



**Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Departamento de Psicología**

**EXPERIENCIAS DE DESPLAZAMIENTO
Y RECONSTRUCCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE:
EL CASO DE LOS PROFESORES DE CHAITÉN**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Autora:

Claudia Espinoza Zúñiga

Profesor Tutor:

Sonia Pérez Tello

Santiago, 2014

A mi familia, por su amor y comprensión,
y por depositar en mi tan altas expectativas que han sabido apoyar toda la vida.

A Martín, compañero de camino en este proceso, y de tantos otros proyectos.

A Sonia, por su imponderable apoyo y acertadas sugerencias a este documento.
Por construir una relación educativa en la que no sólo se desarrolla un proceso de investigación, sino que además me permite definirme a mi misma como investigadora.

Al equipo del “Valentín-Chaitén”, por su amistad y profesionalismo,
por brindar el espacio de reflexividad que se requiere para darle sentido al trabajo,
por pensar juntos una disciplina que no llega a las comunidades,
sino que se construye con ellas.

A los profesores y profesoras de Chaitén,
por abrirme un espacio de sus vidas, por responder, y devolver mis preguntas;
por permitirme ser parte de esa, su propia reconstrucción.

ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN: Antecedentes y planteamiento del problema	5
2.ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS	11
2.1. LOS DESASTRES SOCIO-NATURALES COMO CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	11
2.1.1 Los desastres de origen natural y su comprensión desde las ciencias sociales	11
2.1.2. Educación y Desastres: el impacto de los desastres en la escuela y sus actores	15
2.2. SOBRE LA CUESTIÓN DOCENTE	21
2.2.1. El Trabajo Docente como objeto de estudio	21
2.2.2. Algunos hallazgos relevantes en torno al Trabajo Docente	27
2.3. EL CONCEPTO DE EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN	37
2.4. CHAITÉN: ANTECEDENTES GENERALES PARA COMPRENDER EL CASO DE LOS DOCENTES DESPLAZADOS.....	40
2.4.1. El proceso de desplazamiento y retorno vivido por la comunidad Chaitenina	40
2.4.2. La Escuela desplazada; La Escuela retornada.	41
3. OBJETIVOS.....	44
3.1. Objetivo General:	44
3.2 Objetivos Específicos:.....	44
3.3. Preguntas Directrices:	44
4. MARCO METODOLÓGICO	45
4.1. Enfoque de investigación.....	45
4.2.Diseño Metodológico	46
5. RESULTADOS	54
5.1.Discursos relacionados con lógicas de integración	54
5.2.Discursos relacionados con lógicas estratégicas	62
5.3.Discursos relacionados con lógicas de subjetivación.....	67
6. DISCUSIÓN.....	73

7. CONCLUSIONES.....	85
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
9. ANEXOS.....	105

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1: Composición de la muestra	48
Figura 1: Fases del proceso de investigación	49
Figura 2: Fases del proceso de análisis	51
Figura 3: construcción de ejes discursivos	54
Figura 4: reconstrucción del trabajo docente	84

RESUMEN

El siguiente proyecto de investigación se propuso indagar en el marco de los procesos que atraviesa la escuela, y sus actores, al asumir las exigencias que recaen en la escuela y los docentes a propósito de la educación en contextos de desastres siconaturales. Especial interés para este estudio despierta el docente, pues se considera que es el actor en el cual recaen las demandas de prevención, mitigación y apoyo a los afectados, sin embargo, también es víctima de los mismos desastres. Desde aquí, la presente investigación pretende indagar en las repercusiones que tienen los desastres naturales en las escuelas, y específicamente en el trabajo docente, considerando el contexto específico de las experiencias de desplazamiento en Chaitén. Para esto se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se reconstruye el trabajo docente en el contexto de desplazamiento por desastre socio-natural en el caso de la actual escuela de Chaitén?

El principal objetivo de la investigación es describir la reconstrucción del trabajo docente ante un desastre socio-natural desde la experiencia de los docentes de la actual escuela de Chaitén que fueron desplazados por la erupción del volcán Chaitén. Para esto se propuso un estudio de caso, realizado desde las metodologías cualitativas de investigación social. Dentro de los principales resultados destacan la relevancia de las características comunitarias que estructuran el trabajo docente, al mismo tiempo que la identificación de las lógicas de acción que articulan la experiencia de los docentes, en donde la integración social y la subjetivación articulan el trabajo de los profesores en la actualidad.

La relevancia del proyecto recae en la posibilidad de reconocer la experiencia particular de los docentes desplazados, al mismo tiempo que se constituye como una posibilidad de profundizar los conocimientos acerca de los centros educativos en el contexto de desastres siconaturales, avanzando en el desarrollo de estrategias de prevención y gestión del riesgo que consideren la figura del docente como sujetos que también han sufrido estos procesos. Finalmente, esta investigación se constituye en un aporte al desarrollo teórico-práctico que la psicología educacional ha llevado a cabo en el ámbito de la educación en desastres y específicamente al desarrollo del trabajo docente en situaciones de emergencia como tema de investigación.

1. INTRODUCCIÓN: Antecedentes y planteamiento del problema

América Latina y el Caribe es una de las regiones del mundo más afectada por desastres naturales, estimándose incluso que este tipo de catástrofes cobran más vidas que los conflictos armados (Vargas, 2002). En la actualidad se observa un aumento en la ocurrencia de estos fenómenos, los cuales además afectan con mayor frecuencia y potencial destructivo a comunidades con menor grado de desarrollo (Cardona, 2003; Centro Regional de Información sobre Desastres para América Latina y El Caribe [CRID], 2011; Dettmer, 2002; Muñoz, 2010). Sin ir más lejos, en Chile ocurren constantemente fenómenos de esta naturaleza, algunos de menor daño como temporales de lluvia, deslizamientos de tierra o sequías; otros de mayor daño, pero también esporádicos, como terremotos, tsunamis o erupciones volcánicas (Espinoza, 2013; Instituto Nacional de Estadísticas, 2010). Grandes impactos causó el terremoto y tsunami del 27 de febrero del 2010, que cobró más de 500 vidas y dejó cerca de 2 millones de damnificados (Nahuelpan & Varas, 2010), así también, gran conmoción causó la erupción del volcán Chaitén el 2008, que obligó a evacuar a más de 1.500 familias en medio de la noche (Arias, 2010, Espinoza, 2013, Tapia, 2012)

Desde que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) declaró la década de los '90 como "La Década Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales" (Muñoz, 2010), se han gestado diversas iniciativas internacionales y latinoamericanas que consideran que la gestión del riesgo y la prevención de desastres es una materia central para el desarrollo (Campos, 2000; Cardona, 2003). En esta tarea, se considera que los centros educativos tienen una importancia fundamental en las etapas de mitigación, ajuste y recuperación en situaciones de desastres (Dettmer, 2002) al ser espacios de encuentro y formación entre estudiantes, docentes y la comunidad (Montero, Rojas, & Montero, 1998; Muñoz, 2010).

Se ha considerado que, a través de la Educación, es posible ir más allá de la gestión del riesgo y avanzar en la creación de una cultura de prevención (Campos, 2000) y que, mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje, la escuela permite a los estudiantes ajustarse a las pérdidas y externalizar emociones, además de ofrecer espacios seguros para aprender, así como la capacidad para identificar y proveer apoyo a las personas afectadas, incluyendo también a las familias (Dettmer, 2002). Además, atenúa los impactos

psicológicos dando un sentido de normalidad y estabilidad durante una época de crisis (Vélez, 2011; Muñoz, 2010; Prinstein et al., 1996).

Frente a los desastres, las escuelas son demandadas de diversas formas y desde distintos organismos. La principal preocupación de los Estados es reanudar rápidamente las clases –sea por proteger el derecho a la educación, por mantener los estándares productivos, o por reanudar las rutinas locales (Vélez, 2011; Muñoz, 2010). Las principales estrategias utilizadas en Chile para este propósito son las fusiones de escuelas y las reubicaciones en otros centros en caso de desplazados. Así, luego del terremoto y tsunami ocurridos el 2010, la meta fue que en menos de 50 días de iniciado el año escolar, todo los alumnos se reincorporaran a las Escuelas con normalidad (Lavín, 2010). Para esto, la principal acción fue la fusión de escuelas, es decir, que dos o más establecimientos funcionen en el mismo local (Equipo de Psicología y Educación [EPE], 2010). De manera similar, en el caso de Chaitén, luego de la evacuación masiva tras la erupción, la primera meta era reubicar a los estudiantes y docentes en otros centros educativos de las ciudades a las cuales se habían trasladado. Así mismo, con el retorno paulatino iniciado el 2010, se fusionan las tres escuelas que existían antes del desplazamiento (Lillo, 2013).

Sin embargo, la fusión como estrategia no deja de tener controversias, pues es una situación que genera conflictos de poder irreconciliables entre los distintos actores, así como también afecta considerablemente el clima escolar y modifica las prácticas cotidianas (Ball, 1989). En nuestro país, la fusión de escuelas, así como la incorporación masiva de estudiantes y docentes a otros centros, se implementan sin un trabajo de coordinación y apoyo a los trabajadores de la educación, ni considerando el impacto que esto pueda tener en las comunidades educativas, muchas de ellas arraigadas e identificadas con sus escuelas de origen (EPE, 2010).

La Escuela, en el contexto de desastres socio-naturales, es foco de nuevas, y diversas, demandas y expectativas, a las cuales se enfrenta haciendo uso de procesos internos (curriculares, pedagógicos, de convivencia y gestión, entre otros) que en muchos casos han sido también afectados por la participación en los mismos desastres que ahora pretende recuperar. Diversos materiales han sido desarrollados para apoyar a los centros educativos, y especialmente a los docentes, para prevenir los desastres y gestionar el riesgo, así como

para mitigar sus impactos en los estudiantes y familias (CRID, 2011; Ministerio de Educación, 2010; Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2014a, 2014b, 2014c). Sin embargo, éstos no han estado centrados en los impactos que las situaciones de desastres generan en la escuela y sus actores.

La literatura señala que la escuela se encuentra constantemente en una combinación de continuidades y cambios, moviéndose entre regularidades y presiones externas, pero que a su vez la configuran. Dentro de esos cambios se enfatizan la política educativa o determinados cambios sociales y tecnológicos (Viñao, 2003). El presente estudio considera los desastres de origen natural como un factor externo que puede propiciar cambios en la Escuela (Levin, 1916, citado en Romero, 2000), así mismo, considera que las presiones externas llevan a las personas a producir nuevas prácticas (Fullan, 2002). El contexto de emergencia, por tanto, puede influir en el enfoque pedagógico de la actividad escolar en particular, y de los procesos de reconstrucción social en general (Muñoz, 2010). Es importante considerar que cuando estos cambios ocurren de manera forzada o repentina, puede haber consecuencias en la comunidad educativa, y en la actividad innovadora de padres y profesores (Romero, 2000).

Aunque escasas, algunas investigaciones han intentado indagar en las repercusiones y transformaciones que ocurren en la escuela como consecuencia de desplazamientos por situaciones de emergencia (desastres naturales, conflictos armados, crisis económicas). Interesa de sobremanera este tema, pues se ha considerado que las reubicaciones y desplazamientos de personas luego de desastres es la situación que más consecuencias negativas tiene para el tejido social (Briones, 2010; Marchant, 2010), más aún cuando estas son catalogadas como “migraciones forzadas” (Sarrible, 2009). Este tipo de desplazamiento tiene repercusiones en la salud física, mental y social de los afectados, en donde el principal problema es el desarraigo, ya sea geográfico, cultural o afectivo (Rastrepo, 1999 citado en Rodríguez, 2007).

En estos contextos, y en relación con los impactos en la escuela, se ha arribado a conclusiones contradictorias. Por un lado, se ha determinado que la escuela es vista como lugar de encuentro de distintas experiencias de desplazamiento y como un espacio para el intercambio cultural e integración social (González, Zaiter, & González, 2011). Sin

embargo, por otro lado, se ha descubierto que en el intento por desarrollar estrategias de apoyo a los estudiantes desplazados, ocurren también actitudes de discriminación hacia este grupo de personas (Rodríguez, 2007). En Chile, en el caso de los estudiantes desplazados por la erupción del volcán Chaitén, se produjeron situaciones de acoso escolar y discriminación por parte de las comunidades que los acogieron (Lillo, 2013); similar experiencia tuvieron los docentes que fueron desplazados, quienes debieron reinsertarse en el sistema educacional en diversos contextos donde la gran cantidad de alumnos, las diferencias en prácticas y culturas laborales, la influencia de los medios de comunicación y la tecnología, así como la existencia de conductas agresivas entre los alumnos, tuvieron gran impacto en su vida personal y profesional (Patricia Castillo, comunicación personal, 2011)¹.

En suma, cuando se habla de educación en situaciones de emergencia, el acento está puesto en la posibilidad de determinar los tipos de atención que entrega la escuela, así como de desarrollar planes de educación en crisis, con medidas concretas para la educación antes, durante y después del desastre (Muñoz, 2010). Sin embargo, considerando la escasa producción de conocimientos en cuanto a los impactos en la institución escuela ante estos sucesos, para el presente proyecto de investigación, parece interesante indagar en el marco de los procesos que atraviesa la escuela, específicamente desde los docentes, al asumir las exigencias descritas.

De la literatura se constata que en estas situaciones se toman decisiones políticas para que la escuela siga funcionando, pero no se sabe qué impactos tiene en los sistemas educativos y sus actores. Las acciones están destinadas a apoyar principalmente a los estudiantes y sus familias, y para esto se ponen las exigencias en el trabajo del profesor, que suma esto como una nueva demanda a las ya impuestas por las condiciones propias de su trabajo (Ministerio de Educación Nacional: Colombia, 2004). Especial interés para este estudio despierta el docente, pues se considera que es el actor en el cual recaen las demandas de prevención, mitigación y apoyo a los afectados, sin embargo, también es víctima de los mismos desastres. Por esto es importante indagar en lo que le ocurre a los y

¹Datos recogidos en el marco del proyecto Valentín Letelier “Educación para la integración social de la población afectada por la erupción volcánica en Chaitén”, no publicados.

las docentes en relación a su trabajo, en estas condiciones, considerando que el trabajo docente en situaciones de emergencia es un tema que se abre en la actualidad (Martínez, 2012).

En particular, interesa indagar esto a través de la mirada que los profesores de la actual escuela de Chaitén tienen sobre su trabajo luego de la experiencia de desplazamiento por la erupción volcánica, bajo el entendido que la mencionada fusión de las dos escuelas básicas y el liceo de la ciudad, marca una nueva configuración de la realidad escolar e influye directamente en el trabajo de los profesores. Así también, el supuesto de que las experiencias laborales vividas durante el desplazamiento, en donde se encuentra docentes que se enfrentaron por primera vez al trabajo en escuelas de grandes ciudades o en escuelas unidocentes o multigrados, influye en la visión que tienen sobre su trabajo en la actualidad.

El interés surge en el marco de la realización del proyecto “Educación para la integración social de la población afectada por la erupción volcánica en Chaitén”², en el que, durante el proceso de intervención (2012-2013) se pudo tener una primera aproximación al campo de investigación propuesto, observándose que los diversos actores escolares muestran una fuerte sensación de que “la escuela ahora es diferente”.

En definitiva, la presente investigación pretende indagar en las repercusiones que tienen los desastres socio-naturales en los docentes, considerando el contexto específico de desplazamiento por la erupción volcánica en Chaitén. Para esto se propone la siguiente pregunta de investigación: **¿Cómo se reconstruye el trabajo docente desde la experiencia de desplazamiento por desastre socio-natural en el caso de los docentes de la actual escuela de Chaitén?** Resulta interesante indagar en las experiencias de los docentes a propósito del desplazamiento, identificando cómo éstas articulan o no su labor en función de los discursos que tienen respecto de su trabajo en la actualidad.

La importancia de preguntarse por los aspectos descritos puede ser considerada desde distintos niveles. En un primer nivel, para la escuela en particular en donde se realizó la investigación; en un segundo nivel, para el desarrollo general de la investigación en torno a

² Proyecto realizado en el marco del Centro de Investigación en Vulnerabilidades y Desastres Socionaturales, Núcleo Milenio NS 100022 del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo y co-financiado por el Fondo Valentín Letelier de la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Chile.

la educación y los desastres de origen natural; por último, para el desarrollo disciplinar de la psicología educacional en la temática.

Así, para la escuela de Chaitén, la relevancia radica en la necesidad de reconocer la experiencia particular de los docentes desplazados y de apoyarlos en el proceso de enfrentar y sobreponerse a estos cambios. La realización de la presente investigación, al vincularse con el citado proyecto, contribuye directamente en el proceso de apoyo a la labor docente de este centro educativo, considerando las necesidades y demandas que ellos han expresado.

En un segundo nivel, y en concordancia con las consideraciones de los organismos internacionales sobre el papel central de la educación en situaciones de emergencia, es relevante saber cómo los actores principales de la escuela construyen estas nuevas exigencias. Esto, para que la escuela pueda dar una respuesta efectiva a estas necesidades, considerando la realidad particular y los contextos en que se proponen las intervenciones, así como la visión de los docentes como principales actores demandados en estos nuevos escenarios. La posibilidad de influir mediante esta investigación en la toma de decisiones a nivel de políticas, radica en la vinculación del proyecto con el Centro de Investigación en Vulnerabilidades y Desastres Socionaturales³.

Finalmente, y en relación al desarrollo disciplinar, esta investigación se constituye en un aporte al desarrollo teórico que la psicología educacional ha llevado a cabo en el ámbito del trabajo de los docentes. El campo de trabajo que se abre llama a la Psicología Educacional a asumir estos nuevos desafíos en materia de desarrollo y recuperación de la labor educativa en contextos de emergencia. Se visualiza una posibilidad de desarrollo teórico respecto al trabajo docente en situaciones de emergencia, instalándose como una investigación pionera en el desarrollo de esta temática en nuestro país.

³ Núcleo de Investigación de la Iniciativa Científica Milenio financiado por el Ministerio de Economía, Fomento y Turismo. Proyecto NS 100022. Organismo patrocinante de la realización de este proyecto de investigación.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

2.1. LOS DESASTRES SOCIO-NATURALES COMO CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1 Los desastres de origen natural y su comprensión desde las ciencias sociales

Frente al aumento en la ocurrencia de desastres de origen natural, y su mayor incidencia en comunidades con menor grado de desarrollo (Cardona, 2003; Dettmer, 2002; Muñoz, 2010), desde los años '90 se ha producido un auge en el estudio e intentos de comprensión de estos fenómenos, definiéndose algunos conceptos básicos para comprender por qué éstos no afectan a todos por igual (Cardona, 2003). En este sentido, se ha conceptualizado el *riesgo* de desastres (la magnitud probable del daño) en base a dos componentes: la *amenaza* y la *vulnerabilidad* (Ferrando, 2003; Llanes, 2003; Vargas, 2002). La amenaza es un factor de riesgo externo, un evento potencialmente peligroso que puede ser de origen natural o humano (terremotos, erupciones volcánicas, deslizamientos de tierra, derrames de petróleo, etc.). Por su parte la vulnerabilidad, es un factor de riesgo interno, es la predisposición de la persona o comunidad de verse afectada por una amenaza (Campos, 2000). La vulnerabilidad puede ser física, económica, política o social; tiende a acumularse y permanecer en el tiempo y está relacionada con aspectos de desarrollo y cultura de las comunidades afectadas (Cardona, 2003). El riesgo supone, desde este enfoque, una dialéctica entre amenaza y vulnerabilidad (Campos, 2000).

Considerando estas distinciones, se plantea que, aunque las amenazas puedan ser de origen natural, en su configuración como evento catastrófico hay una mediación humana (Campos, 2000). Al ser posible reducir la vulnerabilidad, algunos autores consideran legítimo hablar de “desastres socio-naturales” (Vargas, 2002). La gestión del riesgo aparece desde este enfoque, como las acciones destinadas a reducir los impactos ante eventos peligrosos. Se han descrito dos estrategias principales para reducir el riesgo: por el control de la amenaza y por el control de la vulnerabilidad (Ferrando, 2003; Vargas, 2002). Es esta última la estrategia más eficaz y requiere, a su vez, un despliegue multidisciplinario para su realización (Cardona, 2003). Si bien las amenazas no se pueden evitar, es posible reducir la

vulnerabilidad, minimizando sus consecuencias (Cardona, 2003; Sarrible, 2009). Se ha señalado que la gestión del riesgo debiera involucrar políticas públicas en tres ejes: la identificación del riesgo (percepción individual, representación social y estimación objetiva), la reducción del riesgo (prevención-mitigación) y el manejo de desastres (respuesta y recuperación). Además, debieran considerar distintos enfoques disciplinarios y la participación de diversos actores sociales (Cardona, 2003).

Pese a la falta de articulación y desarrollo aislado de conocimientos, diversas disciplinas han dedicado grandes esfuerzos a la comprensión de los impactos que producen los desastres socio-naturales, así como a idear alternativas de intervención. Un grupo importante de investigadores se han focalizado en estudiar e intervenir las reacciones individuales frente a los desastres, las que se presentan de forma diferenciada en función de variables de ciclos de vida y de género. Así, niños, adultos mayores y mujeres suelen experimentar los desastres de manera más violenta en su vida cotidiana que otros grupos sociales. Dentro de las consecuencias psicológicas más frecuentes en adultos se han considerado: el trastorno por estrés post traumático, estrés agudo, depresión mayor, aumento del consumo de alcohol y drogas, y trastornos de somatización (Figuroa, Marín, & González, 2010). En el caso de las mujeres, habitualmente deben asumir el cuidado y protección de otros miembros de sus comunidades (niños, discapacitados y adultos mayores) a la vez que toman posiciones de liderazgo en sus comunidades para enfrentar emergencias y procesos de reconstrucción, esta situación implica habitualmente altos costos personales pocas veces visibilizado (Bradshaw & Arenas, 2004). Así mismo en niños, además del estrés post traumático y depresión (Aravena, 2012; Gómez, 2012), se han considerado: apatía, agresividad, disfunciones del sueño, enuresis, síntomas psicósomáticos y ansiedad de separación (Cupit et al., 1996). Los adultos mayores, por su parte, quedan aún más excluidos de las estrategias de apoyo al no poder movilizar recursos personales que superen el aislamiento (Espinoza, 2013).

Se concluye que éstas respuestas se relacionan con factores como la personalidad, edad, sexo, mecanismos de defensa, tipos de pérdidas y magnitud del desastre (Cohen, 1985). Tras años de investigar este tipo de consecuencias se sabe que, en la mayoría de los casos, son reacciones normales para el periodo de ajuste de los individuos, sin embargo,

también se sabe que una porción de la población desarrollará sintomatología grave a largo plazo. De ahí la importancia de generar estrategias de intervención para las fases de recuperación (Cohen, 2008; Figueroa et al., 2010; Oficina Nacional de Emergencia, 2011). Este enfoque es lo que ha primado en Chile en los estudios realizados luego del terremoto y tsunami del 27 de febrero en el 2010, en donde las investigaciones se concentraron en estimar los daños psicológicos luego del desastre y a proponer intervenciones inmediatas, especialmente con niños (Figueroa et al., 2010; Méndez, Leiva, Bustos, & Ramos, 2010).

Por otro lado, desde el ámbito psicosocial, se ha indagado en los impactos que los desastres socio-naturales tienen para las comunidades afectadas. En este sentido, se ha establecido que, a mayor vulnerabilidad de la comunidad, mayores son las consecuencias de los desastres (Cardona, 2003; Vargas, 2002). Así, según estos autores, se deben tener en consideración indicadores tales como: pobreza, calidad de la vivienda, educación de la comunidad, acceso a servicios sociales básicos, estado de salud, discriminación de distintos tipos, entre otros.

En relación a lo anterior, se ha estimado que la desarticulación de las redes sociales es la principal consecuencia de estos eventos (Cohen, 2008; Marchant, 2010; Prinstein, La Greca, Vanberg, & Silverman, 1996). Esto es de gran importancia, pues se ha visto que la calidad de las redes sociales son un soporte importante para contener los impactos a nivel individual descritos desde la psicología y psiquiatría (Cohen, 2008). En relación a lo anterior, se ha determinado que la situación que más consecuencias negativas tiene para el tejido social son las reubicaciones y desplazamientos de las personas luego de los desastres pues, los procesos migratorios, aún cuando se realicen en condiciones favorables, implica para los afectados el experimentar una crisis que puede tener efectos psicosociales profundos y de larga duración (Bar de Jones, 2001; Briones, 2010; Marchant, 2010; Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior [ONEMI], 2006). Más aún cuando éstas son catalogadas como "migraciones forzadas" (Sarrible, 2009), es decir, son repentinas, obligatorias y se mantienen por periodos prolongados de tiempo. Este tipo de desplazamiento tiene repercusiones en la salud física, mental y social de los afectados, en donde el principal problema es el desarraigo, ya sea geográfico, cultural o afectivo (Rastrepo, 1999 citado en Rodríguez, 2007), y en donde se ven afectadas las tres

dimensiones del sujeto: individual, grupal o familiar y cultural (Bar de Jones, 2001). A diferencia de la investigación realizada a partir del 27F, en el caso de las pocas investigaciones realizadas luego de la erupción del volcán Chaitén el 2008, éstas han estado centradas en el ámbito psicosocial, especialmente a raíz del proceso de desplazamiento y retorno, desde un enfoque cualitativo (Arias, 2010; A. Espinoza, 2013; Jiménez, 2012; Larenas, 2012; Lillo, 2013; Marchant, 2010; Mardones, Rueda, & Guzmán, 2010; Tapia, 2012).

En relación a las investigaciones realizadas en Chile respecto a desastres sicionaturales y procesos de desplazamiento forzado, diversos autores se refieren a los impactos psicosociales ocasionados por el proceso migratorio de la población desplazada en la erupción volcánica de Chaitén. En éstos destacan las dificultades para asentarse y adaptarse a nuevas comunidades, de manera indistinta para diversos grupos etarios (Espinoza, 2013; Lillo, 2013; Marchant, 2010); la destrucción de las redes de apoyo y estilo de vida previo (Marchant, 2010); y la atribución de este proceso como causa de enfermedades físicas y psiquiátricas en los afectados, e incluso la muerte (Espinoza, 2013; Lillo, 2013). En el mismo contexto, pero ahora refiriéndose al proceso de retorno de la población a su localidad de origen, Espinoza (2013) señala que éste se instala como un segundo proceso migratorio que implica un nuevo duelo, pues jamás se retorna al mismo lugar que se dejó.

Haciendo una evaluación del actuar del Estado respecto a la gestión del riesgo y manejo del desastre, Larenas (2012) estima que el Estado de Chile presenta una estructura burocrática de excesivo centralismo, dogmatismo tecnocrático y verticalidad en la toma de decisiones que en el caso de Chaitén se traducen en una dificultad para resolver los problemas que enfrentan sus habitantes para reconstruir sus proyectos de vida individuales y colectivos. Principalmente debido a que se ha pretendido aplicar respuestas estandarizadas y diseñadas para escalas urbanas que han resultado ser completamente descontextualizadas para esta realidad. Frente a esto, y considerando la percepción de los chaiteninos afectados por la catástrofe, Espinoza (2013) plantea que las decisiones tomadas por el Estado se transformaron en políticas que violentaron y traumatizaron a la población

de manera similar o incluso más que los efectos del propio desastre, pues el diseño de las medidas no consideró la relación entre el sujeto, su territorio, su historia y su identidad.

Las decisiones políticas que se han tomado desde el Estado (independientemente del gobierno de turno) han resultado inoportunas y carentes de pertinencia, acrecentando el rechazo de la población chaitenina hacia el actuar de las autoridades gubernamentales, y que, con el tiempo, han resultado en una posición explícita de resistencia de esta localidad en su relación con el Estado (Larenas, 2012). Se estima que en este caso, como es frecuente en otros contextos de manejo de desastres, no hay consideración de las capacidades de las propias comunidades para hacer frente a sus propias vulnerabilidades, siendo subestimadas en el diseño y gestión de políticas públicas (Tapia, 2012). Pese a lo anterior, Espinoza (2013) describe la experiencia de Chaitén como un fenómeno social e individual en la que los habitantes participan en la reconstrucción colectiva de sus significados sociales, en donde la identidad local emerge como un elemento fortalecido que parece sostener la resistencia de esta comunidad en el retorno.

2.1.2. Educación y Desastres: el impacto de los desastres en la escuela y sus actores

Considerando lo anterior, se observa un creciente interés de organismos internacionales de estudiar los desastres socio-naturales para proponer medidas de prevención en la materia. Desde que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) declaró la década de los '90 como “La Década Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales” se han gestado diversas iniciativas internacionales y latinoamericanas (Muñoz, 2010), en las cuales se considera que la gestión del riesgo y la prevención de desastres es una materia central para el desarrollo (Campos, 2000; Cardona, 2003).

La atención en la educación cobra sentido pues ésta suele ser interrumpida o postergada en situaciones de crisis. Esto se ha atribuido a la falta de relación entre las estructuras sociales, culturales y económicas y las intervenciones pedagógicas realizadas en tiempos de conflicto y desastres naturales (Muñoz, 2010). Considerando esto, desde un enfoque de derechos, la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia establece en el 2004 las “Normas Mínimas para la educación en situaciones de emergencia,

crisis crónicas y reconstrucción temprana” (La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia [INEE], 2010), buscando resguardar el Derecho a la Educación en estas situaciones incluyéndola en la agenda de ayuda humanitaria. Además del intento por proteger este Derecho Humano fundamental, se ha planteado que la educación, y la escuela en concreto, desempeñan un rol importante en las etapas de mitigación, ajuste y recuperación en situaciones de desastres. Se ha considerado que, a través de ésta, es posible ir más allá de la gestión del riesgo y avanzar en la creación de una cultura de prevención (Campos, 2000) y que, mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje, la escuela permite a los estudiantes ajustarse a las pérdidas y externalizar emociones, ofrece espacios seguros para aprender, así como la capacidad para identificar y proveer apoyo a las personas afectadas - incluyendo también a las familias (Dettmer, 2002; Winthrop & Kirk, 2005). Además, atenúa los impactos psicológicos dando un sentido de normalidad y estabilidad durante una época de crisis (Vélez, 2011; Muñoz, 2010; Prinstein et al., 1996; Winthrop & Kirk, 2005).

En suma, se considera que los centros educativos tienen una importancia fundamental en la prevención y mitigación de desastres, (Campos, 2000; Dettmer, 2002; Montero et al., 1998; Muñoz, 2010). Describiéndose como un espacio de encuentro de distintas experiencias de desplazamientos, tanto de profesores y estudiantes, así como un lugar para el intercambio cultural e integración social (Campos, 2000; Castañeda, Convers, & Galeano, 2004; Cortina, 2012; González, Zaiter, & González, 2011; Markham, 2012; Ministerio de Educación Nacional, 2004; Montero, Rojas & Montero, 1998; Winthrop & Kirk, 2005). Como se ha citado más arriba, en situaciones de desastres, la fusión de escuelas es la principal estrategia para retomar el proceso educativo, a pesar de las complejas consecuencias que conlleva para la institución y sus actores (EPE, 2010; Ball, 1989).

En estos contextos, y pese a este lugar central, las escuelas no disponen de sistemas de apoyo para estudiantes en situación de desplazamiento, menos aún los docentes que son el actor en que recaen tales demandas de apoyo (Cortina, 2012; Markham, 2012). Se ha estimado que la importancia de los maestros en la vida de los niños y niñas se incrementa en situaciones de desastres, principalmente por la desintegración familiar, historiales de

estudios interrumpidos, repitencia, retraso en la adquisición de contenidos, además del impacto psicosocial provocado por el proceso de desplazamiento forzado en los estudiantes y sus familias, en donde los padres presentan, en general, una capacidad limitada para apoyar a sus hijos en el proceso educativo (Markham, 2012; Winthrop & Kirk, 2005).

La vasta mayoría de maestros necesitan apoyo para trabajar con niños que han experimentado directa o indirectamente eventos traumáticos, tales como el desplazamiento, la desintegración familiar, el desarraigo o violencia (Winthrop & Kirk, 2005), pues en estos contextos los profesores carecen de la formación necesaria para atender las diversas necesidades que presentan los estudiantes desplazados (Markham, 2012). Un mayor apoyo al desarrollo profesional de los maestros es vital durante las situaciones de emergencia, crisis crónica y reconstrucción temprana, ya que estos inciden significativamente en el bienestar de sus estudiantes. Si embargo, se da muy poca atención a la preparación del cuerpo docente, pese a que es un asunto clave para el trabajo con niños y niñas en situaciones de catástrofes (Winthrop & Kirk, 2005).

Dentro de las investigaciones que consideran con mayor atención las dinámicas escolares, y en particular el papel de los docentes que trabajan en escuelas que atienden a población desplazada o refugiada, Rodríguez (2007) intenta determinar las transformaciones que ocurren en la dinámica educativa de escuelas que acogen niños y niñas desplazadas por conflictos armados. Constata que los docentes concebían a los estudiantes desplazados como “necesitados”, y aunque en estas escuelas se desplegaban diversas estrategias de apoyo a los alumnos desplazados, la autora advierte la necesidad de que los docentes cambiaran visiones, actitudes y prácticas educativas para generar una educación socializadora, que considere la diversidad cultural y las necesidades identitarias de los desplazados (Rodríguez, 2007).

Aunque bastante lejana a nuestra realidad, en Etiopía y Afganistán, la iniciativa "Salones Sanadores" intenta mejorar el desarrollo de los maestros para el bienestar de los estudiantes, a través de la investigación de las experiencias de maestros y alumnos en la escuela y sus percepciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje en contextos de emergencia y situación de refugiados. En estas indagaciones, un elemento que resultó clave, es la importancia que tiene para estos maestros el pertenecer a la comunidad en

donde trabajan, siendo el reconocimiento de la comunidad más importante que una acreditación "formal". Resalta el sentido que esto cobra para poder responder a las necesidades de la comunidad, ya que, al ser ellos mismo refugiados, tienen una mayor comprensión de las aspiraciones y motivaciones de los estudiantes y sus familias. También resalta un fuerte sentido de "ser un modelo a seguir" para los estudiantes, y de crear un ambiente de confianza en la relación con los estudiantes y sus familias (Winthrop & Kirk, 2005).

En el contexto Latinoamericano, la realización de los talleres "Escuela y Desplazamiento" en diversas regiones de Colombia, permitió recoger información sobre la situación de los docentes que trabajan con población desplazada. Dentro de los impactos que esto tiene en los docentes destaca: una fuerte presencia de sintomatologías médicas y psiquiátricas que impactan en el bienestar de los docentes, especialmente cuando ellos son también desplazados; a lo que se suma una sensación de desesperanza al percibir que la manera en que los afecta la realidad de los niños y niñas desplazados desborda sus competencias profesionales. Estas situaciones producen sensaciones de desmotivación, cansancio y agotamiento afectivo. Pese a lo anterior, la gran mayoría de estos docentes presentaba un fuerte arraigo y aprecio por el vínculo de pertenencia al lugar en que desempeñan su profesión (Ministerio de Educación Nacional: Colombia, 2004)

También en Colombia, Cortina (2012) estudia las prácticas docentes en contextos de desplazamiento, concluyendo que cuando el docente trabaja en estos contextos percibe una realidad educativa que implica redoblar esfuerzos, a pesar de las malas remuneraciones y la sobrecarga laboral. Los docentes colombianos relacionaban este redoble de esfuerzos con un fuerte sentido de trabajo social, solidaridad y entrega a la comunidad. Dentro de las prácticas que los docentes realizan al trabajar con población desplazada, destaca la utilización de pedagogías alternativas, el fortalecimiento del vínculo afectivo con los estudiantes y sus familias, y la gestión de redes y recursos para conseguir apoyos para los afectados.

En suma, hay una evidente preocupación por la figura del docente que trabaja en contextos de desplazamientos. Aunque no en el contexto específico de desplazamiento ocasionado por desastres socio-naturales, se resalta la importancia de implementar

programas de desarrollo "centrados en el maestro", en donde es relevante reconocer las experiencias de vida, motivaciones y aspiraciones de los maestros (Winthrop & Kirk, 2005). Además, considerando el rol que cumplen en las comunidades afectadas, se propone que en estas situaciones, los docentes deben ser considerados como sujetos políticos y constructores del espacio público, en donde el ser docente se entrecruza con otro tipo de actores sociales (Cortina, 2012).

Aunque sin focalizarse en los docentes, en el caso chileno, Lillo (2013) llega a interesantes conclusiones respecto al papel de la Escuela en contextos de desastres sicionaturales. Entrevistando a padres, madres y apoderados de niños y niñas desplazados y retornados a Chaitén, identifica que durante el proceso de desplazamiento, es frecuente una vivencia de lo escolar caracterizada por sufrimiento, segregación, discriminación y matonaje -tanto por otros estudiante, como a un nivel institucional- configurando una serie de desencuentros culturales y un historial de itinerancia escolar en los afectados. Sin embargo, al focalizar la indagación en el proceso de retorno, se presenta la escuela de Chaitén como brújula de la migración, considerándose la reapertura de la escuela como condición sin la cual el proceso de retorno no se hubiese producido de manera masiva, constituyéndose al mismo tiempo como un elemento que permite la unificación familiar de aquellas familias que se habían fragmentado durante el desplazamiento.

Los hallazgos de la autora relacionadas a la vivencia escolar durante el desplazamiento presentan una conclusión contradictoria respecto a lo que señala la literatura sobre educación y desastres, en donde se considera a la escuela en el desplazamiento como un factor protector de los efectos traumáticos del proceso (Dettmer, 2002; Markham, 2012; Oficina Nacional de Emergencia, 2011; Rodríguez, 2007; Winthrop & Kirk, 2005). Teniendo esto en consideración, plantea:

“(...) este decidior hallazgo lleva a precisar en los planteamientos teóricos y empíricos, que no es la institución en sí misma, ni su función educativa descontextualizada la que permite estos procesos, sino que, para los desplazados, es una escuela sentida como propia la que tiene estos efectos” (Lillo, 2013 p.111).

Pese a los citados avances, se evidencia un vacío en los estudios focalizados en la temática específica de desplazamientos por desastres socio-naturales, así como, y especialmente, en lo que respecta al trabajo docente en estos contextos. Los desarrollos teórico-prácticos respecto a la temática de la educación en desastres socio-naturales continúan enfocándose en el desarrollo de guías para orientar la acción pedagógica hacia la prevención y focalizar la acción de los docentes en el apoyo psicosocial de los estudiantes (Centro Regional de Información sobre Desastres para América Latina y El Caribe (CRID), 2011; Ministerio de Educación, 2010; Monter, Rojas & Montero, 1998), sin considerar la figura del docente como un actor en el cual recaen nuevas demandas que impactan en su trabajo, ni reconociendo su experiencia para futuras intervenciones.

Interesante se vuelve este vacío, considerando que en el año 2012, y haciendo un análisis de los desarrollo temáticos respecto del trabajo docente en América Latina, Deolidia Martínez (2012) lo propone como uno de los nuevos temas para los 10 años de la constitución de la Red ESTRADO: “el trabajo docente en situaciones de emergencia” se abre concretamente como el tema al cual se pretende dar respuesta en esta investigación.

A continuación se presentan elementos relevantes en relación a los desarrollos investigativos respecto al trabajo docente. Considerándolos como la base teórica que permite indagar en este nuevo eje temático propuesto.

2.2. SOBRE LA CUESTIÓN DOCENTE

2.2.1. El Trabajo Docente como objeto de estudio

Durante las últimas décadas se produce un resurgimiento de los estudios sobre el profesorado y un aumento del interés por la cuestión docente (PRELAC, 2005) Evidencia de esto es el lugar central que ocupa la figura del docente en diversos desarrollo teóricos y corrientes educativas, tales como las teorías constructivistas (Coll, Marchesi, & Palacios, 2001; Pozo, 2001), la corriente de la eficacia escolar (Murillo, 2003; Cornejo & Redondo, 2007) y en las investigaciones sobre cambio educativo y mejora escolar (Murillo, 2005; Fullan, 2003).

Se han descrito dos antecedentes fundamentales para comprender el auge e importancia de la investigación sobre la cuestión docente como objeto de estudio: por un lado, las profundas transformaciones que ha experimentado el trabajo docente durante las últimas décadas, en relación a las transformaciones socioculturales propias del sistema neoliberal y las reformas educativas implementadas durante los años '90 en toda América Latina; por otro, el significativo aumento de los problemas de salud mental y malestar en la profesión docente (Cornejo, 2009; Martínez, 2001; Oliveira, Gonçalves, & Melo, 2004).

En relación al primero de estos antecedentes, la reestructuración capitalista de las últimas décadas, se generan transformaciones socioculturales, ideológicas y subjetivas que impactan todas las esferas de la vida social (Cornejo, 2012; Martínez, 2001; Oliveira et al., 2004). Situar en este contexto el estudio de la cuestión docente es de suma importancia, pues conlleva el surgimiento de nuevas tensiones y demandas hacia la escuela y cambios en el mundo del trabajo del profesorado (Mejía, 2004; Oliveira et al 2004). El segundo antecedente, se refiere a la preocupación por el significativo aumento de los problemas de salud mental en el profesorado y las altas tasas de licencias psiquiátricas, que motiva estudios epidemiológicos en Europa y algunos investigadores de Estados Unidos a partir de los años 70 (Martínez, 2007).

Desde aquí, el trabajo docente como centro del interés investigativo, aparece con fuerza en las últimas décadas, aunque con una gran diversidad de perspectivas, enfoques, e

intereses; dificultándose la posibilidad de delimitar un objeto de estudio claro, más allá del interés por las cuestionas del profesorado (Duarte, 2010; Sime-Poma, 2013).

En un intento por sistematizar la producción académica sobre el trabajo docente con el fin de realizar un estado del arte respecto de los principales temas abordados por los trabajos enfocados en el profesorado y ayudar así a delimitar este objeto de estudio en construcción, Duarte (2010), realiza un análisis sobre 467 tesis de maestría y doctorado brasileñas, contenidas en la base de datos de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de la Educación Superior (CAPES) en el periodo 1987-2007, relacionadas con el tema de “trabajo docente” en educación escolar. A partir del análisis de los principales temas abordados por las investigaciones, el autor propone 13 ejes temáticos para analizar el trabajo docente: 1. “naturaleza y proceso de trabajo”, 2. “condiciones y relaciones de trabajo”, 3. “identidad y trabajo docente”, 4. “representaciones, sentidos y significados sobre el trabajo docente”, 5. “perfil de profesor”, 6. “género y trabajo docente”, 7. “formación docente”, 8. “nuevas tecnologías y trabajo docente”, 9. “salud y malestar docente”, 10. “saber y practicas docentes”, 11. “aspectos teóricos-históricos del trabajo docente”, 12. “impactos de las reformas educacionales sobre el trabajo docente” y 13. “sindicalismo y resistencia en el trabajo docente”.

De forma similar, realizando una sistematización de los estudios relativos al trabajo docente en educación básica, producidas por las tres instituciones de educación superior brasileñas con las mejores evaluaciones en postgrados según la entidad nacional evaluadora (CAPES) entre 2006 y 2011. Sime-Poma (2013) complementó la propuesta de agrupación temática de Duarte (2010) sumando los temas “políticas educativas y trabajo docente” y “trayectoria docente”

Duarte (2010) divide la sistematización en dos periodos históricos: 1987-1996 (antes de los procesos de reforma educativa implementados en Brasil) y 1997-2007 (después de dicho proceso). En el período 1987 a 1996, la investigación sobre el trabajo de los docentes se ha centrado en cuestiones relacionadas con la formación del profesorado y el impacto de las reformas educativas en la labor docente. Por su parte para el segundo periodo se observa un aumento significativo (de un 80%) en los siguientes ejes temáticos: “condiciones y

relaciones de trabajo”, “identidad y trabajo docente”, “naturaleza y proceso de trabajo docente”, “impactos de la reforma sobre el trabajo docente”, y “salud y malestar docente”.

En particular, sobre “salud y malestar docente” no había investigaciones en las bases de dato revisadas para el primer periodo, mientras que para el segundo periodo se observa el surgimiento y fortalecimiento de los estudios en esta temática (Duarte, 2010). Aunque podría considerarse una divergencia entre este resultado y lo planteado por Martínez (2001) respecto a que es en la década de los 70 que el estudio del trabajo de los profesores comienzan a surgir en el interés investigativo a partir de la gran cantidad de licencias psiquiátricas presentes en el sector docente, es importante leer esta contradicción a la luz de una distinción, y es que Martínez se refiere al surgimiento del interés sobre la salud docente en Europa y Estados Unidos, por lo que el meta-análisis de Duarte viene a poner un antecedente concreto sobre el surgimiento del interés en América Latina, y específicamente en Brasil, haciendo un importante aporte al estado de la cuestión en la región.

También a través de estadísticas descriptivas y análisis temáticos, desde una perspectiva sistémica, Nuñez (2013) realiza una exploración de 37 estudios empíricos realizados en Chile entre 2000 y 2012, pretendiendo identificar los principales paradigmas, metodologías, intereses y temas abordados por las investigaciones que se preguntan por el trabajo docente en nuestro país.

Dentro de los principales resultados, el autor señala que los paradigmas predominantes en las investigaciones revisadas, obedecen a ocho tipos diferentes: fenomenológico, cognitivista, experimental, histórico- cultural, sistémico, socio-constructivista, etnográfico y de la semiótica-social. En donde el paradigma cognitivista es el más utilizado. Por su parte, el análisis de las metodologías empleadas arrojó una predominancia de los estudios desde metodologías cualitativas, en donde sobresalen los que emplean metodologías conversacionales directas (entrevistas, grupos focales, grupos de discusión), y en menor medida, lo enfoques observacionales, como la etnografía. En cuanto al centro de interés de los análisis revisados, identificó cuatro tipos: (1) aquellos centrados en lo que los actores dicen o piensan sobre su trabajo, como construcción discursiva, en un orden de lo comunicado; (2) aquellos centrados en observar interacciones, situaciones, y dinámicas de trabajo, desde un punto de vista de la acción y prácticas del profesor; (3)

aquellos centrados en la actividad del sujeto, también desde un orden discursivo, pero enfocados en la subjetividad y el sentido del trabajo; y finalmente (4) aquellos centrados en los espacios, la escuela, el aula, etc. Finalmente, sobre los principales temas que abordan las investigaciones se encuentran: Formación inicial y continua, prácticas profesionales, experiencia profesional y trabajo colectivo (Nuñez, 2013).

A través de este tipo de sistematizaciones, se observa la conformación y la institucionalización progresiva de un campo de estudio sobre el docente (Duarte, 2010; Sime-Poma, 2013). Muestran también que la literatura académica acompaña a los acontecimientos políticos, económicos y sociales de su tiempo, realizando investigaciones que pusieron sobre la mesa los cambios que se estaban produciendo en el proceso de reformas y nuevas regulaciones educativas en la década de 1990 y su impacto en la organización de la escuela y el trabajo docente (Duarte, 2010), aunque se limitan a tematizar los elementos más investigados, sin avanzar en una delimitación concreta de lo que es el trabajo docente como objeto de estudio.

La actividad docente como trabajo aparece diluida, desestimándose el análisis de los procesos reales de trabajo y los productos del trabajo docente, ya sea como potencial objeto de estudio o como experiencia laboral, referida por los propios docentes. Se evidencia un predominio de un pensamiento funcionalista en las investigaciones sobre el profesorado, priorizándose estudios que problematizan aspectos puntuales de la actividad docente, al margen de las cuestiones del sentido y los fines de la docencia. Así, la actividad docente aparece como algo escindido del contexto macro, de los movimientos sociales, el sistema de producción, así como del contexto político y administrativo más inmediato (Cornejo, 2012; Martínez, 2007).

Complementando este tipo de esfuerzos por sistematizar los desarrollos investigativos respecto al tema, pero desde una visión histórica y teniendo en consideración una visión global de la tradición de estudios y desarrollos teóricos, Martínez (2001) identifica tres formas temáticas a través de las cuales se entra a las investigaciones y desarrollo del trabajo docente como objeto de estudio: el sufrimiento, el proceso de trabajo y la escuela.

En efecto, la puerta de entrada a los primeros estudios sobre los trabajadores de la educación es a través de la salud laboral. Es a partir de las enfermedades de los maestros y el sufrimiento psíquico que el trabajo docente se abre como problema a investigar: en Europa a través del "stress" y el "burnout"; el "desestimiento" en Brasil y el "malestar docente" en Argentina (Martínez, 2001). Los primeros trabajos consistieron en estudios epidemiológicos; luego se amplía la mirada al estudio de las condiciones de vida y trabajo en la escuela, lo que permite considerar a los docentes como trabajadores y a la escuela como local de trabajo. (Martínez, 2001).

Desde aquí se abre la segunda puerta de entrada: el estudio del proceso de trabajo docente (Martínez, 2001). Estudiar la docencia desde los procesos de trabajo permite centrar el análisis en el sujeto trabajador, y en su relación con la sociedad; permite entonces, una apertura a lo histórico-cultural (Cornejo, 2012). Desde aquí se considera, por una parte, la reorganización global de los procesos productivos y el lugar del trabajo docente en ese contexto -en definitiva, las transformaciones socioculturales propias del sistema neoliberal; por otra parte, los procesos institucionales del trabajo docente a nivel local y su interrelación con la administración central (Cornejo, 2012).

El estudio del proceso de trabajo trae consigo la tercera entrada a los estudios del trabajo docente: el análisis de la escuela como local de trabajo (Martínez, 2001). Aquí se comienza a considerar la forma en que las regulaciones generales del sistema educativo y las políticas públicas, así como los procesos sociopolíticos globales, van configurándose de manera particular en el cotidiano de cada escuela, y cómo impactan en la subjetividad de los docentes (Martínez, 2007).

Considerar al docente como trabajador y a la escuela como local de trabajo en el contexto sociopolítico actual, implica pensar el trabajo docente como un *trabajo inmaterial afectivo* (Lazaratto & Negri, 2001). Es decir, un oficio en el que resulta central la relación directa con los usuarios, y en donde esa relación tiene un alto componente de intercambio emocional (Cornejo, 2012).

A partir del recorrido realizado, se puede desprender que el trabajo docente se presenta como un panorama con formas plurales de comprensión. Desde esta diversidad, parece necesario comprender el Trabajo Docente desde una perspectiva amplia, que:

“Incluye no sólo el trabajo realizado en el aula, como un proceso que implica la enseñanza y el aprendizaje, sino también la participación del profesorado en actividades de planificación, elaboración de propuestas político-pedagógicas y la gestión real de la escuela, incluyendo las formas de trabajo colectivo en la escuela y de la escuela en conjunto con las familias y la comunidad” (Duarte, Oliveira, Augusto, & Melo, 2008 p. 222).

Considerando estos antecedentes, Duhalde (2012) plantea que la construcción del trabajo docente como objeto de estudio requiere, necesariamente, una problematización de la realidad. Esta debe partir de la historicidad de la categoría, la consideración de las políticas educativas que lo determinan y de una aproximación desde el trabajo, reconociendo con esto, una relación entre lo pedagógico y lo político. Desde aquí, Martínez (2001) propone mirar las diferentes entradas y recorridos que ha tenido el estudio del profesorado concentrados en un problema: la subjetividad del trabajador de la educación y su relación con la construcción política de la escuela, avanzando en un posicionamiento desde el sujeto. En definitiva, al pensar el trabajo docente como objeto de estudio, interesa estudiar al trabajador de la educación, situándolo en un local de trabajo con características comunes a los sectores terciarios de trabajo, pero propias de la escuela como institución; considerándolo como un sujeto histórico que crea y se crea a partir de su trabajo (Cornejo, 2012; Martínez, 2001).

Desde aquí, parece importante hablar del trabajo docente como *categoría*, pues permite referirse a objetos que van más allá de contenidos demarcados, con una significación unívoca, sino que se refiere a múltiples posibilidades de contenido (Zemelman, 2001 citado en Duahalde 2012).

Desde la perspectiva de trabajo docente que se propone desde América Latina, especialmente desde la constitución de la Red ESTRADO en 1999, se explicita un intento por superar esta escisión entre lo individual y lo social para la comprensión de la docencia

como objeto de estudio, produciéndose un impulso de los debates e investigaciones desde perspectivas interdisciplinarias e intersectoriales (Cornejo, 2012; Martínez, 2012). Así, se ha entrado al estudio del trabajo docente como categoría de análisis desde distintas disciplinas, tales como la medicina del trabajo, pedagogía, psicología, antropología, derecho, economía y arquitectura (Martínez, 2007).

2.2.2. Algunos hallazgos relevantes en torno al Trabajo Docente

Desde este panorama en el que se construye un objeto de estudio que pone al centro al sujeto de la docencia como trabajador de la educación, enmarcándolo en unas condiciones socio-históricas determinadas, Martínez, Collazo, & Liss (2009) definen tres dimensiones del trabajo docente a través de las cuales es posible agrupar la multiplicidad de ejes temáticos que han sido abordados en los estudios del profesorado: a) dimensiones histórico-institucionales b) dimensiones del proceso de trabajo docente y, c) dimensiones subjetivas y afectivas. No obstante esta distinción, es necesario comprender la interrelación entre las mismas, y que la clasificación de distintos temas en un eje u otro responde a fines expositivos.

A continuación se presentan los principales hallazgos realizados en cada dimensión, considerando como centro del análisis aquellos que presentan una vinculación relevante con la comprensión de las problemáticas que motivan esta investigación.

a). Dimensiones Histórico-Institucionales:

Como se ha referido más arriba, la escuela, y con ello el trabajo docente, se encuentra inserta en un contexto social que la condiciona. Es por esto que no es posible hacer una separación entre el adentro (la escuela) y el afuera (el mundo externo), las instituciones educativas no quedan aisladas del contexto social, pues las transformaciones sociopolíticas y el conflicto social se expresan en la escuela (Martínez, Collazo, & Liss, 2009).

Desde aquí que es importante considerar como contexto de cualquier análisis referido al profesorado, las transformaciones socioculturales e ideológicas propias de la reestructuración capitalista ocurrida en las últimas décadas, considerándolas como un

contexto que impacta y reestructura también la escuela y el trabajo docente (Cornejo, 2012; Martínez et al., 2009; Martínez, 2001; Oliveira et al., 2004).

En concreto, diversos autores se han referido al surgimiento de nuevas tensiones y demandas hacia la escuela y los cambios en el mundo del trabajo del profesorado que se deriva de estas transformaciones (Mejía, 2004; Oliveira et al, 2004). En este sentido, dentro de las transformaciones que afectan directamente el trabajo docente se encuentran (Hargreaves, 1997; Esteve, Franco & Vera, 1997): la masificación del acceso a la escolaridad, la “inhibición” educativa de otros agentes de socialización, como la comunidad local y particularmente las familias, el desarrollo de otras fuentes de información en pugna con la escuela, un cuestionamiento radical a las formas tradicionales de enseñanza, las cada vez más elevadas expectativas hacia los sistemas escolares, y, finalmente, el descenso progresivo de la valoración social hacia el oficio docente.

Además, dentro de las dimensiones histórico-institucionales, se encuentran aquellas más propias del sistema educativo, como las políticas educativas, que impactan de una manera más directa en la organización escolar y el trabajo en la escuela (Assaél, 2008; Assaél et al., 2011; Oliveira et al., 2004).

Uno de los principales elementos a considerar dentro de estas, son los impactos que ha traído la implementación de las reformas educacionales durante la época de los 90 en toda América Latina, que han resultado en una ampliación de las atribuciones de los docentes, en función de las nuevas y diversificadas demandas dirigidas a ellos⁴. (Cornejo, 2012; Duarte, 2010; Oliveira et al., 2004). Tales cambios repercuten directamente sobre la organización del trabajo docente, pues exigen más tiempo de labor del maestro, que en general no es aumentado objetivamente en su jornada, y que acaba traducéndose en la intensificación laboral (Oliveira et al., 2004) .

⁴ Se observa que, además de la actividad de conducción de las clases, se espera que ellos participen de la elaboración del proyecto pedagógico, de la planificación escolar, de la integración de la escuela con la comunidad, que ponga en marcha nuevos procesos de enseñanza y evaluación, la obtención de buenos resultados en pruebas estandarizadas, además de responder a otras demandas características de un universo social que pone en la escuela la responsabilidad del trabajo con la vulnerabilidad y la superación de la pobreza (Cornejo, 2009; Oliveira et al., 2004; Robalino & Körner, 2005)

Específicamente en Chile, las características del actual "modelo escolar mercantil" han impulsado cambios fundamentales para el sistema educativo⁵, que en relación al trabajo docente se traduce en la pérdida de su condición de funcionario público, quedando sujeto a las leyes laborales del conjunto de trabajadores del país, en donde la flexibilidad laboral, empeoramiento de los salarios y las condiciones de trabajo deterioran aún más la profesión docente (Cornejo, 2012). En este contexto, se identifican tensiones que emergen en el oficio docente con las políticas mercantiles (Cornejo, 2012): por una parte, una contradicción entre el discurso que llama a profesionalizar la docencia y a un desarrollo profesional autónomo y reflexivo, con condiciones de trabajo que no se condicen con dicho llamado, ni lo permiten; por otra parte, las políticas de presión y control afectan la autonomía profesional (Mejía, 2004) que frente a las imposiciones tan lejanas a su trabajo real entra en dinámicas de simulación para responder a las demandas externas (Assaél et al., 2011).

Finalmente, es importante considerar dentro de estas dimensiones histórico-institucionales aquellos condicionantes externos del orden de lo imprevisto, como los desastres naturales. Se considera que éstos pueden incidir en la implementación de políticas de emergencia que, con el intento de dar apoyo a las problemáticas derivadas de la emergencia, transforman también la escuela y las demandas hacia el profesorado (Levin, 1916 citado en Romero, 2000). Este tipo de situaciones pueden transformar el sistema educativo de manera tal, que sus impactos trascienden la etapa de emergencia y recuperación. Ejemplo de esto son los procesos de privatización del sistema educativo iniciados luego del azote del Huracán Katrina en Nueva Orleans (Dingerson, 2010), los cierres de establecimientos y fusiones de escuelas implementadas luego del terremoto y tsunami ocurridos en el 2010 en nuestro país (Equipo de Psicología y Educación, 2010), así como la fusión de escuelas y anexo a otras comunas a través de decretos ministeriales implementados en Chaitén luego de la erupción volcánica (Lillo, 2013).

⁵ El sistema escolar mercantil se instala bajo el cimiento de tres pilares: leyes constitucionales, el sistema de administración municipal y el sistema de financiamiento escolar a través de vouchers (Assaél et al., 2011; Cornejo, 2012). Por su parte, las leyes y modificaciones implementadas al sistema educativo en los últimos años (Ley General de Educación, Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y la nueva institucionalidad), vienen a cimentar la lógica mercantil y del gerenciamiento en educación, articulado estándares, marcos regulatorios y fortaleciendo el poder de agentes privados (Assaél et al., 2011).

Aun cuando su desarrollo en la literatura es escaso, estos “condicionantes externos” se instalan como un elemento de gran relevancia para el presente problema de investigación, en tanto pueden venir a modificar las condiciones histórico-institucionales propias del sistema educativo chileno descritas más arriba.

b) Dimensiones del Proceso de trabajo docente

En estrecha relación con la primera dimensión abordada, el estudio de esta categoría cobra relevancia en el marco de las implicancias que tiene el sistema capitalista en la escuela como local de trabajo que presenta características típicamente capitalistas y, como se ha referido, al entender el trabajo del profesorado como un trabajo inmaterial afectivo (Lazzarato & Negri, 2001; Martínez, 2001; Oliveira et al., 2004).

Se considera el “proceso de trabajo” como una interrelación de tres elementos: 1. las características de la fuerza de trabajo docente, las características humanas, su formación y regulaciones. 2. Los medios y los instrumentos de trabajo, es decir la escuela, el local de trabajo. Y 3. El producto del trabajo docente, que tiene una doble faz: un producto-conocimiento, el producto más concreto aunque no siempre visible; y un producto-relación, en donde se visibiliza un núcleo afectivo que ocupa un lugar central en el trabajo docente (Martínez, 2007).

En la relación de producción capitalista, el trabajador no tiene injerencia sobre el producto de su trabajo, pierde el control sobre el proceso de trabajo al volverse cada vez más normado y estandarizado (Cornejo, 2006). El trabajo en educación no queda exento de estas regulaciones, en donde se producen procesos de profesionalización y despedagogización del trabajo docente (Mejía, 2004).

A partir del estudio del proceso de trabajo, se han identificado diversos núcleos de tensión en el trabajo docente, a saber: una distancia entre el trabajo prescrito y trabajo real, así como entre las condiciones y regulaciones del trabajo y los aspectos teórico-prácticos de la profesión (la pedagogía misma) (Cornejo, 2012; Martínez, 2007).

La diferencia entre el trabajo prescrito y trabajo real se refiere a la distancia entre los aspectos regulados del trabajo y lo que se hace todos los días (que muchas veces no esa en

una norma escrita). Esta inadecuación entre trabajo prescrito y real es un factor de riesgo presente en muchos trabajos, pero que en el caso de los docentes ha alcanzado características particulares, transformándose en un foco de sufrimiento para los docentes (Cornejo, 2012; Martínez et al., 2009; Martínez, 2007). Guerrero (2005), señala que esta brecha estaría dada por un marco curricular sobrecargado, en donde la dificultad de obtener buenos resultados y responder a las necesidades de los alumnos provocaría una sensación en los docentes de que están ante una brecha imposible de superar. Así, las intensificadas demandas que recaen en el profesorado no alcanzan a ser cubiertas en el espacio laboral, interfiriendo muchas veces en la separación de los ámbitos laboral y personal (Martínez, Collazo, & Liss, 2009).

Por otro lado, también se ha identificado una distancia entre las condiciones y regulaciones del trabajo y los aspectos teórico-prácticos de la profesión (la pedagogía misma). Ante esto, Cornejo señala:

“Dos campos que prácticamente no se tocan, ni en los estudios, ni en las legislaciones, ni en la palabra de los docentes. Como si la forma de trabajar no afectara los aprendizajes de los estudiantes, como si las condiciones materiales y de infraestructura no tuvieran que ver con la posibilidad de desencadenar procesos de construcción de conocimiento”. (Cornejo, 2012 p. 50)

En efecto, existen ciertos elementos que influyen en el proceso de trabajo, así como en el bienestar/malestar docente, éstas son las condiciones de trabajo (Cornejo, 2012; Martínez, 2007).

Las condiciones de trabajo han sido entendidas como el amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las cuales se desempeñan los docentes (Robalino & Körner, 2005). Éstas han sido descritas en torno a dos categorías: las condiciones materiales y las condiciones psicosociales. Dentro de las primeras se consideran las siguientes variables: las condiciones de empleo y precariedad (remuneraciones, estabilidad laboral, tener además otro trabajo, sindicalización), jornada laboral (relación entre horas trabajadas y horas contratadas; porcentaje de horas lectivas en la jornada laboral, descanso), exigencias ergonómicas (postura incómoda, forzar la voz,

ruido, iluminación, temperatura), materiales educativos (disponibilidad de materiales de trabajo educativo y pertinencia del material de trabajo educativo) e infraestructura (a través de la lista de chequeo por observación externa). Por su parte, en las condiciones psicosociales se consideran: demandas del trabajo, control sobre el proceso de trabajo, sentido del trabajo, apoyo social, condiciones para las prácticas reflexivas, clima laboral, participación, alumnos a cargo, selección de estudiantes y relación con el entorno social del trabajo (Cornejo, 2009).

En relación a estos aspectos en el contexto chileno, el reciente estudio de Cornejo (2012) señala información relevante respecto a los docentes de enseñanza media de Santiago. Aquí, los docentes dan cuenta de condiciones materiales de trabajo deficientes en cuanto a: precariedad laboral, presentando malas remuneraciones e inestabilidad laboral, principalmente en el sector particular subvencionado, así como altos índices de docentes que reportan un segundo empleo; sobrecarga horaria, que muestra un 86% de horas lectivas, superando el mínimo legal establecido de un 75%, así como una alta cantidad de horas de tiempo personal dedicado a labores docentes, acercándose al tercio de la jornada contratada; exigencia ergonómica, en donde se presentan condiciones de infraestructura que obligan a estar de pie, forzar la voz y estar expuesto a temperaturas inadecuadas.

En relación a las condiciones psicosociales, los docentes del estudio perciben elevados niveles de demanda laboral, en donde las altas exigencias, los plazos difíciles de cumplir, la ambigüedad en el trabajo y la relación conflictiva con los estudiantes es lo central. Por otro lado, cerca del 50% de los docentes percibe niveles positivos de control sobre los procesos de trabajo y apoyo social, siendo menor en el sector municipalizado. Así mismo, la significatividad en el trabajo es percibida como algo factible por un número similar de docentes. Por su parte, los docentes del sector municipal perciben un entorno social más vulnerables y agresivo (Cornejo, 2012).

Diversos autores señalan la existencia de una relación entre el bienestar/malestar docente y de la presencia de enfermedades laborales, respecto a las condiciones de trabajo en las que se realiza la labor docente, alertando en que no son los oficios en si mismo riesgosos, sino que lo son las condiciones concretas en que se realiza el trabajo (Parra, 2007; Cornejo, 2012; Martínez et al., 2009; Robalino & Körner, 2005).

En este marco, tomando como muestra a docentes de enseñanza media de Santiago, Cornejo (2012) estima que el nivel de bienestar/malestar docente varía en una fuerte relación con la capacidad de entregar sentido al trabajo (un propósito no instrumental como las remuneraciones, sino que un sentido moral), y con el nivel percibido de carga de trabajo (señalado que esta percepción varía también en relación con la percepción de apoyo en el centro educativo).

Dentro de los resultados señalados por Cornejo (2012), llama la atención que, a pesar de presentar peores condiciones de infraestructura, exigencias ergonómicas y violencia en el entorno social, la dependencia municipal aparece como una variable que aporta al bienestar docente. Ante esto, el autor señala que es en estos contextos donde los docentes trabajan con mayores niveles de vulnerabilidad, que es al mismo tiempo, otra variable explicativa del bienestar docente. El estudio también señala que los docentes que trabajan en establecimientos de dependencia municipal presentan mayores niveles de satisfacción vocacional.

Finalmente, el autor señala que los altos niveles de malestar pueden afectar significativamente la construcción de climas afectivos adecuados en el aula (Cornejo, 2009),

La vinculación del bienestar docente con la significatividad en el trabajo, y con la construcción de climas afectivos adecuados en el aula (Cornejo, 2009) pone sobre la mesa antecedentes que están en estrecha relación con las dimensiones subjetivas y afectivas, que se abordan a continuación.

c) Dimensiones Subjetivas y afectivas

En estas dimensiones, se hará referencia, por un lado, a lo vincular como núcleo afectivo de trabajo docente. Por otro lado, a algunos elementos sobre identidad, sentidos y subjetividad en el trabajo docente.

La naturaleza del trabajo docente hace que los profesores se involucren afectivamente con su labor, en una escala mucho mayor que otros trabajadores del sector terciario (Oliveira et al., 2004) En este sentido, se pone lo vincular como núcleo del proceso de

trabajo, vivido principalmente en la relación maestro-alumno, pero también en la relación con los colegas, directivos, la autoridad, así como en la relación histórica con el Estado (Cornejo, 2012; Martínez et al., 2009; Martínez, 2007).

Esta centralidad de lo vincular en el proceso de trabajo docente es -al mismo tiempo que sostiene las relaciones afectivas en el trabajo- un núcleo de sufrimiento (Martínez, 2007). Se constituye en un factor de riesgo en tanto la organización de la vida escolar no tiene en cuenta este factor humano (Martínez, Collazo, & Liss, 2009).

Lo vincular en el trabajo docente, es también núcleo de la subjetividad, pues las relaciones que el sujeto establece con los estudiantes y colegas, así como su relación histórica con el Estado, van configurando núcleos identitarios y procesos de subjetivación en el trabajo (Martínez, Collazo, & Liss, 2009).

La identidad socio-laboral es una de las perspectivas más difundidas del estudio del oficio docente. Sus desarrollos permiten enfocar el trabajo docente desde la tensión entre el lugar en el contexto histórico y las construcciones colectivas de los docentes (Cornejo, 2012). Es importante considerar que la identidad docente guarda relación con la experiencia personal de ser docente, pero también con el reconocimiento de la sociedad sobre el rol, así como con la identificación profesional desde la colectividad, *“se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja”* (Vaillant, 2007: 3).

Se plantea la existencia de tres o cuatro relatos identitarios a lo largo de la historia del oficio docente (Cornejo, 2012) Estas diferentes concepciones sobre el docente y su quehacer, se han ido construyendo social e históricamente, y se encuentran presentes en los discursos, prácticas y políticas de hoy (Assaél, 2008).

Con la aparición de la Escuela como institución, durante la primera mitad del siglo XIX, se constituye un primer núcleo identitario en torno a la imagen del docente como “misionero” o “apóstol”. (Cornejo, 2012; Núñez, 2007). Con algunas variaciones, este núcleo se mantiene durante todo el proceso de construcción social del Estado, pero incorpora la imagen de maestro/a y profesores/as, con la respectiva diferenciación del

sistema de instrucción primaria y secundaria. Al mismo tiempo, se va consolidando el rol del educador como autoridad responsable de la socialización, con un estatus de ser funcionario de Estado, representantes y constructores de Estado (Núñez, 2007)

A partir del auge de teorías racionalistas que apuntaron a tecnificar la educación escolar, a mediados del siglo XX, emerge un núcleo de identidad en donde los docentes aparecen como técnicos expertos que aplican metodologías validadas de enseñanza. La enseñanza se asimila a la producción industrial, se homogenizan los sujetos, y los procesos pedagógicos se entienden como posibles de estandarizar. Con esto, el lugar social de los profesores cambia, perdiendo el sentido político y social de la profesión (Assaél, 2008; Cornejo, 2012).

Otro núcleo identitario producido a lo largo del siglo XX que se ha descrito en la literatura, alude a los docentes como trabajadores, militantes o sindicalistas (Street, 2002 citado en Cornejo 2012). Sin embargo en Chile, el sindicalismo docente tuvo muchos problemas para articularse de manera unitaria a lo largo del siglo XX (Cornejo, 2012).

También se plantea la configuración de una identidad de carácter crítico, en donde se pone a los docentes en un lugar de intelectuales, de investigadores reflexivos y críticos de sus prácticas laborales, que cuestiona los qué y para qué de su labor (Assaél, 2008; Cornejo, 2012).

Ante estas construcciones históricas, es importante considerar que las transformaciones socioculturales producidas por la reestructuración capitalista de las últimas décadas, a las que se hizo referencia más arriba, vienen a tensionar estos relatos, produciendo rupturas de sentido respecto a los núcleos identitarios históricos del profesorado (Sisto, 2012). Pese a esto, no se construyen relatos actualizados, sino que los docentes suelen apelar a estas identidades históricas para dar sentido a su trabajo (Cornejo, 2012).

Algunos autores sostienen una crítica a los enfoques que estudian la identidad, pues consideran que desde enfoque funcionalistas se busca identificar características generales de la identidad profesional que se ven como continuas, estables. Se abren en cambio, a

perspectivas que entiendan al sujeto desde construcciones dinámicas y narrativas que superen la escisión entre lo individual y lo social (Cornejo, 2012).

En la tarea de enseñar, se otorgan sentidos y significados al trabajo que van más allá de una construcción identitaria única y lineal. En el caso del trabajo docente Fullan (2003) plantea que enseñar implica un propósito moral, un formar para lograr algo, que tiene relación con el qué se quiere lograr con la labor, tiene una direccionalidad o sentido, un para qué enseñar, también un qué enseñar. El propósito moral (significatividad) se entiende como la posibilidad de vincular el trabajo con valores u objetivos que no son de carácter instrumental (como las remuneraciones), de manera de otorgarle un sentido trascendente al quehacer (Cornejo, 2009). Se trata de una determinada valoración del conjunto de aspectos que configuran lo que representa el trabajo para cada persona (Guzmán & Lagos, 2011).

En el proceso de otorgar sentido al trabajo, y en el trabajo mismo, el docente se construye como sujeto. La subjetividad se instala como una “zona de sentido” que alude a aspectos del pensamiento, la voluntad, de las emociones, de los valores, del discurso, de los deseos, los proyectos y las prácticas del profesor (Mancebo, 2010 citado en Cornejo, 2012). La idea de la subjetividad permite abrirse a lo indeterminado, a lo que está siendo, no solo a lo que ya es (González Rey, 2002 citado en Cornejo, 2012). En relación a la subjetividad, Cornejo (2012 p.509) señala que “debemos renunciar a la expectativa de encontrarnos con un sujeto unitario y libre de contradicciones”.

Aun cuando las tres dimensiones citadas son relevantes para la configuración del análisis propuesto, es importante resaltar que es dentro de la dimensión subjetiva que se instala el objeto de la presente investigación. Proponiéndose un abordaje de la subjetividad desde el análisis de la construcción discursiva de la *experiencia* de los docentes en el contexto específico de desplazamiento por desastre siconatural y la reconstrucción de su trabajo a partir de este proceso, se integra un abordaje que comprende una articulación entre diversos elementos -del orden de lo subjetivo, lo estratégico y la integración comunitaria- que dan cuenta de esta experiencia social. A continuación se presentan algunos elementos teóricos que dan cuenta del concepto de “experiencias” que se considera en la investigación.

2.3. EL CONCEPTO DE EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

La escuela es una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez redefinidos y de relaciones cada vez reconstruidas (Dubet & Martuccelli, 1997; Dubet, 2007). En la actualidad, la escuela se encuentra constantemente en una combinación de continuidades y cambios, moviéndose entre la regularidad y la presión de aspectos externos, pero que a su vez la configuran, como la política educativa o determinados cambios sociales y tecnológicos (Viñao, 2003). Así, la escuela, y con ello el trabajo de los docentes, se encuentra tremendamente removido por las transformaciones socioculturales propias del neoliberalismo (Cornejo, 2006, 2012; Dubet, 2007), pero también por condicionantes externos del orden de lo imprevisto. En este sentido, para el interés de la presente investigación cobra relevancia el que ya a inicios del siglo XX Levin (1916, citado en Romero, 2000) señala dentro de los factores que pueden propiciar cambios en las políticas educativas a los desastres naturales. Estas características se tornan tremendamente relevantes en contextos de cambios forzados, abruptos e inesperados, en donde se hace necesaria una reconfiguración del imaginario educativo (Vélez, 2011).

En este contexto de crisis del paradigma institucional de la modernidad y cambios en la sociedad actual, surge la noción de experiencia como marco interpretativo de lo educativo (Dubet & Martuccelli, 1997; Dubet, 2007; Sánchez & Renzi, 2012).

Desde aquí, se define la experiencia escolar como *“la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar”* (Dubet & Martuccelli, 1997: 79). Las lógicas de acción se refieren a tres tipos de orientaciones subjetivas y relaciones sociales que guían la acción de los individuos, por lo que las lógicas de acción articulan individualmente la experiencia, pero siempre dentro de un contexto social que les da sentido (Dubet, 2010). Se trata de una articulación de la tensión entre el actor y el sistema a través de acciones que el sujeto combina para construir su experiencia social (Sánchez & Renzi, 2012).

Estas lógicas comprenden acciones del orden de lo relacional, lo estratégico y lo subjetivo (Dubet, 2010; Sánchez & Renzi, 2012):

- *Lógica de integración social:* está definida por la internalización de modelos culturales, una pertenencia, por un rol y por una identidad cultural que el sujeto hereda y adquiere en el transcurso de las diversas etapas o situaciones de su existencia. Incluye la alteridad, la relación del sujeto respecto a su alrededor. En este sentido, hace referencia a la moral comunitaria, a través de la que es posible identificar roles, tradiciones y valores que permiten diferenciar el “nosotros” de “otros”.
- *Lógica estratégica:* está definida por una racionalidad instrumental que el actor social construye en función de sus objetivos e intereses, de sus recursos y de su posición social, a través de la cual realiza acciones en función de una ponderación en términos de costo/beneficio.
- *Lógica de subjetivación:* A través de esa lógica se desarrolla una actividad crítica en que el actor adopta un punto de vista distinto a lo normativo o esperado en las otras lógicas, y a través del cual se vive como sujeto. Esta lógica se expresa desde la alienación del sujeto, se juega en la tensión entre “ser-no ser”, permitiendo que aparezca la reflexividad, la distancia respecto de sí mismos y la actividad crítica.

Otra vertiente de estudio de la experiencia se plantea desde el enfoque fenomenográfico, en donde se desarrolla la idea de “experiencia de aprendizaje” para referirse a las experiencias en el ámbito educativo. Aquí la atención se centra en las formas en que los actores educativos experimentan su mundo, constituyéndose como objeto de investigación la variedad de formas de experimentar un fenómeno (Santos, 2007).

Desde aquí, la experiencia estaría dada por dos componentes, aquellos referentes a la experiencia de la situación, es decir, lo que es experimentado en un marco socio-temporal; y la experiencia del fenómeno, aquello que se experimenta como una forma de abstracción (Marton & Booth, 1997). La idea que se quiere destacar aquí es la posibilidad de trascender el dualismo persona-mundo, en tanto el mundo con el que tratamos los investigadores es el mundo experimentado por las personas por lo que la barrera entre lo interno y lo externo desaparece, validándose el estudio de las experiencias como objeto de estudio (Santos, 2007).

Por otro lado, desde la vertiente de sistematización de experiencias que se propone desde la educación popular se define un concepto de experiencias en donde se entiende que éstas son procesos sociales complejos, en los que convergen un conjunto de factores objetivos y subjetivos, tales como: el contexto particular en que se desarrolla la experiencia, las situaciones que se enfrentan, las acciones que se realizan, las intenciones y significaciones de los sujetos que la vivencian, y las relaciones que se establecen entre las personas que participan en esa experiencia (Díaz, Jara, & Robert, 2010; Jara, 2009)

Así, desde diversas concepciones teóricas, la noción de experiencia se propone como un marco conceptual de importancia para el estudio de lo educativo, y específicamente de la profesión docente (Sánchez & Renzi, 2012). Desde estas propuestas, e independientemente de las distinciones operacionales que puedan identificarse en distintas corrientes, se resalta el hecho de que, aún cuando se considere la experiencia como una construcción personal, ésta inevitablemente se adquiere a través de un encuentro con la otredad (Jay, 2009 citado en Sánchez & Renzi, 2012).

Desde aquí, la noción de experiencia cobra relevancia porque incorpora al sujeto en su construcción, dando prioridad a cómo los individuos perciben y construyen el mundo escolar (Sánchez & Renzi, 2012). En el caso del sujeto docente, y en esta la escuela en crisis, los individuos deben comprometerse subjetivamente con su trabajo, a través de la construcción de sus propias experiencias. En definitiva, "construir la unidad de su experiencia y, a partir de ahí, construirse a si mismos" (Dubet, 2007: 62).

Desde estos planteamientos teóricos, parece importante resaltar que la experiencia es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación (Dubet & Martuccelli, 1997), por tanto no puede ser abordada "desde fuera", sino que es necesario interpretar y comprender los significados otorgados por el individuo a determinadas situaciones. En este sentido, la recuperación de la voz, del testimonio de los actores, es la fuente central de información sobre la que se produce el conocimiento en la investigación de las experiencias (Sánchez & Renzi, 2012). Interesando aquellos relatos que portan una significación especial porque pretenden transmitirse, dan cuenta de lo vivido y, al mismo tiempo, contienen reflexiones a

partir de dicho relato que en general se rescatan como aprendizajes o moralejas (Alliaud & Suárez, 2011)

En la presente investigación se propone como propósito central la reconstrucción del trabajo docente tomando como base la experiencia de los sujetos participantes de la investigación. Desde el supuesto que plantea la imposibilidad de comprender la experiencia si ésta es extraída de su contexto socio-histórico particular, se describe a continuación los principales elementos contextuales que sitúan las experiencias de los docentes desplazados por la erupción volcánica en Chaitén.

2.4. CHAITÉN: ANTECEDENTES GENERALES PARA COMPRENDER EL CASO DE LOS DOCENTES DESPLAZADOS

La presente investigación se enmarca en el proceso de retorno, aún en desarrollo, de la población afectada por la erupción del volcán Chaitén. A continuación se presentan algunos antecedentes para comprender el proceso que han vivido los chaiteninos desde ese entonces y, en especial, la escuela y sus actores.

2.4.1. El proceso de desplazamiento y retorno vivido por la comunidad Chaitenina

Con la repentina erupción del volcán Chaitén, iniciada el 2 de mayo del 2008, se declara Estado de Catástrofe y se inicia un proceso acelerado de evacuación de la totalidad de sus habitantes y zonas aledañas, trasladándose a más de 6.000 habitantes en menos de 72 horas (Ministerio del Interior, 2008) A los pocos días, se produce el desborde del Río Blanco que, cambiando su curso de manera definitiva, divide a la ciudad en dos zonas (que actualmente se conocen como sector norte y sector sur), destruye aproximadamente 200 casas y anega el 92% del territorio (Maldonado, 2008).

Frente a esta situación, y pese a la negativa de los chaiteninos, el gobierno inicia acciones orientadas a apoyar el reasentamiento de los afectados en nuevas localidades, convirtiendo el proceso en un caso de desplazamiento forzado (Espinoza, 2013). El proceso de reasentamiento, en distintos puntos de las regiones de Los Lagos, Los Ríos y de Aysén (Banco Interamericano de Desarrollo, 2008) se prolonga debido a la declaración “oficial”,

por parte del entonces gobierno de Michelle Bachelet, de Chaitén como una zona no habitable y el anuncio de su relocalización en el sector de Santa Bárbara. Sin embargo, ya desde inicios del año 2009 comienzan a retornar “ilegalmente” los primeros habitantes, reforzándose también por una nueva declaración oficial del gobierno de Sebastián Piñera, que declara habitable el sector norte de la ciudad, iniciando así un proceso paulatino de repoblamiento de la ciudad, que se mantiene hasta la actualidad (Macaya, 2012).

Con el retorno, la ciudad presenta un nuevo escenario, en donde el sector norte ha sido el único que es habilitado, contando con servicios básicos y comercio; mientras que el sector sur aún está declarado inhabitable, sin contar con éstos servicios y estando en proceso de demolición, pese a esto numerosas familias ocupan las viviendas de este territorio de manera ilegítima (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2012).

En las aproximaciones realizadas a cuatro años de la erupción, Chaitén aparece como una comunidad muy cohesionada con una fuerte identidad territorial, en donde parece haber un espíritu común que hace referencia a los primeros colonos que poblaron la zona, que impregna una convicción de que el pueblo, y sus vidas, es resultado de su propio esfuerzo, que es un territorio indisoluble de su identidad, y que por lo tanto, su vida sólo ahí tiene sentido (Larenas, 2012).

2.4.2. La Escuela desplazada; La Escuela retornada.

Para comprender la situación actual de la escuela en Chaitén, y específicamente de los profesores, es importante hacer el recorrido del desplazamiento y retorno que también se vive como institución.

Previo a la erupción, existían tres establecimientos educacionales en Chaitén: la escuela básica Almirante Juan José Latorre (en adelante J.J. Latorre), la escuela básica Luz del Corcovado y el Liceo Italia, estando los últimos dos ubicados en el ahora “sector sur” de la ciudad.

Con el desplazamiento, el gobierno reubicó a la gran mayoría de los trabajadores públicos en otras localidades, sin embargo, los profesores y profesoras no pudieron ser reubicados debido a su condición de trabajadores municipales. En esta condición, siguieron

recibiendo sus remuneraciones durante el año 2008, pero con la imposibilidad de trabajar en otras localidades; con la declaración de inhabilitabilidad se inició un proceso de finiquito de esta planta docente.

El mismo año 2008, parte de estos trabajadores se trasladaron a la localidad de Palena, en donde el Liceo Italia fue anexado a la escuela Roberto White, es decir, el Liceo Italia, administrativamente perteneciente a la Municipalidad de Chaitén, retoma sus funciones con su propia planta de profesores de enseñanza media, en las dependencias de la escuela básica de Palena. De manera similar, en el año 2010 se hace una modificación administrativa para que la escuela rural de Río Amarillo (a 25 km de Chaitén) pudiera extender educación básica hasta sexto año⁶.

Con el proceso de retorno, y a través de una “extensión” ministerial para poder incluir enseñanza media, se produce la reapertura de la Escuela J. J. Latorre a partir del año 2010. En esta escuela se produce una fusión de los tres establecimientos educacionales que existían previo a la erupción, en ella confluyen profesores, asistentes de la educación, estudiantes y apoderados de las tres escuelas anteriores, y también, se incorporan nuevos habitantes que han llegado a la ciudad sin haber vivido el proceso de desplazamiento y retorno⁷.

En este contexto, la actual escuela de Chaitén goza de una gran valoración por parte de los habitantes, quienes le atribuyen un papel fundamental para que el retorno haya sido posible (Lillo, 2013). El aumento de la matrícula de la Escuela de 86 estudiantes en marzo de 2010 a más de 300 estudiantes a mediados del año 2013 avala esta atribución.

Los apoderados, comparando constantemente con la experiencia vivida durante el desplazamiento, le atribuyen a la escuela un clima de familiaridad y calidez, y expresan confianza respecto a la calidad de la educación y el trato que reciben sus pupilos. Se tiene una visión de la escuela como una escuela con iniciativa, que brinda espacios extra-programáticos para los estudiantes y actúa en la vida pública de la localidad. Al mismo tiempo, estiman que la escuela en Chaitén ya no tiene la calidad que tenía previo al

⁶ Raúl Jara, director Escuela J.J. Latorre durante el periodo 2010-2012. Comunicación personal, 10 de agosto, 2012.

⁷ Idem.

desplazamiento, principalmente respecto a los puntajes obtenidos en pruebas SIMCE y PSU, sobre los cuales recae una visión de comprensión respecto al proceso vivido, pero con expectativas de recuperar el estándar anterior (Lillo, 2013).

En un diagnóstico participativo realizado con todos los actores de la comunidad educativa en abril del año 2012 se estiman algunos de los cambios producidos en la escuela luego del retorno. En donde aparecen conflictos de convivencia escolar y cuestionamientos por parte de los estudiantes respecto de las posibilidades de participación en la escuela y las metodologías utilizadas por los profesores (Espinoza, Fuentes, Lillo, & Mardones, 2012).

En la actualidad, la planta educativa es diversa. Los profesores y profesoras que se han ido incorporando, la mayoría ex funcionarios municipales recontratados con la apertura de la escuela, estuvieron trabajando como docentes en diversas localidades durante el desplazamiento, algunos vivieron la experiencia en conjunto con otros, como es el caso de los profesores desplazados a Palena; otros se movieron junto con las decisiones migratorias de sus familias, otros se incorporan como habitantes recién llegados, en búsqueda de nuevos destinos. Así mismo, es común encontrar profesores que trabajaron en un colegio distinto por cada semestre que pasaron fuera de Chaitén; que trabajaron en centros de grandes ciudades, escuelas rurales o incluso escuelas unidocentes-multigrados durante este periodo.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General:

Describir la reconstrucción del trabajo docente ante un desastre socio-natural desde la experiencia de los docentes de la actual escuela de Chaitén que fueron desplazados por la erupción del volcán Chaitén.

3.2 Objetivos Específicos:

- Identificar los discursos sobre el trabajo docente de docentes desplazados ante el desastre socio-natural en el caso de la actual escuela de Chaitén.
- Identificar las lógicas de acción que articulan el trabajo docente a partir de los discursos de docentes desplazados ante el desastre socio-natural en el caso de la actual escuela de Chaitén.
- Identificar los aspectos de la experiencia de desplazamiento por el desastre socio-natural que articulan el trabajo de los docentes en la actual escuela de Chaitén.

3.3. Preguntas Directrices:

1. ¿Qué dicen sobre su trabajo los docentes que fueron desplazados ante el desastre socio-natural en el caso de la actual escuela de Chaitén?
2. ¿Desde qué lógicas de acción se articulan los discursos sobre su trabajo de los docentes que fueron desplazados ante el desastre socio-natural en el caso de la actual escuela de Chaitén?
3. ¿Cómo se articula/relaciona la experiencia de desplazamiento por el desastre socio-natural con el trabajo docente relatado actualmente por los docentes de la escuela de Chaitén que fueron desplazados ante el desastre socio-natural?

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Enfoque de investigación

La investigación se desarrolla desde una perspectiva cualitativa, con un enfoque discursivo (van Dijk, 2003), esta aproximación metodológica se basa en los discursos y experiencias de los sujetos para comprender los significados, motivaciones e intenciones de su acción mediante la interpretación del problema investigado

La presente investigación se propone como un estudio de tipo exploratorio, pues el fenómeno a investigar presenta escaso desarrollo (Hernández, Fernández y Baptista, 1999). Aunque el trabajo docente no es una temática poco trabajada, sí lo es en el contexto específico en que se propone la indagación, el cual lo pone en relación a las transformaciones de la labor docente producido por el proceso de desplazamiento y retorno a partir de la erupción volcánica en Chaitén y, específicamente, desde la exploración de la experiencia de los docentes.

Considerando estas características, la presente investigación se considera un estudio de caso, en tanto se pretende realizar “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real” (Yin, 1994), considerando la particularidad y complejidad de un caso singular para comprenderlo en circunstancias concretas (Stake, 2005). Desde aquí que se considera el estudio de caso como un enfoque de investigación, más que una técnica de producción de información, ya que permite la utilización de diversas técnicas y tiene una lógica particular que va a organizar la información producida con el objetivo de comprender el caso (Parlett & Hamilton 1976, citado en Stake, 2005). Un supuesto de este tipo de investigaciones es que los datos producidos para comprender un problema sólo pueden ser entendidos en su generalidad y complejidad si son ubicados en su contexto social y en un contexto históricamente situado (Mella, 1998).

La lógica que ha guiado el desarrollo de la investigación se detalla en el diseño metodológico propuesto a continuación.

4.2. Diseño Metodológico

Una idea fuerza de la investigación cualitativa es la flexibilidad que permite en el diseño de investigación, en tanto se va construyendo conforme se desarrolla el estudio (Sandoval, 2002). Este supuesto es relevante en tanto permite la incorporación de elementos significativos que pudiera no estar considerados en la planificación previa (Mella, 1998).

En la presente investigación, el problema se fue construyendo de forma paralela a la indagación en terreno, modificándose los referentes conceptuales que se habían considerado en el proyecto de investigación, al mismo tiempo que se modifica la estrategia metodológica ante influencias del contexto en el que se realizó el estudio. A continuación se presenta el diseño metodológico que fue empleado finalmente, señalándose las técnicas de producción de información, participantes, procedimiento y estrategia de análisis considerado, al mismo tiempo que se hace referencia a las consideraciones éticas que guiaron el proceso.

4.2.1. Técnicas de producción de la información

La técnica de producción de información utilizada fue la entrevista semiestructurada. Esta estrategia destaca por su carácter narrativo, ya que posibilita dar cuenta de las visiones subjetivas de los individuos respecto a sus experiencias, por otro lado, otorga libertad y flexibilidad en cuanto a la indagación, permitiendo al entrevistado expresarse libremente frente a las preguntas propuestas y al investigador incorporar elementos que no están considerados en la pauta de indagación, con el objetivo de clarificar aquello relatado por el sujeto de investigación (Taylor y Bodgan, 1987; Flick, 2007).

La estrategia de producción de información utilizada se desprende de los lineamientos metodológicos para estudiar experiencias que proponen Dubet & Martuccelli (1997). Estos autores plantean que la experiencia individual está socialmente construida, por lo que debe ser captada a través de la pertenencia a un grupo desde el que se testimonia una condición común y socialmente situada. Del mismo modo, Van Dijk (1999) señala que cuando tomo como muestra el habla de una

persona, inscribo a dicha persona dentro de un grupo social, es decir, analizo su discurso como miembro de un grupo. Desde aquí se intentó reconstruir la experiencia de los docentes, permitiendo que a través de la conversación se hiciera referencia al proceso vivido en tanto sujetos con una condición común: el ser docentes desplazados por el desastre sionatural ocurrido en Chaitén a partir de la erupción volcánica en el 2008.

En el anexo 1 se referencian las pautas de entrevista utilizadas durante el proceso. Como se ha expresado anteriormente, al haberse construido el problema de investigación de forma paralela al trabajo de campo, las pautas de indagación fueron variando conforme se delimitó el problema. A pesar de esto, una constante en el proceso de producción de información fue la centralidad otorgada a las experiencias docentes, así como a su trabajo durante el proceso de desplazamiento y retorno. A continuación se detallan características de los participantes con los que se trabajó en la investigación.

4.2.2. Participantes

Como ha sido señalado, la investigación se desarrolló en el marco del proyecto “Educación para la integración social de la población afectada por la erupción volcánica en Chaitén”, por lo que los sujetos de estudio correspondieron a los docentes de la comunidad educativa en que se realizó la intervención. La selección de esta población es intencionada, en tanto se busca específicamente una comunidad educativa que ha sido afectada por este tipo de desastre de origen natural. Dentro de esta población, el muestreo fue a su vez intencionado, en tanto se propone trabajar con determinados sujetos en función de indagar en los objetivos de la investigación.

Para la conformación de la muestra se seleccionó a los participantes con un criterio de informantes opuestos, es decir entrevistas a personas que representaban extremos dentro del grupo de docentes, utilizando criterios tales como sexo, pertenencia a la enseñanza básica o media, edad y tipos de escuelas a las que fueron desplazados.

El conjunto final de participantes se especifica en la Tabla 1. En la que se puede observar la conformación de dos grandes grupos a los que pertenecían los sujetos de la muestra: el de los profesores de enseñanza media desplazados a Palena, y el de los profesores de enseñanza básica desplazados a escuelas unidocentes-multigrados,

ubicados principalmente en la costa o en islas de la Región de los Lagos. Los profesores desplazados a grandes ciudades o que estuvieron sin trabajo como docentes durante el tiempo del desplazamiento fueron pocos, al menos dentro de la población que para el momento de la indagación había retornado a Chaitén.

Tabla 1: Composición de la muestra

	Trabajo durante el desplazamiento						Total
	Liceo Italia en Palena		Escuelas Unidocentes-Multigrados		Grandes Ciudades O sin trabajo		
E. Básica	---	---	2	1	1	---	4
E. Media	3	2	---	---	---	1	6
	F	M	F	M	F	M	
	Sexo		Sexo		Sexo		

4.2.3. Procedimiento

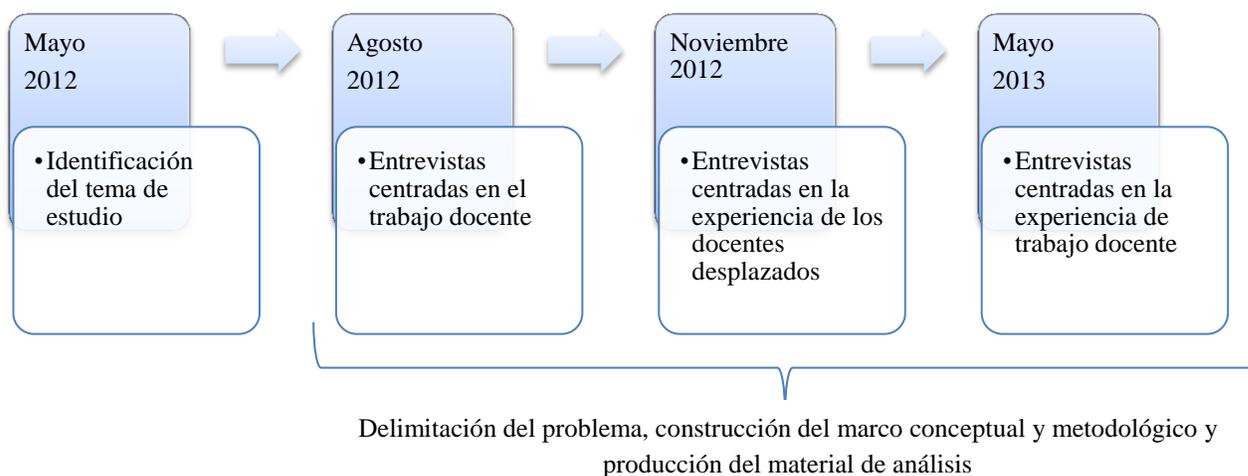
La investigación se realizó de forma paralela a los trabajos en terreno del proyecto Valentín Letelier “Educación para la integración social de la población afectada por la erupción volcánica en Chaitén”, el que realizó cuatro viajes de aproximadamente 7 días cada uno entre mayo de 2012 y mayo de 2013.

Durante este periodo, se desarrollo paralelamente la delimitación del problema de estudio, el marco conceptual y metodológico, así como la producción de información. Esta última fue delimitada principalmente por las posibilidades que el trabajo de campo ofrecía. Así, las entrevistas se desarrollaron en tres momentos de terreno: agosto y noviembre de 2012, y mayo de 2013. En la figura 1 se esquematiza el desarrollo del proceso de investigación, identificándose como fases los periodos de trabajo de campo señalados.

Debido a las características contextuales del trabajo de campo, en donde la indagación se desarrolló en forma simultánea que el funcionamiento regular de la escuela y las actividades adicionales realizadas desde el proyecto de intervención, las entrevistas fueron concertadas de mutuo acuerdo entre la investigadora y los participantes, desarrollándose la mayoría en las dependencias de la Escuela J. J. Latorre, durante las horas

de planificación, o bien finalizada la jornada de actividades diarias de los docentes que accedieron a participar del estudio.

Figura 1: Fases del proceso de investigación



Los docentes que accedieron a participar del proceso de producción de información, lo hicieron previa comunicación de los objetivos del estudio y el aseguramiento de la confidencialidad y anonimato, así como de la libertad de participar o retirarse de la investigación sin implicar perjuicio. La voluntad de los participantes para participar en el estudio bajo las condiciones señaladas se concretó mediante la firma de un consentimiento informado, cuyo modelo se adjunta en el anexo 2.

Las entrevistas tuvieron una duración de entre 45 minutos y 1:30 horas, fueron registradas mediante una grabación de audio, las que luego de ser transcritas se constituyeron en el material de análisis, el corpus de la investigación.

4.2.4. Estrategia de Análisis

La estrategia utilizada para el análisis de la información producida mediante el procedimiento ya descrito se inscribe dentro de la perspectiva de los estudios del discurso (Iñiguez, 2003). Desde aquí se asume que el discurso no alude a una mera expresión lingüística ni a un medio que da cuenta del mundo, sino más bien a una práctica creadora de la realidad social (Potter & Wetherell, 1987).

Se ha considerado como marco general para el análisis la propuesta de análisis del discurso realizada desde la tradición anglosajona, que entiende el discurso como “un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones” (Íñiguez & Antaki, 1994:63, citado en Íñiguez, 2003).

Dentro de este marco general, es importante considerar que no existe “una” técnica para hacer el análisis, sino que lo que existe son muchas propuestas de análisis de diversos autores frente a diferentes problemáticas y motivaciones (Santander, 2011). Frente esto, Antaki, Billig, Edwards, & Potter (2003) llaman a tener precaución ante la multiplicidad de enfoques y propuestas de análisis, aludiendo a que, a pesar de que es el analista quien define la estrategia de análisis, es necesario que este tenga siempre presente la relación entre los supuestos teóricos y el material concreto de análisis, señalando que “*el análisis implica un compromiso cercano con los textos o transcripciones propias, y con el conocimiento necesario para ver el significado en éstos a través de un trabajo reflexivo y técnicamente sofisticado*” (p 31).

Desde esta precaución se considera la idea de “*vigilancia analítica*” propuesta por Santander (2011) en donde se plantea que los conceptos teóricos y analíticos de la investigación están relacionados con el objeto de estudio y se apoyan mutuamente para la ejecución del análisis, recurriendo siempre al problema y la pregunta de investigación.

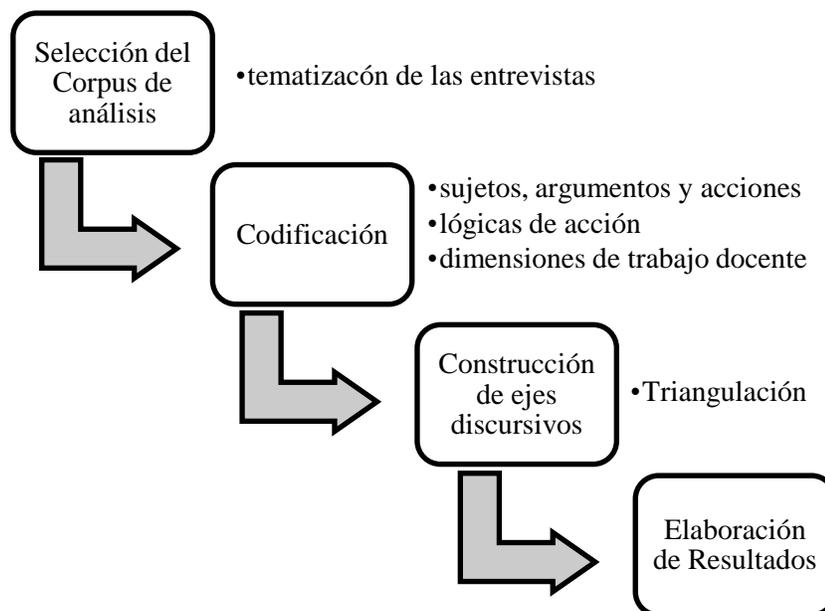
En definitiva, siguiendo las propuestas metodológicas de Íñiguez & Antaki (1998) e Íñiguez (2003) la estrategia realizada consistió en tres fases de análisis, que es esquematizada en la figura 2 y descrita a continuación:

- a. Selección del corpus de análisis: para esto se realizó una lectura general y tematización de las entrevistas. La identificación del tema sobre el que se construye el discurso permitió seleccionar el corpus de análisis que fuese congruente con los propósitos de la investigación
- b. Codificación: se realizó una lectura focalizada del corpus de análisis, destinada a identificar los sujetos, argumentos y acciones que aparecían en el texto, así como

elementos discursivos que hicieran referencia a las lógicas de acción y a las dimensiones del trabajo docente que fueron detalladas en el marco conceptual. Esta fase se realizó apoyando el proceso a través de asesorías metodológicas con expertos.

- c. Construcción de ejes discursivos: se realizó una búsqueda de las interconexiones entre codificaciones, con el propósito de construir ejes discursivos desde una triangulación entre el tema central al que se refiere el discurso, la experiencia y el trabajo docente. A partir de estos ejes se elaboraron los resultados de la investigación. En esta fase se realiza además de la triangulación conceptual, una triangulación con expertos.

Figura 2: Fases del proceso de análisis



4.2.5. Consideraciones éticas

La investigación se realizó bajo las consideraciones éticas elaboradas por organismos internacionales (Tribunal Internacional de Núremberg, 1989). Esto requiere que antes de que el sujeto de investigación acepte una decisión afirmativa, debe conocer la naturaleza, duración y fines del estudio, el método y los medios con los que será realizado y todos los inconvenientes y riesgos que pueden ser esperados razonablemente producto de su participación en la investigación. Así mismo, se debe respetar la confidencialidad del informante, sobre todo porque

éste será parte de una comunidad humana que puede verse aludida en su relato. Como se señaló en la descripción detallada del procedimiento de la investigación (punto 4.2.3), estos aspectos fueron presentados y respetados mediante la adscripción a un consentimiento informado por parte del sujeto de investigación, así como por los investigadores, entregándose una copia de respaldo a cada participante.

En concreto, para resguardar el anonimato y la confidencialidad de la información entregada por los participantes, no se revelan los nombres de los participantes tanto en este documento como en sus productos derivados y para identificar la procedencia de las citas expuestas en los resultados, se utiliza una codificación basada en una asignación numérica a los entrevistados (Profesor 1: P1; Profesor 2: P2... Profesor 10: P10). De la misma forma, cuando en las entrevistas se nombra a otras personas, se ha reemplazado por la inicial del nombre de pila de la persona a la que se alude en el relato.

4.3. Dificultades metodológicas

Las dificultades metodológicas enfrentadas durante la investigación tienen que ver con las condiciones contextuales en que se desarrolla el proceso, los que determinaron principalmente los tiempos y recursos disponibles para realizar la indagación.

Por una parte, la distancia física del lugar de residencia de los participantes de la investigación con el lugar de residencia de la investigadora y del equipo de intervención del proyecto en que se inserta el estudio limita los momentos de indagación, en tanto éstos quedan definidos por la posibilidad de viajar al campo (1.066 km. de distancia). Este es uno de los principales motivos que llevo a plantear la construcción del marco conceptual y metodológico de forma paralela a la recogida de la información.

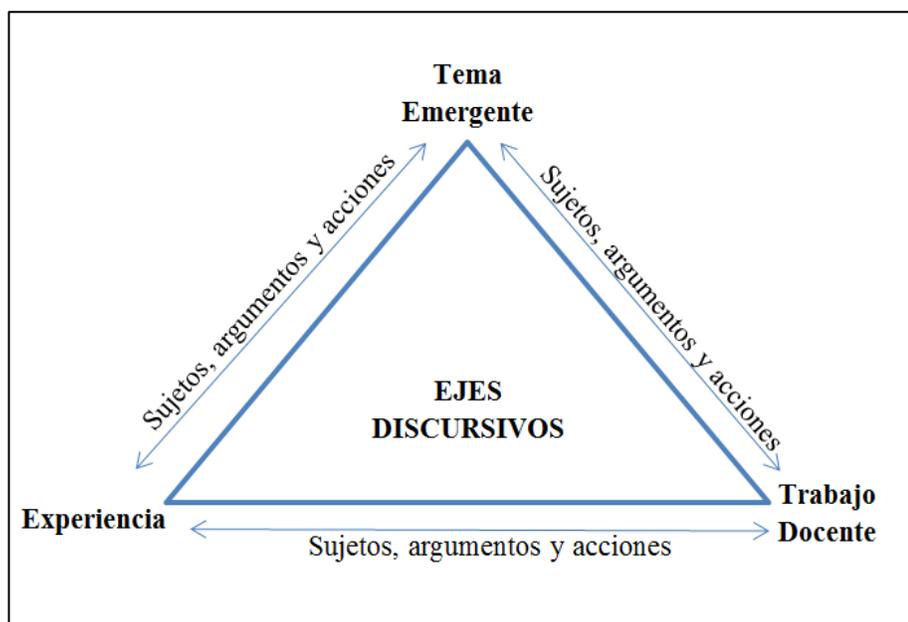
Los momentos disponibles para realizar la producción de la información quedan limitados, no sólo por los recursos disponibles, sino que también por los tiempos que el trabajo en terreno permite, considerando que se realizaron viajes de no más de una semana en los que paralelamente a la producción de datos se estaban realizando las actividades normales de la escuela y las actividades desarrolladas por el proyecto de intervención.

Estas características contextuales obligaron a modificar las técnicas de producción de información contempladas inicialmente, en donde se habían considerado la realización de grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Las características que se han descrito demostraron en las primeras indagaciones la imposibilidad de convocar a varios docentes en el mismo momento, pues la recogida de información se realizó principalmente durante tiempos disponibles dentro de la jornada laboral. Por esta razón se consideraron finalmente sólo entrevistas individuales, pues permitían mayor flexibilidad a la hora de concertar los encuentros entre cada participante y la investigadora.

5. RESULTADOS

Los resultados de la investigación surgen de la codificación del texto emergente de las entrevistas, en relación a los argumentos, acciones y sujetos presentes en ellos. La configuración de los discursos se presentan agrupados en este capítulo en torno a tres categorías de análisis, correspondientes a las lógicas de acción que comprenden la experiencia, según los autores de referencia ya explicados en los capítulos anteriores: las lógicas de integración, de subjetivación y la estratégica. Así, se presentan ejes discursivos en donde se relacionan el tema central identificado en el relato, la experiencia y trabajo docente, a través de los sujetos y las acciones que dan forma a esos discursos. La triangulación realizada para la construcción de los ejes discursivos queda esquematizada en la figura 3.

Figura 3: construcción de ejes discursivos



5.1. Discursos relacionados con lógicas de integración

La lógica de integración, se instala como la lógica con mayor repertorio discursivo dentro de los entrevistados. Se construyeron seis ejes discursivos a partir de los cuales es posible identificar referencias a roles e identidad cultural, así como a una moral comunitaria

a partir de roles, tradiciones y valores que delimitan un “nosotros” en el grupo de profesores y profesoras.

5.1.1. Retornar a la esencia de ser profesor en Chaitén

En distintos relatos se alude a la experiencia del desplazamiento como una situación que viene a recordar una esencia que caracterizaría el ser docente en Chaitén, pero que sin embargo habría estado desapareciendo previo a este proceso. Se hace referencia a una esencia en donde el trabajo con la comunidad es fundamental, resaltando la importancia del trabajo en equipo, la cercanía, la tolerancia, el trabajo personalizado, la vocación y el arraigo territorial.

Estas manifestaciones discursivas se relacionan con la lógica de integración, pues aluden a determinados valores que caracterizan al profesorado chaitenino, conformando un “nosotros” que se diferencia tajantemente con un profesor de otro lugar. Da cuenta de perfiles identitarios históricos del profesorado, aludiendo a una temporalidad que trasciende el momento del desplazamiento, pero que, sin embargo, se constituye discursivamente a partir de dicho proceso.

Al mismo tiempo, estos relatos aluden a diferencias relacionadas con las condiciones de trabajo que tienen los profesores en otras ciudades, en donde el trabajar en varios lugares, con gran cantidad de alumnos y altas exigencias es entendido como una merma en el vínculo del docente con su lugar de trabajo.

Es importante destacar que los docentes entrevistados no hacen esta relación necesariamente en base a una experiencia de trabajo en grandes ciudades, ni tampoco a una experiencia vivida particularmente fuera, sino que más bien hablan desde una visión construida socialmente y compartida como grupo de docentes. Esto puede desprenderse principalmente a través de la utilización de expresiones como “yo creo”.

Los fragmentos 1 y 2, permiten tener una panorámica en relación a esta idea de esencia, y de la delimitación de un “nosotros-otros” que pone de manifiesto tanto las

características del profesor en Chaitén como elementos que dan cuenta de las condiciones de trabajo de los profesores en otras ciudades.

Fragmento 1

Considero que ha marcado en este caso una pauta para que nosotros tengamos, no se cómo llamarle, es ser tolerante con la gente que vengan y yo creo que nos ha hecho cambiar un poco nuestra manera de pensar, a lo mejor, porque estábamos, creo yo, muy pareciéndonos a los profesionales de afuera. De repente tú llegabas al colegio, tomabas tus clases y te ibas, pero yo creo que esa esencia que somos ahora era la que siempre hemos tenido, y no perderla (P1).

(...) la solución se encontraba en el conjunto y no como se había de alguna manera ya perdido en el colegio, porque los colegios pequeños parten un poco con esa dinámica, pero cuando se van haciendo muy grandes, por ejemplo el liceo de nosotros llegó a tener más de 40 profesores, más de quinientos y tanto alumnos, entonces como que ya se había despersonalizado un poco el trabajo. Y esto de Palena nos hizo un poco volver a la esencia, al centro a lo que había sido siempre y ese espíritu se trata de mantener ahora (P3).

Fragmento 2

Yo creo que el trabajo personalizado que hacemos nosotros aquí, humano, muy cercano a los chicos (...) En otras partes yo creo que no se da, el profesor a lo mejor ni siquiera pasa en la sala de profesores, porque termina sus horas y se va a su casa o se va a otro colegio. Y aquí es muy diferente (P1).

Yo creo que una de las cosas que nos identifican puede ser la vocación, otra cosas que nosotros estamos aquí, en este lugar, porque nosotros elegimos venirnos acá, y también nos identifica ese amor a este lugar, a esta tierra, al lugar que tu elegiste para vivir, que yo no estoy por ejemplo, en una ciudad grande, no estoy con estrés, si tu ves aquí nadie está estresado, o sea, la gente relajada... entonces yo creo que eso también nos identifica mucho, el estar acá, el querer mucho el territorio, y el conocer mucho a la gente que vive aquí (P2).

La cercanía con el alumno es distinta, tú acá entregas más cariño, eres más cercano al niño, es más familiar todo, afuera eres un alumno más no más, el niño, y el profe le da lo mismo quién es, no le interesa. Pero yo también creo que es por cómo se vive afuera, o sea, ellos, el profe está, hace 6 horas acá en este colegio, hace 6 horas en este colegio, entonces no tienes identidad ni con el colegio, ni con los alumnos, ni con nada de lo que tengas, creo yo (P7).

5.1.2. Sacar adelante a la comunidad, el deber ser.

En relación con el eje discursivo anterior, aunque focalizándose en el rol que tiene el docente en las comunidades pequeñas, aparecen manifestaciones discursivas que aluden a un ideal de profesor, a un “deber ser” marcado por el responder a las necesidades de la comunidad para sacarla adelante, y que es posible de identificar en los discursos mediante el uso de expresiones tales como: “uno debería”, “tienes que”, “la escuela tiene que”.

Este repertorio argumentativo aparece tanto cuando los docentes se refieren a la docencia en general, como cuando se refieren a la docencia en el contexto de retorno. Algunas referencias relativas a esta idea se aprecian en el fragmento 3. Al mismo tiempo, este deber ser impone una responsabilidad que va más allá del trabajo prescrito, impone el deber de ser un modelo cuyo rol va más allá del trabajo en la escuela, pues se es un personaje público, que para validarse debe asumir una carga moral frente a la comunidad. Esta idea de ser un modelo queda ejemplificada en el fragmento 4.

El ser un modelo a seguir, cuyas acciones están marcadas por una idea del “deber ser” dentro de la comunidad aluden a la imagen del profesor como modelo cultural internalizado, propio de la lógica de integración, al mismo tiempo que perfila una identidad histórica de la docencia, con la cual los y las docentes se identifican.

Es importante destacar que esta visión resalta sobre todo en los docentes que se criaron en Chaitén o en zonas similares del sur de Chile, como Chiloé, independientemente de si son profesores de enseñanza básica o media. Ellos tienden a manifestar explícitamente el haber decidido vivir y trabajar en un lugar así, presentando la docencia en comunidades pequeñas como una elección de vida.

Fragmento 3
Entonces como decía es como... es como la esencia del profe, sobre todo en las comunidades pequeñas, el participar de muchas actividades de repente ser como el motor generador de algunas cuestiones, (...) Entonces en ese sentido yo pienso que uno, uno debería... debería ser un aporte y... no comparto mucho la idea de que en estos lugares, sobre todo en estos lugares, que profesores sean como... como de la clase y la casa (P3).

Primero sacar adelante la comunidad, aquí llegaron muchos chicos que no pudieron acomodarse en ninguna parte, y tienes que sacar esto adelante, porque tienes que hacer que estos chiquitos que estuvieron prácticamente abandonados salgan adelante y que sean algo más en su vida (P4).

La escuela tiene que ayudar tiene que ser funcional a esos sueños y a esas expectativas, tú no podí correr por otros carriles, tení que mirar a esa comunidad y hacerte cargo de eso mismo, de lo que necesita (P5).

Fragmento 4

si hemos de ser modelos de algo, los profesores, es una mochila demasiado fuerte, ser profesor significa una responsabilidad adicional frente a la comunidad, no puedes ser cualquiera, tienes que tener ciertas cualidades para que tengas respeto, para que sea creíble, pa' que convenza y para que los demás, los padres, tengan la confianza en llevar a sus hijos y saber qué, y en pueblos como este con mayor razón, funalito de tal, ese que conocemos hasta los fines de semana que lo vemos todos los días, ese es el que va a educar a tu hijo. Aquí es una carga importante (P5).

5.1.3. Profesor como servidor público

Todos los relatos se refieren a la condición de trabajadores municipales y cómo esto determinó de alguna forma su situación laboral durante el desplazamiento. El discurso predominante plantea una crítica al hecho de no haber sido reubicados como otros trabajadores públicos. Aun cuando se valora el que se haya mantenido sus sueldos por un tiempo, se critica el que no se haya hecho una excepción ante la situación de emergencia.

Más allá de la condición administrativa, el discurso de los docentes demuestra elementos característicos de la lógica de integración. Por un lado, su identificación como trabajadores públicos, remite a una identidad común de profesores; por otro lado, aparece también un conflicto ético ante el haber estado recibiendo el sueldo sin trabajar, lo que lleva a varios docentes a realizar acciones destinadas a contrarrestar esta disonancia moral, como ofrecer trabajar “gratis” en colegios de los lugares en donde estaban desplazados, donar el tiempo pues se estaba recibiendo un sueldo. Al mismo tiempo, y específicamente en el caso de los docentes que fueron desvinculados del municipio, se identifican acciones destinadas a continuar trabajando en otras labores, pero siempre vinculados con el brindar apoyo a chaiteninos desplazados.

La identificación de los docentes con el ser trabajador público, así como el conflicto ético que alude a una moral comunitaria quedan representados en los fragmentos 5 y 6, respectivamente.

<p>Fragmento 5</p> <p>Porque no éramos ni públicos ni municipales, estamos en un vacío ahí, legalmente estamos en un vacío. Porque a todos los demás eh... funcionario público los... los ubicaron, por ejemplo de la salud, a los hospitales, CONAF, SERVIU, INP, no sé cuantos más, se me escapan en estos momentos, todos los reubicaron a través de todo el país. A los carabineros, a los marinos, a los del registro civil, no sé cuantos más. ¿Pero y nosotros? (P10).</p>
<p>Fragmento 6</p> <p>Contraloría determinó que tú no podías entrar, ingresar a una escuela aunque tú fueras a donar tú tiempo, eso intenté yo, tenía un grillito ético que me decía “me están pagando, yo tengo que hacer algo”, y fui a una escuela para ofrecerme a trabajar gratis... (P5).</p> <p>De hecho nosotros luchamos mucho por insertarnos en algún colegio de afuera que era lo que le pedíamos al gobierno, que si nos pagaban nuestro sueldo que nos hicieran trabajar porque nosotros no queríamos estar de brazos cruzados (...) y que me estaban pagando un sueldo, para mi era una vergüenza no trabajar como profe y a la vez estar recibiendo mi sueldo. Entonces, lo único más cercano que tenía, como no podía ir a trabajar a algún colegio, era ayudar en la parte social, así que al tiro dije que sí y me puse trabajar en el área social de la municipalidad, y ahí entregábamos víveres, ropa, todo lo que llegaba para la gente (P7).</p>

5.1.4. El profesor como agente comunitario

Los relatos de los docentes resaltan la labor que como grupo cumplieron en la organización de la comunidad chaitenina desplazada en distintos puntos de la región. Tanto los profesores desplazados a Palena, como aquellos que estuvieron desplazados en Chiloé se encargaron de gestionar las visitas al pueblo durante el desplazamiento y de apoyar a las familias en el proceso de asentarse en otros lugares. Esto da cuenta del estatus que se les atribuye como docentes, en donde pasan a ser un agente comunitario que cumplen funciones que van más allá de sus funciones prescritas y que, ellos se autoimponen,

asumiendo una responsabilidad moral de organizar a la comunidad. Se auto-identifican en un “nosotros” que es líder, que tiene poder de convocatoria y de organización, al mismo tiempo que asumen un conocimiento de la comunidad (“nuestra gente”) que les da el poder para realizar estas acciones.

Aquí se identifican acciones estratégicas, en tanto se movilizan ciertos recursos como grupo de profesores. A pesar de esto, estas acciones están destinadas a la integración comunitaria.

Las citas del siguiente fragmento muestran la lógica de este eje discursivo.

Fragmento 7

(...) y cuando dijeron se abre Chaitén, entonces nosotros citamos a todos los Chaiteninos en Palena, y empezamos a organizarnos en grupos: el primer grupo que va a ingresar al pueblo, por supuesto que se le dio prioridad a toda la gente que vivía a la orilla del río o a dos, tres cuerdas del río. Y hablamos con el mayor de carabineros, emm, organizamos los buses, los vehículos que venían, la gente que venía primero (P2).

(...) pero fijate que nosotros como profesores, sin que nadie nos diga, nos hicimos cargo. Ellos arriba en Palena, nosotros con H, dos nosotros, nos hicimos cargo en Ancud. Y nadie nos dijo. En Castro estaba la N, y la profe M que están acá ahora, y otros colegas más que estuvieron participando, el hermano del H, que estuvieron participando como encargados (...) yo creo que nosotros asumimos porque nos dimos cuenta de que... no solamente es, eee, hacer clases, ser un líder acá con alumnos, sino que también trabajamos como líder en el grupo de apoderados, entonces conocemos a nuestra gente, y yo creo que debido a eso consideramos que era pertinente. Que nosotros profesores pudiéramos ser parte importante en esto y colaborar. Porque tenemos iniciativa y tenemos organización (...) (P1).

Mira, empezamos a ver qué era lo que necesitaban, después dónde se podían ir, ya después llegaron los papás, empezamos a trabajar con la muni, lo empezamos a colocar en diferentes lugares, cabañas, porque había que desocupar el albergue, y lo otro fue empezar a ubicar a los chicos en los colegios (P4).

5.1.5. La escuela y los profesores como centro del retorno

Existe una visión de la reapertura de la escuela como condición sin la cual el retorno no se hubiese producido. En este proceso, los docentes se atribuyen un papel fundamental pues a través de su discurso es posible identificar un símil entre el “nosotros profesores” y el “nosotros escuela”.

El profesor aparece como un sujeto que personifica la escuela y sus sentidos, que en el contexto de retorno aparece claramente con un sentido de integración social, en tanto permite a los chaiteninos desplazados considerar la posibilidad de volver a reasentarse en Chaitén, le otorga normalidad al pueblo y con esto permite reunificar a la comunidad. Desde aquí es posible considerar que los docentes ven su trabajo como el motor del retorno, en tanto su trabajo permite que la escuela se instale, de ahí la importancia del “nosotros”.

El fragmento 8 que se presenta a continuación muestra elementos de esta identificación de los docentes con ser el centro del retorno.

Fragmento 8

(...) de repente tu no te das cuenta de que juegas un papel tan importante dentro de una comunidad, y si nos hemos dado cuenta de que nosotros somos súper importantes dentro de la comunidad, porque esta comunidad no hubiera vuelto si no hubiera estado el colegio (P2).

Finalmente llegamos y funcionamos igual y aquí estamos, y se empezaron a solucionar las cosas porque estábamos aquí, y empezó a funcionar el pueblo porque estábamos aquí (...) y mucha gente vio ahí la posibilidad de volver. Tú lo has visto, la matrícula te lo indica claramente el 2011 con 80, y ahora vamos en 300 (P5).

5.1.6. La organización por el vínculo afectivo

Desde el punto de vista de la integración social, aparece una organización docente en el desplazamiento principalmente motivada por el vínculo afectivo entre colegas, que está marcada por lazos de cercanía, amistad y tradición.

Este tipo de organización se gestiona a partir de la necesidad de reforzar un nosotros tensionado por el proceso de desplazamiento, identificándose acciones tendientes a reforzar la identidad del grupo y a generar espacios de encuentro, como se puede apreciar en el fragmento 9. Este eje discursivo pone de manifiesto la centralidad de los vincular como núcleo del trabajo docente.

Fragmento 9

Nosotros tratamos de agruparnos como colegas, de estar unidos, y yo creo que aquí en Palena, haciendo lo mismo ellos como colegas, salir adelante por lo suyo. Pero sentíamos a veces la sensación, que se daba a conocer a veces, con los colegas necesitamos comunicarnos, por qué no estamos juntos, podría ser, sería bonito. Y fíjate que fue muy grato que nos juntamos en Ancud para un día del profesor, varios colegas estuvimos allá, de los que no estábamos trabajando, con los colegas que si estaban trabajando ya (P1).
--

5.2. Discursos relacionados con lógicas estratégicas

En relación a la lógica estratégica es posible identificar aquí mayor heterogeneidad discursiva, especialmente respecto a la diferenciación en polos respecto a los elementos que la componen o desde los grupos desde los que se elabora el discurso. Se construyeron cuatro ejes discursivos que aluden a las decisiones, prácticas y tácticas destinadas a cumplir los objetivos compartidos por los docentes.

5.2.1. La fusión como costo en las dinámicas de trabajo previa

En relación a la lógica estratégica, se identifican elementos que se han considerado como características de la nueva configuración de la escuela que vienen a interferir en la dinámica de trabajo que los y las docentes mantenían previo al proceso de desplazamiento.

Por un lado, aparece una diferencia entre la enseñanza básica y media, en relatos descriptivos que muestran divergencias en trato y estilos de trabajo con los estudiantes, relaciones interpersonales, dinámicas de escuela, etc. Aún cuando se la entiende como una condición para el retorno -pues no estaban los recursos para hacer funcionar dos escuelas,

ya que el liceo quedó destruido por el desborde del río- la fusión aparece como un costo, como una interferencia en las formas de trabajo propias de la enseñanza básica y la enseñanza media, pues cada grupo se interpone en los objetivos e intereses del otro, como queda ejemplificado en los relatos del fragmento 10. Los relatos sobre estas diferencias, la mayoría de las veces también dan cuenta de una tensión, de una relación conflictiva que alude a una posición social, a los grupos de poder dentro de la configuración actual de la escuela. Esto se concretiza en el discurso de algunos docentes, que hablan derechamente de la existencia de ciertas voces que se escuchan más, y que se hacen escuchar, como se ejemplifica en el fragmento 11 y que aluden a la enseñanza media como grupo de poder.

Por otro lado, un segundo elemento que viene a interferir en las dinámicas de trabajo previo al proceso de desplazamiento, y que por lo tanto es vivido desde la lógica estratégica en la dualidad costo-beneficio para el trabajo del docente, son las características del estudiantado que retorna, pues viene con problemáticas que añaden complejidad al trabajo de los docentes. Así, el retraso pedagógico, la ausencia de apoyo familiar, y las nuevas costumbres que traen los estudiantes se viven como costos, pues añadirían complejidad al trabajo con estos estudiantes. Pero al mismo tiempo, estas características son vividas como beneficios del proceso, en tanto permiten el desafío de trabajar con la diversidad. Esta dualidad se expresa en los relatos del fragmento 12.

Estos elementos que se viven como interferencia, presentan características propias de la lógica estratégica, como la alusión a posiciones sociales, metas y objetivos, y la relación costo-beneficio a través de la que se ponderan las situaciones. Al mismo tiempo, estas interferencias vienen a delimitar nuevas dinámicas de trabajo, teniendo un impacto en el proceso de trabajo de los y las docentes de la actual escuela de Chaitén.

Fragmento 10

Aquí se han ido dando pasos pero todavía falta para llegar a... para tener la vida de escuela básica como se tenía antes eh... falta todavía porque... como estamos con la media. Y además que a ellos les cuesta sacarse el chip de que están con una escuela con básica y que tiene que ser, el funcionamiento tiene que ser diferente. Don R siempre lo reconoce, pero ellos tienen su formación así ¿ya? Entonces ahí estamos po, pero se ha ido avanzando (P10).

Acá en el colegio el espacio se nos está haciendo chico, para mí es complicado trabajar en un colegio donde hay básica, profesora de básica no pude haber sido, siempre hay ruido, hay carrera, a mí me desconcentra, y yo creo que eso, para mí es complicado (P4).

Fragmento 11

Porque hay voces, hay sí voces, que son las que se imponen, y la verdad se grita casi (P5).

Hacen los consejos, participan más los de la Media, o sea ellos hablan, y nosotros ahí, son esas cositas que en la parte de convivencia como que no me ha gustado cuando llegué, de todas maneras yo se lo hago saber a ellos porque como los conozco a todos, y los otros profes como eran nuevas, algunas de Básica, no se atreven a decirlo o hablarlo, porque los otros las hacen callar no más, conmigo es distinto porque yo los conozco, soy más viejita (P7).

Fragmento 12

(el estudiantado) viene con mucho problema, porque no se insertaron afuera, porque pasaron un año dos años que no estudiaron, porque son alumnos repitentes, porque afuera en la escuela donde estuvieron la pasaron mal, entonces todo ese problema lo trae la mayoría de los alumnos que nosotros tenemos (P3).

(...) ahora, lo que hemos aprendido, una es que hay que trabajar con todo el mundo igual, porque antes nosotros hacíamos diferenciación de los alumnos por curso, ya, entonces se tomaba una prueba al inicio, entonces ese mejor curso era el que se preparaba derecho a la universidad, y a ese se le daba y se le daba, era encajar conocimiento no más, porque esos chicos iban a la universidad. Ahora, tenemos que trabajar con los alumnos que tenemos, quererlos como son, aceptarlos como son, y respetarlos, y yo pienso que en ese sentido hemos aprendido (P2).

5.2.2. Organización operativa

Poniendo el foco en los discursos docentes desde la lógica estratégica, éstos argumentan en gran medida parte de sus acciones en el desplazamiento como acciones de organización que se destinadas a aclarar la situación legal como trabajadores. Aparece aquí una organización guiada por una racionalidad instrumental, que moviliza los recursos disponibles para dar solución a la problemática laboral.

Las acciones mayoritariamente efectuadas por los docentes apuntan a reunirse con los colegas para aclarar dudas, así como a consultar a los asesores del colegio de profesores. Aquí aparece una contradicción, en tanto algunos docentes valoran positivamente la acción de la asociación gremial, mientras que otros la valoran negativamente, considerando que es poco el apoyo que recibieron. Esta contradicción aparece en los relatos del fragmento 13. De éstos, al mismo tiempo es posible desprender que hay una expectativa respecto del colegio de profesores que va más allá de la asesoría jurídica, pues sin negar esa ayuda, se califica de insuficiente.

Fragmento 13

Bueno, ahí lo que funciona es el colegio de profesores, incluso para los que no estamos colegiados, sí fue un salvavidas, una orgánica que te asesoraba, que te ayudaba, a salir de tus dudas previsionales, tus dudas contractuales, los abogados funcionaban muy bien así, a ver qué iba a ocurrir con los profesores que no iban a volver, el tema del finiquito. Funcionaba así, de esa manera, en la medida que uno lo necesitaba para cubrir ese tipo de problemáticas digamos (P5).

Dijera yo que eran más reuniones de carácter gremial propiamente tal, es decir ¿qué pasa con nosotros? ¿Cuál es lo legal? Lo legal es que nos indemnicen, lo legal es lo que... esa... esa viendo esa parte (...) La ley tampoco nos favorecía en ese aspecto, el colegio de profesores ahí no más la... la ayuda que tuvimos (...) Poco, como dijera yo, poco, poco pronuncia... o sea escaso pronunciamiento, vago pronunciamiento porque tampoco ellos tenían claro qué hacer con esto que nunca había existido, si desaparece un pueblo (P8).

5.2.3. El trabajo para el futuro de la escuela

Cuando los docentes hablan del futuro, hay dos perspectivas que sobresalen y que se contraponen: una que alude a volver a tener la escuela de antes y otra que opta por crear

algo nuevo. Sea cual sea la visión de futuro, esta atraviesa el quehacer docente y organiza estratégicamente el trabajo para lograr dichos objetivos.

Importante resulta en este eje los relatos que ponen en tensión el estar mirando al pasado con la necesidad de reinventar la escuela, aludiendo a que ya no son las mismas personas, ni es la misma escuela, por lo tanto es necesario construir un PEI que permita resignificar la escuela para responder a las necesidades de la comunidad, como puede apreciarse en el fragmento 14. Este relato muestra una tensión en la construcción de la visión de futuro de los docentes, apareciendo esta tensión como un obstáculo para lograr los objetivos que la escuela debiera proponerse.

Este eje discursivo pone sobre la mesa una tensión que también alude a los sentidos de la escuela y del trabajo de los docentes, en tanto pone una pregunta sobre los propósitos, los qué y los para qué del trabajo en la escuela hoy.

Fragmento 14

(...) hay que resignificar este espacio con los que estamos viviendo aquí, que ya no es esa imagen del 2008 y 2007, 2006, a que algunos les gusta mirar , “esto éramos, así lo hacíamos, miren que bien estábamos”, hasta yo caigo a veces en esos juicios “no éramos penca”, y bien po, pero esa es una mirada autocomplaciente no más, y como que querí repetir eso, y no lo puedes repetir porque, como decía ayer, a veces somos las mismas caras, pero ya no somos los mismos, ¿me entendí?, somos otros (P5).

5.2.4. La promesa de la SEP

En los relatos de los docentes, aparece la Ley SEP como una promesa, como una oportunidad que permitirá sopesar dificultades estructurales de la educación municipalizada, principalmente por la expectativa de la inyección de recursos y autonomía en gestión. Es importante considerar que esta escuela se enfrenta recién en 2012 a la incorporación de la ley SEP, pues en el tiempo en que la ley se implementó estaban desplazados.

Esta expectativa pone los relatos en torno a la lógica estratégica en tanto se valora la ley como recurso, como ganancia en la gestión escolar, como posibilidad de superar trabas

que dificultan el cumplimiento de los objetivos de la escuela. En relación al trabajo docente, los discursos relacionados con la expectativa de la SEP muestran una realidad común a la escuela municipalizada, y que pone a las escuelas “de manos atadas”, resaltando características históricas de falta de autonomía, al mismo tiempo que muestran la valoración de la política como una posibilidad de superar esas trabas.

El siguiente fragmento ejemplifica lo expuesto en este eje discursivo:

<p>Fragmento 15</p> <p>(...) está dentro de la lógica de lo que es el modelo, un modelo, educación municipalizada cierto, con los colegios un poco de manos atadas, las direcciones de los colegios manos atadas, por cuanto no pueden, no tienen completa autonomía. Claro, ahora con el PME, en el que estamos ingresando vamos a poder proponer, pero ese es un cuadro nuevo que se abrió este año.</p> <p>E1: ¿Eso es por la SEP?</p> <p>L: Claro, por la SEP, se está abriendo este año, entonces la maravillosa experiencia, digamos, es decir mira necesitamos esto y tenemos esta plata y queremos esto, esto, esto. Es una posibilidad formidable (P5).</p>

5.3. Discursos relacionados con lógicas de subjetivación

En la lógica de subjetivación se identificaron ejes discursivos comunes entre los docentes, aunque en cada uno adquieren características particulares. Se identificaron cuatro ejes discursivos que apuntan a esta lógica, en tanto demuestran acciones tendientes a diferenciarse de lo esperado, construyéndose un discurso común a partir de una acción reflexiva y crítica que toma distancia de sí mismo.

5.3.1. “La lucha”

En varios de los relatos se alude a una *lucha* que sostienen los y las docentes durante el proceso de desplazamiento. En ésta -ya sea por mantener el lugar de trabajo, por mantener la escuela viva, o por retornar a Chaitén- se establece una relación de

antagonismo con la autoridad gubernamental, a través de distintas acciones, tales como resistencia, exigencia o diálogo.

Se inscribe este discurso dentro de la lógica de subjetivación pues muestra una acción que permite ser ahí donde está dicho que no se puede ser. En este caso, reabrir la escuela cuando está dicho que no se puede. Es importante considerar esta “lucha” en tanto es referida como una acción que se sostiene como profesores, delimitando con esto características de la experiencia que se viven como grupo, independientemente del lugar en donde estuvieron desplazados.

Dentro de estos discursos de lucha, sobresalen aquellos que se refieren al proceso de retorno de la Escuela a Chaitén, en donde se identifican focos que van manteniendo la lucha durante el desplazamiento hasta lograr finalmente el retorno definitivo. Aquí aparecen discursos en oposición, pues los docentes que estuvieron desplazados en Palena ven su presencia allá, a través de mantener el Liceo Italia funcionando, como el eje central que permite luego el retorno, poniendo ahí el foco de “la lucha”. Sin embargo, se identifica también otro foco de lucha por parte de docentes que no estuvieron desplazados en Palena, que plantea una visión respecto al proceso de retorno de la escuela identificando personajes y acciones de resistencia que permitieron “ir acercando la escuela a Chaitén”, en donde el volver de Palena es sólo una parte de ese proceso. Los fragmentos 16 y 17 muestran respectivamente estas visiones de lucha en relación al retorno de la escuela.

Fragmento 16

También hubo un momento en que, aunque nosotros estábamos luchando y estábamos en Palena, también hubo un momento en que nos dijeron que a lo mejor el liceo se cerraba, que el pueblo no iba más, que Chaitén había muerto, como decían otros; que el colegio solamente iba a estar hasta primero medio, osea se nos dijo, fueron las autoridades, no fue vecinos, fue las autoridades que nos decían (P2).
--

Fue una... una lucha que de alguna manera dimos los profesores eh... para instalar la escuela, porque había mucha gente que no estaba de acuerdo en que la escuela se instale (P3).

Fragmento 17

el responsable digamos, gracias a quién también podemos estar aquí es al... al colega que andaba aquí don Ch (...) porque él... la escuela que estaba en el Amarillo, como ahí los
--

carabineros tenían eh... su... su retén o comisaría pal... no sé pero ahí tenían ellos una base, la escuela esa fue... fue... porque hasta ahí llegaba el círculo de... de prohibición de... de Chaitén, hasta el Amarillo, ese anillo después se fue... antes llegaba hasta Puerto Cárdenas, por allá... y de a poco ese anillo se fue achicando, achicando. Entonces llegaba hasta el Amarillo no sé cuanto radio... Y Don Ch con el jefe del DEM que había en ese tiempo, Don I, instalaron la escuela en unas cabañas ahí en Puerto Cárdenas, la escuela... la escuela el Amarillo la instalaron ahí (...) Y hasta que llegó el momento y que la necesidad y la fuerza de que ya eh... el cir... el anillo de protección de Chaitén se había achicado más y el... y el Amarillo quedaba afuera así que había que traer la escuela al Amarillo. Los carabineros no se iban esa fue otra pelea, los carabineros no se querían ir, estuvieron viviendo más de un año y después cuando quisieron instalar la escuela empezaron a decir que el agua ahí estaba contaminada, y un montón de trabas, un montón pero él no... nada, poca gente lo reconoció pero el trabajo que hizo él, con sus apoderados, en camioneta trajeron eh... los mobiliarios, las mesas, las sillas, a mí yo, me emociono al... al... porque él me lo contó cómo había sido y esto como más resumido, con banderas chilenas y todo y se vinieron a posesionar del Amarillo. Entonces el alcalde estaba ahí y le... y con una carta de su general no se cuantito que tenían que irse (...) Y al siguiente año fue... como era de primero a sexto, porque es escuela rural, fue hasta octavo, se hicieron cursos combinados y todo y el tercer año se abrió Chaitén. O se ala educación empezó... la escuela empezó a acercarse de a poco... de a poco... (P10).

5.3.2. El nuevo “yo-nosotros”

Un segundo eje discurso de la lógica de subjetivación tiene relación con aquellas condiciones del retorno que marcan una diferencia con el “ser” de los docentes previo al proceso de desplazamiento, aquellos elementos que modifican los parámetros desde los cuales se definía el “yo-nosotros”. Desde aquí, se identifican las siguientes transformaciones como elementos que vienen a poner en cuestión este “ser” de los docentes, y que por tanto impactan en la subjetivación posterior al retorno: cambio en las condiciones de trabajo; cambio en los roles y funciones tradicionalmente ocupados, especialmente en los miembros del equipo directivo; cambio en las características del alumnado, y por tanto cambio en el propósito moral del trabajo.

Por un lado, de los relatos se desprende que no se vuelve en las mejores condiciones, describiendo que el retorno es como “partir de cero”, cambiando por completo la

disponibilidad de recursos para el trabajo pedagógico y las condiciones materiales de la escuela. Aquí, a pesar de que se identifican falencias materiales, se las pone siempre en relación con las condiciones en que estaba la escuela cuando recién volvieron, definiendo desde ahí un nuevo punto de partida, aquel que parte desde la ceniza, y que se caracteriza por la idea de sobreponerse ante la adversidad.

Por otro lado, para poder volver, se generan los cargos directivos a partir de la planta de profesores disponibles, sin considerar interés por los cargos o capacidades. El volver en otro cargo, habiendo sido designado para ocuparlo, genera una sensación de ineptitud para asumirlo, manifiesta no tener las capacidades, no sentirse legitimado. Esta situación pone a los docentes del equipo directivo en una tensión entre aquellos elementos que dan sentido y legitiman su “ser” y aquellos que lo ponen en cuestión.

Finalmente, el cambio en las características del alumnado que retorna, además de incorporar elementos propios de la lógica estratégica (como se hizo referencia) presenta un panorama que pone en cuestión las visiones sobre los propósitos del trabajo y sobre el significado que tiene el ser docente en ese contexto.

El fragmento 18 pone sobre la mesa algunos elementos discursivos de los puntos recién expuestos.

Fragmento 18
viene con mucho problema, porque no se insertaron afuera, porque pasaron un año dos años que no estudiaron, porque son alumnos repitentes, porque afuera en la escuela donde estuvieron la pasaron mal, entonces todo ese problema lo trae la mayoría de los alumnos que nosotros tenemos (P3).

5.3.3. La contraposición respecto al Estado

La valoración de las acciones realizadas por el Estado, aparece en contradicción, muchas veces incluso en un mismo hablante. Por un lado se valora el apoyo del Estado, en tanto mantiene los sueldos por todo el año 2008 a los profesores, y los apoyos a los chaiteninos en general, como el bono, pero al mismo tiempo se critica su actuar, mostrando que se esperaba una acción diferente del Estado, menos improvisada, y más considerada de

los docentes como trabajadores públicos, como muy bien queda ejemplificado en el fragmento 19.

Muestra una acción de crítica hacia un Estado que no defiende a los docentes que se identifican a sí mismo como trabajadores públicos, poniendo en la situación del desplazamiento una crítica histórica de los docentes y su relación con el Estado.

Fragmento 19

la vuelta fue apurada, que no se dejaron los tiempos necesarios para volver en mejores condiciones para empezar a trabajar, y eso es una decisión local, y otro tipo de decisiones, claro, a ver, no quiero caer tampoco en esto típico que de verdad me tienen cansado, cuando uno deslinda pegas que no hace y las deslinda en otro “no que el ministerio, que el sistema” siempre la culpa la tienen otros, y ciertamente en todo este proceso de evacuación, desplazamiento y vuelta, uno puede siempre decir, fíjate, que el Gobierno, más arriba, el Estado, el MINEDUC, mira sí lo podí decir, lo puedes decir, pero yo creo que para la magnitud del cagazo, perdone la palabra, la magnitud del cagazo, nosotros fuimos muy considerados, tuvimos mucha ayuda y yo creo que es inédito en la historia de Chile, inédito (P5).
--

5.3.4. Resistencia a las pruebas estandarizadas

Varios docentes expresan una crítica a la competencia en educación y las pruebas estandarizadas, refiriéndose a ellas con términos que evidencian una valoración negativa hacia estas características del sistema educativo. Se utilizan referencias discursivas tales como “reduccionismo”, “estupidez”, “odioso” e “idiota” para referirse a los mismos.

Sin embargo, hay un discurso que, al mismo tiempo que critica, también valora los resultados que se obtenían previo al desplazamiento en estas pruebas, esperándose, de alguna manera, volver a obtener esos resultados. Se presenta una visión de que las pruebas estandarizadas son un indicador de la calidad, aunque no son lo único que es importante de valorar. Al mismo tiempo, se entienden como una condición estructural impuesta por el sistema que, aunque se resistan, no pueden eludir. Aquí, dentro de esta misma línea de pensamiento hay matices, algunos que consideran que no dice nada de la calidad y otros que son un aspecto pero no el único que habla sobre la calidad de la formación de un estudiante.

Más allá de la valoración realizada por los docentes al respecto, sea completamente una crítica negativa o presente aquellos elementos contradictorios de crítica-valoración mencionados, esta línea discursiva muestra una tensión que atraviese el trabajo docente, obligándolos a moverse entre la resistencia y la ejecución de lo normativo impuesto por las características estructurales del sistema. Los siguientes fragmentos ejemplifican esta línea discursiva.

Fragmento 20

y van a querer que los alumnos que tenemos tengan buenos resultados, en términos fundamentalmente, de PSU, que también es un reduccionismo increíble para la educación, decir que la calidad de una escuela está marcada por el SIMCE o la PSU. Ya pero esos son los agujijones que tení constantemente con escuela, como que te feliciten en el SIMCE, como mejorar los resultados PSU. Cabros que salen con buenos puntajes, pero en realidad porque lograron asimilar una batería de conocimiento que les permitió contestar esa prueba que mide fundamentalmente eso, pero qué dice de los otros aspectos de la formación de un niño o un joven, no dice nada, pero en fin. Esos son los marcos, y vamos a estar presionados (P5).

Bueno... yo creo... yo creo que el proyecto de la escuela em... pienso pasa por... por formar buenas personas. Ahora esa formación de buenas personas además si trae otra carga que es la carga académica, que de alguna manera la impone el ministerio, a partir de estas mediciones que pa mí son un poco odiosas, de los SIMCE, PSU, etc. eh... entonces em... en un minuto la educación de Chaitén estaba súper bien valorada porque los resultados de todas estas mediciones eran buenos, eran muy buenos en muchos casos ¿ya? Y hoy día nos encontramos con que tenemos una diversidad de alumnos tal que todavía no te permite establecer ciertas metas en cuanto a logros objetivos estadísticos. O sea, por lo menos del... de mi punto de vista nosotros estamos más bien trabajando en... en desarrollar la transversalidad (P3)

Lamentablemente, como decía ayer, el ministerio, la sociedad, te pide de repente más logros en cuanto te pone muchas evaluaciones, muchas pruebas, pruebas SIMCE, prueba de lo otro, y tú tienes que dedicarte a eso a entregarle mucho tipo de conocimiento a los niños, pero igual, aquí como va más lento trato de ver la otra parte igual, que sea un niño integral que no sea puro conocimiento, saber que hay de lo otro, saber que hay música que hay artes (P7).

6. DISCUSIÓN

A continuación se discuten los resultados con el propósito de responder a las preguntas directrices de la investigación. Se organiza este capítulo en función de los objetivos propuestos por la investigación, realizándose para cada uno, una lectura de los principales hallazgos que se desprenden de los resultados de la investigación, a la luz de los principales desarrollos teóricos y empíricos señalados en el marco conceptual de este documento.

6.1. Discursos sobre el trabajo docente

Los discursos sobre el trabajo docente emergidos en el análisis son posibles de organizar a partir de las dimensiones del trabajo docente propuestas por Martínez, Collazo, & Liss (2009) que fueron referidas en el punto 2.2.2, desde donde se definen: a) dimensiones histórico-institucionales, b) dimensiones del proceso de trabajo docente y, c) dimensiones subjetivas y afectivas.

A través de esto, se pretende dar respuesta al objetivo específico 1, que se proponía “identificar los discursos sobre el trabajo docente de docentes desplazados ante el desastre socio-natural en el caso de la actual escuela de Chaitén”.

6.1.1. Dimensiones histórico-institucionales

Dentro de las dimensiones histórico-institucionales, aparecen grupos discursivos a los que se hará referencia: por una parte, elementos que se refieren a la política educativa como elemento condicionante del trabajo docente; por otra, aquellos elementos que hacen referencia a situaciones desprendidas del proceso de desplazamiento y retorno que se instalan como condicionantes externos del trabajo docente.

Así, en relación a la política educativa, los resultados dan cuenta de un trabajo docente tensionado constantemente por las características del sistema educativo chileno, y las exigencias que este “sistema escolar mercantil” (Assaél et al., 2011) impone en el trabajo del profesorado. El eje “crítica a la medición estandarizada” concretiza esta tensión, en tanto muestra una valoración ambivalente hacia las estrategias de medición

estandarizada y la competencia educativa, que muestra al mismo tiempo valoraciones positivas y negativas frente a las mismas.

También en este punto, aparece una expectativa respecto a la ley SEP, que la instala como una posibilidad de solucionar condicionantes estructurales de la educación municipalizada, tan malograda económicamente. Esta expectativa es relevante en tanto muestra un proceso de implementación de la ley descontextualizado en relación al resto del país, pues la ley comienza a implementarse mientras estaban desplazados.

Por otro lado, y en relación a los condicionantes externos, la fusión de escuelas aparece nuevamente como la principal estrategia empleada en Chile para retomar el proceso educativo en situaciones de desastres, a pesar de las consecuencias que suele conllevar para la escuela y sus actores (EPE, 2010; Ball, 1989) Desde el marco conceptual que se ha establecido, se considera la fusión de escuelas como un condicionante externo que en el intento por dar apoyo a las problemáticas derivadas de la emergencia, transforman también la escuela y las demandas hacia el profesorado (Levin, 1916 citado en Romero, 2000). En el caso de estudio, la fusión aparece como una decisión política a partir del proceso vivido por el desastre, que viene a condicionar el trabajo, interfiriendo en las dinámicas de trabajo que la enseñanza básica y media acostumbraban previo al desastre. A partir del discurso de los docentes, a propósito de la fusión de las escuelas, no sólo emergen diferencias estratégicas entre los docentes provenientes de distintas escuelas, sino que también emergen conflictos de poder entre los grupos de profesores de enseñanza básica y media. Este hallazgo se condice con los planteamientos que Ball (1989) señala respecto a la fusión de escuelas y los problemas que conlleva para la institución y sus actores, dentro de los que se incluyen conflictos de poder y modificación de las prácticas cotidianas.

También aparece una referencia a la complejización del trabajo a partir de las nuevas características del estudiantado. Se consideran estos elementos dentro de las condicionantes externas pues es a partir del proceso de desplazamiento que los docentes identifican estos cambios, significándolos ellos como condicionantes externos. Así, retraso pedagógico, repitencia, ausencia de apoyo familiar y nuevas prácticas de los estudiantes aparecen como elementos que añaden complejidad al trabajo. Estas son características que han sido

referidas por algunos autores que abordan el tema de la educación en desastres (Markham, 2012; Winthrop & Kirk, 2005).

Es interesante poner en relación con la fusión las características que aparecen en el discurso de los docentes desde la lógica de subjetivación. El eje discursivo “el nuevo yo-nosotros” pone de manifiesto algunas transformaciones de la realidad escolar que ponen en tensión los parámetros desde los que se definían a sí mismos antes del proceso de desplazamiento y retorno, y por lo tanto, antes de la fusión de las escuelas. Así, se identifican cambios en las condiciones de trabajo; en los roles y funciones tradicionalmente ocupados; en las características del alumnado, y por tanto cambio en el propósito moral del trabajo.

Estos resultados entregan elementos para complementar los análisis ofrecidos desde las dimensiones histórico-institucionales, específicamente respecto a cómo se experimentan subjetivamente los cambios producidos por los condicionantes externos que, a diferencia de la política educativa (Assaél, 2008; Assaél et al., 2011; Oliveira et al., 2004) y las transformaciones socioculturales (Cornejo, 2012; Martínez, 2001; Oliveira et al., 2004), han sido poco abordados en relación a sus impactos en el trabajo del profesorado.

6.1.2. Dimensiones del proceso de trabajo docente

Dentro de las dimensiones del proceso de trabajo docente aparecen elementos discursivos que se refieren principalmente a la diferencia entre trabajo prescrito y real, así como a las condiciones de trabajo vivenciadas actualmente por los entrevistados.

Uno de los principales elementos considerados dentro de esta dimensión alude a la diferencia entre el trabajo prescrito y el trabajo real (Cornejo, 2012; Martínez et al., 2009) y es también un elemento que aparece implícitamente con frecuencia en los discursos de los docentes. Aparecen elementos que aluden a un aspecto del trabajo docente que se relaciona con los elementos no prescritos del trabajo, uno que impone funciones identitarias y morales que no solo lleva trabajo al hogar, sino que impone un rol que en estas comunidades debe ser portado en todo contexto social. Un hallazgo interesante que se desprende de la investigación es que estos elementos prescritos del trabajo vienen a provocar algo más que una interferencia en la separación entre los ámbitos personal y

laboral, que es lo que se señala desde la literatura (Martínez, Collazo, & Liss, 2009). En este contexto, se produce además una indiferenciación de lo personal y lo laboral, en tanto al ser docente se es también una figura pública que debe cumplir con ciertas expectativas y una carga moral en la comunidad. Así queda expresado en el eje discursivo “sacar adelante a la comunidad: el deber ser” en donde, desde una lógica de integración es posible identificar elementos discursivos que construyen un “deber ser” que impone una responsabilidad que va más allá del trabajo prescrito, cuyo rol va más allá del trabajo en la escuela, pues se es un personaje público que debe ser un modelo para la comunidad en todo momento.

Por otro lado, y en relación a las condiciones de trabajo, desde el discurso de los docentes aparece un proceso y condiciones de trabajo que se diferencian con las características que adquiere el trabajo docente en grandes ciudades. Cuando los docentes comparan el trabajar en Chaitén, o en comunidades pequeñas similares, con trabajar en ciudades como Puerto Montt, se identifican características del trabajo que se ponen en oposición. Al trabajo en grandes ciudades se lo relaciona con la sobrecarga y precariedad laboral, las altas exigencias y un entorno social más vulnerable y agresivo. Esta percepción que se desprende del discurso de los docentes se condice con los resultados presentados por Cornejo (2012) respecto a los docentes de enseñanza media de Santiago.

Esta comparación que los docentes hacen entre el ser docente fuera y el ser docente en Chaitén habla también del nivel percibido de sobrecarga laboral en las condiciones de trabajo propias. A pesar de que el discurso de los docentes da cuenta de grandes diferencias entre trabajo prescrito y real, así como de condiciones materiales deficitarias y nuevas condiciones psicosociales que vienen a complejizar el trabajo, éstos no atribuyen a éstas características un alto nivel de sobrecarga, sino que por el contrario, atribuyen a las condiciones de trabajo en Chaitén características que dan sentido al trabajo. Aunque no se cuenta con mayores antecedentes, estas referencias pueden relacionarse con bienestar docente si se las lee desde los resultados encontrados por Cornejo (2012) respecto a una relación entre bienestar/malestar y la capacidad de entregar sentido al trabajo, así como con el nivel percibido de carga de trabajo.

6.1.3. Dimensiones subjetivas y afectivas.

Dentro de los distintos ejes de la experiencia aparecen elementos referentes a lo vincular como núcleo del proceso de trabajo, a la identidad a partir de la que se definen los docentes, así como también aparecen algunos elementos que hacen referencia a un propósito moral. Todas ellas se pueden apreciar en los discursos tanto con lógicas de integración (la organización por el vínculo afectivo; retornar a la esencia del ser profesor en Chaitén, Profesor como servidor público) como con lógicas de subjetivación (la contraposición respecto al Estado).

En relación a lo vincular como núcleo del proceso de trabajo, la literatura pone este aspecto principalmente en la relación maestro-alumno, la relación con los colegas, la autoridad y la relación histórica con el Estado (Cornejo, 2012; Martínez et al., 2009; Martínez, 2007). En concordancia con estas propuestas, los resultados de esta investigación identifican lo vincular en la relación con los colegas durante el proceso de desplazamiento, así como con la relación de los docentes con el Estado.

Así, el vínculo afectivo con los colegas aparece como uno de los motivadores de la organización docente durante el desplazamiento, que se describen en el eje "la organización por el vínculo afectivo". Este elemento vincular de la organización docente puede relacionarse con la necesidad de contar con redes sociales, en tanto éstas se constituyen como un soporte importante para contener los impactos individuales producidos por las situaciones de desastre (Cohen, 2008).

Por otro lado, la relación histórica con el Estado se polariza en los discursos docentes, a propósito del proceso de desplazamiento, que fueron abordados en el eje discursivo "la contraposición respecto al Estado". En la valoración, tanto positiva como negativa de las acciones del Estado hacia los docentes, se resalta la no consideración de las características excepcionales de la situación de desastre para decidir respecto a la situación laboral. Ésta crítica se condice con lo referido por diversos autores respecto a la población chaitenina en general y su relación con las decisiones del Estado, en donde aparecen decisiones que resultan inoportunas y carentes de pertinencia que aumentan el rechazo hacia el actuar de las autoridades gubernamentales (Larenas, 2012; Tapia, 2012; Espinoza, 2013).

Pero además de estos elementos vinculares que están en relación con lo propuesto por la literatura, fue posible identificar un referente vincular que no ha sido señalado en los desarrollos teóricos sobre trabajo docente, aunque sí en las escasas investigaciones extranjeras que se han focalizado en la figura del docente en contextos de desplazamiento. Este hallazgo de un nuevo referente vincular tiene relación con el arraigo territorial y vínculo comunitario que se desprende con fuerza del discurso de los docentes referidos en el eje “Retornar a la esencia del ser profesor en Chaitén”. Esto se condice con los resultados obtenidos en contextos tan distantes a la realidad chilena como son Colombia y Afganistán (Ministerio de Educación Nacional: Colombia, 2004; Winthrop & Kirk, 2005). A la luz de estos hallazgos podría considerarse el vínculo territorial y comunitario como una característica de la docencia en situaciones de desastre.

Lo afectivo entonces pareciera ser vivenciado, en estas experiencias particulares, con distintos sentidos, en donde lo vincular excede la relación maestro-alumno e integra los pares, el Estado y el territorio.

Pasando al segundo elemento, de los resultados expuestos en la lógica de integración se desprende que los docentes se describen a sí mismos desde la experiencia de ser servidores públicos, lo que se condice con la idea de misionero o apóstol en donde resalta su rol como responsable de la socialización y un estatus de funcionario del Estado. (Núñez, 2007). A diferencia de lo planteado por Núñez, no es posible afirmar que se trate de una identidad sociolaboral, más bien de un sentido social que se integra y tensiona con otras lógicas de reconstrucción del trabajo a partir del retorno y la fusión de las escuelas

Relacionado con esta identificación, aparecen elementos identitarios propios del ser docente en Chaitén, aquellos que han sido referidos como la definición del “nosotros”, en donde se identifican referentes valóricos vinculados con el trabajo en equipo, cercanía, tolerancia y vocación, que actúan como elementos estructuradores de una imagen del docente como un modelo a seguir en la comunidad. Estas características que los docentes atribuyen al ser profesor en Chaitén se relacionan con las propuestas de Winthrop & Kirk (2005) respecto al fuerte sentido que cobra el ser un modelo a seguir para los estudiantes en situaciones de desplazamiento y desastre.

Finalmente, en relación al propósito moral, la idea de sacar adelante a la comunidad expresada por los docentes, aunque aparece discursivamente desde el deber ser, se instala al mismo tiempo como un sentido de la docencia. En el contexto específico de desplazamiento, también aparecen acciones concretas destinadas a la gestión y organización comunitaria, que en la literatura relacionada con trabajo docente en situaciones de desplazamiento aparece como una práctica frecuente (Cortina, 2012).

6.2. Lógicas de acción que articulan el trabajo docente

La experiencia explorada en los docentes de Chaitén aparece construida a partir de una articulación entre tres lógicas que, según la literatura que guía este estudio, componen la experiencia social: integración, estratégica y subjetivación (Dubet, 2010). No obstante, es posible identificar elementos definitorios para cada una, así como las relaciones específicas que permiten dicha articulación.

A través de esto, se pretende dar respuesta al objetivo específico 2, que se proponía “Identificar las lógicas de acción que articulan el trabajo docente a partir de los discursos de docentes desplazados ante el desastre socio-natural en el caso de la actual escuela de Chaitén”

6.2.1. Lógica de Integración Social

La lógica de integración social es la lógica que aparece con más referencias y con mayor homogeneidad discursiva en el grupo de docentes, independiente del lugar al que habían sido desplazados, o la pertenencia a la enseñanza básica o media.

De aquí que es posible definirla a partir de discursos congruentes, cohesionados e internalizados por los docentes que ponen de manifiesto los elementos centrales que configuran toda lógica de integración, a saber, la referencia a un rol e identidad cultural que el sujeto hereda y adquiere en el transcurso de su vida y la relación del sujeto respecto a su alteridad que van configurando una moral comunitaria a partir de roles, tradiciones y valores que delimitan un “nosotros” (Dubet, 2010; Sánchez & Renzi, 2012).

Desde aquí, se construye un “nosotros” para los cuales se identifica valores que caracterizan al profesorado en Chaitén, relacionados principalmente con la cercanía con la comunidad, la vocación y el arraigo territorial. Esta definición de “nosotros” tiene como referente un modelo cultural internalizado al que se le atribuye un ideal, un “deber ser” tendiente a responder a las necesidades de la comunidad para sacarla a delante.

Esta visión del docente en Chaitén impone roles y funciones que van más allá de los elementos prescritos del trabajo, imponiendo una carga moral comunitaria que inviste al docente de un rol del que no se puede desprender.

Por otro lado, desde la lógica de integración, los docentes se identifican con una identidad que hace referencia a la condición de trabajadores públicos que comparten una moral comunitaria en donde el docente se hace responsable de gestionar procesos en la comunidad. Desde aquí se describe a un docente que personifica los objetivos de socialización de la escuela.

Esto queda concretizado en la visión que presentan los docentes respecto al papel de la escuela y de los profesores en el proceso de retorno, que los ponen al centro del proceso comunitario. Cuando los docentes se refieren a la escuela, y a los profesores, como centro del retorno, se viene a reforzar este sentido de integración de la comunidad. Esto se condice con los hallazgos propuestos por Lillo (2013) en donde, desde la perspectiva de los apoderados, se presenta la escuela de Chaitén como brújula de la migración, considerándose la reapertura de la escuela como condición sin la cual el proceso de retorno no se hubiese producido de manera masiva

6.2.2. Lógica Estratégica

A pesar de que se encuentran similitudes dentro de la delimitación de esta lógica, es posible identificar aquí mayor heterogeneidad discursiva, especialmente respecto a la diferenciación en polos respecto a los elementos que la componen o desde los grupos desde los que se elabora el discurso.

Así por ejemplo, al referirse a la fusión como costo en las dinámicas de trabajo que los docentes establecían previo al desplazamiento, se habla de esos costos desde la

pertenencia a determinado subgrupo dentro de la comunidad, específicamente la diferencia entre la enseñanza básica y media. Al hablar desde estos grupos sociales, se hace referencia a la existencia de objetivos e intereses, así como a una posición social a partir de la cual se construye el discurso. La pertenencia a diferentes grupos sociales determina diferentes decisiones estratégicas, especialmente aquellas que se ponen en relación con los objetivos de la enseñanza. Aún cuando se tengan ideas similares respecto a objetivos, las estrategias relacionales con los estudiantes, los espacios utilizados para la enseñanza y las estrategias pedagógicas se diferencian entre los docentes de enseñanza básica y media.

De la misma forma, las diferencias identificadas en relación a las visiones de futuro de los docentes van a determinar las decisiones estratégicas que se toman para lograr dichos objetivos, en donde se identificaron aquellos que apuntan a retornar a lo que se tenía antes, y aquellos que apuntan a generar nuevos objetivos. Independiente de la polaridad, de discurso se desprende que ambas opciones apuntan a la idea de sacar adelante a la comunidad.

Desde aquí que, a pesar de las referencias discursivas planteadas desde las polaridades, la lógica estratégica aparece la mayoría de las veces en función de la lógica de integración, en donde se encuentra una posibilidad de canalizar dichas diferencias hacia objetivos comunitarios compartidos.

6.2.3. Lógica de Subjetivación

Aunque en la lógica de subjetivación se identificaron ejes discursivos comunes entre los docentes, en cada uno adquieren características particulares, en tanto se realizan acciones tendientes a diferenciarse de lo esperado, construyéndose un discurso común a partir de una acción reflexiva y crítica que toma distancia de sí mismo. Se describen aquí los elementos comunes a estos ejes discursivos, en el intento por delimitar aquello de la experiencia que cuestiona lo establecido.

En tres de los cuatro ejes discursivos identificados en esta lógica los docentes se diferencian en relación al Estado, a través de distintos órdenes.

Por una parte, se establece una relación de antagonismo con la autoridad gubernamental en relación a las decisiones tomadas desde el gobierno a propósito del proceso de desplazamiento, así queda especificado en los ejes discursivos “la lucha” y “la contraposición decepcionada respecto a el Estado”. En ambos la subjetivación se construye a partir del cuestionamiento de las decisiones de “la autoridad” y la acción de decidir ser ahí donde el Estado “no lo permite”.

Por otra parte, se establece una relación de antagonismo hacia las políticas educativas insertas en la lógica del sistema escolar mercantil. Aquí aparece una crítica abierta a las estrategias de medición estandarizada frente a las que, a pesar de que no se pueden modificar, sí es posible resistirse a ellas. Aquí aparece, a través del discurso, la acción de oposición.

Finalmente, al hacer referencia al “nuevo yo-nosotros” se alude a transformaciones concretas en el trabajo que obliga a modificar la definición del “nosotros” previo al proceso de desplazamiento. A partir de esto, los docentes se construyen a sí mismos desde nuevas definiciones, muchos a partir de la convicción de que ya no son los mismos de antes.

En síntesis, es posible afirmar que las tres lógicas de acción, integración, estrategia y subjetivación, articulan el trabajo docente de manera tal que se configura una experiencia social compartida por los docentes desplazados. En estas experiencias, la lógica de integración cobra una relevancia central en todos los discursos analizados, al mismo tiempo que la lógica estratégica aparece generalmente al servicio de la integración social. En relación a la lógica de subjetivación, y a pesar de que aparece como la lógica con mayor heterogeneidad discursiva, como grupo de docentes, fue posible identificar ejes discursivos transversales, centrados principalmente en el proceso de desplazamiento y las nuevas condiciones actuales de trabajo en Chaitén.

6.3.Aspectos de la experiencia de desplazamiento que articulan el trabajo docente

De lo analizado hasta ahora es posible avanzar hacia un tercer nivel de interpretación que nos permita identificar qué aspectos de la experiencia del desplazamiento articulan el trabajo de los docentes en la escuela, hoy, en Chaitén.

Como se pudo apreciar, las lógicas de la experiencia no siempre se constituyen de discursos relacionados directamente con el desplazamiento por el desastre siconatural. Así mismo, las dimensiones del trabajo docentes, analizadas en el primer apartado de este capítulo, aparecen en el discurso de los docentes en muchos casos de modo transversal a las distintas lógicas experienciales. Por tanto, para construir una articulación entre trabajo docente y experiencia de desplazamiento, se optó por reconstruir los discursos que integren elementos del desplazamiento por desastres y del trabajo docente de manera coherente.

Con este último ejercicio interpretativo se pretende dar respuesta al objetivo específico 3, en el que se proponía “Identificar los aspectos de la experiencia de desplazamiento por el desastre socio-natural que articulan el trabajo de los docentes en la actual escuela de Chaitén”

Desde este ejercicio es posible identificar un trabajo docente que se reconstruye en la actualidad a partir de una relación entre las lógicas de integración y subjetivación. En relación a la lógica de integración, ésta se sitúa históricamente en la tradición, desde lo que significa ser docente en Chaitén, poniendo como centro el vínculo y arraigo territorial, al mismo tiempo que se define a un docente como trabajador público, que está al servicio de la comunidad. Por otro lado, en relación a la lógica de subjetivación, ésta se sitúa históricamente sobre todo desde el proceso de desplazamiento, en donde la lucha por volver, la contraposición con el Estado y la necesidad de definir un nuevo “nosotros” se perfila como lo central.

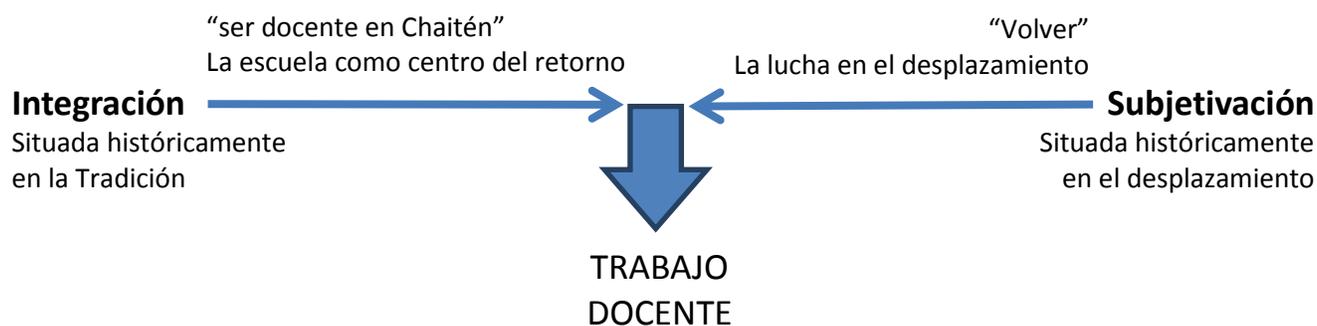
Se considera que esta relación viene a configurar el trabajo docente en la actualidad en tanto referencian elementos que cobran sentido sólo a partir de la experiencia de desplazamiento. Así, a pesar de que la lógica de integración se sitúe en la tradición, el proceso de desplazamiento permite recordar y traer al presente aquellos elementos internalizados pero que no se llevan a la práctica de manera consciente; desde aquí se da

sentido al “ser docente en Chaitén” y es desde ese sentido arraigado con la comunidad y el territorio que se instala la escuela como centro del retorno. Esto se relaciona con la subjetivación, que aparece más evidentemente construida desde el proceso de desplazamiento. Desde aquí, el principal eje generador de sentido es aquel que alude a la lucha de los docentes por mantener el trabajo, pero sobre todo por “volver”.

Esto implica específicamente que los docentes con la experiencia de desplazamiento, cambian su sentido del trabajo fortaleciéndose una dimensión pública, territorial y comunitaria, que trasciende su rol dentro de la escuela, pero que lo posiciona empoderadamente ante otros interlocutores: el Estado y el territorio (comunidad, historia local y vida cotidiana), Así, el docente desplazado conquista su propio trabajo a través de la lucha por volver a reconstruirlo, y en este proceso se hace consciente de aquellos elementos que desde la tradición configuran su trabajo, asumiéndolas explícitamente como cargas generadoras de sentido.

La siguiente figura muestra gráficamente la relación descrita entre ambas lógicas, integración y subjetivación, a partir de la cual se reconstruye el trabajo docente de los profesores desplazados por la erupción volcánica en Chaitén.

Figura 4: reconstrucción del trabajo docente



7. CONCLUSIONES

A partir del estudio del caso de los profesores desplazados por la erupción volcánica en Chaitén, fue posible realizar una aproximación discursiva al trabajo docente y a las experiencias de desplazamiento de los docentes de la actual escuela de Chaitén. La puesta en relación de ambos elementos permitió presentar resultados acerca de la reconstrucción del trabajo de este grupo de profesores, a partir de la cual se identificaron elementos definatorios del trabajo docente en esta localidad, al mismo tiempo que se describieron las lógicas de acción que articulan la experiencia de estos docentes, así como aquellos elementos del desplazamiento que articulan su trabajo.

En relación a los elementos definatorios del trabajo docente en Chaitén identificados, destacan aquellos que demuestran la importancia del vínculo y arraigo territorial, el rol indiferenciado entre el ser docente y el ser miembro de la comunidad, y el propósito moral en donde se atribuye un sentido al trabajo en tanto este permite sacar adelante a la comunidad. Estos tres elementos tienen en común el hacer referencia a unas “características comunitarias del trabajo docente” que aunque se construyen desde el análisis considerando las dimensiones planteadas desde el marco conceptual, como conjunto permiten delimitar una dimensión emergente de este estudio: la dimensión comunitaria.

En relación a las lógicas de acción que articulan la experiencia de los docentes, destaca la preponderancia que adquiere la lógica de integración, que aparece a través de variados ejes discursivos y presenta homogeneidad entre los mismos, desde aquí también se pone la centralidad en aquella “dimensión comunitaria” planteada arriba. También fue posible identificar una lógica estratégica que está al servicio de la integración comunitaria. Y una lógica de subjetivación que se perfila más específicamente a partir del proceso de desplazamiento.

En relación a los aspectos de la experiencia de desplazamiento que articulan el trabajo docente se entrega un análisis que pone en relación las lógicas de integración y subjetivación, en tanto la primera se representa desde la tradición del ser docente en Chaitén, y la segunda desde las características del desplazamiento que ponen al docente en una permanente lucha por volver al territorio.

A partir de estos, se perfila un trabajo docente que se reconstruye a partir de una interrelación de las lógicas de integración y subjetivación, produciéndose una adecuación entre los elementos tradicionalmente atribuidos al trabajo y los elementos que se incorporan a partir de la experiencia de desplazamiento. En esta reconstrucción, los elementos comunitarios del trabajo docente cobran una relevancia fundamental.

Al finalizar el proceso parece necesario considerar las implicancias y aportes de la investigación en tanto se ha arribado a resultados que contribuyen a posicionar un saber disciplinar muy poco desarrollado en Chile.

La investigación entrega pautas en relación al trabajo docente mirándolo desde una perspectiva innovadora, coherente y pertinente, especialmente en situaciones de desastres, en tanto la aproximación a partir de la experiencia no sólo permite indagar en el fenómeno que se quiere estudiar, sino que al mismo tiempo, y sobre todo, viene a validar la experiencia de los sujetos participantes de la investigación. Reconocer la experiencia de los sujetos de investigación se instala en el proceso desarrollado como un sentido ético desde el que se cuestiona una relación histórica establecida entre los investigadores y los sujetos-objetos de investigación.

La educación en situaciones de desastre considera al docente como un actor central para la intervención en emergencia, recuperación y reconstrucción temprana. Sin embargo se han desarrollado escasas investigaciones que consideren este antecedente desde lo que significa en la práctica para los docentes. Esta investigación se constituye en un aporte para la comprensión del impacto que tienen los desastres, y también las medidas que a partir de ellos se toman, para los profesores y profesoras. Específicamente, se entregaron elementos que se constituyen en un aporte para la comprensión de fenómenos de esta naturaleza en Chile, en tanto se hizo referencia a las características que adquiere la fusión de escuelas como estrategia frecuente para retomar la educación en situaciones de desastres.,

La posibilidad de comprender cómo se reconstruye el trabajo de los docentes a partir del proceso de desplazamiento se instala como el principal hallazgo de esta investigación. En efecto, mostramos que los docentes reconstruyen su trabajo a partir de una tensión entre “aquello que hemos sido siempre” y “aquello que somos hoy”: la tradición comunitaria del

ser docente, propia de la lógica de integración es conquistada por los docentes en su lucha por volver, movidos principalmente desde la subjetivación. En esta conquista se produce una articulación desde la que emerge el nuevo trabajo.

El docente que ha pasado por la experiencia de desplazamiento se apropia de su trabajo, dando un sentido consciente y declarado a aquellas cargas que se imponen al docente desde la sociedad. Sin embargo es necesario tomar este resultado con precaución, pues en el contexto específico en que se desarrolla el caso estudiado, las características comunitarias del trabajo son precisamente las que sostienen esta apropiación.

Desde aquí, y a la hora de pensar en el desarrollo de intervenciones en desastres y políticas públicas que aborden la educación en situaciones de emergencia, parece necesario recalcar la importancia de realizar propuestas que tengan cargas generadoras de sentido sobre todo para los actores sobre los cuales recaen las demandas de recuperación y reconstrucción. Los elementos comunitarios, tan relevantes en la experiencia analizada, no necesariamente son generadores de sentido en otros contextos, sobre todo en lugares donde la escuela, y el trabajo de los profesores está tan desvalorizado.

Concluir, por lo tanto, que toda intervención en contextos de desastre y especialmente en la educación, debe ser necesariamente contextualizada. Pensada con y para los sujetos que han sido afectados por las situaciones de desastre. De la misma forma, toda política e intervención que apunte a gestionar y prevenir el riesgo de desastres, debe ser pensada desde los sujetos. En el caso de los docentes y la educación, plantear que la prevención sólo es efectiva en tanto se consideren riesgos que tienen sentido de ser trabajados, tanto por los educadores como por los educandos.

Desde aquí, esta investigación se instala como una investigación pionera en el desarrollo de la temática “trabajo docente en situaciones de emergencia”, especialmente en el contexto chileno, en donde no había sido abordada. Convirtiéndose en un aporte concreto para el desarrollo disciplinar de la psicología educacional en esta área que está recién instalándose tanto en América Latina en general, como en Chile en particular.

En relación a las proyecciones de la investigación, parece interesante el poder considerar en futuras investigaciones mayores indagaciones respecto los resultados que

señalan elementos definitorios del trabajo docente en Chaitén. Poder contrastar, a partir del estudio de otras experiencias de trabajo docente en situaciones de desastre o del estudio del trabajo docente en otras comunidades pequeñas similares a Chaitén, qué de estas características es propio del ser docente en comunidades y qué es propio del trabajo docente en situaciones de desastre. En esta investigación ambos aspectos están íntimamente imbricados, por lo que son imposibles de diferenciar.

En relación a la investigación de experiencias, se considera que los resultados de esta investigación podrían verse complementados si hubiese sido posible gestionar dispositivos grupales de producción de información, por lo que se le considera como un lineamiento central para futuras investigaciones.

Por otro lado, y en relación a la posibilidad de construir un desarrollo disciplinar que propone estrategias de comprensión y abordaje de los fenómenos sionaturales que son coherentes con la realidad chilena, parece interesante poder contrastar estos resultados con implicancias prácticas que de ellos pudiesen desprenderse. Llevar estos resultados a la discusión y validación de los mismos docentes, o de otros afectados por situaciones similares, es decir, realizar trabajos desde una perspectiva de sistematización de experiencias que, tal como en las prácticas educativas populares, genere conocimiento desde los propios sujetos y para su conformación como sujetos.

Finalizar haciendo referencia a los aprendizajes que, en lo personal, rescato como investigadora en este proceso. Desde estos aprendizajes, quisiera resaltar, por un lado, la flexibilidad que fue necesaria para desarrollar el proyecto, en donde el inicio del proceso está marcado por el inicio del trabajo de campo, por lo que se fue construyendo el problema de forma paralela a la producción de información y en donde, como miembros de un equipo de trabajo externo, fue necesario validarse ante la comunidad para realizar la investigación. Por otro lado, referirme a aquel vínculo territorial-comunitario que tanta importancia cobra para los sujetos de esta investigación y a la relación que personalmente establezco con ese vínculo como investigadora que es al mismo tiempo parte de un equipo de intervención en la localidad.

Desde aquí me permito poner sobre la mesa una invitación. Una invitación a desarrollar proyectos de investigación que se construyan para responder a problemáticas reales, histórica y territorialmente situadas, con objetivos que tengan sentido para las comunidades y que al mismo tiempo reconozcan la implicancia del investigador, la experiencia del investigador relacionada estrechamente con el objeto de estudio.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. y Suarez, D. (coords.) (2011) El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y Formación docente. Colección „Narrativas, Autobiografías y Educación“. Buenos Aires, CLACSO-FFyL-UBA.
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., & Potter, J. (2003). El Análisis del Discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. *Athenea Digital*, (3), 14–35. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/537/53700302.pdf>
- Aravena, V. (2012). Dinámicas de Resiliencia en Niños y Niñas con experiencia de Terremoto Y Tsunami: Un Estudio Narrativo. *Tesis Para Optar Al Grado de Magister En Psicología Clínica Infanto Juvenil - Universidad de Chile*.
- Arias, S. (2010). Intervención Comunitaria en Catástrofes y Espacio Público: el Caso Chaitén. In *Comunidades: Transformación Constante. Cuaderno de Trabajo, Vol. 8* (pp. 17–25). Magíster en Psicología Mención Psicología Comunitaria, Universidad de Chile.
- Assaél, J. (2008). Políticas Educativas y Trabajo Docente en Chile. In *VII Seminario RED ESTRADO. Nuevas Regulaciones en América Latina*. (pp. 1–27). Buenos Aires.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(15), 305–322. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a04.pdf>
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar* (Primera Ed.). Barcelona: Paidós.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2008). Asistencia para Emergencia por Erupción de Volcán Chaitén. *Banco Interamericano de Desarrollo*. Retrieved from <http://www.iadb.org/es/proyectos/project-information-page,1303.html?id=ch-t1085>

- Bar de Jones, G. (2001). Panel Quiebres Vitales: La Migración como Quiebre Vital. In *el II Congreso Argentino de Psicoanálisis de Familia y Pareja “Teoría y Clínica de los Vínculos.”* Retrieved from http://www.babelpsi.com.ar/textobiblioteca/migra_quiebre_vital.pdf
- Bradshaw, S., & Arenas, Á. (2004). Análisis de género en la evaluación de los efectos socioeconómicos de los desastres naturales. *CEPAL - SERIE Manuales*, (33). Retrieved from <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/15432/lc12129e.pdf>
- Briones, F. (2010). Inundados, reubicados y olvidados: Traslado del riesgo de desastres en Motozintla, Chiapas. *Revista de Ingeniería Universidad de Los Andes. Bogota, Colombia*, 31, 132–144. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1210/121015012005.pdf>
- Campos, A. (2000). *Educación y prevención de desastres*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina. Retrieved from <http://www.desenredando.org/public/libros/2000/eypd/>
- Cardona, O. (2003). La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo. “Una Crítica y una Revisión Necesaria para la Gestión.” *Red de Estudios Sociales En Prevención de Desastres En América Latina*. Retrieved from http://www.desenredando.org/public/articulos/2003/rmhcvr/rmhcvr_may-08-2003.pdf
- Castañedad, E., Convers, A., & Galeano, M. (2004). *Equidad, Desplazamiento y Educabilidad*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Centro Regional de Información sobre Desastres para América Latina y El Caribe (CRID). (2011). Educación y gestión del riesgo en América Latina y El Caribe. Retrieved June 16, 2012, from <http://educacionygestiondelriesgo.crid.or.cr/>
- Cohen, E. (1985). REACCIONES INDIVIDUALES ANTE DESASTRES NATURALES, 98, 171–180.

- Cohen, R. E. (2008). Lecciones aprendidas durante desastres naturales: 1970-2007. *Revista Peruana de Medicina Y Salud Pública*, 25(1), 109–117.
- Coll, C.; Marchesi, A. y Palacios, J. (2001): “Desarrollo Psicológico y Educación. Volumen II: Psicología de la educación escolar”. Alianza, Madrid, Segunda Edición, 2001.
- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, XV(2), 9–24.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educación Y Sociedad*, 30(107), 409–426. Retrieved from <http://www.cedes.unicamp.br>
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. Universidad de Chile.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2007): “Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual”. *Revistas Enfoques Pedagógicos*, 34, vol. 2. Valdivia.
- Cortina, E. (2012). Prácticas Docentes en Contextos con Población en Situación de Desplazamiento en la Ciudad de Barranquilla y Municipios del Departamento del Atlántico-Colombia. *IX SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO Políticas Educativas Na América Latina: Praxis Docente E Transformação Social*, 1–10.
- Cupit, C., Saylor, C., Powell, P., Stokes, S., Foster, K., & Belter, R. (1996). Impact of Natural Disaster on Preschool Children: Adjustment 14 Months After a Hurricane. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(1), 122–130.
- Dettmer, J. (2002). Educación y desastres: reflexiones sobre el caso de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(2), 43–72. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27032203.pdf>

- Díaz, C., Jara, C., & Robert, A. (2010). *Develando experiencias. Otra mirada hacia la sistematización*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura IICA.
- Dingerson, L. (2010). Lecciones de Nueva Orleans: El fracaso del experimento privatizador post Katrina. *Revista Docencia*, 41, 38–47. Retrieved from <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100924104829.pdf>
- Duarte, A. (2010). A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. *Educar Em Revista*, (spe1), 101–117. doi:10.1590/S0104-40602010000400005
- Duarte, A., Oliveira, D., Augusto, M., & Melo, S. (2008). Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. *Cuadernos de Pesquisa*, 38(133), 221–236. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a10v38n133.pdf>
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39–66.
- Dubet, F. (2010). *Sociologia de la Experiencia*. Barcelona: Debate Social.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.
- Duhalde, M. (2012). El Trabajo Docente como objeto-problema de estudio y como condición de realización. Debates y controversias sobre qué, quiénes, cómo y para qué se investiga el trabajo docente. In D. Oliveira, M. Feldfeber, & R. Garnelo (Eds.), *Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano. Entre la mercantilización y la democratización del conocimiento* (pp. 113–134). Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

- Equipo de Psicología y Educación. (2010). Los desafíos de la escuela en su reconstrucción. *Observatorio Chileno de Políticas Educativas*. Retrieved May 31, 2012, from http://www.opech.cl/inv/analisis/epe_desafios_escuela.reconstruccion.pdf
- 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. *Centro de Investigación en Vulnerabilidades y Desastres Socionaturales*. Retrieved from <http://civdes.uchile.cl>
- Espinoza, C., Fuentes, A., Lillo, M., & Mardones, R. (2012). El retorno en Chaitén: Fotografía de una comunidad educativa desplazada. In *VII Congreso Chileno de Psicología. Lo público y sus desafíos para la Psicología Chilena. 14, 15 y 16 de noviembre, Valparaíso*.
- Esteve, J., Franco, S y Vera, J. (1997): “Los profesores ante el cambio social”. Anthropos, Madrid.
- Ferrando, F. (2003). En torno a los desastres “naturales”: Tipología, conceptos y reflexiones. *Boletín Del Instituto de La Vivienda, 18(47)*, 13–29. Retrieved from <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/INVI/article/viewFile/8673/8475>
- Figueroa, R., Marín, H., & González, M. (2010). Apoyo psicológico en desastres: Propuesta de un modelo de atención basado en revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Revista Médica de Chile, 138*, 143–151. Retrieved from <http://www.scielo.cl/pdf/rmc/v138n2/art01.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa* (p. 2007). Madrid: Morata Editores.
- Fullan, M. (2002). *La Fuerza del Cambio. Explorando la profundidades de la reforma educativa*. MADrid: Ediciones Akal S.A.
- Fullan, M. (2003): “Las fuerzas del cambio, con creces” AKAL

- Guerrero, P. (2005): “Construcción de identidad y sentido del trabajo en profesores de sectores populares”. XVIII Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP
- Gómez, D. (2012). Significados de la experiencia de terremoto y tsunami del 27 febrero en un grupo de niños y niñas de la Comuna de Paredones, VI Región a través de sus narrativas. *Tesis Para Optar Al Grado de Magister En Psicología Clínica Infanto Juvenil - Universidad de Chile.*
- González, R., Zaiter, J., & González, M. (2011). La migración y sus repercusiones en la escuela: análisis de la situación y de las percepciones de cambio social. In R. Liz (Ed.), *Movimientos Migratorios Desde y Hacia La República Dominicana. Tomo II* (pp. 43–90). Santo Domingo, República Dominicana: Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. República Dominicana. Retrieved from [http://www.economia.gov.do/eWeb%5CArchivos%5CLibros%5CMigraciones tomo II.pdf#page=43](http://www.economia.gov.do/eWeb%5CArchivos%5CLibros%5CMigraciones%5Ctomos%5CII.pdf#page=43)
- Guzmán, T., & Lagos, A. (2011). *Significados y sentidos que atribuyen a su trabajo, educadores/as pertenecientes a colegios con alto y bajo nivel de bienestar emocional, de la provincia de Santiago, Región Metropolitana.* Universidad de Chile.
- Hargreaves, A. (1996): “Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)”. Morata, Madrid.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1999). Metodología de la investigación. México: MCGRAW-HILL
- Iñiguez, L. (edit.) (2003): “Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales”. Editorial UOC, Barcelona
- Iñiguez, L. (2008). El debate sobre metodología cualitativa versus cuantitativa. Apuntes Maestría en Ciencias Sociales, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. Extraído el 14 de agosto de 2011 desde:

http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=10&Itemid=9

Íñiguez, L. & Antaki, C. (1998). Análisis del discurso. *Revista Anthropos*, 177, 59-66.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2010). *Medio Ambiente. Informe Anual*. Santiago, Chile. Retrieved from http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_medio_ambiente/medio_ambiente.php

Jara, O. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento Latinoamericano. Una aproximación histórica. *Diálogo de Saberes*, (3), 118–129.

Jiménez, Á. (2012). LOS PUNTOS CARDINALES DE CHAITÉN. A propósito de la representación social del territorio. *Centro de Investigación en Vulnerabilidades y Desastres Socionaturales*. Retrieved from <http://civdes.uchile.cl/wp-content/uploads/2012/05/A.-Jimenez-Los-puntos-cardinales-de-Chaitén.pdf>

La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia. (2010). *Normas Mínimas para la Educación: Preparación, Respuesta, Recuperación*. (UNICEF TACRO, Ed.) (Segunda Ed.). INEE. Retrieved from www.ineesite.org

Larenas, J. (2012). Algunas reflexiones en torno a las estrategias de intervención del Estado en Chaitén. *Centro de Investigación en Vulnerabilidades y Desastres Socionaturales*. Retrieved from <http://civdes.uchile.cl/?p=830>

Lavín, J. (2010). A 40 días de cumplirse la meta: En una semana 410 mil alumnos ya se reincorporaron a clases. *Ministerio de Educación*. Retrieved from http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=10690&id_seccion=10&id_portal=1

Lazzarato, A., & Negri, A. (2001). Trabajo Inmaterial y Subjetividad. *Futur Antérieur*, 6.

- Lillo, M. (2013). Influencia de la reapertura de la Escuela Almirante Juan José Latorre en el proceso de retorno de población desplazada por la erupción volcánica en Chaitén. *Tesis de Pregrado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.*
- Llanes, C. (2003). Los desastres nunca serán naturales. *Boletín Del Instituto de La Vivienda*, 18(47), 41–53. Retrieved from <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/INVI/article/viewFile/8671/8473>
- Macaya, P. (2012). Volcán Chaitén: Consecuencias y Discusiones. *Centro de Investigación en Vulnerabilidades y Desastres Socionaturales*. Retrieved from <http://civdes.uchile.cl/wp-content/uploads/2012/08/Volc%C3%A1n-Chait%C3%A9n-consecuencias-y-discusiones.-Macaya..pdf>
- Maldonado, J. (2008). Crecida de ríos por material piroclástico de volcán y lluvias deja al 92% de Chaitén bajo el agua. *La Tercera*. Retrieved from www.latercera.cl
- Marchant, J. P. (2010). *Lágrimas de ceniza. Estudio cualitativo sobre la experiencia de desplazamiento de los habitantes de Chaitén, asentados en las ciudades de la Isla de Chiloé y Puerto Montt. Oficina Nacional de Emergencia*. Santiago, Chile. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2250/13395>
- Mardones, R., Rueda, S., & Guzmán, Ma. (2010). Tejiendo vínculos: Una mirada a la organización “Renacer de Chaitén” de la tercera edad en un contexto de posdesastre. *Cuadernos de Crisis y Emergencias*. Retrieved from cuadernosdecrisis.com
- Markham, L. (2012). Orientación para una juventud reasentada. *Revista Migraciones Forzadas*, 40. Retrieved from <http://www.fmreview.org/es/pdf/RMF40/RMF40-Jovenes-y-fuera-de-lugar.pdf>
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. In *Latin American Studies Association, XXIII International Congress. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO]*. Buenos Aires: IIPMV-CTERA. Retrieved from <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010114346/abriendo.pdf>

- Martínez, D. (2007). El Trabajo Docente. In *Conferencia en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba*. Retrieved from <http://vimeo.com/38784006>
- Martínez, D. (2012). Los 10 años de la Red ESTRADO 2000-2010: 10 temas para 10 años. In D. Oliveira, M. Feldfeber, & R. Garnelo (Eds.), *Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano. Entre la mercantilización y la democratización del conocimiento* (pp. 37–50). Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Martínez, D., Collazo, M., & Liss, M. (2009). Dimensiones del Trabajo Docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educación Y Sociedad*, 30(107), 389–408.
- Martínez, J. (2004). Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social. Asesorías del Área de Investigación, Universidad Mesoamericana. Extraído el 23 de Agosto de 2011 oax.net/sam/estrategiasmetytecnicas.pdf desde: <http://www.geiuma->
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mejía, M. R. (2004): “Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial”. *Revista Docencia* N° 22, pp. 4-15. Mayo de 2004. Colegio de Profesores de Chile
- Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación Cualitativa. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Extraído el 23 de Agosto de 2011 desde: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8434.pdf>
- Méndez, M. D., Leiva, M. C., Bustos, C. B., & Ramos, N. A. (2010). Mapa Exploratorio de Intervenciones Psicosociales frente al Terremoto del 27 de Febrero de 2010 en la Zona Centro-Sur de Chile ., 28(747), 193–202.

- Ministerio de Educación. (2010). *Buenas Ideas Post-Emergencia. Guías para la contención emocional, prevención y autocuidado: Guía para docentes*. (F. Petrovich, Ed.). Santiago, Chile: EducarChile, Unidad de Transversalidad Educativa. Retrieved from <http://searchcrd.crid.or.cr/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- Ministerio de Educación Nacional: Colombia. (2004). *Escuela y Desplazamiento: una propuesta pedagógica*. Bogotá: IMPRESOL Ediciones Ltda.
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo. (2012). *Circular N° 672. Informa resultado estudio de Riesgos y situación Chaitén*. Puerto Montt, Los Lagos, Chile.
- Ministerio del Interior. (2008). *Decreto N° 588. Señala como afectada por la catástrofe la provincia de Palena*. Santiago, Chile.
- Montero, A., Rojas, S., & Montero, D. (1998). *El papel del centro educativo en la prevención y mitigación de desastres: Unidad didáctica para docentes*. San José, Costa Rica: Centro Regional de Información sobre Desastres para América Latina y el Caribe (CRID). Retrieved from <http://www.crid.or.cr/digitalizacion/pdf/spa/doc10009/doc10009.htm>
- Muñoz, V. (2010). El Derecho a la Educación en situaciones de emergencia. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 59–77. Retrieved from <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art3.html>
- Murillo, F.J. (coord.) (2003): “La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte”. Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá.
- Murillo, F.J. (2005): “La investigación en eficacia y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica”. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (2), pp. 1-8.
- Nahuelpan, E., & Varas, J. (2010). El terremoto/tsunami en Chile Una mirada a las estadísticas médico legales. *Servicio Médico Legal*. Retrieved from

http://www.sml.cl/proyectos/estadistica/documentos/El_terremoto_Tsunami_en_Chile.pdf

Núñez, I. (2007). La Profesión Docente en Chile: Saberes e Identidades en su Historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 149–164.

Núñez, J. (2013). El trabajo docente como objeto de estudio: una mirada desde Chile. *Mundialización Educativa*, 5, 39–57. Retrieved from http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/88/03/46/PDF/El_trabajo_docente_como_objeto_de_estudio_VF_.pdf

Oficina Nacional de Emergencia. (2011). *Intervención Psicosocial en Situaciones de Emergencia y Desastre: Guía para el Primer Apoyo Psicológico*. Santiago, Chile: Ministerio del Interior.

Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior [ONEMI]. (2006). *Intervención Psicosocial en Situaciones de Emergencia y Desastre: Guía para el Primer Apoyo Psicológico*. Santiago, Chile.

Oliveira, D., Gonçalves, G., & Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 183–197. Retrieved from <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n020/pdf/rmiev09n20scB02n08es.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2014a). “Prevención de riesgos y educación en situaciones de emergencia por causas de fenómenos naturales en las Islas del Caribe.” Retrieved from <http://www.unesco.org/new/es/havana/areas-of-action/education/educacion-en-gestion-del-riesgo-de-desastre/proyecto-prevencion-de-riesgos-y-educacion-en-situaciones-de-emergencia/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2014b). Reduciendo el Riesgo de Desastres a través de la Educación y la Ciencia en Chile, Colombia, Ecuador y Perú (2013-2014). Retrieved from

<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/disaster-risk-management-education/proyecto-reduciendo-riesgo-de-desastres-2013-2014/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014c). Talleres de capacitación para los docentes y directivos de las escuelas asociadas a la UNESCO en Cuba y República Dominicana. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/es/havana/areas-of-action/education/educacion-en-gestion-del-riesgo-de-desastre/talleres-de-capacitacion/>

Parra, M. (2005): “Condiciones de trabajo y salud en el trabajo docente”. Revista PRELAC N°1, pp. 135-145. Proyecto Regional de educación para América Latina y el Caribe, UNESCO/OREALC

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London, Reino Unido: Sage.

Pozo, J. I. (2001): “Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne”. Ediciones Morata, Madrid

PRELAC (2005): “El protagonismo docente en el cambio educativo”. Revista del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

Prinstein, M., La Greca, A., Vanberg, E., & Silverman, W. (1996). Children’s Coping Assistance: How Parents, Teachers, and Friends Help Children Cope After a Natural Disaster. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(4), 463–473. Retrieved from http://groups.teacherswithoutborders.org/sites/atrium.newswithoutborders.org/files/how_parents_teachers_and_friends_help_children_cope_after_a_natural_disaster_.pdf

Robalino, M., & Körner, A. (2005). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago, Chile: ORELAC/UNESCO.

Rodríguez, E. (2007). *El desplazamiento forzado: una reto para transformar la escuela. Estudio de Caso de la Institución Suroriental de la Ciudad de Pereira*. Universidad

- Tecnológica de Pereira. Retrieved from <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesisdigitales/texto/36125R696df.pdf>
- Romero, F. (2000). Las reformas en educación: los condicionantes externos. *Revista de Ciencias Humanas*, (23). Retrieved from <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev23/romero.htm>
- Sánchez, L., & Renzi, M. (2012). La noción de experiencia en la investigación sobre formación y trabajo docente: interrogantes epistemológicos. *Revista Educação E Políticas Em Debate*, 2(2), 304–324.
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá: ARFO Editores
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta moebio* 41: 207-224. Disponible en www.meobio.uvhile.cl
- Santos, T. (2007). La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza. *Pampedia*, (3), 39–46. Retrieved from <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-3/6-La-fenomenografia-una-perspectiva-para-la-investigacion-del-aprendizaje-y-la-ensenanza.pdf>
- Sarrille, G. (2009). Migraciones forzosas y medioambiente. Reflexiones sobre cuestiones político-sociales más que naturales. *Revista de Bioética Y Derecho*, (17), 29–39. Retrieved from <http://www.bioeticayderecho.ub.es>
- Sime-Poma, L. (2013). El docente de educación básica como objeto de estudio en los posgrados en educación de excelencia en Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(11), 26–44. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128589002>
- Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psykhé*, 21(2), 35–46. Retrieved from http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282012000200004&script=sci_arttext&tlng=e

- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Tapia, R. (2012). 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. *Centro de Investigación en Vulnerabilidades y Desastres Socionaturales*. Retrieved from <http://civdes.uchile.cl/wp-content/uploads/2012/10/Ponencia-profesorTapiaChaitenChileSantiago-de-Compostela.pdf>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tribunal Internacional de Núremberg. (1989). Código de Núremberg. En J. Mainetti, *Ética médica*. La Plata, Argentina: Quirón. Extraído el 20 de Mayo de 2010 desde: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/codigo_nuremberg.pdf
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. In *I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”* (pp. 1–15). Barcelona.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23–36. Retrieved from <http://www.discursos.org/oldarticles/El análisis crítico del discurso.pdf>
- Van Dijk, T. (2003) El Giro discursivo. En Iñiguez, L. (edit.) (2003): “Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales”. Editorial UOC, Barcelona
- Vargas, J. E. (2002). *Políticas públicas para la reducción de la vulnerabilidad frente a los desastres naturales y socio-naturales*. Santiago de Chile: División de Medio Ambiente y Asentamientos Humanos. Naciones Unidas.
- Vélez, B. (2011). La escuela en tiempos de crisis: Puntos de fuga para re-instaurar la esperanza en contextos post-desastre. *Revista Folios*, (34), 25–35. Retrieved from <http://www.pedagogica.edu.co/revistas/ojs/index.php/RF/article/viewFile/874/901>

- Viñao, A. (2003). SISTEMAS EDUCATIVOS, CULTURAS ESCOLARES Y REFORMAS: CONTINUIDADES Y CAMBIOS. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 118–121. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15550209.pdf>
- Winthrop, R., & Kirk, J. (2005). Desarrollo del maestro y bienestar estudiantil. *Revista Migraciones Forzadas*, 22. Retrieved from <http://www.fmreview.org/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>
- Yin, R. (1994). Investigación sobre Estudios de Casos. Diseño y Métodos. *Applied Social Research Methods Series*, 5(2), 1–35. Retrieved from <http://www.polipub.org/documentos/YIN ROBERT .pdf>

9. ANEXOS

9.1.Pauta de entrevista

“Experiencias docentes en el desplazamiento”

Eje individual

Iniciar la conversación haciendo un repaso por la experiencia individual de cada uno de los profesores, a dónde se fueron, cuánto tiempo, qué asignatura trabajan, etc.

¿Cuál es mi experiencia como docente en el proceso de desplazamiento y retorno? (sin intencionar las lógicas de acción, ver qué sale)

Eje grupal

Desde la experiencia personal, poder llevar la reflexión a un repaso general por la experiencia de “los docentes”

¿Cuál fue la experiencia de los docentes desplazados?

- ¿cómo fue la experiencia con otros, cuál fue el rol como docente, qué los identifica fuera, con qué se identifican?
- ¿qué afectos asociados a esa experiencia se identifican, cómo lo viven desde el plano personal?
- ¿qué estrategias despliegan para hacer frente a la experiencia, qué objetivos se proponen, que recursos utilizan?

¿Qué similitudes y/o diferencias hay entre los grupos de docentes que se desplazan a distintos lugares?

¿Cómo influyen esas experiencias en el trabajo actual? ¿Qué es diferente ahora al retornar?



ANEXOS: carta de consentimiento informado

CARTA DE INFORMACIÓN PARA EL PARTICIPANTE

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 algunos aspectos relacionados con los desastres de origen natural 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 Vulnerabilidades y Desastres Socionaturales 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 Socionaturales. Núcleo de Investigación de la Universidad de Chile, Iniciativa Científica Milenio/Conicyt/Ministerio de Economía.

Investigadores responsables: Hugo Romero Aravena, Universidad de Chile, e-mail: hromero@uchilefau.cl; Sonia Pérez Tello, Universidad de Chile, e-mail: sonperez@u.uchile.cl

Si acepta participar en el estudio le pedimos que lea atentamente los siguientes apartados generales:

- a) Su participación en este estudio es totalmente voluntaria y no contempla alguna retribución económica.

- b) Su participación en el estudio puede ser de gran utilidad para el país, pues su colaboración ayudará a comprender algunos aspectos relevantes de los desastres de origen natural.
- c) Su participación no comporta ningún tipo de riesgo para usted.
- d) Ud. puede negarse a participar del estudio sin necesidad de entregar ningún tipo de explicación y sin que esto tenga ninguna consecuencia negativa para Ud.

Confidencialidad: Su participación en el estudio es completamente anónima. Nadie, salvo el equipo de investigación, tendrá conocimiento de este material.

EXPRESION DEL CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO

Todo lo señalado arriba me ha sido explicado adecuadamente. Con mi firma acepto participar en este estudio. Una copia de este consentimiento me será entregada.

Nombre y firma del participante

Fecha

Declaración de consentimiento informado

Declaro haber explicado atentamente los objetivos y la naturaleza de este estudio al participante arriba mencionado, 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 participar en el estudio.

Nombre y firma del investigador

Fecha