereses y habilidades en un ámbito específico de la intervención y con un grupo objetivo particular. Esta forma de organización pudo haberse identificado previamente, formalizando subgrupos al inicio de la conformación del proyecto, lo que hubiera impactado en una experiencia de diagnóstico más profunda según los intereses de cada profesional integrante del equipo, así como de las metas y objetivos del proyecto general. Por ello, es necesario que este tipo de información sea considerada al momento

de definir una problemática y la forma de abordarla. En el fondo, como interventores también somos objetos de nuestros propios diagnósticos.

Constituido el núcleo central del eje de acción “Creación de redes para la prevención del riesgo: Talleres de radio”, fue posible identificar que la coordinación entre un equipo reducido y heterogéneo (un licenciado en psicología y un periodista), enriquece el intercambio de perspectivas y experiencias. Sin embargo, algunas desventajas que se visualizaron de esta dinámica de conformación grupal, fue la confrontación de distintas formas de trabajar, lo que podría por terminar bloqueando la dinámica interactiva. Afortunadamente, este aspecto fue salvaguardado debido a la especificación funcional de las actividades, donde yo me dedicaba en mayor medida a los contactos institucionales, tareas administrativas y el desarrollo de actividades que incitaran procesos de confianza y consolidación de un equipo de trabajo, mientras que el periodista, se encargaba de gestionar los temas y contenidos a abordar en cada taller. Todo lo anterior, no pretende justificar un menor intercambio entre todos los miembros del proyecto, puesto que de lo contrario la posible sinergia de aprendizaje mutuo se vería truncada por una fragmentación de tareas que impediría una perspectiva global del proceso.

Una vez identificados, delimitados y conceptualizados los objetivos de la investigación-intervención, se comienza el proceso de diseño de la estrategia para llevar a cabo la IAP. Como explica Ander-Egg (2003), este proceso se caracteriza por tratarse de un diálogo a través del tiempo, y no como un diseño estático, considerando que la meta de planificar un proceso de IAP es la ampliación del potencial creativo y la movilización constante de recursos para la resolución de problemas. En este punto, la participación de los agentes internos es fundamental, ya que de esta forma el diseño adquiere mayor validez y pertinencia práctica (Montero, 2006; Montero, 2009), por lo que es necesario identificar en primer lugar y de manera clara, quiénes serían los aliados estratégicos para un exitoso desarrollo de la propuesta de investigación-intervención. De esta forma, es posible discutir y consensuar las decisiones con los mismos involucrados de la acción (Ander-Egg, 2003). Es así como en este punto los esfuerzos se concentraron en consolidar y afianzar relaciones generadas en la experiencia con otros actores comunitarios, tales como el director de la escuela Juan José Latorre de Chaitén y el director de la Radio Chaitén. También surge, como iniciativa del director del

establecimiento educacional, la posibilidad de incluir a los estudiantes pertenecientes al Centro de Alumnos (CC.AA) del colegio.

Los miembros del CC.AA son identificados como elementos positivos, debido a su compromiso con las actividades que emprenden, así como con sus altos niveles de participación en diversas actividades escolares. De esta forma, se releva la importancia de la participación e inclusión al interior del proyecto de estos actores clave, quienes han sido fundamentales para el éxito del mismo.

2.3. Ejecución y Cierre

Esta es la fase donde se ejecuta el proyecto, lo que conlleva el cumplimiento de lo programado en las etapas anteriores (Ander-Egg, 2003). Esta fase pone en marcha toda la estructura definida previamente, por medio de la implementación de sesiones de taller de carácter participativas. La modalidad de taller, según Londoño y Atehortúa (2011), actúa como un espacio integrador que permite compartir, hablar, recrear y analizar diversos elementos, relaciones y saberes, proveyendo el (re)conocimiento social entre los sujetos. En este sentido, lo que los jóvenes participantes valoran positivamente, es la inclusión de actividades y dinámicas lúdicas que promueven no tan sólo la adquisición de nuevos aprendizajes sino también el desarrollo de habilidades relacionales y comunicativas. En este sentido, remarcan el carácter innovador de estas técnicas, diferenciándose de las metodologías pedagógicas más tradicionales, promoviendo en cada actividad el compromiso y la participación de los jóvenes.

El taller facilita la utilización de técnicas interactivas, que permiten interpretar, comprender, y explicar las acciones y las experiencias de vida. Esto a su vez, presenta a los profesionales en el campo de acción comunitaria como facilitadores de estos procesos, caracterizados por el encuentro activo y horizontal, tal como lo destacan autores como Pastrana y Reyes (2012) y Montero (2006). Es decir, existe una concepción de la comunidad como un ente activo y dinámico en constante relación de transformaciones mutuas con los profesionales, en base al respeto y la vinculación efectiva con sus necesidades y demandas (Montero, 2004).

Por lo tanto, es posible observar como los procesos al interior de las dinámicas de taller referidos por Londoño y Atehortúa (2011), se ven reflejadas en cómo los jóvenes participantes hablan del rol de los profesionales, en tanto facilitadores, identificando tres elementos centrales que caracterizarían este tipo de dinámicas entre agentes externos e internos. En primer lugar, el desarrollo de un vínculo cercano, implica la posibilidad de conexión tanto con nuestros propios compromisos como con el de los participantes, respecto de los objetivos a lograr. En segundo lugar, una promoción de una participación activa y constante conllevaría un mayor involucramiento de los participantes. Finalmente, las relaciones basadas en el respeto, permiten construir espacios de aprendizaje desde la diversidad.

Durante este proceso, el cual no estuvo exento de variadas complicaciones, tales como la consideración de un formulario de seguimiento para la planificación de actividades que no fue devuelto, lo que impidió contar con las precisiones necesarias para el diseño de talleres subsecuentes, o los problemas de coordinación horaria con la escuela Juan José Latorre de Chaitén durante el segundo ciclo de talleres, lo que conllevó una baja asistencia y la dificultad de la consolidación del equipo de radio, fueron elementos que, sin duda, cuestionan la rigidez con la que se afronta estos procesos de acción.

En este sentido, la flexibilidad es un elemento de gran importancia a considerar en los procesos investigativos-interventivos, puesto que no siempre las planificaciones resultan como han sido diseñadas o de acuerdo a un estricto cronograma. Reconocer la emergencia de procesos contingentes en el trabajo comunitario y actuando frente a ellos de forma rápida y eficaz, inviste de mayor pertinencia y validez las estrategias generales de acción, debido al constante proceso de transformación, tanto de los agentes internos como externos durante el proceso de IAP (Montero, 2006).

La IAP está atravesada por un proceso continuo, denominado por Montero (2006), evaluación-reflexión-corrección-acción, caracterizándose por su reflexividad y criticidad. Es así, que como resultado de hacerse cargo de los inciertos devenires de la acción comunitaria, posibilita el reconocimiento y la creación de nuevas estrategias de investigación-intervención.

2.4. Evaluación y Sistematización

Finalmente, es posible advertir la importancia de evaluar constantemente los resultados obtenidos por parte del equipo de agentes externos como internos. A pesar de que se reconoce un mayor énfasis de esta etapa al final de cada proceso investigativo-interventivo, la evaluación debiera responder a una lógica de flexibilidad constante y transversal durante todo el desarrollo de un proyecto, concibiéndola como parte sustancial del programa de acción y no como su apéndice.

Frente a ello, se diseñaron diversos instrumentos, tanto de carácter cualitativo como cuantitativo, que promovieran la reflexión continua sobre los logros alcanzados, la pertinencia y efectividad de las acciones puestas en marcha y las mejoras a realizar. Uno de los aspectos relevantes del proceso de evaluación, constante durante todo el ciclo de IAP, es la adecuación entre las perspectivas de ambos tipos de agentes y de los objetivos de la investigación-intervención, a medida que avanza el proyecto (Montero, 2006).

Montero (2006), expone a su vez, que se debe evitar la pérdida de información emergente sobre los hechos y situaciones importantes durante el proceso de implementación de una IAP, los cuales se constituyen en insumos preciados para el registro de resultados y procesos. Este acápite se condice con lo presentado por Vela (2010), quien habla de un mayor intercambio y negociación de significados con todos los participantes de un proyecto, acordando interpretaciones compartidas sobre la interpretación de la experiencia vivida.

Es así como es posible visualizar de forma más nítida, diversos elementos llevados a cabo en el marco de la investigación-intervención, que debido a la rapidez con la que se toman distintas decisiones debido a las consideraciones propias de las contingencias del trabajo comunitario, pasan desapercibidas para los interventores.

El desarrollo de redes, basadas en las propias instituciones y organizaciones de la comunidad en la consecución de los objetivos planteados por el proyecto, como el caso del apoyo recibido por parte del director de la Radio Chaitén y del director la Escuela Juan José Latorre, facilitaron el desarrollo de la actividad. La implicación y apropiación de la propuesta investigativa-interventiva por parte de los agentes internos clave de la comunidad, vitaliza los impactos generados en la localidad. El programa radial “La Otra

Mirada Chaitén”, se ha convertido en una tribuna de opinión sobre diversos temas relevantes para los habitantes de Chaitén. Así mismo, la relación con representantes de diversas organizaciones comunitarias o instituciones formales de la comuna, visibilizan a los jóvenes al interior de su comunidad, quienes expresan sus demandas de acuerdo a las condiciones de vida que experimentan hoy en día. Este resultado a nivel comunitario, posibilita la canalización de las demandas de los jóvenes, por medio de la construcción de un espacio de denuncia e interpelación.

De hecho, el trabajo radial sostuvo como posibilidad la potenciación y fortalecimiento de la imagen de Chaitén y de los jóvenes como agentes constructores de aquellos sentidos, enfocándose en la necesidad de entregar información útil de carácter local, así como de relevar aspectos turísticos, proyectando los avances en torno a la reconstrucción de Chaitén.

Así mismo, el fomento a la divulgación de información capaz de instruir a otros jóvenes, en temas considerados contingentes y necesarios de hablar, como consumo abusivo de drogas, alcohol y conductas sexuales riesgosas, hablan de los procesos de responsabilización y participación en sus contextos concretos. No es un dato menos importante, la necesidad de los jóvenes de Chaitén de documentar los avances de la reconstrucción de la comuna, comunicando el progreso que ha vivido la localidad luego de la erupción volcánica. Tanto los jóvenes como los representantes de la radio local y la escuela coinciden en la necesidad de transformar aquel imaginario, que inviste a un Chaitén abatido por el dolor, el cansancio y el trauma, por uno que dé cuenta del surgimiento de la ciudad. En este sentido, uno de los logros más visibles de este proyecto se relaciona con el desafío de considerar a la comunicación desde la radio local, como una herramienta desde y para la comunidad, que ante una amenaza, pueda reconocer y valorar sus recursos y fortalezas.

En base a lo anteriormente expuesto, es posible considerar el proyecto sistematizado como un canal de participación real. Milan (2006), considera que la radio comunitaria es capaz de alcanzar dos sustratos de base importantes para los programas de desarrollo local:

a) Las dimensiones procesuales, referidos a la consideración de crear espacios para aquellas comunidades marginadas que permitan expresar sus preocupaciones y

demandas, promoviendo procesos de transformación social y democratización de la comunicación a través de la participación comunitaria (Beneton, 2006). En palabras de Montero (2004), la participación comunitaria se caracteriza justamente como un proceso que busca producir transformaciones comunitarias e individuales. Es posible observar esto, por medio de algunos elementos que nos hablan de la relación entre la radio del sector y la comunidad. Estos son la cercanía y compromiso de este medio de comunicación con las demandas sentidas de la población, además de la capacidad de convocatoria y movilización en casos concretos como la ayuda solidaria en situaciones de emergencia. Especial atención reviste el trabajo realizado por el director de la radio en la entrega de información desde la erupción del volcán hasta la actualidad y la percepción de familiaridad de un canal comunicativo imprescindible para la localidad.

b) La dimensión simbólica, la que representa un espacio privilegiado para la toma de poder, otorgando la capacidad de generar iniciativas a escala local, y dando cuenta de acciones que permiten reconocer cambios posibles (Montero, 2009; Musitu & Buelga, 2004). De esta forma, podemos advertir la consideración de los jóvenes, no desde el punto de vista que los sitúa como personas en minusvalía frente al mundo adulto y/o como agentes pasivos expuestos a diversas expresiones de vulnerabilidad social (como la inexistencia de espacios de conversación de temas importantes para ellos), sino que agentes sociales con la capacidad de producir conocimientos útiles y contribuir de manera activa a un desarrollo comunitario sostenible a largo plazo (Brennan, 2008; Martin, 2010).

Esta visión y énfasis en las dimensiones procesuales y simbólicas, bajo lo que se ha denominado en este estudio, una Gestión de Reducción del Riesgo (GRR) con un enfoque comunitario, apunta a instalar y sostener un debate que implique la importancia de estos elementos de cambio comunitario, en base a estos aspectos microsociales, que conlleven un mejoramiento de las condiciones de vulnerabilidad social que aporten a una mejor gestión de emergencias y desastres en base a la cohesión social, fundada en la participación y el fortalecimiento comunitario.

Finalmente, se concibe la sistematización como una herramienta imprescindible en el campo comunitario, donde las técnicas o los modelos utilizados no son lo central durante este proceso, sino más bien el núcleo sustancial se debiera enfocar en develar

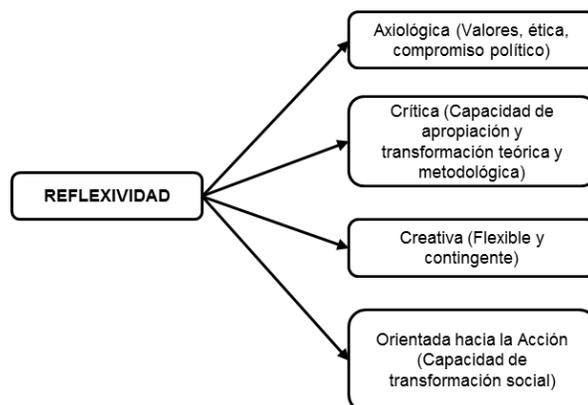
los problemas de fondo enfrentados, así como las lógicas internas, para luego plantear si los instrumentos usados pueden ser útiles para la solución del problema.

3. Hacia una Propuesta Interventiva

En razón de lo anteriormente planteado, para que una Gestión de Reducción del Riesgo (GRR) sea efectiva, es necesario transformar la visión que se tiene de sujeto a una que conciba a las personas y comunidades como agentes activos del cambio, con la capacidad de construir su mundo, fortaleciendo su autonomía, confianza, poder y control sobre sus vidas. En estos escenarios, es fundamental que las necesidades de las comunidades en torno a la disminución del riesgo y las propuestas técnicas de solución emanadas por agentes internos como externos, sean congruentes, ya que de esta forma es posible garantizar una participación organizada y activa de los actores involucrados en la ejecución de las distintas actividades.

Por ello, la transformación simbólica y cultural, no tan sólo de las comunidades sino que también de las formas de hacer y pensar de los agentes externos, son el primer paso hacia un proceso que pone la vida de cada actor en sus propias manos. En ello radica la importancia de los procesos de IAP en un contexto de GRR con un enfoque comunitario. De esta forma, el reconocimiento ético y político de los diversos actores involucrados, así como la consideración crítica transversal a los procesos de investigación-intervención, desde la creatividad y la orientación a la acción, permiten generar nuevas lógicas de reflexividad que permitan producir explicaciones coherentes y transformadoras desde y para la realidad social.

Figura 11. Características de la Reflexividad en los Procesos de IAP



Fuente: Elaboración propia

Las propuestas de planes y programas oficiales de GRR, que consideren una aproximación comunitaria entre sus ejes de acción para la implementación de actividades de mitigación, pueden obtener una definición más precisa de los problemas de una comunidad y de las soluciones que de ella surgen, fundadas en las experiencias locales y participación comunitaria (Edwards, 2009).

Cuando hablamos de mitigación popular, no sólo buscamos relevar procesos con y desde la población, tendientes a su organización, sino que también, transformar nuestras propias prácticas y conceptualizaciones teórico-metodológicas que permitan transformar concretamente las condiciones de vida de los habitantes de una comunidad. Es así como la mitigación popular busca aplicar medidas específicas mediante la participación de todos los actores sociales intervinientes para la concientización de la vulnerabilidad y la importancia de la organización social para reducirla (Maskrey, 1993).

Los actores sociales se constituyen en agentes clave para los procesos de mitigación, por su cercanía a la realidad y su conocimiento del entorno. En síntesis, las soluciones ideadas por los agentes expertos o tecnócratas resultarían ineficaces si no se involucra participativamente a los sujetos, es decir, representantes de instituciones y organizaciones locales y a la comunidad en general.

Finalmente, como último elemento para abordar en esta discusión, se reposicionan las coordenadas teóricas, con las cuales nos investimos como agentes externos para plantear un proyecto de investigación-intervención. Así, al cuestionar la manera en que se

ha desarrollado esta propuesta de acción desde la perspectiva de los agentes internos y externos por medio de la sistematización realizada, emergen los siguientes elementos que nos permiten aproximar una respuesta a la pregunta de investigación.

a) En términos concretos, el diagnóstico comunitario realizado incidió en el devenir de los procesos venideros en tanto fue posible disponer de información preliminar para contextualizar el trabajo a realizar en la localidad, instalando un hito para el inicio de la IAP. El diagnóstico como entrada y familiarización del equipo interventor con los sujetos partícipes de la propuesta de acción, ha estado inmersa en una dualidad en tanto cuestiona y obliga a la revisión profunda y participativa de los problemas y necesidades que aquejan a los jóvenes de la localidad. Es así, como el reconocimiento de las fuentes secundarias, como de los procesos de construcción de información por medio de dispositivos tanto grupales como individuales, se transforman en una brújula para pensar el desarrollo de la IAP.

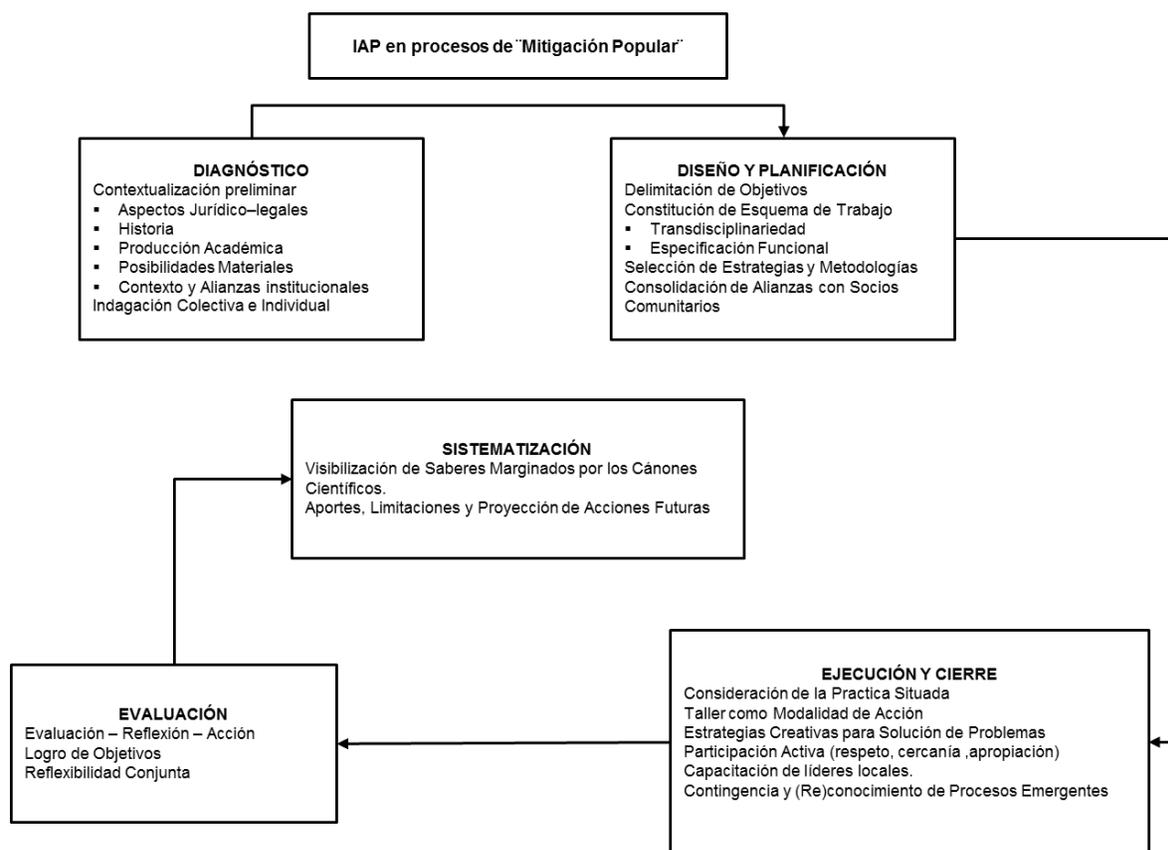
b) En otro ámbito, los procesos de diseño y planificación de investigaciones-intervenciones, reviste un proceso complejo de consolidación de equipos de trabajo, no tan sólo al interior del grupo de agentes externos, sino que también proyectando la participación de agentes internos como aliados estratégicos. El desarrollo de un sub-equipo transdisciplinar, permitió la construcción compleja de la problemática a tratar, así como de las metodologías apropiadas para hacerlo.

c) Además, como se presentara en el apartado referido a la ejecución y cierre del proyecto, el uso de dinámicas interactivas y el desarrollo de actividades participativas, en un contexto de confianza y respeto por parte de los agentes externos, permitió la catalización de procesos de capacitación no tan sólo en herramientas comunicacionales, sino que también de liderazgos comunitarios. En este punto, es interesante reflexionar que muchas veces las precisiones teóricas que emanan desde la psicología comunitaria, tienen un dejo de utopía impracticable, vacíos de métodos concretos de acción social. Sin embargo, bajo esta premisa, es posible generar semilleros de participación, capacitando a los propios sujetos para liderar procesos de transformación en sus comunidades.

c) Finalmente, se aprecia que la etapa de evaluación y sistematización son fundamentales en el campo de la acción comunitaria. Estas fases son comprendidas de manera general como apéndices de la IAP, con el mero fin de completar formularios de

declaración para las instituciones que financian este tipo de iniciativas. Sin embargo, estas etapas demarcan finalmente la relevancia de las acciones territoriales concretas como focos de co-construcción de saberes, visibilizando el trabajo realizado, sustentando la producción académica en contextos concretos y transformando las situaciones iniciales en las que los investigadores comunitarios toman parte. De esta forma, los procesos de evaluación y difusión, se tornan centrales para comenzar a incluir este tipo de actividades en la vida académica, como fuentes válidas de formación profesional y construcción académica.

Figura 12. IAP en Procesos de Mitigación Popular



Fuente: Elaboración propia

Este modelo, basado en la experiencia sistematizada, explica a grandes rasgos que el liderazgo de agentes comunitarios, fortalecido en su interacción con profesionales, promueve la constitución de valores de apoyo para la acción comunitaria y la potenciación de organizaciones informales con las que interactúan, como lo es la escuela y la radio en Chaitén. De esta forma es posible construir espacios que permitan validar las acciones de intervención de profesionales, tanto a nivel formal como comunitario, fomentando el trabajo en conjunto y consolidando tanto los recursos materiales como sociales propios de las comunidades.

Así, en el trabajo de mitigación, tanto los agentes locales como los profesionales externos tendrán una mayor validación comunitaria para actuar, facilitando una forma de trabajo sistematizada tanto para los profesionales y actores comunitarios, evaluando y determinando en forma conjunta sus problemas, necesidades y/o soluciones.

El tipo de relaciones que aparecen en la figura anterior (demarcadas con una flecha), refieren a la relación entre todas estas fases, graficando que no existen límites claros entre una y otra. Por ejemplo, muchas veces las actividades de respuesta a desastres pueden ser concebidas también como de recuperación a corto plazo.

Esta propuesta de modelo, bajo lineamientos metodológicos emergentes de la acción sistematizada, presenta componentes fundamentales para la construcción de investigaciones-intervenciones con la finalidad de identificar las vulnerabilidades sociales de una comunidad así como de un adecuado proceso de GRR con enfoque comunitario, concibiendo las acciones de mitigación con y desde las propias comunidades, lo que conlleva desarrollar procesos de índole local, capaces de responder a las condiciones económicas, sociales y políticas propias de comunidades vulnerables en relación a las dinámicas propias del entorno en las que se insertan (Torrico et al., 2008).

En conclusión, bajo las premisas de la IAP y de los lineamientos metodológicos expuestos, se visualizan algunos elementos fundamentales para la construcción de procesos de atenuación de vulnerabilidades sociales a través de la mitigación popular, en el marco de una GRR con un enfoque comunitario.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

Uno de los grandes aportes de las ciencias sociales frente a los desastres siconaturales, es impedir que los fenómenos naturales en sí se transformen en un sinónimo de catástrofes. Un desastre “natural” resulta de las confluencias de diversos factores como el deterioro ambiental, la carencia de una educación en gestión del riesgo, una falta de organización estatal y de los modelos socioeconómicos imperantes que dejan vulnerables innumerables localidades.

Hasta la fecha, los factores sociales que inciden en la construcción social de riesgos han sido escasamente explorados en el país y se privilegian aquellas investigaciones correspondientes a las ciencias naturales. El dominio que éstas ejercen sobre la comprensión de esta problemática en nuestro continente es casi total. El estudio de patrones sísmicos y climatológicos, de la dinámica terrestre y de estructuras ingenieriles entre otros variados aspectos, grafica el énfasis notorio en la necesidad de predicción de los fenómenos naturales y de la importancia de la adecuación de las estructuras físicas ante desastres.

Sumado a lo anterior, el alto grado de centralismo en el diseño e implementación de políticas públicas, incluso en el ámbito regional, plantea el desafío de generar una adecuada articulación con los órganos locales para facilitar y apoyar el trabajo de los municipios y organizaciones a nivel comunitario. Es posible, que acuerdos de trabajo conjunto asumidos por agentes externos e internos, en problemáticas tan complejas como la promoción de participación y fortalecimiento comunitario, sean invalidados por instancias regionales o nacionales en virtud de formalidades administrativas, que en el plano local y para efectos de un trabajo centrado en los derechos individuales y colectivos de la población, no tienen importancia.

En general, las dificultades mencionadas con anterioridad, son más bien el reflejo de la gran distancia existente entre una cultura de planificación y gestión local, y la realidad actual de la gran mayoría de las instituciones formales las que se movilizan en torno a modelos tradicionales de acción preferentemente asistencialistas, sectoriales y de

carácter reactivo. Sin considerar que estos aspectos se agudizan aún más en contextos rurales.

Dado lo anterior, resulta necesario valorar las actividades construidas a partir de propuestas territoriales y del trabajo horizontal y participativo desde las redes locales. La presencia o no de esta modalidad de trabajo, puede implicar una gran diferencia entre una acción comunitaria rígida y atrapada en las formas tradicionales de diseño, ejecución y evaluación de procesos de desarrollo local, y el logro de una verdadera transformación de las condiciones capaces de hacer del territorio un espacio de cambio y crecimiento para todos los actores involucrados en el desafío de construir lineamientos de acción en favor de la disminución de las vulnerabilidades.

Otras formas de comprender el fenómeno, desde la exploración de diversas alternativas y de una mayor contextualización del territorio, nos permiten entender los procesos sociales que viven las comunidades afectadas por desastres siconaturales. Por lo mismo, es necesario recuperar aquellos silencios y experiencias de organización y visibilidad desde los márgenes de la producción académica formal, reconociendo su fuerza creativa y autónoma.

Mucho más si se trata de jóvenes como grupo objetivo de la intervención, quienes han sido relegados a una concepción pasiva y asistencialista, dando por hecho su incapacidad de crear y transformar su realidad. Por ello, para una efectiva y eficiente Gestión de Reducción del Riesgo se necesita cambiar la visión que se tiene de sujeto y de la comunidad, concibiéndolos como agentes activos de sus territorios.

De esta forma, la revisión realizada en esta sistematización, permite comprender la importancia de la congruencia entre las necesidades de las comunidades para la disminución de vulnerabilidades sociales y las propuestas técnicas de las soluciones planificadas, para que efectivamente se encaminen en torno al desarrollo comunitario y al fortalecimiento social.

El logro de tales objetivos requiere el impulso de una serie de actividades bien planificadas, tanto en los procesos de diagnóstico, diseño, ejecución como de evaluación. Así, el análisis y el consenso de las soluciones a emprender a través de talleres y la inclusión de actores comunitarios en cada una de las etapas de la investigación-

intervención planteadas, permitieron generar las condiciones necesarias para una mayor gestión e incidencia de los jóvenes en sus comunidades.

A pesar de las dificultades a las que se ha visto enfrentado el proyecto, ha sido posible generar un espacio para que los jóvenes puedan expresar los problemas, sentimientos e inseguridades que los aquejan. Al abrir un espacio de expresión para estos temas, se desencadenan procesos que les permiten a ellos/as y a la comunidad, reconocerse en las mismas problemáticas, potenciar la generación de una identidad comunitaria, y articularse para enfrentar los problemas a los que se ven enfrentados.

En este sentido, es preciso considerar varios elementos. En primer lugar, resulta fundamental contar con un diagnóstico adecuado que permita conocer las características del grupo objetivo de la investigación-intervención y sus necesidades sentidas. Además, el trabajo en terreno durante los procesos de diseño y planificación exigió por parte del equipo una actitud flexible y abierta a las posibilidades emergentes dentro del proceso de IAP, ya que la complejidad del trabajo comunitario exige una constante reflexividad y adecuación a los cambiantes contextos. Finalmente, se destaca la importancia del trabajo en equipo y la revisión permanente de los procesos de investigación-intervención.

En definitiva, este estudio concluye que la generación de lineamientos metodológicos a partir del proyecto “Creación de redes para la prevención del riesgo: Talleres de radio”, para el trabajo con jóvenes en el campo de la mitigación de vulnerabilidades sociales en desastres siconaturales, implica una reconsideración de las formas de construcción académica y metodológica que releven los sentidos y las significaciones desde los propios sujetos. Es así como un diagnóstico profundo, un diseño flexible en conjunto con una implementación creativa y emergente, sumando procesos constantes de reflexión y acción de las prácticas realizadas, abren paso a la concreción de proyectos de acción en base a premisas contrastadas en la realidad, dotando de un sustrato concreto y transformador a nuestras prácticas académicas.

Los aportes concretos de este estudio se relacionan íntimamente con la producción de conocimientos y la relevancia de aunar diversas matrices teóricas en función de la práctica descrita, con el fin de comprender su devenir. Así también, se aportaron datos teóricos y empíricos clave para la comprensión de la situación de

desastre ocurrida en Chaitén, concatenando un entendimiento profundo de los procesos sociales implicados.

La consideración de la psicología comunitaria, como eje teórico-metodológico central para la lectura de la práctica sistematizada, ha pretendido relevar una visión local respecto a los fenómenos estudiados, visibilizando aquellos aspectos que tradicionalmente han quedado fuera de la discusión académica, descartando la complejización de los tópicos estudiados y las posibilidades creativas de acción que facilitan.

Ahora bien, en cuanto a los límites de este estudio, como fue mencionado en un inicio, se relaciona a la focalización necesaria para el adecuado análisis de un gran volumen de información. Es así como se priorizó ahondar en los lineamientos metodológicos, lo que sin duda deja fuera otros elementos interesantes de indagar como el cambio en los imaginarios de la población adulta respecto a los jóvenes de la comunidad o realizar un seguimiento histórico sobre la participación de ellos en la actividad, lo que nos hubiera entregado luces acerca de nuevas formas de incidir en los procesos de compromiso y acción de jóvenes rurales en sus propias localidades. Además, es necesario considerar la especificidad de esta acción, por lo que resulta bastante complejo poder generalizar sus resultados a contextos muy disímiles. Es por ello que se debe precisar que los análisis de esta memoria buscaban centrarse en elementos lógicos internos y profundos que permitieran elaborar lineamientos plausibles de ser considerados en otras experiencias de características similares.

En base a estas consideraciones, se sugiere que futuros proyectos de investigación-intervención en el área, profundicen el conocimiento respecto de los mecanismos de participación juveniles en el contexto de mayor acceso a redes sociales; así también considerar la relación entre las nuevas tecnologías de la información y su incidencia en los procesos de participación ciudadana. Otro aspecto relevante, en procesos similares de acción, sería indagar en las transformaciones de los imaginarios sociales sobre juventud; o bien, profundizar en los impactos en la subjetividad de los actores comunitarios luego de su participación en este tipo de proyectos participativos, articulando sus resultados con la generación de propuestas de políticas públicas atingentes para la GRR.

REFERENCIAS

- Aguilar, J. (2012). Organización comunitaria para un turismo emergente. Sistematización de experiencias. *Revista de Gestión Turística*, 17, 37-54.
- Aguilar, S. (2006). *Anatomía social de un desastre. Consecuencias sociales asociadas al impacto de la tormenta Stan en una comunidad del Altiplano occidental de Guatemala* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad del Valle: Guatemala.
- Ahumada, M., Antón, B. & Peccinetti, M. (2012). El desarrollo de la investigación acción participativa en psicología. *Revista Enfoques*, 24 (2), 23-52. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-27212012000200003&script=sci_arttext
- Alfaro, V.; Chahuán, C. & Reyes, C. (2010). *Chaitén: La comunidad fantasma de la Carretera Austral*. Recuperado de: [http://observatoriodecatastrofesydesastresnaturales.files.wordpress.com/2010/12/c Haiten.pdf](http://observatoriodecatastrofesydesastresnaturales.files.wordpress.com/2010/12/chaiten.pdf)
- Allen, K. (2006). Community-based disaster preparedness and climate adaptation: local capacity-building in the Philippines. *Disaster*, 30 (1), 81-101. Recuperado de: <http://www.csd-i.org/read-community-empowerment-doc/community%20based%20disaster%20preparedness%20and%20climate%20adaptation.pdf>
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción Participativa*. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.
- Ansaldo, M. & Lara, V. (2009). *Una aproximación a formas de comunicación alternativa: Radios Comunitarias y empoderamiento social de los vecinos: tres estudios de caso*. (Tesis de titulación inédita). Pontificia Universidad Católica de Chile: Chile.
- Aranguren, G. (2007). La Investigación-Acción Sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista de Pedagogía*, 28 (82), 173-195.

- Argandoña, C. (2012, 04 de enero). Definen zonas de riesgo para Chaitén: Sector norte es habitable. *La Tercera Online, Chile*. Recuperado de <http://diario.latercera.com/2012/04/01/01/contenido/pais/31-105241-9-definen-zonas-de-riesgo-para-chaiten-sector-norte-es-habitable.shtml>
- Arias, S. (2010). Intervención comunitaria en catástrofes y espacio público: El caso Chaitén. *Cuaderno de Trabajo Magíster de Psicología Comunitaria*, 8. Universidad de Chile: Chile.
- Báez, L. (2009). *Estado del arte de la gestión territorial como instrumento preventivo de los desastres naturales*. (Tesis de titulación inédita). Universidad de Chile: Chile.
- Balcázar, F. (2003). Investigación Acción Participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4 (7/8), 59-77.
- Barnechea, M. & Morgan, M. (2007). *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias*. (Tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú: Perú. Recuperado de http://www.alforja.or.cr/sistem/Conocimiento_desde_practica.pdf
- Barnechea, M. & Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tendencias y Retos*, 15, 97-107.
- Basail, A. (2012). La prensa y la naturaleza como otro. Sobre los marcos interpretativos de los desastres siconaturales en Chiapas. *Intercultural Communication Studies XXI*, 1, 36-53. Recuperado de <http://www.uri.edu/iaics/content/2012v21n1/06AlainBasailRodriguez.pdf>
- Bassi, J. (2013). Ciencia social desde y para la academia: La marginación de las metodologías participativas de la investigación. *Revista Latinoamericana de Psicología Social IMB*, 1 (2), 171-191.
- Beneton, R. (2006). *Processos de Comunicação e Cultura Local: um estudo sobre a Rádio Paraitinga, de São Luis do Paraitinga, SP*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Sao Paulo: Brasil. Recuperado de:

http://www.pos.eca.usp.br/sites/default/files/file/bdt/2006/2006-me-beneton_rosana.pdf

- Bernard, S. (2012). Disaster and development paradigms: too close for comfort?. *Development Policy Review*, 30 (3), 327-345. Recuperado de <http://ideas.repec.org/a/bla/devpol/v30y2012i3p327-345.html>
- Berríos, M. (2009). La construcción de la vulnerabilidad social de la Colonia Arroyo del Maíz, Municipio de Poza Rica, Veracruz tras el proceso de reubicación por las inundaciones de 1999. (Tesis de titulación inédita). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.ciesas.edu.mx/proyectos/reubicaciones/tesis/Marisol%20Barrios.pdf>
- Berroeta, H. (2007). Recursos para la planificación y sistematización de intervenciones psicosociales y comunitarias. En Alfaro, J. & Berroeta, H. (Eds.). *Trayectoria de la psicología Comunitaria en Chile. Prácticas y Conceptos*. Pp. 345-372. Universidad de Valparaíso Editores: Valparaíso.
- Bird, D.; Gísladóttir, G. & Dominey-Howes, D. (2011). Different communities, different perspectives: issues affecting resident's response to a volcanic eruption in southern Iceland. *Bulletin of Vulcanology*, 73, 1209-1227.
- Birowo, M. (2010). The use of community radio in managing natural disaster in Indonesia. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 36 (5), 18-21.
- Blaikie, P.; Cannon, T.; Davis, I. & Wisner, B. (1996). Vulnerabilidad. El entorno social, político y económico de los desastres. Costa Rica: La Red Ediciones.
- Botero, P. & Victoria, S. (2006). Niñez, política y cotidianeidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77340205>
- Bravo, D. (2013, 30 de abril). Erupción Volcán Chaitén: Atribuyen demora en reconstrucción a lenta gestión del gobierno anterior. *Biobío Chile*, Chile.

Recuperado de <http://www.biobiochile.cl/2013/04/30/erupcion-volcan-chaiten-atribuyen-demora-en-reconstruccion-a-lenta-gestion-del-gobierno-anterior.shtml>

Brennan, M. (2008). Conceptualizing resiliency: an interactional perspective for community and youth development. *Child Care in Practice*, 14 (1), 55-64.

Brzovic, D.; Cornejo, R.; González, J.; Sánchez, R. & Sobarzo, M. (2010). *Que se derrumben los sentidos comunes y se reconstruyan las comunidades: Reflexiones a partir del terremoto y maremoto en Chile*. Recuperado de http://www.opech.cl/editoriales/2010_03/index_13_03_10_derrumben_sentidos_comunes.pdf

Buendía, A. & Pino, J. (2008). Radio local, opinión pública y participación ciudadana. *Revista Signo y Pensamiento*, 52 (27), 84-96.

Burgos, J. (2009, 27 de febrero). Bernardo Riquelme, locutor de Chaitén: "Lo que menos hacemos es andar preocupados del volcán". *El Ciudadano, Chile*. Recuperado de <http://www.elciudadano.cl/2009/02/27/6278/bernardo-riquelme-locutor-de-chaiten-%E2%80%9Clo-que-menos-hacemos-en-chaiten-es-andar-preocupados-del-volcan%E2%80%9D/>

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82.

Cardona, O. (2001). *La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo. Una crítica y una revisión necesaria para la gestión*. Trabajo presentado en la International Work-Conference on Vulnerability in Disaster Theory and Practice. Wageningen, Holanda. Recuperado de <http://www.desenredando.org/public/articulos/2003/rmhcvr/>

Cardona, O. (1996). El manejo de riesgos y los preparativos para desastres: compromiso institucional para mejorar la calidad de vida. En Mansilla, E. (ed.): *Desastres. Modelo para Armas: Colección de Piezas de un Rompecabezas Social*. Costa Rica: La RED Ediciones.

- Castro, J. & Dingwell, D. (2009). Rapid ascent of rhyolitic magma at Chaitén volcano, Chile. *Nature*, 461, 780-784.
- Chavis, D. & Wandersman, A. (1990). Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology*, 6 (2), 57-71 Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282004000100004&script=sci_arttext
- Coloma, A. (2009). Una aproximación a la intervención del Trabajo Social Comunitario en situaciones de catástrofes y desastres. *Cuadernos de Trabajo Social*, 22, 243-257.
- Correa, G. & Restrepo, M. (2000). Comunidades locales ante el desastre natural y el conflicto armado. En J. López (Ed.) *Intervención psicosocial en conflictos armados y desastres de origen natural*, 29-40. Costa Rica: La RED Ediciones.
- Cox, R. (2007). Capacity building approaches to emergency management in rural communities: Recommendations from survivors of the British Columbia Wildfires, 2003. *International Journal of Emergency Management*, 4, 250-268.
- Cox, R. (2010). *Improving mental health and psychosocial outcomes in disasters: A Canada-Chile collaboration. Disaster and Emergency Management Program*. Faculty of Social and Applied Science. Royal Roads University, Victoria, British Columbia.
- Cox, R. & Elah, K. (2011). Like a fish out of water: Reconsidering disaster recovery and the role of place and social capital in community disaster resilience. *American Journal Community Psychology*, 48, 395-411.
- Degg, M. & Chester, D. (2005). Seismic and volcanic hazards in Peru: changing attitudes to disaster mitigation. *The Geographical Journal*, 171 (2), 125-145. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1194485>
- Donovan, A.; Oppenheimer, C. y Bravo, M. (2012). Social studies of volcanology: knowledge generation and expert advice on active volcanoes. *Bulletin of Volcanology*, 74, 677-689.

- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 36, 99-125.
- Duarte, K. (2006). *Discursos de resistencias juveniles en sociedades adultocéntricas*. Santiago: DEI Editores.
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, 13, 59-77.
- Echeverri, S. (2000). Proceso de desastre y sus efectos – Percepción de riesgo. En J. López (Ed.) *Intervención psicosocial en conflictos armados y desastres de origen natural* (pp. 1-10) Medellín: Instituto de Ciencias de la Salud. Recuperado de <http://www.crid.or.cr/digitalizacion/pdf/spa/doc14938/doc14938-a.pdf>
- Edwards, F. (2009). Effective disaster response in cross border events. *Journal of Contingences and Crisis Management*, 17 (4), 255-265.
- El País (2008, 03 de mayo). La erupción en Chile del Volcán Chaitén obliga a evacuar a casi 4.000 personas. *El País, España*. Recuperado de http://internacional.elpais.com/internacional/2008/05/03/actualidad/1209765613_850215.html
- EMOL (2011, 9 de abril). Piñera oficializa refundación de Chaitén en sector norte de la ciudad, *EMOL*, Chile. Recuperado de <http://www.emol.com/noticias/nacional/2011/04/09/475139/pinera-oficializa-refundacion-de-chaiten-en-sector-norte-de-la-ciudad.html>
- Encina-Valverde, O. (1976). La radio al servicio de la liberación indígena: Radio Mezquital. La radio como instrumento de apoyo en programas de desarrollo integral. *Nueva Sociedad*, 25, 85-94.
- Espinoza, A. (2013). Aproximaciones a la comprensión de los efectos traumáticos del desplazamiento forzado producto de la erupción del Volcán Chaitén en la población retornada. P. Cabrera (Comp). *Construcciones. Clínica de lo Traumático y Figurabilidad*. Santiago: Editorial Universitaria.

- Espinoza, A., Espinoza, C., Fuentes, A., Lillo, M. P., & Mardones, R. (2012). Reporte anual de trabajo. Equipo Valentín Letelier "Educación para la integración social de la población afectada por la erupción volcánica en Chaitén". *Seminario Interno CIVDES*. Santiago.
- Fals-Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos en Nicaragua México y Colombia*. Colombia: Siglo XXI Ediciones.
- Fandiño, Y. (2011). Los jóvenes hoy: Enfoques, problemáticas y retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2 (4), 150-163.
- Fantova, F. (s/f). *La sistematización como herramienta de gestión*. Documento electrónico. Recuperado de http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0741/6_FAN_SIS.pdf
- Fernández, O. (2012, 19 de mayo). El lento retorno de los vecinos a Chaitén. *La Tercera, Chile*. Recuperado de <http://diario.latercera.com/2012/05/19/01/contenido/pais/31-108816-9-el-lento--retorno--de-los-vecinos-a-chaiten.shtml>
- Fitzpatrick-Lewis, D.; Yost, J.; Ciliska, D. & Krishnaratne, S. (2010). Communication about environmental health risk: A systematic review. *Environmental Health*, 9, 67-89.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores, J. (2011). *Psicología y praxis comunitaria. Una visión latinoamericana*. México: Editorial Latinoamericana.
- Fouilloux, M. (2009, 29 de enero). Alcalde rechaza decisión del Gobierno de reconstruir Chaitén en otro sitio, *EMOL, Chile*. Recuperado de <http://www.emol.com/noticias/nacional/2009/01/29/342324/alcalde-rechaza-decision-del-gobierno-de-reconstruir-chaiten-en-otro-sitio.html>
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: El caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_05.pdf

- Gaillard, J. & Mercer, J. (2012). From knowledge to action: bridging gaps in disaster risk reduction. *Progress in Human Geography*, 37 (1), 93-114.
- Gaillard, J. & Carmella, M. (2010). Research note participatory mapping for raising disaster risk awareness among the youth. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 18 (3), 175-179.
- Gellert, G. (2012). El cambio de paradigma: de la atención de desastres a la gestión del riesgo. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2 (1), 13-17.
- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Revista Decisio*, 28, 3-8. Disponible en: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber1.pdf
- González, M. (2011). *Estudio del impacto territorial-ambiental generado por la erupción del volcán Chaitén* (Tesis de titulación inédita) Universidad de Chile: Chile.
- Gutiérrez, N. (2008, 08 de mayo). "Operación rastrillo" de Carabineros logra evacuación total de Chaitén. *EMOL, Chile*. Recuperado de <http://www.emol.com/noticias/nacional/2008/05/08/303490/operacion-rastrillo-de-carabineros-logra-evacuacion-total-de-chaiten.html>
- Hernández, F. (2009). El riesgo y la vulnerabilidad asociados a la lógica del mercado. Las urbanizaciones costeras turísticas en la Argentina. *Terra Nueva Etapa*, 25 (37), 113-146.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herzer, H. (2011). Construcción del riesgo, desastre y gestión ambiental urbana: perspectivas en debate. *Revista Virtual REDESMA*, 5 (2), 51-60.
- Herzog, R. (2007). A model of natural disaster administration: Naming and framing theory and reality. *Administrative Theory & Praxis*, 29 (4), 586-604.

- Hughey, E. (2003). *Community size and response to hazards: A case study of Falmouth, Kentucky and the flood of 1997*. (Tesis de maestría inédita). University of South Florida: EE.UU.
- Hughey, E. & Tobin, G. (2006). Hazard response capabilities of a small community. A case study of Falmouth, Kentucky and the 1997 flood. *Southeastern Geographer*, 46 (1), 66-78.
- Ingham, V.; Hicks, J.; Rabiul, M.; Manock, I. & Sappey, R. (2012). An interdisciplinary approach to disaster management, incorporating Economics and Social Psychology. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6 (5), 93-106.
- Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescente (2011). *Derechos de la niñez y la adolescencia en la gestión de riesgo y desastres*. Recuperado de <http://www.resdal.org/facebook/Documento-Posicionamiento-spa.pdf>
- Jara, O. (2009). Algunas reflexiones en torno a la sistematización de experiencias comunitarias: Riesgos y desafíos. *Revista Diálogos de Saberes*, 1 (2), 70-89.
- Jiménez, A. (2012). *Los puntos cardinales de Chaitén. A propósito de la representación social del territorio*. Recuperado de <http://civdes.uchile.cl/wp-content/uploads/2012/05/A.-Jimenez-Los-puntos-cardinales-de-Chait%C3%A9n.pdf>
- Juica, V. & Madrid, C. (2010). Catástrofes naturales, estado de excepción constitucional y otras medidas de excepción (Tesis de licenciatura inédita) Universidad de Chile: Chile.
- Kanayama, T. (2012). Community radio and the Tohoku earthquake. *International Journal of Japanese Sociology*, 21, 30-36.
- Kapucu, N. (2008). Collaborative emergency management: Better community organizing, better public preparedness and response. *Disaster*, 32 (2), 239-262.
- Krause, M. (2002). Investigación Acción Participativa: Una metodología para el desarrollo de autoayuda, participación y empoderamiento. En Durston, J. & Miranda, F.

- (Comp.) *Experiencias y metodología de la Investigación Participativa*, p. 41-56. Santiago: Naciones Unidas Ediciones.
- Krauskopf, D. (1998). *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas Ediciones.
- Kuan-Hui, L. & Chang-Yi, C. (2013). Everyday crisis: marginal society livelihood vulnerability and adaptability to hazards. *Progress in Development Studies*, 13 (1), p.1-18.
- Kusenbach, M.; Simms, J. & Tobin, G. (2010). Disaster vulnerability and evacuation readiness: coastal mobile home residents in Florida. *Natural Hazards*, 52, 79-95.
- Lara, L. (2009). The 2008 eruption of the Chaitén volcano, Chile: A preliminary report, *Andean Geology*, 36 (1), 125–129. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/andgeol/v36n1/art09.pdf>
- Lara, M. & López, F. (2007). Eros y el saber universitario: La transdisciplinariedad en la relación Universidad-Comunidad. *Revista Íconos*, 2 (11), 17-20.
- Lavell, A. (1997). La prevención y mitigación de desastres urbanos: América Latina. En Lavell, A. (comp.), *Viviendo en Riesgo. Comunidades vulnerables y prevención de desastres en América Latina*, 149-169. Costa Rica: La RED Ediciones.
- Lavell, A. (2003a). *La gestión local del riesgo: Nociones y precisiones en torno al concepto y la práctica*. Recuperado de http://www.desenredando.org/public/libros/2006/ges_loc_riesg/gestion_riesgo_esp_anol.pdf
- Lavell, A. (2003b). Glosario de términos y nociones relevantes para la gestión del riesgo. COPASA-GTZ/Proyecto Gestión de Riesgo de Desastres Naturales. Recuperado de http://www.desenredando.org/public/libros/2006/ges_loc_riesg/gestion_riesgo_esp_anol.pdf
- Letelier, M. (2008). *De la Sistematización de la Experiencia, a la Experiencia de la Sistematización. El método de la "Sistematización de Experiencias" sobre la*

intervención de un Programa de Colocación Familiar (Memoria de titulación inédita) Universidad de Chile: Chile.

- Ley, J. & Calderón, G. (2008). De la vulnerabilidad a la producción del riesgo en las tres primeras décadas de la ciudad de Mexicali, 1903-1933. *Revista Región y Sociedad*, 20 (41), 145-173.
- Lolas, S. (1995). *Sobre el papel social de la Universidad de Chile*. Documento de trabajo. Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/1966/2987>
- Londoño, D. & Atehortúa, G. (2011). Los pasos en el camino de la sistematización. *Revista Diálogos de Saberes*, 1 (2), 30-36.
- Macaya, P. (2012). *Volcán Chaitén: Consecuencias y discusiones*. Recuperado de <http://civdes.uchile.cl/wp-content/uploads/2012/08/Volc%C3%A1n-Chait%C3%A9n-consecuencias-y-discusiones.-Macaya..pdf>
- Mansilla, J. (2007). *El Método Cualitativo en relación al Método Cuantitativo y los Tipos de Investigación Cualitativa*. Recuperado de <http://www.escriturayverdad.cl/FILOSOFIA/Metodologia/2.pdf>
- Mardones, R. (2013). Radio, jóvenes y participación: una experiencia de investigación acción participativa (IAP) en el contexto de post-erupción volcánica en Chaitén. *Revista Latinoamericana de Psicología Social Ignacio Martín-Baró*, 2(2), pp.1-18. Disponible en: <http://www.rimb.cl/mardones.html>
- Mardones, R., Rueda, S. & Guzmán, M. (2011). Tejiendo vínculos: una mirada a la organización “Renacer de Chaitén” de la tercera edad en un contexto de posdesastre. *Cuadernos de Crisis y Emergencias*, 10 (2). Disponible en: http://www.cuadernosdecrisis.com/docs/2011/Num10vol2_2011_tejendo_vinculos.pdf
- Marín, R. (2011). La investigación en educación artística. *Educatio*, 29 (1), 211-230.
- Martin, M. (2010). Child participation in disaster risk reduction: the case of flood-affected children in Bangladesh. *Third World Quarterly*, 31 (8), 1357-1375.

- Martin-Beristain, C. (2000). *Apoyo psicosocial en catástrofes colectivas: De la prevención a la reconstrucción*. Disponible en <http://www.psicosocial.net/.../48-apoyo-psicosocial-en-catastrofes-colectivas%E2%80%8E>
- Maskrey, A. (1993). Vulnerabilidad y mitigación de desastres. En A. Maskrey (comp). *Los desastres no son naturales*, 111-134. Tercer Mundo Editores: Colombia.
- Maskrey, A. (1997). Comunidad y desastres en América Latina: estrategias de intervención. En Lavell, A. (Ed) *Viviendo en riesgo: comunidades vulnerables y prevención de desastres en América Latina*, 14-38. Costa Rica: La RED Ediciones.
- McEntire, D. (2001). Triggering agents, vulnerabilities and disaster reduction: towards a holistic paradigm. *Disaster Prevention and Management*, 10 (3), 189-196.
- McQuiddy, E. (s/f). *Niñez y salud mental ante emergencias y desastres*. Recuperado de <http://www.ops.org.bo/textocompleto/nde28704.pdf>
- Medina, J. (1997). Experiencias de mitigación de desastres con participación comunal. En Lavell, A. (comp.), *Viviendo en Riesgo. Comunidades vulnerables y prevención de desastres en América Latina*, 199-211. Costa Rica: La RED Ediciones.
- Mella, O. (2000). Grupos focales. Técnica de Investigación Cualitativa. Santiago: CIDE.
- Menoni, S. & Pesaro, G. (2008). Is relocation a good answer to prevent risk? Criteria to help decision makers choose candidates for relocation in areas exposed to high hydrogeological hazards. *Disaster Prevention and Management*, 17 (1), 33-53.
- Mercer, J.; Kelman, I.; Lloyd, K. & Suchet-Pearson, S. (2008). Reflections on use of participatory research for disaster risk reduction. *Area*, 40 (2), 172-183.
- Milan, S. (2006). Medios comunitarios y regulación. Una perspectiva de comunicación para el desarrollo. *Investigación y Desarrollo*, 14 (2), 268-291.
- Miller, M.; Paton, D. & Johnston, D. (1999). Community vulnerability to volcanic hazard consequences. *Disaster Prevention and Management*, 8 (4), 255-260.
- Ministerio de Educación, Chile. (2007). *Estatutos de la Universidad de Chile*. Diario Oficial, 02 de Octubre de 2007. Recuperado de

<http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/13805/estatuto-de-la-universidad-de-chile>

- Montañés, M. (2012). Una estrategia participativa conversacional con la que producir conocimiento y propuestas de actuación sociocultural. *Revista de Antropología Experimental*, 12, 67-90.
- Montañés, M. (2009). *La entrevista. En Metodología y Técnica Participativa. Teoría y Práctica de una Estrategia de Investigación Participativa*. España: Editorial UOC.
- Montenegro, M. (2004). La investigación acción participativa. En Musitu, G., Herrero, J., Cantera, L. & Montenegro, M. (compiladores), *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Ed. UCO: Barcelona.
- Montero, M. (2003). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: El método en la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2009). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. *Universitas Psychologica*, 8 (3), 615-626.
- Montero, M. (2010a). Crítica, autocrítica y construcción de teoría en la Psicología Social Latinoamericana. *Revista Colombiana de Psicología*, 19 (2), 177-191.
- Montero, M. (2010b). Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: Área de encuentro entre la Psicología Política y la Psicología Comunitaria. *Revista Psykhe*, 19 (2), 51-63.
- Morales, N.; Gálvez, W.; Chang, C.; Alfaro, D.; García, A.; Ramírez, M.; Almeyda, J. & Benavente, L. (2008). Emergencias y desastres: Desafíos y oportunidades (de la casualidad a la causalidad). *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 25 (2), 237-242.

- Mori, M. (2008). Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria. *Revista Liberabit*, 14 (1), 81-90. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a10v14n14.pdf>
- Mori, M. (2009). Responsabilidad social. Una mirada desde la Psicología Comunitaria. *Revista Liberabit*, 15 (2), 163-170. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v15n2/a10v15n2.pdf>
- Musitu, G. & Buelga, S. (2004). Desarrollo Comunitario y Potenciación. En G. Musitu; J. Herrero; L. Cantera y M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la Psicología Comunitaria*, (pp. 167-195). Barcelona: UOC.
- Narváez, L.; Lavell, A. & Pérez, G. (2009). *La gestión del riesgo de desastres: Un enfoque basado en procesos*. Pull Creativo: Perú.
- Obando-Salazar, O. (2006). La Investigación-Acción Participativa (IAP) en los estudios de psicología política y de género. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), 1-39.
- Ortiz, M. & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: Aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17 (4), 615-627.
- Pastrana, P. & Reyes, J. (2012). A propósito de la intervención social. Una reflexión desde la Psicología Social Comunitaria. *Revista Poiésis*, 23. 1-9.
- Paton, D.; Johnston, D. & Houghton, B. (1998). Organizational response to a volcanic eruption. *Disaster Prevention and Management*, 7(1), 5-13. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/214381525?accountid=14621>
- Pérez-Sales, P. (2004). Intervención en catástrofes desde un enfoque psicosocial y comunitario. *Átopos* 1, Pp. 5-16. Recuperado de http://atopos.exlibrisediciones.com/pdf_01/intervencion.pdf
- Perry, R. & Godchaux, J. (2005). Volcano hazard management strategies. Fitting policy to patterned human responses. *Disaster Prevention and Management*, 14 (2), 183-195.

- Porta, L. & Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Recuperado de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Ramírez, J. (2004). Creación, desarrollo y proyecciones de la radio comunitaria en el sur de Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 8, 109-132.
- Ramírez, N. (2008, 01 de agosto). La anticampaña del “locutor rebelde” de Chaitén que se lanza a concejal. *EMOL Online*, Chile. Recuperado de <http://www.emol.com/noticias/nacional/2008/08/01/315511/la-anticampana-del-locutor-rebelde-de-chaiten-que-se-lanza-a-concejal.html>
- Rebolledo, C. (2011). *Comunicar el riesgo: Un desafío para la gestión pública. Gestión de comunicación pública del riesgo ante desastres naturales en la Secretaría Regional Ministerial de Salud de la Región del Bío-Bío (27 de febrero al 31 de diciembre de 2010)* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Concepción: Chile.
- Reyes, A. (2012). Implicaciones de la educación en la construcción de una cultura preventiva ante eventos siconaturales. *Revista Educare*, 16 (1), 143-159.
- Rico, G. (s/f). Hacia una metodología para la gestión del riesgo en comunidades marginales. Recuperado de <http://hdrnet.org/401/1/RICodeCALVIO.pdf>
- Rodríguez, J. & Salguero, O. (2011). De investigador a sujeto político: parámetros científico-metodológicos. *Revista Espiral*, 18 (51), 9-38.
- Romo-Murphy, E.; James, R. & Adams, M. (2011). Facilitating disaster preparedness through local radio broadcasting. *Disaster*, 35 (4), 801-815.
- Ronan, K.; Paton, D.; Johnston, D. & Houghton, B. (2000). Managing societal uncertainty in volcanic hazards: A multidisciplinary approach. *Disaster Prevention and Management*, 9 (5), 339-348.
- Room, A. (2011). Cultural planning as a solution at displacement and recovery problem in the Porong Mud volcano disaster. *Journal of US-China Public Administration*, 8 (11), 1227-1241.

- Rubin, O. & Rossing, T. (2012). National and local vulnerability to climate-related disaster in Latin America: The role of social asset-based adaptation. *Bulletin of Latin American Research*, 31 (1), 19-35.
- Rueda, L. (2011). Exploración del clima ético en estudiantes de la Escuela de Terapia Ocupacional. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 11 (2), 35-52.
- Saffie, P. (2009, 17 de febrero). Pérez Yoma: Chaitén debe reconstruirse a 8 kilómetros de su posición actual, *EMOL*, Chile. Recuperado de <http://www.emol.com/noticias/nacional/2009/02/17/345158/perez-yoma-chaiten-debe-reconstruirse-a-8-kilometros-de-su-posicion-actual.html>
- Salas, J. (2007). Vulnerabilidad, pobreza y desastres siconaturales en Centroamérica y El Caribe. *Informes de la Construcción*, 59 (508), 29-41. Disponible en: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/23074/1/662.pdf>
- Sánchez, A. (2002). *Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y operativas*. Barcelona: UOC Editores.
- Sánchez, E. (2000). *Todos con la "Esperanza"*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades. Comisión de Postgrado. Recuperado de <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/jornadacapacitacion/participacion.pdf>
- Sánchez, R. (2010). Riesgo y vulnerabilidad en la ciudad de Santiago de Chile entre 1541 y 1930. Una mirada desde la geografía histórica. *Revista Tiempo y Espacio*, 25, 153-174.
- Santibáñez, E. & Cárcamo, M. (1993). *Manual para la sistematización de proyectos educativos de área social*. Santiago: CIDE Ediciones.
- Schilderman, T. (2004). Adapting traditional shelter for disaster mitigation and reconstruction: experiences with community-based approaches. *Building Research & Information*, 32 (5), 414-426.
- Shankar, K. (2008). Wind, water, and Wi-Fi: New trends in community informatics and disaster management. *The Information Society*, 24, 116-120.

- Sierra, J. (2011). Sistematizar para aprender a ser conscientes. *Revista Decisio*, 28, 24-29. Recuperado de http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_28/decisio28_saber4.pdf
- Silvetti, F. (2006). Lo que estamos perdiendo. La producción de conocimiento a partir de la sistematización de experiencias de intervención con campesinos. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 57, 11-32.
- Tanner, T. & Seballos, F. (2012). Action research with children: Lessons from tackling disaster and climate change. *IDS Bulletin*, 43, 59-70.
- Tapia, R. (s/f). *Chaitén, Chile: Aprendizajes de un proceso de expulsión, reasentamiento y retorno humano en desarrollo como consecuencia de la erupción volcánica y aluvión del Volcán Chaitén en el año 2008*. Recuperado de <http://civdes.uchile.cl/wp-content/uploads/2012/10/Ponencia-profesorTapiaChaitenChileSantiago-de-Compostela.pdf>
- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Thomalla, F.; Downing, T.; Spanger-Siegfried, E.; Han, G. & Rockström, J. (2006). Reducing hazard vulnerability: towards a common approach between disaster risk reduction and climate adaptation. *Disaster*, 30 (1), 39-48.
- Teutsch, C. (2006). *Metodologías para la evaluación de la vulnerabilidad poblacional a los desastres de la variabilidad y el cambio climático* (Memoria de titulación inédita). Universidad de Chile: Chile.
- Tobin, G. & Whiteford, L. (2002). Community resilience and volcano hazard: The eruption of Tungurahua and evacuation of the Faldas in Ecuador. *Disaster*, 26 (1), 28-48. Disponible en: <http://www.geo.mtu.edu/rs4hazards/kknutsen/CommunityResilienceDisasters2002.pdf>
- Todres, J. (2011). Mainstreaming children's rights in post-disaster settings. *Emory International Law Review*, 25, 1233-1261.

- Torres, A. (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias. *Revista Decisio*, 28, 47-54. Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber8.pdf
- Torres, A. (2009). La sistematización de experiencias: Aporte de la educación popular para una nueva universidad. *Revista Diálogos de Saberes*, 1 (2), 31-37.
- Torrico, G.; Ortiz, S.; Salamanca, L. & Becerra, R. (2008). *Los enfoques teóricos del desastre y la gestión local del riesgo (Construcción crítica del concepto)*. Bolivia: FUNDEPCO Ediciones. Recuperado de <http://www.ibcperu.org/doc/isis/10680.pdf>
- Ulivarri, P. (2010). La psicología comunitaria como posibilidad de transitar. Reflexiones desde la cotidianeidad. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 8 (22), 61-99.
- Vargas, J. (2002). *Políticas públicas para la reducción de la vulnerabilidad frente a los desastres naturales y socio-naturales*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. Santiago, Chile.
- Vázquez, C. (2004). Refortalecimiento: un debate con el empowerment. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 41-51.
- Vázquez, J. (2005). Investigación-Acción en derechos humanos: su representación social en el Movimiento Urbano Popular. *Revista Polis*, 1 (2), 101-133.
- Vela, G. (2010). Sistematización y aprendizaje comunitario: La gestión de proyectos para el cambio. *Community Development Journal*, 45 (3), 1-13.
- Velásquez, F. (2012, 30 de marzo). CIVDES se adjudica Fondo Valentín Letelier. *CIVDES*, Chile. Recuperado de <http://civdes.uchile.cl/?p=111>
- Villalobos, A. (2009). Intervención en crisis en situaciones de desastre: intervención de primera y de segunda instancia. *Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica*, 66 (587), 5-13. Recuperado de <http://www.binasss.sa.cr/revistas/rmcc/587/art1.pdf>
- Weichselgartner, J. (2001). Disaster mitigation: the concept of vulnerability revisited. *Disaster Prevention and Management*, 10 (2), 85-94.

- Wilches-Chaux, G. (1998). *Auge, Caída y Levantada de Felipe Pinillo, Mecánico y Soldador o Yo Voy Correr el Riesgo: Guía de La Red para la Gestión Local del Riesgo*. La Red. IT Perú. Quito, Ecuador. Recuperado de http://www.desenredando.org/public/libros/1998/gqlr/GGLR_todo_ene-7-2003.pdf
- Wilson, T.; Cole, J.; Stewart, C.; Cronin, S. & Johnston, D. (2011). Ash storms: impacts of wind-remobilised volcanic ash on rural communities and agriculture following the 1991 Hudson eruption, southern Patagonia, Chile. *Bulletin of Volcanology*, 73, 223-239.
- Winkler, M. (2001). *Ética en metodología cualitativa*. (Manuscrito no publicado). Universidad de Santiago: Chile.
- Woo, G. (2008). Probabilistic criteria for volcano evacuation decisions. *Natural Hazard*, 45, 87-97.
- Xiaoyan, D. & Xiaofei, L. (2012). Conceptual model on regional natural disaster risk assessment. *Procedia Engineering*, 45, 96-100. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877705812031396>
- Yáñez, L. (2004). Radio comunitaria, territorio y cultura: aproximación a la comprensión actual de fenómeno. *Apuntes del Magíster en Comunicación*, Universidad de Chile.
- Zavala, A. (2010). La sistematización desde una mirada interpretativa: Propuesta metodológica. *Revista de Trabajo Social UNAM*, 6 (1), 90-101.

ANEXOS

ANEXO A: Consentimiento Informado para Jóvenes

Estimado Participante

Mediante el presente documento le informamos que en el marco del proyecto “Educación para la Integración Social de la Población Afectada por la Erupción Volcánica de Chaitén” financiado por el Fondo Valentín Letelier de la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Chile, estamos realizando diversas actividades para indagar en algunos aspectos relacionados con los desastres de origen siconatural en la zona, y su relevancia para la comunidad educativa y sus actores. Estas iniciativas además se encuentran inscritas dentro de las líneas de investigación del Centro de Investigación en Vulnerabilidades y Desastres Siconaturales de la Universidad de Chile-Iniciativa Científica Milenio NS 100022 del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo.

Institución Responsable: Centro de Investigación en Vulnerabilidades y Desastres Siconaturales. Núcleo de Investigación de la Universidad de Chile, Iniciativa Científica Milenio/Conicyt/Ministerio de Economía.

Investigadores Responsables: Hugo Romero, Universidad de Chile, e-mail: hromero@uchilefau.cl; Sonia Pérez Tello, Universidad de Chile, e-mail: sonperez@u.uchile.cl

Específicamente, se está realizando un proyecto de memoria de titulación de Psicología de la Universidad de Chile por parte de Rodrigo Mardones Carrasco, que trata acerca de la sistematización del proyecto de construcción de programas radiales que busca crear un espacio de capacitación en producción radiofónica, de intercambio y encuentro entre jóvenes de la Escuela Juan José Latorre. De esta forma se busca promover la participación juvenil por medio de la producción de programas radiales como herramienta para la mitigación de vulnerabilidades en desastres naturales. Para ello es necesario que si acepta participar en este estudio lea atentamente los siguientes apartados generales:

a) Su participación en esta consulta es totalmente voluntaria y no contempla alguna retribución económica.

- b) Su participación no comporta ningún riesgo para Ud.
- c) Ud. puede negarse a participar de este estudio sin la necesidad de entregar ningún tipo de explicación y sin que esto tenga ninguna consecuencia negativa para Ud.
- d) Si tiene alguna duda respecto al proceso de consulta participativa, o desea conocer sus resultados, puede contactarse con Rodrigo Mardones, Licenciado en Psicología, Universidad de Chile e-mail: rodrigo.mc@ug.uchile.cl

Confidencialidad: Su participación es completamente anónima. Nadie, salvo el equipo de investigación, tendrá conocimiento de la información entregada. Las entrevistas podrían ser grabadas y sus registros se mantendrán en privacidad y sólo el investigador responsable y la persona encargada de transcribir las grabaciones tendrán acceso a la información que Ud. entregue.

EXPRESIÓN DEL CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR DEL ESTUDIO

Yo _____, RUT _____;
apoderado de _____, señalo que todo lo indicado arriba ha sido explicado adecuadamente. Con mi firma acepto que mi pupilo/a participe en este estudio. Una copia de este consentimiento me será entregada.

(Firma del/la Participante)

Chaitén, ___ de _____ del _____

Declaro haber explicado atentamente los objetivos y la naturaleza de esta investigación, en un lenguaje apropiado y comprensible. El/La participante ha tenido la posibilidad de discutir conmigo todos los detalles. He respondido a todas sus preguntas y dudas y ha aceptado a participar del estudio.

Rodrigo Mardones; RUT 16.716.306-8

Chaitén, ___ de _____ del _____

ANEXO B: Consentimiento Informado para Adultos

Estimado Participante

Mediante el presente documento le informamos que en el marco del proyecto “Educación para la Integración Social de la Población Afectada por la Erupción Volcánica de Chaitén” financiado por el Fondo Valentín Letelier de la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Chile, estamos realizando diversas actividades para indagar en algunos aspectos relacionados con los desastres de origen siconatural en la zona, y su relevancia para la comunidad educativa y sus actores. Estas iniciativas además se encuentran inscritas dentro de las líneas de investigación del Centro de Investigación en Vulnerabilidades y Desastres Siconaturales de la Universidad de Chile-Iniciativa Científica Milenio NS 100022 del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo.

Institución Responsable: Centro de Investigación en Vulnerabilidades y Desastres Siconaturales. Núcleo de Investigación de la Universidad de Chile, Iniciativa Científica Milenio/Conicyt/Ministerio de Economía.

Investigadores Responsables: Hugo Romero, Universidad de Chile, e-mail: hromero@uchilefau.cl; Sonia Pérez Tello, Universidad de Chile, e-mail: sonperez@u.uchile.cl

Específicamente, se está realizando un proyecto de memoria de titulación de Psicología de la Universidad de Chile por parte de Rodrigo Mardones Carrasco, que trata acerca de la sistematización del proyecto de construcción de programas radiales que busca crear un espacio de capacitación en producción radiofónica, de intercambio y encuentro entre jóvenes de la Escuela Juan José Latorre. De esta forma se busca promover la participación juvenil por medio de la producción de programas radiales como herramienta para la mitigación de vulnerabilidades en desastres naturales. Para ello es necesario que si acepta participar en este estudio lea atentamente los siguientes apartados generales:

- a) Su participación en esta consulta es totalmente voluntaria y no contempla alguna retribución económica.

- b) Su participación no comporta ningún riesgo para Ud.
- c) Ud. puede negarse a participar de este estudio sin la necesidad de entregar ningún tipo de explicación y sin que esto tenga ninguna consecuencia negativa para Ud.
- d) Si tiene alguna duda respecto al proceso de realización de esta memoria, o desea conocer sus resultados, puede contactarse con Rodrigo Mardones, Licenciado en Psicología, Universidad de Chile al e-mail: rodrigo.mc@ug.uchile.cl

Confidencialidad: Su participación es completamente anónima. Nadie, salvo el equipo de investigación, tendrá conocimiento de la información entregada. Las entrevistas podrían ser grabadas y sus registros se mantendrán en privacidad y sólo el investigador responsable y la persona encargada de transcribir las grabaciones tendrán acceso a la información que Ud. entregue.

EXPRESIÓN DEL CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR DEL ESTUDIO

Yo _____, RUT _____; señalo que todo lo indicado arriba me ha sido explicado adecuadamente. Con mi firma acepto participar en este estudio. Una copia de este consentimiento me será entregada.

(Firma del/la Participante)

Chaitén, ___ de _____ del _____

Declaro haber explicado atentamente los objetivos y la naturaleza de esta investigación, en un lenguaje apropiado y comprensible. El/La participante ha tenido la posibilidad de discutir conmigo todos los detalles. He respondido a todas sus preguntas y dudas y ha aceptado a participar del estudio.

Rodrigo Mardones; RUT 16.716.306-8

Chaitén, ___ de _____ del _____

ANEXO C: Pauta de Entrevista Breve para Fines Diagnósticos Jóvenes

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Preguntas Disparadoras
Descripción general del trabajo en el programa de radio.	Descripción General del programa de radio.	Definición y Caracterización del programa de radio. (qué es, cómo es)	¿Cómo definiría Ud. lo que significa ser radialista? Sí tuviera que explicarle a alguien que nunca ha estado en Chaitén, cómo le explicaría lo que significa trabajar en el programa de radio.
	Comparación con otros medios de comunicación	Comparación con otros medios de comunicación cercanos	¿Y cuál es la principal diferencia de tu programa con otros transmitidos en la misma provincia?
		Comparación con otros medios de comunicación masivos	¿Y en qué se diferencia tu programa con otros de medios radiales, pero masivos?
Ahora vamos a hablar de ti y tu vida.			
Contextualización del entrevistado	Historia personal	Originario de Chaitén o No	Hablemos de ti. ¿Eres de la comuna? ¿Cuándo llegaste a Chaitén?
		Razones y condiciones de su llegada a Chaitén	¿Por qué viniste a vivir Usted (o sus padres) a este lugar? ¿Cómo fue la llegada?
		Condiciones de Partida y Retorno a Chaitén	¿Cómo fue la experiencia de dejar Chaitén? ¿Qué motivos influyeron en su regreso?
		Condiciones actuales	Como cambiaron tus condiciones de vida desde que retornó hasta ahora.
		Cotidianidad y espacio	Podría describir un día común y corriente desde que se levantaba hasta que se iba a acostar. Podría hacer lo mismo con un fin de semana. Aquí en la comuna ¿Qué lugares para ti son significativos o importantes? ¿Y cuáles frecuenta? ¿Por qué?

ANEXO D: Pauta de Entrevista para Fines Diagnósticos Director de Establecimiento Educacional

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Preguntas Disparadoras
Descripción general del trabajo en la escuela	Descripción General de la Escuela J.J.Latorre	Definición y Caracterización del liceo (qué es, cómo es)	¿Cómo definiría Ud. lo que significa ser director? Sí tuviera que explicarle a alguien que nunca ha estado en Chaitén, cómo le explicaría lo que significa trabajar en el liceo J.J. Latorre.
	Comparación con otros Centros Educativos	Comparación con otros centros educativos cercanos	¿Y cuál es la principal diferencia del Liceo J.J. Latorre de otros Centros Educativos cercanos o de la misma provincia?
	Educativos	Comparación con otros centros educativos en general	¿Y en qué se diferencia el liceo J.J.Latorre de otros Centros Educativos, pero en general?
Ahora vamos a hablar de Usted y su vida.			
Contextualización del entrevistado	Historia personal	Originario de Chaitén o No	Hablemos de Usted. ¿Es de la comuna? ¿Cuándo llegó a Chaitén?
		Razones y condiciones de su llegada a Chaitén	¿Por qué vino a vivir Usted (o sus padres) a este lugar? ¿Cómo fue la llegada?
		Condiciones de Partida y Retorno a Chaitén	¿Cómo fue la experiencia de dejar Chaitén? ¿Qué lo motivó a no irse? ¿Qué motivos influyeron en su regreso?
		Condiciones actuales	Como cambiaron sus condiciones de vida desde que retornó hasta ahora.
		Cotidianidad y espacio	Podría describir un día común y corriente desde que se levantaba hasta que se iba a acostar. Podría hacer lo mismo con un fin de semana. Aquí en la comuna ¿Qué lugares para usted son significativos o importantes? ¿Y cuáles frecuenta? ¿Por qué?

2. PROCESOS DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN (Opinión sobre el proceso de aprendizaje y evaluación que se lleva a cabo durante el desarrollo del taller)

Consignas	Facilitador 1					Facilitador 2				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Informa a los(as) participantes de sus aprendizajes y de sus avances										
Además de evaluar los conceptos, consideran otros aspectos como el trabajo colaborativo o grupal, el grado de implicación, las aportaciones personales, el progreso, etc.										

3. INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES (Opinión sobre la relación que se establece entre el(la) monitor(a) y el(la) estudiante)

Consigna	Facilitador 1					Facilitador 2				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Tienen una actitud receptiva y muestra disposición para el diálogo										
Fomenta la participación de los(as) participantes en el desarrollo del taller										
El ambiente de las sesiones favorecen la comunicación entre monitor(a) y estudiantes										

4. OPINIÓN GLOBAL (Valoración general del (de la) estudiante sobre el desarrollo del taller)

Consigna	Satisfactoria	Medianamente Satisfactoria	Insatisfactoria
¿Cómo evaluarías tu experiencia de aprendizaje en este taller?			

¿Qué aspectos son los más positivos de este taller?

¿Qué aspectos consideras que se pueden mejorar para la enseñanza-aprendizaje de este taller?

¿Qué impacto ha tenido el taller para ti?

¿Qué cosas has aprendido en el taller?

¿De qué forma se han beneficiado los jóvenes en general de Chaitén con esta iniciativa?

¿De qué forma se ha beneficiado la comunidad en general de Chaitén con esta iniciativa?

Comenta a modo general de qué forma evalúas el taller.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

ANEXO G: Pauta de Autoevaluación de los Participantes del Taller

Proyecto “EDUCACION PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LA POBLACIÓN AFECTADA POR LA ERUPCIÓN VOLCÁNICA EN CHAITÉN”. Línea de Acción “Construcción de Programas Radiales con Jóvenes Chaiteninos”

INDICADOR	1	2	3	4	5	Puntaje
1.- Realicé las tareas que me fueron asignadas por el grupo	No cumplí las tareas asignadas	Cumplí parcialmente las tareas asignadas	Cumplí las tareas Asignadas	La calidad de mi tarea supuso un notable aporte al equipo	Mi trabajo orientó y facilitó el trabajo del resto de los miembros del equipo.	
2.- Participé de forma activa en el equipo, compartiendo la información, los conocimientos y las experiencias.	Mi presencia fue irrelevante	Intervine poco en el debate, principalmente a requerimiento de los demás	Me mostré activo y participativo en el grupo	Con mis intervenciones fomenté la participación y mejoré la calidad de los resultados del equipo	Mis contribuciones fueron fundamentales tanto para el proceso grupal como para la calidad del resultado	
3.- Colaboré en la definición, organización y distribución de las tareas de grupo	Manifesté resistencias ante la organización del trabajo en el equipo	Me limité a aceptar la organización del trabajo propuesta por otros miembros del equipo	Participé en la planificación, organización y distribución del trabajo en equipo.	Fui organizado y distribuí las tareas con eficacia.	Fomenté una organización del trabajo aprovechando los recursos de los miembros del equipo	
4.- Tomé en cuenta los puntos de vista de los demás y retroalimenté de forma constructiva	No escuché las intervenciones de mis compañeros y las descalifiqué sistemáticamente. Quise imponer mis opiniones.	Escuché poco, no pregunté, no me preocupé por la opinión de los otros. Mis intervenciones fueron redundantes y poco sugerentes	Acepté las opiniones de los otros y supe dar mi punto de vista en forma constructiva	Fomenté el diálogo constructivo e inspiré la participación de calidad de los otros miembros del grupo	Integré las opiniones de los otros en una perspectiva superior, manteniendo un clima de colaboración y apoyo	
						Puntaje total
						NOTA

Puntaje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Nota	1.2	1.5	1.8	2.0	2.3	2.5	2.8	3.0	3.3	3.5	3.8	4.0	4.4	4.8	5.1	5.5	5.9	6.3	6.6	7.0

ANEXO H: Diploma de Participación de Jóvenes



ANEXO I: Formulario de Seguimiento del Proyecto

INFORME DE SEGUIMIENTO MENSUAL

Fecha	
-------	--

Querido Equipo:

Como parte del taller en radio comunitaria, les pedimos que completen este informe. Además, les pedimos que adjunten fotografías tanto del proyecto (grabando, locuteando, etc.), de ustedes, links de sus grabaciones, así como también recortes periodísticos o links a cualquier cobertura que hayan recibido de los medios sobre su emprendimiento, si existiese. ¡Gracias por el compromiso para hacer una diferencia en su comunidad y por compartirlo con nosotros!

Datos del Emprendimiento

Nombre del Programa

Comunas o localidad geográfica en la que se desarrolla el proyecto

Fecha de inicio del proyecto

Página Web/Blog/Facebook del emprendimiento (Si tuviesen)

Correo Electrónico del emprendimiento (Si tuviesen)

Preguntas sobre el Emprendimiento

1. Describir, con detalles, todas las actividades del Proyecto y lo que hayan realizado desde que finalizó el taller. Además, ¿cuál es el estado actual del emprendimiento? ¿Qué objetivos han logrado cumplir? (Extiéndanse todo lo necesario en esta pregunta. Entre más datos mejor)

2. ¿Han tenido o tienen hoy en día dificultades para llevar adelante su emprendimiento? ¿Cómo las han superado o piensan superarlas? ¿Qué puede hacer el equipo Valentín Letelier para ayudarles a superar estos desafíos?

3. **¿Qué planes futuros tienen para su emprendimiento? ¿Qué actividades piensan realizar en los próximos meses?**

4. **¿Han logrado que la comunidad se incorpore más a su emprendimiento? ¿De qué forma?**

5. **¿A cuántas personas están beneficiando con su emprendimiento?**

a) Beneficiarios directos:

Menos de 10

Entre 10 y 49

Entre 50 y 99

Entre 100 y 499

Entre 500 y 999

Más de 1000

Entre 10 y 49

b) Beneficiarios indirectos:

6. **¿De qué manera están evaluando y monitoreando los avances de su proyecto?
¿Cómo hacen para saber si están haciendo las cosas bien?**

7. **¿De qué otra forma podría brindarles apoyo el equipo Valentín Letelier?**

8. ¿En qué áreas de su proyecto necesitarían mayor refuerzo, apoyo y/o capacitación?
No hay un máximo o mínimo de opciones a seleccionar pero sí les pedimos nos indiquen la importancia de aquellos que marquen del 1 a 3 (1 – necesidad urgente, 2 – sería de gran ayuda, 3 – nos interesa/podría sernos útil).

Mejora de la Comunicación

Desarrollo de Recursos Humanos

Coordinación y trabajo en equipo

Elaboración de proyectos

Monitoreo y evaluación de proyectos

Diseño gráfico

Herramientas digitales y presencia en la web

Producción de diversos géneros radiofónicos

Construcción de alianzas

Búsqueda de más participantes

Otros ¿Cuáles? (Especifiquen opciones que no se encuentran en la lista)

9. **Si tienen algún comentario para hacernos, ¡será bienvenido!**

ANEXO J: Logo “La Otra Mirada. La Opinión Joven de Chaitén”



ANEXO K: Entrevista de Evaluación del Trabajo en Radio con Jóvenes

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Preguntas Disparadoras
Ahora vamos a hablar del Programa de Radio en General			
Historia del Programa según categorías	Trabajo	Trabajo fuera del programa	¿Cómo comenzó tu acercamiento al tema radial?
		Trabajo dentro del programa	¿Qué tipos de trabajo realizas en el programa?
	Comunidad	Vecindad	¿Cómo describiría la relación de la radio con la comunidad? ¿Cómo era antes de la erupción? ¿Cómo es ahora? ¿Ha cambiado algo? ¿Cuál es la importancia de la radio en Chaitén?
		Organización dentro del territorio	¿Qué papel tiene hoy la política en la Radio?
	Política (Relación a otros actores e instituciones sociales)	Relación con Municipalidad y entidades estatales (escuelas, hospitales, etc.)	¿Qué relaciones veía Usted que existía con la Municipalidad? ¿Y con las Escuelas del lugar? ¿Con los hospitales? ¿Ha cambiado?
		Relación con organizaciones civiles y de base	¿Has trabajado con grupos u organizaciones civiles o de base, por ejemplo juntas de vecinos en la radio? ¿Cuál es tu opinión sobre estas? ¿Siempre ha habido? ¿Cómo se relacionan actualmente?
Hitos y Mitos	Principales recuerdos	¿Qué momentos históricos notables han vivido en el programa de radio? ¿Qué acciones se llevaron a cabo? ¿Cómo se generaron estos hitos?	
	Mención de alguna historia propia	¿Existen o se han creado mitos, cábalas, historias durante el tiempo que han trabajado? ¿De qué se tratan?	
Para terminar, vamos a realizar una especie de evaluación del presente y futuro del Programa de Radio			
Evaluación y proyección	Evaluación de la Radio Chaitén	Problemas y fortalezas	¿Qué problemas sientes que han persistido a través de tiempo desde que lleva a cabo este proyecto? ¿Y qué fortalezas?
	Proyección	Futuro personal	¿Cómo te visualizas en el trabajo radial? ¿Cómo se visualiza en un tiempo más? ¿Trabajando en la Radio Chaitén por ejemplo? ¿Por qué?
		Futuro de la Población	¿Cómo ve a Chaitén en 10 años más? ¿Cómo ve la Radio Chaitén y su relación con la comunidad en un tiempo más y en específico de tu programa?
	Utopía	Sueños	¿Qué te gusta de Chaitén? ¿Qué no te gusta? ¿Qué cambiaría y que seguiría igual? ¿Qué papel cumpliría la radio, y en específico tú programa, en esos casos?

ANEXO L: Entrevista de Evaluación del Trabajo en Radio con Director Escuela J. J. Latorre

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Preguntas Disparadoras
Ahora vamos a hablar del Liceo en General			
Historia de la Escuela y Radio Chaitén según categorías	Trabajo	Trabajo fuera del Liceo	¿Cómo comenzó su acercamiento al tema educativo? ¿Cómo se gestó este proyecto educacional? ¿En qué trabajaba antes de esto? ¿Hoy es igual?
		Trabajo dentro del Liceo	¿Qué tipos de trabajos realiza en el liceo? ¿Hoy es igual?
	Comunidad	Vecindad	¿Cómo describiría la relación con la radio con la comunidad? ¿Cómo era antes y después de la erupción? ¿Ha cambiado algo? ¿Había alguna participación anterior con la radio de la comunidad? ¿Ha cambiado algo desde el retorno? ¿Cuál es la importancia de la radio en Chaitén?
		Política (Relación a otros actores e instituciones sociales)	Relación con Municipalidad y entidades estatales (escuelas, hospitales, etc.) Relación con organizaciones civiles y de base
	Hitos y Mitos	Principales recuerdos	¿Qué momentos históricos recuerda Usted haber vivido en el liceo? ¿Qué acciones se llevaron a cabo? ¿Cómo se generaron estos hitos?
		Mención de alguna historia propia	¿Existen en el liceo mitos, cábalas, historias? ¿De qué se tratan?
Para terminar, vamos a realizar una especie de evaluación del presente y futuro de la relación entre el Liceo y la Radio Chaitén.			
Evaluación y proyección	Evaluación de la relación Liceo y Radio Chaitén	Problemas y fortalezas	¿Qué problemas siente que han persistido a través de tiempo desde que lleva a cabo este proyecto? ¿Y qué fortalezas? ¿Cuáles son los principales problemas de la comunidad hoy? ¿Cuáles son las grandes fortalezas? ¿Cómo han variado estas en el tiempo?
		Proyección	Futuro personal Futuro de la Población
	Utopía	Sueños	¿Qué le gusta de Chaitén? ¿Qué no le gusta? ¿Qué cambiaría y que seguiría igual? ¿Qué papel cumpliría la radio en esos casos?

ANEXO M: Pauta Grupo Focal para Jóvenes Participantes

Descripción General del Trabajo
<i>Descripción General del Equipo de Radio Juvenil</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Me pueden describir, con detalles, todas las actividades que han realizado en el marco del programa radial desde que finalizó el taller. 2. ¿De qué forma se han relacionado con otros actores o instituciones clave?
<i>Comparación con otros Equipos y Programas</i>
<ol style="list-style-type: none"> 3. ¿Qué es lo más característico de ustedes como Equipo de Trabajo? ¿Cómo de definirían? ¿En qué se diferencian con otros grupos de jóvenes? 4. ¿Qué es lo que caracteriza su programa de radio? ¿En qué se parece a otras propuestas que conozcan ustedes? ¿Qué los hace distintos?
<i>Historia Personal</i>
<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Por qué cada uno decidió participar de este taller de radio? ¿Qué los motivó a seguir trabajando en este proyecto? 6. ¿Cómo ha sido la experiencia de seguir trabajando como grupo? 7. ¿Qué cosas sienten que han cambiado desde que comenzaron con este trabajo? 8. ¿Qué lugares suelen utilizar para reunirse, grabar, conversar acerca del proyecto? 9. ¿Cómo ha sido la relación entre ustedes? ¿Han tenido dificultades? ¿Cómo las han solucionado?
<i>Trabajo</i>
<ol style="list-style-type: none"> 10. ¿Cómo comenzó su acercamiento al tema radial? 11. ¿De qué forma se organizan? ¿Quién se encarga de qué?
<i>Comunidad</i>
<ol style="list-style-type: none"> 12. ¿Cómo describiría la relación de la radio con la comunidad? ¿Cómo era antes de la erupción? ¿Cómo es ahora? ¿Ha cambiado algo? ¿Había grupos, instituciones o personas que participaran de este proyecto? ¿Y hoy? ¿Ha cambiado algo desde el retorno? ¿Cuál es la importancia de la radio en Chaitén? 13. ¿Qué papel tiene hoy la política en la Radio? ¿Antes jugaba un papel más o menos relevante?
<i>Política</i>
<ol style="list-style-type: none"> 14. ¿Qué relaciones veía Usted que existía con la Municipalidad? ¿Y con las Escuelas del lugar? ¿Con los hospitales? 15. ¿Ha trabajado con grupos u organizaciones civiles o de base, por ejemplo juntas de vecinos en la radio?
<i>Hitos y Mitos</i>
<ol style="list-style-type: none"> 16. ¿Qué momentos históricos notables recuerda Usted haber vivido en la Radio? ¿Qué acciones se llevaron a cabo? 17. ¿Existen en la radio mitos, cábalas, historias? ¿De qué se tratan?

Evaluación

18. ¿Qué problemas siente que han persistido a través de tiempo desde que lleva a cabo este proyecto? ¿Y qué fortalezas?
19. ¿Han tenido o tienen hoy en día dificultades para llevar adelante su programa? ¿Cómo las han superado o piensan superarlas?
20. ¿Han logrado que la comunidad se incorpore más a su emprendimiento? ¿De qué forma?
21. ¿A quiénes creen que benefician con la realización de su proyecto?
22. ¿De qué manera están evaluando y monitoreando los avances de su proyecto? ¿Cómo hacen para saber si están haciendo las cosas bien?
23. ¿Cómo ha sido el trabajo en equipo desempeñado hasta ahora?
24. ¿De qué forma Uds. Mismos se han vistos beneficiados por este proyecto?

Proyección

25. ¿Qué planes futuros tienen para su programa? ¿Qué actividades piensan realizar en los próximos meses?
26. ¿Cómo se visualiza Ud. en el trabajo radial? ¿Cómo se visualiza en un tiempo más? ¿Trabajando en la Radio Chaitén? ¿Por qué?
27. ¿Cuál creen es la importancia de este programa para ustedes y la comunidad?
28. ¿Qué le gusta de Chaitén? ¿Qué no le gusta? ¿Qué cambiaría y que seguiría igual? ¿Qué papel cumpliría la radio en esos casos?

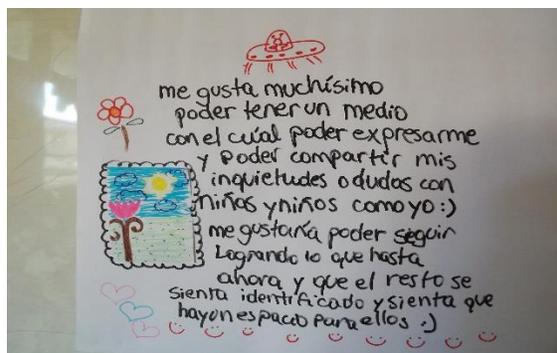
ANEXO N: Registro Fotográfico del Proyecto



Charla inaugural por parte del director de la Radio Chaitén.



Grabación del 1er piloto del programa radial "La Otra Mirada Chaitén"



Actividad evaluativa realizada durante el segundo ciclo de talleres



Entrega de certificaciones durante el cierre del último ciclo del taller