



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado

**Las funciones de la escuela ante situación de desastre siconatural:
“El caso de la Comunidad Educativa del Liceo de Huara, Provincia
del Tamarugal, Primera Región de Tarapacá, Chile”.**

Tesis para optar al Grado de Magister en Psicología Educativa

Estudiante: Irene Villalobos S.
Tutora: Adriana Espinoza S.
Co- Tutores: Roberto Fernández D.
Sonia Pérez T.

Santiago de Chile, 2018.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer profundamente a Patricia Varela G., y Antonia Luza G., quienes me acompañaron de manera desinteresada como recomendadoras en el proceso de postulación, Beca Conicyt Magíster Nacional año 2017. Gracias por colaborar en mi crecimiento personal y profesional. ¡Nos adjudicamos la beca!

También, agradecer a la escuela de Psicología de la Universidad Arturo Prat de Iquique, donde me forme como profesional, gracias por ser mi inspiración en diversas etapas de mi vida.

Agradecer a Conicyt por brindar espacios de perfeccionamiento para promover y fomentar la ciencia y la tecnología en Chile. En especial, por otorgar la oportunidad y el acceso a estudiantes con talento académico que nos formamos en Provincia. Todo ello, en miras de orientar acciones para el desarrollo social y económico de cada región del país.

A mis compañeros y académicos de la Universidad de Chile, gracias por transmitir su sabiduría y calidez humana. En especial, a mi tutora Adriana Espinoza S., quién me insto a superarme constantemente en este proceso.

Es necesario acentuar el recibimiento de la Comunidad Educativa del Liceo de Huara en la Primera Región de Tarapacá, que en todo momento presto interés y compromiso con la presente investigación, permitiendo un mejor acercamiento al fenómeno de estudio.

Finalmente, agradecer a mi familia, a mis amigos y aquellas personas que estuvieron de alguna forma y que colaboraron e hicieron posible el desarrollo de esta investigación, el cual marca el final de una etapa de estudiante y traza la línea para el comienzo de una nueva historia como profesional.

Pasarán estos días como pasan
todos los días malos de la vida
Amainarán los vientos que te arrasan
Se estancará la sangre en tu herida

El alma errante volverá a su nido
Lo que ayer se perdió será encontrado
El sol será sin mancha concebido
y saldrá nuevamente en tu costado

Y dirás frente al mar: ¿Cómo he podido
anegado sin brújula y perdido
llegar a puerto con las velas rotas?

Y una voz te dirá: ¿Qué no lo sabes?
El mismo viento que rompió tus naves
es el que hace volar a las gaviotas.

Óscar Hahn, 2002.

RESUMEN

Los desastres siconaturales y las acciones de reconstrucción activan la circulación de las narrativas en los habitantes de las comunidades afectadas. En este proceso se articulan distintos significados y experiencias en la fase de post-impacto para la recuperación del entramado social. En este mismo orden de ideas, surge la importancia de la escuela para alcanzar una preparación pertinente y oportuna al momento de enfrentar algún tipo de evento de la naturaleza, con el objeto de prevenir accidentes y/o riesgos en los seres humanos.

La presente investigación es un estudio de caso, en contexto rural, con relación a las funciones de la escuela frente a los desastres siconaturales desde los miembros que conforman la comunidad educativa del Liceo de Huara en la Provincia del Tamarugal, Primera Región de Tarapacá, Chile. En consecuencia, dicha localidad en las últimas décadas ha enfrentado dos grandes terremotos: el primero en el año 2005, magnitud 7,8 grados en la escala de Richter y el segundo en el año 2014, con una intensidad de 8,2 grados en la escala Richter. En ambos eventos la escuela ha sido clave, puesto que ha operado como albergue, centro de acopio y organización de la población. Por ende, esta investigación de carácter cualitativa analiza los relatos que configuran las perspectivas desde los mismos participantes de la escuela, institución social que reproduce los saberes socioculturales, formando a las y los ciudadanos como agentes de civilidad y promueve prácticas pedagógicas situadas para el resguardo de la vida de su población. Todo ello, con el fin de recopilar antecedentes que sirvan para describir las estrategias implementadas y analizar sus hallazgos para contribuir con información para la vinculación entre comunidades del sector rural de la zona norte del país.

Palabras claves: Desastre siconatural, Vulnerabilidad, Escuela, Comunidad.

TABLA DE CONTENIDOS

CUERPO PRELIMINAR	PÁGINA
Resumen	4
Tabla de contenidos	5
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	
<hr/>	
1. Introducción y Antecedentes Generales	7
2. Problematización	12
3. Justificación y Relevancia	17
4. Pregunta de investigación	18
5. Objetivos	18
CAPÍTULO II: ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS	
<hr/>	
1. Introducción	19
2. Los Desastres comprendidos como fenómenos socionaturales	20
2.1 Catástrofes	20
2.2 Desastres socionaturales	21
2.3 Periodización de los desastres	22
3. Vulnerabilidad	24
3.1 Enfoque desde la geografía y la geografía humana	24
3.2 Enfoque socioeconómico	25
3.3 Enfoque bioético y la vulnerabilidad antropológica	28
4. La función de la escuela ante desastres socionaturales	29
4.1 Educación sísmica	29
4.2 Educación para la reducción de riesgos	31
5. Articulación entre la escuela y comunidad	34
6. Síntesis de Marco Teórico	38

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

1. Enfoque de investigación	39
2. Diseño Metodológico	41
2.1 Selección de contexto y participantes	41
2.2 Técnicas de producción de información	42
2.3 Procedimientos de análisis	43
2.4 Aspectos éticos	45

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

0. Cuadro resumen de temas y categorías	46
1. Las experiencias del terremoto	47
2. Viviendas y Reconstrucción	61
3. Malestar con la autoridad	66
4. Colegio albergue	76
5. La función de la escuela ante situaciones de desastres siconaturales	85

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

1. Discusión	95
2. Conclusión	109

REFERENCIAS

Referencias Bibliográficas	116
----------------------------	-----

ANEXOS

Formato Consentimiento Informado	133
Formato Asentimiento Informado	134

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción y Antecedentes Generales

Las recientes experiencias en desastres sicionaturales han tenido lugar en gran parte del territorio de América Latina y el Caribe, particularmente Chile que periódicamente se ve afectado por distintos tipos de desastres naturales, debido a sus características geográficas territoriales, ya que se encuentra ubicado en la zona de subducción del llamado “círculo de fuego” que bordea los países bañados por el Pacífico (OPS, 2010). La recurrente frase “Chile, país de terremotos” tiene asidero si se analizan los sismos ocurridos desde los siglos XVI hasta hoy, en donde un sismo de magnitud 8 ha ocurrido en promedio cada 10 años. Por esta razón, es una de las regiones más sísmicas del planeta, dado a que se producen el 80% de los terremotos (OPS, 2010).

Los desastres sicionaturales en especial los terremotos, hacen que se altere la cotidianidad de la población y emerjan nuevas situaciones a nivel territorial, social y material (Berroeta, Carvalho, & Di Masso, 2016). Al mismo tiempo, la ausencia de planes de ordenamiento territorial, el crecimiento descontrolado de las ciudades y los asentamientos humanos en zonas peligrosas, así como la falta o escaso desarrollo de infraestructura e institucionalidad por mitigar los daños provocados de dichos eventos evidencian la vulnerabilidad y nuevas formas de acción y organización social para enfrentar el riesgo que se da en esta región (Iñigo & Ugarte, 2011).

Por lo tanto, los desastres pueden ser ocasionados por diversos eventos; naturales (terremotos, tsunamis, erupciones volcánicas, huracanes y aluviones), biológicos (epidemias) o inducidos por el ser humano (como incendios o guerras). Estos son desencadenantes de procesos que ocasionan múltiples pérdidas económicas, y daños en las estructuras sociales de los territorios que son afectados, con ello causando un alto

impacto psicológico en las personas por lo inesperado en que se presentan (González-Muzzio, 2013).

De esa manera, un desastre natural es entendido como “cualquier hecho concentrado en el tiempo y en el espacio, en el que una sociedad o una parte relativamente autosuficiente de una sociedad vive un peligro severo y pérdidas de sus miembros y pertenencias materiales, en el que la estructura social se rompe y la realidad de todas o algunas de las funciones esenciales de la sociedad se ve impedida” (Fernández, Beristain & Páez, 1999, p.1). Esta definición se centra en los efectos sociales más que en las características físicas de los desastres. En la actualidad, se denomina “desastre siconatural” todo evento que altera las condiciones en que vive la población y sus impactos son proporcionales a la vulnerabilidad de los territorios (Vargas, 2002).

Los desastres presentan tres fases interrelacionadas, las cuales ayudan a comprender los requerimientos psicosociales (UNICEF, 2011). La primera es la fase de pre-impacto, dice relación con la prevención, mitigación y preparación de la población a una inminente amenaza. La segunda se denomina fase de impacto o primera respuesta, corresponde a la exposición de la fuerza con potencial destructivo y a la primera respuesta de la población con el fin de salvaguardar sus vidas. Y la tercera es la fase de post-impacto, es la fase final, es un proceso a largo plazo encauzado hacia la restitución de las condiciones de vida precedentes al desastre.

En consecuencia, los desastres siconaturales afectan negativamente a las sociedades involucradas, porque los efectos de estos fenómenos perduran en el tiempo y en ocasiones provocan cambios irreversibles a nivel económico, social y/o medioambiental. Por lo tanto, perjudicando el desempeño de la economía regional y/o nacional, dado a que se interfiere en los servicios básicos y en las condiciones de vida de la población (CEPAL, 2005).

La comunidad científica estima que los desastres socionaturales se relacionan con la vulnerabilidad de carácter espacial debido a que se establece como resultado de una interacción con la persona o una comunidad y su ambiente en un determinado tiempo y espacio donde repentinamente se produce una amenaza y existe la predisposición intrínseca a ser susceptible de sufrir algún tipo de daño.

Así, se desarrolla de manera activa el reconocimiento de procesos de vulnerabilidad en los que se encuentra inmerso la persona y determinada población desde una perspectiva de condición objetivable como características preestablecidas que categorizan y sitúan a sujetos, territorios, y comunidades en un rango de vulnerabilidad que es definido según expertos (Cutter & Emrich, 2006; Castro, 2014).

Para esta investigación se consideran distintas discusiones respecto a la definición de vulnerabilidad, que dicen relación con la incapacidad o dificultad para adaptarse a determinadas circunstancias, o también considerada como un factor de riesgo interno que expresa la factibilidad en la que el sujeto o el sistema expuesto es afectado por un determinado fenómeno que constituye amenaza (Cardona, 2012).

Diversas disciplinas de las ciencias sociales han estudiado la vulnerabilidad (Cardona, 2012; Cutter & Emrich, 2006; Macias, 1992; Mansilla, 1996) presentando diferencias epistemológicas y políticas. Sin embargo, estas evidencian tensiones respecto a cómo se concibe la vulnerabilidad con la persona, o comunidad o si la vulnerabilidad es una condición interna al objeto o externa en su contexto.

En la presente investigación no se discute el hecho de que puedan observarse ciertas características que ponen en riesgo a la población. Pues, se busca poner en cuestión la comprensión de vulnerabilidad a partir de relatos de los mismos participantes que han experimentado un desastre socionatural.

En relación con lo anterior, los desastres y la pobreza inherente en Latinoamérica y el Caribe, según Arciniega, (2014) no ha sido un obstáculo para superar adversidades.

Mientras que Bianchi, (2011) plantea que la mayoría de las personas son capaces de recuperarse rápidamente después de una catástrofe. El autor considera que en estas comunidades se da una condición particular, que es reproducida y ha mejorado las habilidades colectivas de sus habitantes para poder adaptarse en esta región en la que cohabita la pobreza, el riesgo y el peligro.

Melillo y Suárez, (2001) consideran que dicha condición particular de la población se entiende desde la ecología y desde un enfoque latinoamericano como “resiliencia comunitaria”. Los investigadores observaron que después de cada desastre o calamidad en estas comunidades donde se produce dolor, pérdidas de vidas humanas y pérdidas materiales, se genera un efecto movilizador de las capacidades solidarias en los seres humanos que permiten reparar los daños y seguir adelante con el fin de preservar a la comunidad.

Diversos estudios (Arauz-Muñoz, 2008; Medina, 2012; Larenas, Salgado, & Fuster, 2015; Berroeta, Carvalho, & Di Masso, 2016) concuerdan que los desastres naturales son un tema actual y vigente, no sólo por la magnitud y periodicidad de tales eventos que permiten visualizar el sentimiento de vulnerabilidad en la población, sino que por la apertura al debate que proponen sobre las condiciones estructurales, institucionales y sociales para actuar y re-accionar frente a las amenazas de la naturaleza y la protección de las personas.

Los desastres siconaturales y la escuela

La United Nations Children's Fund (UNICEF, 2008) informa que el uso de las escuelas como albergues temporales es frecuente en América Latina y el Caribe en situaciones de emergencia, desastres y crisis. Los esfuerzos e iniciativas para que no se use la infraestructura escolar en emergencias o que se cuente con un plan de acción para si esto ocurre, continúa siendo un tema de debate público, sobre todo cuando la población requiere seguridad, abrigo y protección en momentos críticos, puesto que las

comunidades educativas son las que muchas veces brindan las condiciones mínimas para albergar a los afectados.

Las investigaciones de América Latina y el Caribe (Álvarez-Gordillo, Eroza-Solan, & Dorantes-Jiménez, 2008; Aguilar & Brenes, 2013; González-Muzzio, 2013; Denis, 2014; Castro, Fava & Pérez, 2015; Larenas et al., 2015; Espinoza, Espinoza, & Fuentes, 2015; y Berroeta et al., 2016) han estudiado diversos desastres sicionaturales y su relación con las escuelas públicas. Estas evalúan que las consecuencias de tales eventos pueden ser disminuidos si se adoptan medidas de prevención, reducción y mitigación de riesgos durante la formación escolar.

La comunidad científica latinoamericana (Álvarez-Gordillo, Eroza-Solan, & Dorantes-Jiménez, 2008; Aguilar & Brenes, 2013; González-Muzzio, 2013; Denis, 2014; Castro, Fava & Pérez, 2015; Larenas et al., 2015; Espinoza, Espinoza, & Fuentes, 2015; y Berroeta et al., 2016) enfatiza en que la escuela es un lugar de encuentro, que vincula a la familia y por ende a toda la sociedad en la formación de futuros ciudadanos que sean capaces de sobreponerse a eventos adversos y así, transformar en una oportunidad las experiencias.

Asimismo, los estudios realizados por Álvarez-Gordillo et al., 2008; Aguilar y Brenes, 2013; González-Muzzio, 2013; Denis, 2014; Castro et al., 2015; Larenas et al., 2015; Espinoza et al., 2015; y Berroeta et al., 2016, manifiestan que surge un elemento transversal entre los miembros de las distintas comunidades educativas de América Latina y el Caribe, el cual consiste en demostrar la necesidad imperante de contar sus experiencias, ser escuchados y validar su dolor, revelando la importancia del diálogo entre los actores sociales de las escuelas que los hace solidarizar y colaborar los unos con los otros.

Los hallazgos de Álvarez-Gordillo et al., 2008; González-Muzzio, 2013; Larenas et al., 2015; Espinoza et al., 2015; y Berroeta et al., 2016, demuestran que las personas se adaptan rápidamente con sus propios recursos y promueven el desarrollo de nuevas

habilidades en la comunidad escolar. Estos estudios plantean que las comunidades educativas son altamente cohesionadas y poseedoras de capital social, con fuerte sentido comunitario que ha permitido agilizar los procesos de reconstrucción en la sociedad.

2. Problematización

La escuela ante situación de desastre siconatural: función, tensión y articulación

En el desarrollo de la vida cotidiana, una de las principales funciones de la escuela es representar al sistema educativo formal para socializar a los sujetos en valores, actitudes y normas sociales (Dettmer, 2002; Vélez, 2011). Sin embargo, al estar frente a situaciones de desastres siconaturales, la escuela está llamada a articular otras dimensiones que permitan retomar la “normalidad”, movilizar sus estructuras y dar inicio a la reconstrucción del entramado social (Campos, 2017; Lillo, 2014; Veléz, 2011).

Desde organismos internacionales como la Red Interagencial de Educación en Situaciones de Emergencia (2010, citado en Vélez, 2011), se afirma que la escuela en su función educadora aminora los impactos psicosociales de las catástrofes, pues otorga normalidad, estabilidad, estructura, y potencia, se le otorga una perspectiva favorable con proyección en y para la sociedad.

La revisión de antecedentes empíricos que realiza Dettmer, (2002) en torno a la temática establece que las escuelas ayudan a mantener el estado de ánimo de los escolares, a externalizar sus sentimientos, ajustarse a las pérdidas y expectativas en cuanto a la reconstrucción, mediante la implementación de actividades lúdicas y procesos de enseñanza - aprendizaje que faciliten y fortalezcan estos desarrollos.

Por otra parte, Veléz, (2011) señala que se producen colapsos en el sistema educativo a manos del desastre, puesto que la noción de educación guiada por principios de estabilidad y continuidad deja de ser funcional para sobrellevar la crisis y la sociedad se ve enfrentada a utilizar los aprendizajes transmitidos por las experiencias de la población. Asimismo, la investigadora estima que la escuela se halla profundamente tensionada en la sociedad moderna al ser depositaria de la función de perpetuación de las estructuras sociales, los relatos, los imaginarios, los modos de actuar y pensar de las personas.

Las ciencias sociales establecen que la función articuladora de la escuela emerge en espacios sociales y políticos que se construyen y adquieren su significado en ciertos contextos sociohistóricos culturales (Montenegro & Pujol, 2003). Por eso, para efectos de esta investigación la escuela es considerada como una institución capaz de vehicular la renovación y movilizar las estructuras tensionadas al cambio en el proceso de reconstrucción del tejido social en la fase de post-impacto al desastre siconatural.

Ante esta situación, las investigaciones de Álvarez-Gordillo et al., 2008; Izquierdo et al., 2010; Aguilar y Brenes, 2013; Denis, 2014; Espinoza et al., 2015; y Castro et al., 2015, destacan que uno de los principales desafíos de la escuela en la etapa de reconstrucción es propiciar espacios participativos con la comunidad, promoviendo en la escuela el sentido comunitario, como agente de integración y protección civil, no solo ante el desastre, sino que como parte del proceso en la educación formal.

En el contexto de desastre siconatural, las escuelas muchas veces han congregado a la comunidad en torno a la ayuda material, al acompañamiento entre afectados y en ocasiones a la organización de esta (EPE, 2010). En consecuencia, para el presente estudio se considera a la escuela como un espacio de “refugio” en el seno del cual se logra la maduración de una lectura común de lo vivido y una “normalidad” alcanzada en el diálogo y la interacción de una determinada comunidad con posterioridad a un desastre.

No obstante, apelar a la escuela como agente comunitario conlleva la necesidad de referir algunas consideraciones acerca de la relación entre escuela y comunidad. Torres, (2004) entiende que la escuela por definición es parte constitutiva de la comunidad, se debe a ella y está en función de ella. Expresión de esta profunda compenetración entre sus miembros que al mismo tiempo son: agentes escolares, sujetos sociales y comunitarios.

La segunda premisa que desarrolla Torres, (2004) para comprender la relación entre “escuela y comunidad”, es considerar que la familia no ha de subsumirse en lo que se entiende por comunidad, sino que ésta “familia” tiene un valor por sí misma. En este punto es necesario aclarar que la implicación y pertenencia no es ausencia de conflicto. De hecho, se presenta como un asunto deseable y necesario para generar acuerdos y alianzas entre las familias, los actores de la comunidad educativa y el conjunto de la sociedad para la prevención de desencuentros con la población.

Por lo tanto, el desarrollo concreto de las dimensiones escuela y comunidad se encuentra en constante interacción, pues se articulan diversos procesos sociales en dicha dinámica (Martín – Baró, 1998), mediante la socio- praxis de la liberación (Villasante, 2007). Estos procesos humanos ocurren en los sistemas escolares, pero también en los demás sistemas como la familia y otros grupos humanos, que buscan propiciar espacios que transformen las diferencias en potencialidades para un proyecto común, con el objeto de no privar del espacio público a ningún miembro de la comunidad.

Gestión del riesgo en la escuela

En Chile la gestión de riesgos en desastres se introduce en la enseñanza por medio de “La Política de Seguridad Escolar y Parvularia” que tiene como objetivo “desarrollar en nuestro país una cultura de autocuidado y prevención de riesgos” en el sistema escolar, lo que se constituye en un eje central en la formación integral de niños y adolescentes (Ministerio de Educación, 2013). El propósito de esta Política es orientar a las comunidades educativas en el desarrollo de una cultura de autocuidado y de

prevención de riesgos, durante el proceso de escolarización en los diferentes establecimientos educacionales del país.

Diversos estudios y organismos internacionales han considerado que la escuela cumple una función articuladora en las distintas fases del desastre: pre-impacto, impacto y post-impacto, considerando que facilita a la población el acceso a nociones básicas para sobrellevar el evento adverso y actuar en conjunto para sobreponerse por medio de interacciones sociales que permiten realizar acciones colectivas con el fin de salvaguardar sus vidas (Rossi, 1993; citado en Dettmer, 2002).

En general, se aprecia a la escuela como la institución promotora de una cultura de prevención. Sin embargo, la escuela no solo puede ser vista como un mero espacio de normalización ante este tipo de eventos. El problema que se configura sobre esta temática según Campos, (1999), Lillo, (2014), y Campos (2017), es que existen pocos referentes entre la escuela y la comunidad en la fase de post-impacto. Al parecer no es común el abordaje de la escuela desde su función articuladora y su influencia en la capacidad de formación del pensamiento analítico, crítico y reflexivo de los agentes sociales que les permite aunar fuerzas para la rearticulación social.

Problema de investigación

Por consiguiente, la presente investigación se realizó en Chile, en la Región de Tarapacá, en la Provincia del Tamarugal, en la capital comunal de Huara, lugar donde han acontecido diversos tipos de desastres, entre los que se destacan terremotos de alta intensidad en las últimas dos décadas. El primero, en el año 2005, con una magnitud de 7,8 grados en la escala Richter que destruyó casi la totalidad del pueblo de Huara. El segundo, aconteció en el año 2014, afectando a pueblos colindantes y a la capital comunal con una intensidad de 8,2 grados en la escala Richter (Centro Sismológico Nacional Universidad de Chile, 2017).

El pueblo de Huara corresponde a una comuna rural con 958 habitantes que geográficamente se ubica en una zona climática de extrema aridez, marcada por un

aislamiento respecto de centros urbanos más poblados (Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo, 2017). En este contexto, se emplaza al Liceo de Huara como la única institución educacional municipal de la comuna que ofrece Educación Básica y Media (Proyecto Educativo Institucional, Liceo de Huara, 2015).

En las últimas décadas, el Liceo de Huara junto a su comunidad educativa han cumplido una función esencial ante eventos provocados por la naturaleza, pues ha sido la escuela y sus miembros quienes han prestado apoyo a la población huarina y a los otros distritos que conforman la Comuna de Huara: Tarapacá, Huaviña, Pisagua, Tana, Miñimini, Chiapa y Soga. A partir de la recogida de dichos antecedentes se establece que el Liceo de Huara ha operado como albergue, centro de acopio y de planificación por parte de la autoridad, siendo el lugar que ha resguardado a la población.

Así, emerge la necesidad de estudiar cómo se ha desarrollado la función de la escuela post- terremoto 2014, desde los actores locales de la comunidad educativa que para efectos de esta investigación se entenderán como: director, equipo directivo, inspector general, cuerpo docente, asistentes de la educación, centro de padres y/o apoderados, y centro de estudiantes. Todo ello, para comprender las diversas perspectivas desde sus participantes en una localidad que ha sido asolada por eventos de la naturaleza.

3. Justificación y Relevancia

Retomando la relación entre los desastres siconaturales y la institución escuela, cabe señalar que, así como no todas las amenazas naturales afectan a todas las poblaciones por igual, no todos los desastres siconaturales tienen el mismo potencial de impacto. Por esta razón, es pertinente generar conocimientos científicos a nivel latinoamericano por la escasa información respecto a las consecuencias post-impacto en la etapa de reconstrucción social y su relación con los establecimientos educativos en la zona norte de Chile (Lillo, 2014; y Campos, 2017).

En el ámbito escolar se visualizan momentos y lugares en los que distintos actores y factores interfieren en los procesos de enseñanza - aprendizaje, por las interacciones que emergen en y entre los sujetos con su contexto, cómo estos se relacionan, establecen experiencias y significados, que van siendo transmitidos con el transcurso del tiempo. De esta manera, florecen las acciones ejecutadas que son trascendidas y que ayudan a descubrir y potenciar esas capacidades latentes o expresadas que posee la escuela frente a una determinada población (Espinoza et al., 2015).

En este sentido, los estudios psicosociales buscan hacer eco de las propias formas que tienen las comunidades de concebir los desastres y cómo sobrellevan sus actividades diarias. La importancia de esta investigación está dada por la posibilidad de relevar conocimiento psicosocial, comunitario y educativo, desarrollado por la comunidad educativa del Liceo de Huara para contribuir al conocimiento científico desde sus experiencias, significaciones y acciones que condujeron a proteger a la población.

En este escenario local y latinoamericano, se posiciona el fenómeno que motiva esta investigación, debido a que reviste de ciertas particularidades que pretende promover y fortalecer a la comunidad educativa, por lo que amplía la posibilidad de participación y gestión social en torno al bienestar de toda la comunidad para enfrentar eventos como éstos con mejores y mayores recursos para el futuro.

4. Pregunta de investigación

A partir de lo señalado con anterioridad la pregunta que guía la presente investigación es: ¿Cuáles son las funciones que los miembros de la Comunidad Educativa del Liceo de Huara le otorgan a la escuela ante situación de desastres socionaturales?

5. Objetivos

Objetivo General

Conocer y comprender las funciones de la escuela por parte de los miembros que conforman la comunidad educativa del Liceo de Huara en la Provincia del Tamarugal, Primera Región de Tarapacá, Chile, posterior al terremoto del año 2014.

Objetivos Específico

- 1.** Identificar y caracterizar las acciones realizadas por los miembros de la comunidad educativa del Liceo de Huara, en la Provincia del Tamarugal, posterior al terremoto del año 2014.
- 2.** Describir y analizar las experiencias y significados que tienen los actores de la comunidad educativa del Liceo de Huara, en la Provincia del Tamarugal, posterior al terremoto del año 2014.
- 3.** Describir y analizar la articulación entre escuela y comunidad Huarina desde los participantes de la comunidad educativa del Liceo de Huara, en la Provincia del Tamarugal, posterior al terremoto del año 2014.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

1. Introducción

En esta investigación se utiliza la definición de catástrofe, desastre y vulnerabilidad desde una perspectiva psicosocial, dado a que dice directa relación con la conducta humana, su interacción con la sociedad y el accionar individual que es analizado desde aspectos sociales ante dichas situaciones. Por tanto, se aborda la temática desde la comprensión del impacto y reacción de la comunidad en un tiempo y lugar determinado, afectando su estructura organizativa y alterando la vida de cada integrante que conforma la comunidad, debido a los múltiples efectos que causa un desastre.

En lo referente a los desastres, hay tres concepciones paradigmáticas dominantes: el primer enfoque es el físico naturalista, vinculado al estudio de las amenazas naturales, el segundo se refiere al enfoque estructural, asociado a la cuantificación de daños desde las ingenierías y otras ciencias aplicadas, y el tercero corresponde al enfoque social (Cardona, 2003; citado en García & García, 2006). Sobre este último se sustenta la presente investigación.

Asimismo, el concepto de vulnerabilidad ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas en las ciencias sociales. Por lo tanto, existen múltiples definiciones con diferentes alcances y límites. Para efectos de esta investigación se revisan los paradigmas de las ciencias geográficas, economía y bioética.

Respecto a la función de la escuela ante situaciones de desastres se realiza una síntesis respecto a los tratados internacionales ratificados por el Estado de Chile en relación con la educación sísmica y el conjunto de normativas que han sido incorporadas

por parte del Ministerio de Educación para la educación en reducción de riesgos que operan en el sistema educacional del país.

Por otra parte, se aborda el concepto de comunidad y sentido de comunidad, pues posee múltiples atribuciones desde lo teórico y comúnmente puede llevar a líneas disciplinares disímiles. Todo lo anterior, para ahondar en la articulación entre la escuela y la comunidad con el fin de comprender el contexto del fenómeno.

2. Los desastres comprendidos como fenómenos socionaturales

2.1 Catástrofe

Una catástrofe implica un suceso negativo, a menudo, imprevisto y brutal que provoca destrucciones materiales y pérdidas humanas importantes, ocasionando un gran número de víctimas y una desorganización social importante. Esta destrucción, muchas veces, trae otras consecuencias que perduran en el tiempo. Cuando se habla de catástrofe se refiere a hechos, como desastres naturales y sucesos sociales producidos por causa humana, que incluyen desde accidentes tecnológicos (como es el caso de Chernóbil o Bopal), hasta crisis sociopolíticas y guerras (Fernández, Beristaín & Páez, 1999).

Fernández, Beristaín y Páez, (1999) concuerdan que una definición ampliamente aceptada de desastre es la desarrollada por Fritz en 1961, que se centra más en los efectos sociales que en las características físicas de éstos. Por lo que se describe como desastre “cualquier hecho concentrado en el tiempo y en el espacio, en el que una sociedad o una parte relativamente autosuficiente de una sociedad vive un peligro severo y pérdidas de sus miembros y pertenencias materiales, en el que la estructura social se rompe y la realidad de todas o de algunas de las funciones esenciales de la sociedad se ve impedida” (Fernández, Beristaín & Páez, 1999, p.1).

2.2 Desastres socionaturales

Según García, Gil y Valero, (2007) los desastres se caracterizan por la variación en su potencia de impacto, ser repentinos e incontrolables según la extensión de sus efectos, presentar una persistencia superior a un año y una amplia cantidad de daños, pérdidas físicas materiales y humanas. Sin embargo, estas características comprenden este tipo de evento bajo el paradigma físico/naturalista dominante, destacando a la naturaleza como el agente activo y relegando a las sociedades como un mero agente receptor.

Por otra parte, según Blaikie, Cannon, Davis y Wisner, (1996) es crucial entender que los desastres no se reducen al impacto de la amenaza natural, sino que son parte de un proceso dinámico que forma parte del producto del entorno social, político y económico, en tanto estructuras configurantes de espacios de susceptibilidad. Este enfoque social de los desastres reconoce su materialización con presencia o no de eventos extremos, siendo el resultado de décadas de escasa planificación, pobreza, desigualdad, corrupción y falta de gobernabilidad (Cardona, 2012).

Acogiendo la discusión propuesta por Blaikie et al., (1996), desde los inicios del siglo XXI se ha adoptado la denominación de “desastres socionaturales”, entendiendo que un desastre es el producto de un proceso de larga data de producción y gestión del riesgo en la sociedad, el que solo es detonado por un evento externo (CEPAL, 2005). Desastres de este tipo son, por tanto, epidemias, huracanes, deforestación o desertificación, terremotos, erupciones volcánicas, aluviones, entre otros. De acuerdo con esta categorización, existen los desastres antrópicos o sociales, como en los casos de derrames tóxicos, contaminación del suelo, aire, agua y desechos radioactivos (Blaikie et al., 1996; Vargas, 2002; CEPAL, 2005).

Así, a esta postura se suman definiciones que incorporan distintas dimensiones psicosociales, tal como la de catástrofes colectivas (Páez, Fernández & Beristain, 2001)

que conllevan a consecuencias negativas sobre el tejido social de quienes la vivencian, ruptura de la estructura social y de los funcionamientos sociales esenciales.

2.3 Periodización de los desastres

Los desastres comprendidos como procesos de larga y mediana data presentan distintas fases interrelacionadas, las cuales ayudan a comprender los distintos requerimientos psicosociales que estos presentan (UNICEF, 2008). Las investigaciones de Vargas, 2002; CEPAL, 2003, 2005; Cohen, 2008; Arriagada y Valdebenito, 2011; Baloian, Chia, Cornejo, y Paverini, 2011; Jarero, 2011; UNICEF 2011, concuerdan en dividir los desastres en tres fases: pre-impacto, impacto y post-impacto.

La fase de pre-impacto concierne a la prevención, mitigación, preparación de la población y la declaración formal de la manifestación inminente de una amenaza, todo esto a fin de evitar y/o aminorar los daños que un desastre pueda ocasionar en la sociedad (UNICEF, 2011). Mientrás que, la fase de impacto o primera respuesta corresponde a la exposición a la fuerza con potencial destructivo y a la primera respuesta, ya que contempla operaciones como la evacuación, rescate para salvar vidas y acciones destinadas a resguardar condiciones mínimas y esenciales para las personas afectadas (Arriagada & Valdebenito, 2011; Baloian et al., 2011; CEPAL, 2003, 2005; Jarero, 2011; Vargas, 2002).

Por último, la fase de post- impacto es la fase final, por lo que culminan los procesos de respuesta a la emergencia y a la reconstrucción, es un proceso a largo plazo encauzado hacia la restitución de las condiciones de vida precedentes al desastre (UNICEF, 2011).

Por otro lado, Jarero, (2011) distingue cuatro sub-fases en la periodización del desastre: a) Sub-fase heroica, b) Sub-fase luna de miel, c) Sub-fase de desilusión, y d) Sub-fase de reconstrucción.

a. *Sub-Fase heroica (aproximadamente de 0 a 3 semanas)*: Se caracteriza por una comunidad nacional e internacional que se moviliza en torno al apoyo de víctimas. Es común que se realicen acciones heroicas de rescate, ayuda a las víctimas, reparaciones difíciles de emergencia, limpieza, entre otras. Se pueden presentar actos vandálicos y otras expresiones de violencia. Es importante destacar que las comunidades expuestas a estas experiencias de violencia tenderán a acentuar aún más el daño ocasionado por el desastre, a causa de los efectos negativos del evento se suman estas nuevas experiencias traumáticas (Jarero, 2011).

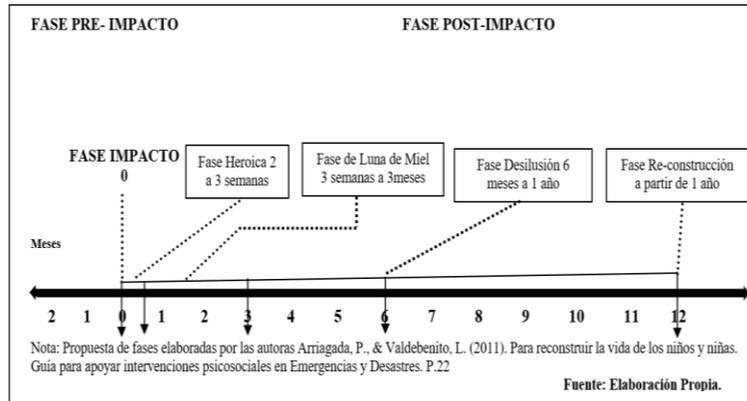
b. *Sub- Fase luna de miel (aproximadamente de 3 semanas a 3 meses)*: La comunidad siente cohesión y optimismo al haber sobrevivido, a lo cual se suma las expectativas de recepción de ayuda (Cohen, 2008).

c. *Sub-Fase de desilusión (aproximadamente de 6 meses a 1 año)*: Se le conoce como el “segundo desastre”, puesto que se produce cuando las víctimas contrastan lo que imaginaron y/o escucharon que les iba a llegar como ayuda con lo que realmente se les entrega. Esto ocurre en paralelo e íntimamente ligado a la valoración subjetiva del impacto del evento en sus vidas (Jarero, 2011).

d. *Sub-Fase de la reconstrucción (aproximadamente desde 1 año acontecido el evento)*: Comenzaría el retorno a la normalidad, el desarrollo de las comunidades afectadas y el incremento de su resiliencia. Los objetivos de la reconstrucción para las zonas afectadas han de tener cuatro ejes: la recuperación del desarrollo económico y social, la reconstrucción material (viviendas, hospitales, escuelas), la prevención y la mitigación de riesgos, y el re-establecimiento del equilibrio psicoemocional y psicosocial de las comunidades a través de la resignificación de la vivencia del desastre (Arriagada & Valdebenito, 2011).

A continuación, se esquematizan los cuatro momentos y su temporalidad en el siguiente cuadro:

Figura 1. Fases relativas a la vivencia de una emergencia y desastre



3. Vulnerabilidad

Las ciencias sociales han conceptualizado vulnerabilidad desde tres enfoques los cuales son: enfoque de la geografía y la geografía humana, enfoque socioeconómico, enfoque bioético y la vulnerabilidad antropológica. Todo ello, en relación con que la persona y/o comunidad que se ve enfrentada a un desastre siconatural altera y/o perjudica su estructura social.

3.1 Enfoque desde la geografía y la geografía humana

En el acercamiento geográfico al concepto de vulnerabilidad, distintos autores latinoamericanos respaldan y recurren al trabajo realizado por Cardona, (2001) quien comprende la vulnerabilidad como “la predisposición o susceptibilidad física, económica, política o social que tiene una comunidad de ser afectada o de sufrir daños en caso de un fenómeno desestabilizador de origen natural o antrópico se manifieste” (Cardona, 2001, p.10).

Por otro lado, autores anglosajones como Cutter, Boruff y Shirley, (2003) plantean que el riesgo, entendido como la probabilidad de enfrentar una amenaza, interacciona con la mitigación (reducir riesgos y/o impactos), lo que produce una

amenaza potencial que depende de las características geográficas de la zona donde ocurre el desastre y del tejido estructural de la comunidad afectada. El entramado social de la comunidad incorpora las experiencias de enfrentamiento de las amenazas y habilidades para responder de manera rápida y efectiva frente al peligro.

De esa manera, la vulnerabilidad es comprendida como la susceptibilidad de una población, sistema o lugar dado para sufrir algún daño por exposición a una amenaza que afecta directamente su capacidad de prepararse, responder y recuperarse de este tipo de eventos. En consecuencia, la vulnerabilidad biofísica interactúa con la vulnerabilidad social, resultando una vulnerabilidad total (Cutter et al., 2009).

Además, para comprender la vulnerabilidad se debe relacionar con el conjunto de características de una persona o grupo respecto a su capacidad de prever, afrontar, resistir y recuperarse del impacto de una amenaza natural. Pero es necesario que se configuren factores que determinen en qué grado de la vida de una persona y su sustento pueden soportar una situación de riesgo (Blaikle et al., 1994).

Por lo tanto, lo señalado con anterioridad está condicionado por características particulares como lo son: el desarrollo territorial, la infraestructura, el nivel de producción, el desarrollo económico, el contexto institucional, político, ambiental y social. Un conjunto de factores que pueden reducir la capacidad de la sociedad para recuperarse de los impactos de eventos físicos externos (Blaikle et al., 1996; Wilches Chaux, 1998). Todo ello, debido a que la vulnerabilidad es un espacio social multidimensional definido a partir de lo determinado por las capacidades políticas, económicas e institucionales de las personas en espacios y tiempos definidos (Bohle et al., 1994).

3.2 Enfoque socioeconómico

Desde los estudios socioeconómicos es posible realizar un recorrido desde distintos focos para visualizar la vulnerabilidad. Uno de estos es el desarrollado por Castel, (1995) quien entiende la vulnerabilidad social como una zona intermediara e

inestable donde se conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad. El autor señala que se configura una zona donde hay vínculos inestables, lo cual produce que el sujeto reduzca sus interacciones y relaciones institucionales. Mientras que Chambres, (1983) invita a distinguir dos dimensiones de vulnerabilidad: un elemento que dice relación con lo externo del riesgo, del cual es sujeto la persona, y un elemento interno, entendido como la referencia a la indefensión o la ausencia de medios para sobrellevar los riesgos sin sufrir daño alguno.

Por otro lado, Pizarro, (2001) desde una perspectiva con énfasis en los procesos socioeconómicos, identifica dos elementos explicativos de la vulnerabilidad, la inseguridad e indefensión que vivencian los individuos, familias y comunidades en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto que es provocado por un evento económico social de carácter traumático, más el manejo de recursos y estrategias de dichos actores para enfrentar los efectos de tal evento.

En relación con lo anterior, Kaztman, (2000) alude a la vulnerabilidad como un estado de los sujetos, hogares y/o comunidades que varía en relación inversa a su capacidad para controlar los factores que moldean su propia vida, o bien para contrarrestar los efectos de estos sobre su bienestar. Para este autor la vulnerabilidad social es aquella incapacidad de movilizar activos que permitan desarrollar condiciones de bienestar, estos son entendidos como un conjunto de recursos tanto materiales e inmateriales que disponen y logran controlar los individuos.

Por lo que, dicha conceptualización no se define sólo en función de carencia de activos, sino que, por la relación establecida con el contexto socioeconómico, caracterizado por las estructuras de oportunidades que ofrece el Estado, el mercado, y la comunidad, entendiendo estas probabilidades de accesos a bienes, servicios o actividades que inciden en el bienestar, puesto que facilitan el uso de recursos propios o recursos nuevos, útiles para la movilidad como la integración social.

El Banco Mundial comparte criterio con la perspectiva desarrollada con anterioridad e integra la propuesta de Moser, (1998) quien afirma que la inseguridad del bienestar puede ser ante un medio ambiente cambiante, ya sean cambios de carácter ecológicos, económicos, sociales y/o políticos.

Desde los planteamientos de la CEPAL, surge la propuesta de Busso (2001) quien entiende el concepto de vulnerabilidad como un proceso multidimensional donde confluye el riesgo o la probabilidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones tanto externas como internas. Entonces, la vulnerabilidad puede ser expresada de distintas formas de fragilidad e indefensión frente a los cambios del entorno, como desprotección institucional, producto de que el Estado no fortalece ni cuida sistemáticamente a sus ciudadanos; entendida como debilidad interna que perjudica el afrontamiento de los cambios y el aprovechamiento de las oportunidades que se presentan; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de re- pensar estrategias y actuar a futuro para mejorar los niveles de bienestar.

En relación con la vulnerabilidad en desastres sicionaturales, se propone el término “espacios de vulnerabilidad”, haciendo referencia a que los impactos de los desastres se relacionan con la seguridad construida en el entorno a nivel sociopolítico. En palabras más simples, dice relación con las Políticas Públicas establecidas y las condiciones socioeconómicas y estructurales. Es así como los individuos y sectores de la sociedad sufren de manera diferencial y no proporcional a los desastres, donde muchas veces los desastres son una extensión de la preexistencia de diversificación y polarización de riesgos en el orden social (Mansilla, 1996).

Es necesario considerar en la discusión respecto a vulnerabilidad y desastres dos miradas complementarias: una que sitúa a la vulnerabilidad como una condición subyacente previa al desastre, la cual influye en que una población sea más propensa a sufrir daños, mientras que la otra mirada sitúa a la vulnerabilidad como un resultado, como una condición posterior al desastre, relacionando la situación de daño del bienestar

de la población, provocando a su vez que la población sea proclive a sufrir nuevos riesgos (Alwang, Jorgensen & Siegel, 2001).

Para Alwang, Jorgensen y Siegel, (2001) existen cinco elementos centrales de la vulnerabilidad; la probabilidad que una población experimente en el futuro alguna pérdida o daño que afecte su bienestar, eventos inciertos que ocasionen dichas pérdidas, nivel de vulnerabilidad de una población el cual depende de las características del riesgo y la forma de respuesta de la comunidad frente a ese riesgo, la vulnerabilidad depende de un horizonte temporal, las personas que viven en pobreza tienden a ser los más vulnerables dado a su limitado acceso a activos y oportunidades.

Por esta razón, es pertinente referir la conceptualización de Fernández, (2005) quien señala que centrarse en los procesos de vulnerabilización, los cuales se dan cuando el poder opera sobre la vida, cuerpo, emociones y voluntades de los seres humanos. Todas estas formas de dominio sobre la vida vulnerabilizan, produciendo no solamente desigualdades de oportunidades, sino que procesos de destitución subjetiva, como la paralización de la capacidad de iniciativa de otro (s).

3.3 Enfoque bioético y la vulnerabilidad antropológica

La bioética establece que la vulnerabilidad es una situación de personas o grupos sociales que se encuentran en dependencia, lo cual no permitiría o pone en riesgo la autodeterminación y la libre elección de sus ideales de vida, al igual que su desarrollo (León, 2011). Dicha definición surge como uno de los principios planteados por la bioética europea como alternativa al enfoque clásico (Feito, 2007).

Butler, (2003) reflexiona entorno a la vulnerabilidad en consecuencia de que el cuerpo es socialmente constituido, sujeto a otros, amenazados por la pérdida, al estar expuesto a otros y susceptible a distintos tipos de violencias a causa de esta exposición. Por ende, los seres humanos se encuentran como seres sociales y corporales en un estado constante de vulnerabilidad, puesto que estamos expuestos y susceptibles a otro (s).

Feito, (2007) expone que “El ser humano es por lo tanto vulnerable y frágil por su condición corporal y mortal, pero a su vez por su capacidad de sentir y pensar, de ser con otros y de desarrollar una conciencia moral. La vulnerabilidad, no sólo hace referencia a la dimensión biológica, sino también a la historia del individuo en relación con otros, al daño derivado con otros, lo que hemos llamado vulnerabilidad social” (Feito, 2007, p.19).

Asimismo, Feito, (2007) propone que la vulnerabilidad social supone la vulnerabilidad antropológica, pero se ve ampliada y desarrollada en función de los factores ambientales o sociales que interaccionan entre sí, lo cual hace dificultoso atribuir el daño a una sola causa. “Los espacios de vulnerabilidad son entonces centro de amenazas potenciales que aun no siendo por sí mismas dañinas, se convierten en entornos deletéreos” (Feito, 2007, p.11).

Por esta razón, el postulado de Feito, (2007) es central para estudiar la vulnerabilidad desde la comprensión de lo humano, desde una dimensión antropológica, la cual iguala a los sujetos en fragilidad y una dimensión social, donde la persona se hace más o menos susceptible al daño o pérdida en relación al contexto ambiental como económico en la que se desarrolla su vida y en la factibilidad en que esas condiciones brinden y apoyen en asegurar las capacidades básicas que permitan alcanzar la autonomía y la calidad de vida deseada.

4. La función de la escuela ante situación de desastres siconaturales

4.1 Educación sísmica

El Marco de Acción de Hyogo (MAH) 2005-2015, es el instrumento más importante para la implementación de la reducción del riesgo de desastres adoptado por Estados miembros de las Naciones Unidas. Chile es parte de este marco de acción cuyo

objetivo fue aumentar la resiliencia de las naciones y las comunidades ante los desastres, para lograr una reducción considerable de las pérdidas que ocasionan los desastres, tanto en términos de vidas humanas como en cuanto a los bienes sociales, económicos y ambientales de las comunidades y los países (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2012).

Este marco de acción (MAH), contó con cinco prioridades de acción, una de las cuales tiene relación con la educación y conocimiento, ya que los desastres pueden disminuir si la gente está bien informada y motivada para asumir una cultura de prevención sobre estos, que a su vez requiere de la recopilación, elaboración y difusión de conocimientos y de información sobre peligros, vulnerabilidades y capacidades (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2012).

Existe otro marco de acción (UNISDR, 2015), denominado “Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030”, que fue aprobado recientemente en la Tercera Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Reducción del Riesgo de Desastres, celebrada en marzo del 2015 en Sendai, Japón. En dicho marco, se determinan una serie de prioridades sobre todo de los actores públicos como privados proporcionando conocimientos específicos y orientación pragmática en el contexto de la elaboración y aplicación de marcos normativos, estándares y planes para reducir el riesgo de desastres, participar en la ejecución de los planes y estrategias locales, nacionales, regionales y mundiales, prestar apoyo y contribuir a la sensibilización pública, a crear una cultura de prevención y educar sobre el riesgo de desastres (Campos, 2017).

El Ministerio de Educación aprobó en el año 2001, mediante Resolución N° 51, el Plan Integral de Seguridad Escolar (PISE), desarrollado por la Oficina Nacional de Emergencia (ONEMI) del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, haciendo obligatoria su aplicación en todos los establecimientos educacionales del país y adaptable a las particulares realidades de riesgos y de recursos (Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, 2013).

El Plan Integral de Seguridad Escolar se plantea como “una metodología de trabajo permanente, destinada a cada unidad educativa del país, mediante la cual se alcanzan dos objetivos centrales: el primero de ellos es la planificación eficiente y eficaz de un plan de seguridad para la comunidad educativa en su conjunto, adaptable a las particulares realidades de riesgos y de recursos de cada establecimiento educacional, y el segundo el aporte sustantivo a la formación de una cultura preventiva, mediante el desarrollo proactivo de actitudes y conductas de protección y seguridad” (Rex.N°51/2001. Ministerio de Educación de Chile, Plan Integral de Seguridad Escolar, págs. 10 y 11).

Además, dicho Plan consta de dos metodologías de trabajo para desarrollar en el establecimiento educacional, la primera, AIDEP, metodología para diagnosticar las distintas variables de riesgo a las que están expuestas las personas, los bienes, el medio ambiente del establecimiento y su entorno. La segunda, ACCEDER, es la metodología para elaborar los planes operativos y/o protocolos de actuación como respuesta ante emergencias (Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, 2013).

La forma de trabajo de este Plan se lleva a cabo sobre la base de la aplicación de dichas metodologías y sus procedimientos. Por lo que cada centro educativo debe contar con su propio “Plan Específico de Seguridad Escolar”, según los riesgos (amenaza y vulnerabilidad) detectados, tanto al interior como en el entorno inmediato del colegio (Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, 2013).

La primera acción que corresponde efectuar en el proceso de elaboración de este Plan Específico es la constitución del Comité de Seguridad Escolar del establecimiento educacional. El Comité está constituido por el Director y representantes de la Dirección del Establecimiento, Coordinador de Seguridad Escolar en calidad de representante de la Dirección, Representantes del Profesorado, de los Asistentes de la Educación, Representantes del Centro General de Padres y Apoderados, Representantes de Estudiantes, de las Unidades de Carabineros, Bomberos y de Salud más cercanos,

representantes de otros organismos de protección: Scouts, Cruz Roja, y Defensa Civil (Plan Integral de Seguridad Escolar, págs. 10 y 11. ONEMI – MINEDUC, 2001).

El Plan Integral de Seguridad Escolar posibilita el desarrollo de programas y protocolos necesarios que permitan ante emergencias y desastres contar con la coordinación de redes intersectoriales. En la elaboración y constante actualización del Plan Específico deberán participar estudiantes, apoderados, directivos, docentes y asistentes de la educación, apoyados por profesionales de las Unidades de Salud, Carabineros y Bomberos más cercanos (Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, 2011).

4.2 Educación para la reducción de riesgos

El desarrollo de la prevención de desastres en el sector educativo de América Latina y el Caribe comenzó a desarrollarse de forma sistemática en la década de los 80 cuando los organismos internacionales comenzaron a entregar su apoyo en la implementación de actividades como: simulacros, elaboración de planes escolares de emergencia, técnicas para la evaluación de daños y necesidades, intervención en crisis, capacitación a docentes y estudiantes (UNICEF, 2008). Estas actividades se han realizado bajo la coordinación de las instituciones de defensa civil, oficinas de emergencias, responsables de los centros escolares y autoridades educativas de los distintos países.

La experiencia ha revelado los efectos positivos de la educación en la reducción del riesgo de desastres, puesto que las niñas y los niños que conocen como reaccionar en caso de temblor y/o terremoto, contribuyen mejor a las estrategias de mitigación, reduciendo la vulnerabilidad social (UNESCO, 2000). Al periodo comprendido entre 2005 - 2014 se le denominó la Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable, así promoviendo e impulsando la cooperación internacional para el fortalecimiento y apropiación regional, nacional y local de la educación para la gestión del riesgo, fortaleciendo una cultura de prevención centrada en habilidades para la vida.

El enfoque de los desastres ha evolucionado hacia conceptos más integrales y vinculados al desarrollo sustentable. Este proceso se ve reflejado en el sistema educativo formal, concretamente en el currículo escolar, con la incorporación de temáticas como riesgos, amenazas, vulnerabilidad y elaboración de mapas de riesgos. Estos temas se han integrado principalmente en las asignaturas de ciencias naturales y ciencias sociales y/o de objetivos fundamentales transversales, como lo establece el currículo chileno (Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, 2011).

Es así como el Estado de Chile, consciente de la importancia de la seguridad de sus estudiantes, ha dictado una serie de leyes y decretos referentes a este tema, para que sean implementados en los distintos establecimientos educacionales del país. Estos cuerpos legales han ido experimentando una constante adecuación y actualización a las distintas situaciones de riesgo que enfrentan las comunidades educativas (Lillo, 2014 y Campos, 2017). A continuación, se realiza un análisis de las principales políticas implementadas respecto a la educación en reducción de riesgos:

En la década del 70 se decreta la incorporación de los escolares al seguro de accidentes y siguiendo esta preocupación, a fines de la misma década el Ministerio del Interior establece la implementación de la Operación de Evacuación y Seguridad “Deyse”, la cual señala que: “en todos los establecimientos educacionales se aplique un programa de evacuación y seguridad escolar (Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, 2011).

En los 80 se establece como obligatoria la enseñanza de normas prácticas y principios sobre prevención de riesgo, se promueven las normas de tránsito y la creación de las brigadas de seguridad de tránsito. En el año 1985, el Ministerio de Educación incorpora unidades didácticas para la Educación de Tránsito en Enseñanza Parvularia, Educación General Básica y Enseñanza Media (Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, 2011).

En los inicios de los años 90 se crean los “Comités de Protección de los Escolares”, en tanto que a fines de esa década se establece que el Ministerio de Educación debe contemplar en los programas de estudios de Enseñanza Básica y Media del país, actividades oficiales y permanentes de las disposiciones que regulen el tránsito, el uso de las vías públicas y los medios de transportes (Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, 2011).

En el mes de enero del año 2001 es derogada la “Operación Deyse” y se promulga el Plan Integral de Seguridad Escolar, herramienta que articula planes y programas para el manejo del riesgo en la comunidad escolar. En el mes de octubre del mismo año, se decreta y crea la Comisión Nacional de Seguridad Escolar, que cumple una función asesora del Ministerio de Educación en lo referido a la seguridad escolar del país. En el año 2005 se promulga la ley que incorpora al seguro escolar a estudiantes de nivel de Educación Parvularia (Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, 2011).

Por otra parte, Campos, (2017) estima que las políticas implementadas en el sistema educativo chileno frente al riesgo de desastres no dan cabida a la participación de la comunidad escolar completa, por lo que la mayoría de los planes y/o programas apuntan hacia un tratamiento de la emergencia y no abordan de manera directa y adecuada la tarea de prevenir y convivir con el riesgo.

5. Articulación entre la escuela y la comunidad

Surge la necesidad de referir algunas consideraciones acerca de la relación entre la escuela y la comunidad, puesto que Torres, (2004) entiende por definición que la escuela es parte constitutiva de la comunidad, puesto que sus miembros: equipo directivo, cuerpo docente, asistentes de la educación, centro de padre y/o apoderados y estudiantes, al mismo tiempo son: agentes escolares, sujetos sociales y comunitarios.

Por otra parte, Vélez, (2011) estima que la escuela es una institución que se encuentra en constante tensión frente a las demandas de la sociedad moderna y diversas

temáticas contingentes, entre estas los desastres siconaturales. Asimismo, los estudios de Álvarez-Gordillo et al., 2008; Izquierdo et al., 2010; Aguilar & Brenes, 2013; Denis, 2014; Espinoza et al., 2015; y Castro et al., 2015, hacen hincapié en el rol de la escuela para propiciar espacios participativos para toda la comunidad e incorporar aspectos formales para sobrellevar este tipo de eventos.

Así, la articulación entre la escuela y la comunidad responde a espacios sociales y políticos relativamente unificados que emergen en cierto momento histórico y con determinadas características culturales que adquieren su significado en contextos y relaciones específicas (Montenegro & Pujol, 2003). Por lo tanto, la escuela como agente comunitario se presenta como un asunto necesario con la población para crear acuerdos y alianzas entre las familias, los actores de la comunidad educativa y el conjunto de la sociedad local en miras del resguardo y bienestar de la población.

Continuando con esta propuesta, Mouffe, (1998) manifiesta que la politización no cesa nunca, dado que la contingencia de los significados sociales sigue habitando la decisión, y con ello se establecen significados en un determinado momento. De modo que, para Redondo, (2011) la articulación de la escuela con la población es imprescindible más en una situación de desastre siconatural. En efecto, está demanda desde las dinámicas de las escuelas en múltiples frentes: organizacionales, de gestión directiva, asesoramiento a familias, apoyo y capacitación a profesores, psicodiagnósticos de la sociedad, orientación personal, escolar y vocacional, hacen del colegio público un lugar concreto e histórico.

Desde este punto de vista, la noción de escuela no puede ser desvinculada de la comunidad y, por ende, de lo comunitario, que posee múltiples interpretaciones desde lo teórico y puede llevar a líneas disciplinares disímiles. En esta investigación, se adopta la redefinición que entrega Maritza Montero, (2004) desde la psicología comunitaria, entendiendo comunidad a “un grupo en constante transformación y evolución (su tamaño puede variar), que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e

identidad social, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo, y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social” (Montero, 2004, p.207).

Montero, (2004) complementa esta definición precisando que la comunidad es un grupo social histórico poseedor de cultura, organización, intereses y necesidades compartidas construidas por sus miembros, que se desarrolla en un espacio y tiempo, en el que se forjan interacciones entre las personas de manera frecuente, muy a menudo “cara a cara” y embebidas por la acción, la afectividad, la información y el conocimiento.

Por lo que, el concepto de comunidad está constituido por la influencia mutua y constante que se da entre los individuos y el colectivo que se manifiesta por una vinculación emocional a través de una identidad social y sentido de pertenencia a la comunidad, por lo que es un aspecto central a la hora de definir el “sentido de comunidad” (Montenegro, 2004; McMillan & Chavis, 1986; Sánchez, 2000, citados en Montero, 2004).

Para Montero, (2004) el sentido de comunidad es el “Sentido que tienen los miembros [de una comunidad] de pertenecer, el sentimiento de que los miembros importan los unos a los otros y al grupo. Y una fe compartida de que las necesidades de los miembros serán atendidas mediante un compromiso de estar juntos” (Montero, 2004, p.214).

Entonces, el sentido de comunidad se refiere a los sentimientos que mantienen unidos a sus miembros, en tanto pertenecen al grupo y se definen como tal, pertenecientes a un “nosotros” específico (Musitu, Herrero, Cantera, & Montenegro, 2004). De este modo, Montenegro, (2004) entiende que los éxitos como los fracasos y los acontecimientos importantes que sean fruto del trabajo conjunto alimentan ese sentido de comunidad y la identificación mutua con cada uno de sus integrantes.

McMillan y Chavis, (1996, citado en Montero, 2004) y de García, Giuliani y Wiesenfeld, (1994, citado en Musitu et al., 2004) plantean que para comprender el sentido de comunidad se precisa distinguir sus componentes, los cuales son: la membresía o filiación al grupo, la mutua influencia, el compromiso emocional, la integración y satisfacción de necesidad. Estos cuatro elementos aportan en conjunto a la historia e identidad social, los símbolos comunes, la seguridad emocional, la mutua identificación, la capacidad de inducir a otros a actuar de una cierta forma y de ser consultados.

Por eso, se señala que el apoyo material y psicológico que se pueda percibir en el contexto de una determinada población, el compartir fechas, así como acontecimientos importantes y mantener relaciones cotidianas, afectivas y estrechas con muchas personas confluyen hacia la consolidación de este sentido y su vinculación con la escuela como parte de una misma comunidad en su articulación post desastre.

Según Redondo, (2011) las comunidades escolares desarrollan un conocimiento en base de la reflexión de sus propias experiencias, apropiándose, empoderándose, y siendo capaz de resolver sus propias dinámicas escolares, con la finalidad que los mismos actores educativos (padres y estudiantes) más la comunidad educativa (profesores, asistentes, directivos y duplas psicosociales, entre otros) aprenden bajo sus propios contextos sociales y naturales.

Por esta razón, Redondo, (2011) considera los abordajes incipientes a los problemas y apuestas colectivas propician la configuración de redes de apoyo, que revitalizan el tejido social, los vínculos interpersonales y los compromisos de todos por el bien común y la mejora de la calidad educativa ante una situación adversa. Dicha calidad educativa, se vincula con la calidez y sobre todo asentar climas educativos nutricios de aprendizajes significativos para las personas y los grupos humanos. Con el fin de apreciar el aprendizaje aprehendido de las nuevas generaciones y reconstruir la cultura humana, esa que se entiende que es la de todos, la del pueblo, la popular.

6. Síntesis de Marco Teórico

En esta investigación se entenderá como desastre “cualquier hecho concentrado en el tiempo y en el espacio, en el que una sociedad o una parte relativamente autosuficiente de una sociedad vive un peligro severo y pérdidas de sus miembros y pertenencias materiales, en el que la estructura social se rompe y la realidad de todas o de algunas de las funciones esenciales de la sociedad se ve impedida” (Fernández, Beristaín & Paéz, 1999, p.1). En la actualidad, se denomina como “desastre socionatural”, puesto que se alteran las condiciones en que viven la población y sus impactos son proporcionales a la vulnerabilidad de los territorios (Vargas, 2002).

Por consiguiente, se entiende que la definición de vulnerabilidad es dinámica y multidimensional, porque acusa la susceptibilidad de los seres humanos en distintos momentos sociohistóricos y culturales. Asimismo, la vulnerabilidad se encuentra inscrita en un implícito contenido temporal y espacial donde se cursan procesos generadores de esta condición, puesto que se encuentra en función de los peligros que determinan la exposición frente a un desastre socionatural.

Por otro lado, la escuela cumple la función según el marco regulatorio del Estado de Chile (tratados internacionales y normativa vigente) de promover y fomentar prácticas que conlleven a la mitigación y reducción de los daños ocasionados por este tipo de eventos. Por lo tanto, la educación para la prevención ante situaciones de desastres debe ser desarrollada durante el proceso de formación escolar formal.

Por consiguiente, la vinculación entre la escuela y la comunidad es inherente en ésta investigación, que se sustenta desde un abordaje de la psicología comunitaria a través de la re-definición de Montero, (2004) entendiendo a la comunidad como “un grupo en constante transformación y evolución (su tamaño puede variar), que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo, y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social” (Montero, 2004, p. 207).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

1. Enfoque de investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque de metodología cualitativa, cuyo propósito principal es explorar, describir y comprender los significados y experiencias compartidas de personas que han experimentado un mismo fenómeno, el cual reproducen y traspasan por medio de relatos, discursos y acciones que son parte de su diario vivir (Flick, 2007).

Strauss, Corbin y Zimmerman, (2002) explican que el término “investigación cualitativa”, es un tipo de investigación que genera hallazgos que no se producen por procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Por lo general, se trata de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, así como el funcionamiento de la organización social.

Vasilachis, (2006) señala que la investigación cualitativa estudia el conocimiento y las prácticas de los participantes, dado a que estos sujetos y sus significados, constituyen la respuesta de una construcción cooperativa entre personas en esencia iguales que conciben un determinado fenómeno de manera distinta. La investigadora pone énfasis a la característica transversal de la investigación cualitativa “en el sentido de que se interesa por las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (Vasilachis, 2006, p.25).

Así, la investigación cualitativa intenta establecer una comprensión que a veces se torna densa, porque se transmite aquello que acontece desde la propia experiencia de los participantes (Stake, 1998), para poder relevar los significados que emergen de un

determinado fenómeno. Por esta razón, es la metodología pertinente para el presente estudio.

Por otro lado, la noción de “significado” es un tema central y controvertido en diversas disciplinas. El análisis de dicho concepto permite reformulaciones teóricas y estudiar cuestiones particularmente referidas al estudio cualitativo.

Dummett, (1991) relaciona el significado y la comprensión desde una perspectiva más general: "una teoría del significado es una teoría de la comprensión; esto es, aquello de que una teoría del significado tiene que dar cuenta es aquello de que alguien conoce cuando conoce el lenguaje, esto es, cuando conoce los significados de las expresiones y oraciones del lenguaje" (Dummett, 1991, p. 372).

Desde la psicología cultural, Bruner, (1990) expone que el concepto fundamental es el significado en su conjunto con los procesos y transacciones que se dan en la construcción de estos, puesto que los seres humanos crean significados a partir de sus encuentros con el mundo. Para dicho autor, es relevante describir y descubrir cómo se produce la dinámica e interacción social “mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura” (Bruner, 1990, p.47), que son adquiridos desde el significado de una forma pública y comunitaria.

De esa manera, Bruner, (1990) se refiere al papel constitutivo en el desarrollo de las personas, señalando que la cultura moldea la vida social del ser humano, por lo que brinda significado a la acción, “sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa, así como los patrones de la vida comunitaria mutuamente interdependientes” (Bruner, 1990, p. 48). Por lo tanto, el término "significado" es desprendido del lenguaje ordinario, o sea, desde la cotidianidad misma en la interacción y dinámica entre los seres humanos que comparten ciertas creencias y prácticas que son transmitidas entre los mismos miembros que conforman una comunidad.

2. Diseño metodológico

La presente investigación se sustenta en un estudio de caso, pues es un método de investigación para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por la sistematización y profundidad de casos sociales o entidades educativas en un tiempo y espacio determinado.

El estudio de caso según Yin, (1992) consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Mientras que para Stake, (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.

La particularidad más característica de ese método es el estudio intensivo y profundo de un caso o una situación con cierta intensidad, entendiéndose como un “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce (Muñoz & Muñoz, 2001).

2.1 Selección de contexto y participantes

En esta investigación se utiliza una selección estratégica del contexto, priorizando para esto el criterio de accesibilidad frente al impacto del desastre (Valles, 2000), seleccionando, para este caso, la Comunidad Educativa del Liceo de Huara de la Provincia del Tamarugal, Primera Región de Tarapacá, Chile.

La muestra es intencionada y los criterios de inclusión que se establecieron para seleccionar a los participantes son los siguientes: (1) ser miembro de la Comunidad Educativa del Liceo Huara. Para esta investigación se entenderá como miembro de la comunidad educativa a los siguientes actores: director, inspector general, equipo directivo, cuerpo docente, asistentes de la educación, centro de padres y/o apoderados, y centro de estudiantes, (2) que los miembros de la comunidad educativa hubiesen experimentado el terremoto del 2014 en la localidad.

A continuación, se presenta una tabla con el detalle de los miembros de la Comunidad Educativa del Liceo de Huara que participaron en el estudio:

PARTICIPANTES	SEXO	EDAD	OCUPACIÓN
Participante N°1	Hombre	68	Inspector general
Participante N°2	Mujer	49	Secretaria del equipo directivo
Participante N°3	Hombre	40	Jefe de Unidad Técnica Pedagógica
Participante N°4	Hombre	31	Psicólogo y orientador
Participante N°5	Mujer	61	Ex presidenta del centro de padres y/o apoderados
Participante N°6	Mujer	44	Asistente de la educación
Participante N°7	Mujer	63	Asistente de la educación y bombera
Participante N°8	Mujer	15	Estudiante
Participante N°9	Hombre	16	Estudiante

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Miembros de la Comunidad Educativa del Liceo de Huara

De este modo, no se revelan los nombres de los participantes como en sus productos derivados y para identificar la procedencia de las citas expuestas en los resultados, se utiliza una codificación con relación al número del participante, sexo y edad.

2.2 Técnicas de producción de información

La técnica de producción de información es la entrevista semi-estructurada a nivel individual. En el campo de la investigación, esta técnica puede definirse como un “dispositivo auxiliar que pone en relación la comunicación directa de un investigador con un individuo entrevistado, con el cual se establece una relación peculiar de conocimientos: dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable” (Gaínza, 2006, p.219). Dicha interacción, se sustenta en un juego de preguntas abiertas y relativamente libres que buscan guiar el proceso de obtención de información, la que es expresada por las respuestas verbales y no verbales de la persona entrevistada (Gaínza, 2006).

En cuanto a los contenidos de la pauta de conversación, en la entrevista semi-estructurada se abordaron los siguientes temas: presentación general del entrevistado/a,

acciones ejecutadas post impacto, relación de la escuela con la comunidad frente a los desastres siconaturales, experiencias y significados por parte de las y los participantes con posterioridad al terremoto del 2014. De manera que se realizaron nueve entrevistas, las cuales fueron desarrolladas a nivel individual con el centro de padres y/o apoderados, con el centro de estudiantes, inspector general, equipo directivo, equipo docente y asistentes de la educación.

2.3 Procedimiento de análisis

El procedimiento de análisis se realizó a través de la propuesta analítica desde la Teoría Fundamentada que privilegia la profundidad sobre la extensión, con el objeto de captar los matices desde las diversas experiencias de sus participantes (sujetos de estudio), apelando al rigor y la calidad científica en la descripción e interpretación del fenómeno que se estudia (Strauss et al., 2002, Coffey & Atkinson, 2005).

Se busca analizar los textos escritos de las entrevistas por medio del análisis de contenido de la Teoría Fundamentada, entendiendo este tipo de análisis como un conjunto de procedimientos interpretativos de productos derivados de procesos singulares de comunicación. Se considera que estos productos comunicativos poseen la capacidad de albergar un contenido que al ser leído o interpretado adecuadamente posibilita el conocimiento de los sentidos y significados de los sujetos sobre los fenómenos de la vida social (Coffey & Atkinson, 2005).

Strauss et al., (2002) estiman que los datos recopilados de manera sistemática y analizados por este tipo proceso de investigación permite que la teoría emerja a partir de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de dicho análisis se parezca más a la "realidad" lo que hace posible generar nuevos saberes y permite la comprensión de un determinado fenómeno en estudio.

El análisis de contenido es una técnica que combina intrínsecamente la observación, producción de datos y la interpretación o análisis de estos (Piñuel, 2002) y

en consideración del contexto de producción de los datos como un marco de referencias que el lector puede conocer o inferir para captar el contenido y significado de lo que se presenta en el texto (Andréu, 2002; Piñuel, 2002). Además, el análisis de contenido no sólo se circunscribe a la interpretación del contenido manifiesto, sino que permite profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se ha producido el material (Andréu, 2002).

Strauss et al., (2002), Coffey y Atkinson, (2005) argumentan que la codificación del análisis del contenido es un proceso que permite al investigador identificar datos, significativos, contextos y sacar conclusiones. Estiman que la codificación se inicia cuando el investigador define ciertos conceptos específicos y a partir de los estos los datos son ordenados.

Asimismo, Strauss et al., (2002) señalan que el trabajo del análisis de contenido de la teoría fundamentada requiere que el investigador sea capaz de mirar de manera retrospectiva y analizar las situaciones críticamente, reconocer la tendencia a los sesgos, pensar de manera abstracta, ser flexible y abierto a la crítica constructiva, tratar con sensibilidad las palabras y acciones de los participantes, por lo que se debe procurar la responsabilidad y el compromiso con el quehacer investigativo.

Para poder llevar a cabo dicho proceso, se extrajo del material recopilado las citas más relevantes. Así, las citas seleccionadas se agruparon en conceptos que conforman los “códigos”, que son aquellos conceptos emergentes que pueden contener una o más citas, debido a que su misión es sintetizar el material a unidades analizables (Strauss et al., 2002; Coffey, & Atkinson, 2005).

Con posterioridad, se estructuraron las “categorías” que se definen en función de alguna propiedad o elemento en común que contengan los códigos. En consecuencia, se hace posible la distribución y lectura de la información significativa para abrir camino a la interpretación de esta (Strauss et al., 2002; Coffey, & Atkinson, 2005).

Para la confección del análisis se realizaron las siguientes etapas:

- a) Transcripción de los audios de entrevistas.
- b) Revisión de las transcripciones cotejando texto y audio.
- c) Lectura global de los textos de las entrevistas.
- d) Caracterización de los participantes considerando: edad, sexo y ocupación.
- e) Identificar citas relevantes de acuerdo con los objetivos propuestos de esta investigación.
- f) Agrupación de citas en tópicos.
- g) Clasificación de los tópicos en categorías emergentes.
- h) Definición preliminar de categorías.
- i) Redacción de resultados.
- j) Elaboración y redacción de la discusión de los resultados.

2.4 Aspectos éticos

En materia ética, el desarrollo de esta investigación se guía por recomendaciones elaboradas por organismos internacionales (Tribunal Internacional de Núremberg, 1989). En primer lugar, los datos producidos buscan ser obtenidos en base a la libre elección de los sujetos respecto a su criterio de querer participar o no en las entrevistas y su aprobación para registrar el audio de la conversación. Se informa previamente sobre la naturaleza, duración y fines de la investigación, así como también, respecto al método y los medios con los que se realizará. Se resguardan estos aspectos a través de la aplicación de un protocolo de consentimiento informado, el cual consta con la firma de las y los participantes previo al desarrollo de las actividades, se entrega una copia de respaldo a cada entrevistado.

De igual manera, se incorporó un documento de asentimiento informado que no reemplaza el documento que firman los padres y/o apoderados, puesto que se añade el asentimiento al consentimiento, por lo que señala la voluntad de cooperación de las y los estudiantes con la investigación. Así, se busca resguardar la intimidad y confidencialidad de la información personal de los participantes.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en el proceso de análisis del contenido de la información producida. A través de una estrategia inductiva se generaron cinco categorías, que resultan de los siguientes ejes temáticos: 1. Las experiencias del terremoto, 2. Viviendas y reconstrucción, 3. Malestar con la autoridad y las instituciones, 4. Colegio albergue y; 5. La función de la escuela ante situación de desastre siconatural.

Para favorecer una mirada global de los resultados, se presenta el siguiente cuadro resumen de temas y categorías, el cual pretende servir de guía en cuanto al orden de presentación de la información de este apartado.

Cuadro. Resumen de temas y categorías

<p>1. LAS EXPERIENCIAS DEL TERREMOTO</p> <ol style="list-style-type: none">1. Adoptamos la primera medida.2. Inseguridad y vulnerabilidad.3. Acciones de coordinación de bomberos.4. Acciones de coordinación de Posta Cental.5. Acciones de coordinación de Carabineros y Fuerzas Armadas.6. Red de emergencia.7. Existe una suerte de solidaridad.8. No podíamos organizarnos.9. Organización de forma espontánea.10. Nos organizamos a través de reuniones.11. Personas que funcionan como líder.12. Ayuda social y recursos.13. Los recursos son muy lentos.14. Estamos en la tele.15. Se vuelve a la rutina como si no hubiera pasado nada.16. La vida continúa.	<p>2. VIVIENDAS Y RECONSTRUCCIÓN</p> <ol style="list-style-type: none">1. Se terminaron de caer las casas.2. Cayó todo.3. Reconstrucción de viviendas.4. Un país que es pobre.5. No sé a qué echarle la culpa.
<p>5. LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA ANTE SITUACIÓN DE DESASTRES SICONATURALES</p> <ol style="list-style-type: none">1. La escuela la casa de todos.2. El Liceo es el centro neurálgico de Huara.3. Los niños emigran y los mandan al Liceo de Huara.4. Pronto retorno.5. Necesidad de contención.6. Lugar seguro.7. La escuela informa, asesora y reflexiona.8. Actividades Post- Terremoto.9. La escuela y los fenómenos siconaturales.10. Estamos acostumbrados a los temblores.11. La escuela está llamada a resguardar la integridad.	<p>3. MALESTAR CON LA AUTORIDAD Y LAS INSTITUCIONES</p> <ol style="list-style-type: none">1. Ellos no le creyeron al pueblo.2. Todo se hace mal.3. Extraño la reacción del Estado.4. El Estado tiene muy abandonado a las comunas más pobres.5. Uno no puede esperar la ayuda del gobierno.6. La Municipalidad nos ve a nosotros como si fuéramos inferiores.7. Las tensiones van más para la Municipalidad.8. Están trabajando ya como si fueran robots.
	<p>4. COLEGIO ALBERGUE</p> <ol style="list-style-type: none">1. Tradición colegio albergue.2. En Huara si dicen terremoto piensan en el Liceo altiro.3. El Liceo es el único lugar que se puede transformar en albergue.4. Todo se mueve generando redes en el Colegio.5. Liceo responsable de recibir a las personas.6. Tenemos un Plan.7. Están capacitados.8. No tenemos nada.9. Dentro del currículo no te especifica.10. El colegio también sufrió deterioro.

1. LAS EXPERIENCIAS DEL TERREMOTO

Al describir y analizar las experiencias y significados que tienen los actores de la comunidad educativa del Liceo de Huara con posterioridad al terremoto del año 2014, queda en evidencia que las y los participantes reconocen a los desastres siconaturales como un continuo riesgo. Es decir, con el transcurso de los años y las consecuencias pasadas no se ha desarrollado una cultura de prevención, reducción y/o mitigación del riesgo para enfrentar este tipo de eventos naturales que afectan a toda la sociedad. De esa manera, valoran la importancia de la escuela, acentúan el sentido de unidad y pertenencia que poseen los distintos actores para poder enfrentar la emergencia y sobrellevar de mejor manera los desastres siconaturales.

Asimismo, los relatos permiten identificar las primeras medidas y acciones improvisadas que emergen desde la propia iniciativa y voluntad de los miembros de la comunidad educativa y del poblado post-terremoto. Por otro lado, señalan que instituciones como Carabineros de Chile y las Fuerzas Armadas, delegan cargos y depositan responsabilidades a los miembros de la comunidad educativa que al mismo tiempo son parte de la población afectada por el terremoto.

La comunidad educativa estima que frente a una situación de riesgo y desastre emerge una “suerte de solidaridad entre los vecinos”, la mayoría de las y los participantes menciona un agradecimiento hacia los habitantes de la localidad. Estas expresiones no pasan desapercibidas con aquellas referentes a la organización espontánea anteriormente descrita.

Las y los participantes ponen énfasis en la mala gestión de las autoridades e instituciones que representan al Estado, argumentan que se aborda al desastre de manera tardía, no se entrega la primera respuesta de apoyo a la comunidad. Del mismo modo, predominan sentimientos de desconfianza, frustración y vulnerabilidad con el proceder de la autoridad con respecto a la ayuda y la distribución de recursos.

1.1 Adoptamos la primera medida

Es necesario profundizar desde el relato de los miembros de la comunidad educativa del Liceo de Huara esta improvisación que implica organizar, coordinar y gestionar acciones hacia toda la población huarina:

“...Me vine al colegio, llegué acá y estaba el nochero, en ese momento y también nos juntamos con otro colega que era el profesor de ciencias, así que nos juntamos acá y adoptamos la primera medida que fue las primeras tres salas, sacar los bancos y acomodarlas para mujeres y niños, segunda varones, y tercera, tercera edad, por lo menos hicimos eso...” (Participante N°1, hombre, 68 años).

Una de las principales valoraciones que se hace en los relatos de las y los participantes es la iniciativa y proactividad por parte de los miembros de la comunidad educativa, pues se organizan frente a un escenario adverso post-terremoto llegando a la escuela y adoptando las primeras medidas para contener a la población. Así, se destinan tres salas de clases las cuales las habilitan para que operen como habitación, y realizan la separación de las salas; una para mujeres y niños, otra para varones y la última para personas de la tercera edad.

“...Organizamos a la gente en el sentido de que se designó a comisiones que estaban a cargo del aseo del baño, el aseo del comedor, ya, porque tenía que ser así poh, sí no sabíamos cuántos días íbamos a continuar acá.” (Participante N°1, hombre, 68 años).

Además, los miembros de la comunidad educativa explican la necesidad de organizar y formar comisiones que estén destinadas a diversas tareas para que el espacio utilizado en la escuela como albergue, cumpla con las condiciones mínimas de salubridad con el fin de proteger a la población huarina.

1.2 Inseguridad y vulnerabilidad

En las entrevistas se exterioriza que la comunidad se encontraba impaciente, en un estado de alerta y preocupación, puesto que manifiestan sentir inseguridad al no tener certeza de qué ocurrirá y qué es lo que viene después del terremoto. Los miembros de la comunidad educativa señalan que se sienten inseguros y vulnerables:

“Ehh inseguridad, no hay nadie que te indique que hacer poh, entonces yo al igual que toda la gente soy funcionaria pública, pero eso no significa que yo esté más capacitada que el resto, entonces tenía que uno hacer que sabí tú y ayudar a la gente y bueno a ti ¿quién te socorre? ...” (Participante N°2, mujer, 49 años).

“...Hay que ayudarse entre sí, porque como es un pueblo que no tiene mucha, mucha solvencia, entre nosotros como podemos tratamos de ayudarnos unos con otros...” (Participante N°5, mujer, 61 años).

Independiente de las buenas acciones y la voluntad de los miembros de la comunidad educativa, las y los participantes destacan que dentro de la experiencia del terremoto vivían en constante sensación de inseguridad por las seguidillas de enjambres sísmicos post-terremoto:

“...Yo nunca me había visto comprometido en una situación así, de tal manera que mi primera instancia a lo mejor como educador fue buscar cómo protegemos a todas las personas que a lo mejor eran más vulnerable que uno...Y bueno todas las réplicas que vinieron después poh...” (Participante N°1, hombre, 68 años).

Por otra parte, se expresa por las y los participantes un malestar frente a la situación de pertenecer al cuerpo de funcionarios públicos y tener que asumir responsabilidades que desconocen, manifiestan que al igual que los demás miembros de la localidad requieren de ayuda, protección, asesoría y contención para enfrentar la situación con acciones oportunas por parte del Estado, el gobierno de turno y las instituciones que representan al país.

1.3 Acciones de coordinación de Bomberos

Un aspecto interesante guarda relación con la labor de bomberos en la Comuna de Huara, puesto que son quienes entregan la primera respuesta post-terremoto 2014: ayuda humana, material e insumos, que busca responder a las necesidades de la población. El lugar de encuentro para llevar a cabo la acción y operar es el colegio, lugar que se encuentra en calidad de albergue, centro de acopio, de organización y planificación por parte de la comunidad.

“...Después llegó bombero trajo las colchonetas se ubicaron too, y empezó a llegar la gente, fundamentalmente de la tercera edad, porque la tercera edad generalmente son personas que viven solas acá, entonces llegaron ellos, después llegaron algunas familias las distribuimos too y bueno todas las réplicas que vinieron después poh...” (Participante N°1, hombre, 68 años).

A lo largo de los relatos, las y los entrevistados realizan aseveraciones que se pueden interpretar como una reafirmación del rol y la función de los bomberos para la sociedad, señalan que son los voluntarios de bomberos de la Comuna, que

constantemente están pendientes de la población y colaboran frente a situaciones que en los últimos años se han normalizado en Huara, refiriéndose a los últimos terremotos y los eventos que ocurren con posterioridad a un terremoto, es decir, las réplicas, donde el cuerpo de bomberos está atento a los posibles riesgos y emergencias del momento, tomando medidas de prevención en conjunto con la comunidad.

1.4 Acciones de coordinación de la Posta Central

En los relatos las y los participantes destacan la labor de los funcionarios de la Posta de Huara, debido a que contaban con una lista de la identificación y ubicación de aquellas personas que pudiesen padecer mayor riesgo post-terremoto. De igual manera, expresan que las personas de tercera edad son las que fueron trasladadas desde sus hogares en la ambulancia en dirección al establecimiento educacional, ya que la mayoría son personas que viven solas y requieren de apoyo para su desplazamiento:

“...Empezó a llegar la gente, solita, la gente solita, los de tercera edad los traje me recuerdo bien la ambulancia de la posta porque como ellos los tienen identificados y tienen su medicamento y too, ya hay los trajeron y los acomodamos a toos... Porque nosotros tenemos una posta no más, estamos muy reducidos para atención, prácticamente para ambulatoria, pero porque cama y toas esas cosas no tiene...” (Participante N°1, hombre, 68 años).

Por esta razón, se reconoce que se cuenta con escasos recursos sanitarios, puesto que en el pueblo existe sólo una posta que cuenta con los insumos básicos y con una dotación limitada de profesionales, técnicos y auxiliares de la salud para cubrir este tipo de evento que afecta a todo un poblado.

1.5 Acciones de coordinación de Carabineros y Fuerzas Armadas

Desde la vivencia de las y los participantes de esta investigación, evalúan que Carabineros de Chile y las Fuerzas Armadas realizaron labores de control y resguardo de la población huarina post-terremoto, esto lo atribuyen a la experiencia del 27-F, donde hubo saqueos, robos y otro tipo de actividades que conllevo a declarar toque de queda y Estado de Catástrofe en las regiones más perjudicadas por el terremoto que aconteció en el año 2010:

“...Y en cuanto a los militares, ellos sí llegaron de forma inmediata, estuvieron acá mucho tiempo, fueron los militares quizás por el temor a que no se repitiera lo del

24- F, aquí sí estuvieron un buen tiempo los militares... La función de los militares fue de vigilancia porque andaban con metralleta y hacían patrullaje de día y de noche y acá en el albergue la única relación que tuve fue con Carabinero nadie más.” (Participante N°1, hombre, 68 años).

Por otra parte, en el relato se refieren a que Carabineros y las Fuerzas Armadas depositan funciones y responsabilidades a los mismos miembros de la comunidad educativa que a su vez se encuentran vivenciando la situación post-terremoto al igual que las demás personas que conforman la Comuna de Huara:

“... Al momento llegó Carabineros, eh nos pide la identificación de nosotros too, y yo le digo yo soy Inspector General, entonces usted me dijo va a ser jefe del albergue, usted va ser jefe de albergue, bueno seremos le digo yo jajaja (ríe)...” (Participante N°1, hombre, 68 años).

De igual manera, los miembros de la comunidad educativa se muestran más confiados con la presencia de Carabineros y las Fuerzas Armadas en el territorio, porque saben que ante cualquier eventualidad cuentan con el equipamiento y transporte necesario para auxiliar a la comunidad huarina.

“...La fuerza aérea que instaló, más que nada utilizaron una rotonda que hay ahí, que, para el control de vehículos de carga pesada, utilizaron ahí para venir con los helicópteros, para rescatar a la gente y ver para llevarla a Iquique...Pero instaló un hospital de campaña ahí, porque nosotros tenemos una posta no más, estamos muy reducidos para atención, prácticamente para ambulatoria, pero porque cama y toas esas cosas no tiene...” (Participante N°1, hombre, 68 años).

Las y los participantes estiman que cuentan con recursos limitados para sobrellevar eventos como estos, manifestando que no están preparados para responder frente a un desastre socionatural por la carencia de recursos.

1.6 Red de emergencia

Las personas estiman que con posterioridad al terremoto del 2014 se conforma de forma rápida y efectiva una red de emergencia con diversos actores, entre los que destacan el trabajo de bomberos, Municipalidad y las juntas de vecinos. Todos ellos, se organizan y reúnen en el colegio el cual es utilizado como centro de operaciones, acopio y albergue:

“Cuando pasó toda la situación, inmediatamente se hizo como una red de emergencia entre bomberos, el Municipio, las juntas de vecinos se organizó y todo fue a dar al colegio. El colegio se usó para albergue, ahí las personas que estaban

más con las casas caídas y ya no podían habitarla, fueron y habilitaron todas las salas, las habilitaron como dormitorio, y el comedor del colegio es para que se hiciera una olla común, porque la mayoría de las casas no estaban en condiciones...” (Participante N°5, mujer, 61 años).

Además, se destaca el trabajo coordinado post- terremoto 2014 de la ONEMI con otras instituciones como por ejemplo Carabineros y bomberos. Precisan que esta gestión coordinada es pública y se genera de forma no continua en el tiempo. Asimismo, se posiciona y reconoce a la ONEMI estar frente a situaciones de gestión y prevención de emergencia:

“...Aquí quién viene es ONEMI y aparte de la ONEMI también esta como te digo yo el ABC, trabajan con Carabineros todas las instituciones que tienen que ver con asuntos de emergencia y eso se da, no te voy a decirte todos los días, pero eso se da, se da. Ahora me imagino yo que tienen que armar un plan no cierto de emergencia de este año 2018... pero en general la ONEMI ha estado al frente de porque se ponen de acuerdo con todos.” (Participante N°7, mujer, 63 años).

Sin embargo, se evidencia el desconocimiento de plan de emergencia anual, ya sea de carácter comunal como institucional, por lo que se precisa que si bien existe un trabajo mancomunado de la ONEMI con diversos actores este no es continuo en el tiempo. Asimismo, han de suponer que dicho plan debe ser actualizado cada año, pero esta es una situación desconocida por parte de las y los participantes.

1.7 Existe una suerte de solidaridad

La comunidad educativa señala que frente a una situación de riesgo y desastre socionatural emerge por parte de los miembros que conforman el pueblo de Huara una “suerte de solidaridad entre los vecinos”, la mayoría de las y los participantes menciona un agradecimiento hacia los habitantes de la localidad. Estas expresiones no pasan desapercibidas con aquellas referentes a la falta de organización anteriormente descritas. Pues, esta aparente contradicción en los relatos refleja la complejidad del proceso experimentado y su repercusión en el ámbito relacional de los habitantes de la Comuna de Huara.

“Comenzaron a llegar vecinos de alrededor preguntando qué había pasado, preguntamos nosotros cómo estaban los demás, y bueno luego de apoco comenzamos todos a reunirnos, de a poco juntarnos como en familia, para poder organizarnos porque no se podía estar dentro de las casas...” (Participante N°5, mujer, 61 años).

“...Llega la comunidad, existe una suerte de solidaridad entre vecinos, pero no hay una articulación, claro porque todos nos conocemos. Entonces, sí pasa una cosa grave todos participamos, todos acudimos de una u otra manera, porque protocolo en sí no...” (Participante N°5, mujer, 61 años).

Así, las personas comparten esta satisfacción por la pertenencia y unidad que implica reconocer a otro (s) como parte de una sociedad compartiendo creencias y valores. No es extraño, entonces, que en aquella localidad se observe una mayor capacidad de solidaridad y colaboración frente a situaciones adversas:

“...Todos se ponen la mano en el corazón y ayudan, yo no he visto durante los años de trayectoria que tengo, yo tengo 63 años, no he visto y tengo 20 años de bombero, no tengo, no he visto yo que alguien de ellos diga sabe que no espérese pa más rato ¡no! ...” (Participante N°7, mujer, 63 años).

“...Y como es un pueblo todos somos unidos, se empezaban a sacar las cosas que son comestibles, me acuerdo que sacaban agua, y se iban juntando, también iban preguntando por casa quién estaba herido, quién necesitaba un lugar para dormir, entre nosotros mismos, la misma gente, los vecinos si necesitaba ayuda para mover las cosas, limpiar las casas o cosas así.” (Participante N°8, mujer, 15 años).

De esta forma, se expone la actitud y sentimiento por el lugar en el que viven y los valores que comparten. Esto se percibe con la expresión “Y como es un pueblo todos somos unidos”. Asimismo, se reconoce esa persistencia del ser social en su unidad a través de cambios y circunstancias diversas. Es un proceso interactivo, implica la incorporación de costumbres, valores, que se transforman en componentes inherentes al grupo social. Esto otorga al grupo un sentido de mismidad y permanencia que determina una forma de valoración grupal que potencia el uso de los recursos de diverso tipo para afrontar y resolver los daños y perjuicios que ocasionó el terremoto en dicha comunidad.

1.8 No podíamos organizarnos

Los miembros de la comunidad educativa exponen que se presenta una desarticulación social con posterioridad al terremoto del 2014. Por esta razón, manifiestan que las acciones sociales son improvisadas y carecen de organización ante una situación de catástrofe. Además, estiman que emergen múltiples dinámicas relacionales entre la comunidad huarina y el resto de la población que se relatan a continuación:

“... Improvisación a nivel máximo, hay una gran disposición y buena voluntad de querer hacer cosas, pero no hay una organización, no estamos organizados para eventualmente trabajar de forma organizada en una catástrofe de esas magnitudes.” (Participante N°3, hombre, 40 años).

“...Prácticamente una semana nos movíamos para allá y para acá, y no, no, no podíamos organizarnos todavía porque los otros vecinos estaban en las mismas condiciones, se cortó la luz, no había energía, los teléfonos se cortan cuando hay problemas de terremoto, no hay señal...” (Participante N°5, mujer, 61 años).

“...Uno empieza a ver cómo la gente se empieza a echar las culpas unas a las otras, la gente que viene ayudar con muy buena voluntad de afuera la gente de acá lo toma obligación, les reclaman a la gente que trae las cosas ¡Ey me faltó esto! Y no sé el aprovechamiento que viene después, todo eso a mí me provoca como angustia después, los conflictos que se crean con las personas de acá del pueblo ...” (Participante N°6, mujer, 44 años).

Las personas relatan que la estructura social se rompe frente a un fenómeno natural como lo es un terremoto, donde algunas o todas de las funciones esenciales de la sociedad se ven impedidas. Por esta razón, los miembros de la comunidad educativa señalan que emergen nuevas formas de organización que surgen desde la propia voluntad de las personas, estas son eventuales por la situación que experimentan. Por otra parte, exteriorizan que se presentan como respuesta ante un evento crítico sentimientos de angustia y conflictos con posterioridad al terremoto 2014.

1.9 Organización de forma espontánea

Las y los participantes manifiestan que actúan después de la situación de emergencia a través de la acción espontánea y voluntaria de la comunidad educativa con posterioridad al terremoto del 2014. Asimismo, los relatos permiten reconocer las actividades improvisadas que desarrollan y el sentido de unidad que poseen los distintos actores de la comunidad educativa para poder enfrentar la emergencia y sobrellevar de mejor manera el estado de riesgo que vivencian en un determinado tiempo y lugar.

“...Yo podría decir que, de alguna manera, de que cierta, cierta forma de organización estaba prevista y otra de forma espontánea quizás como profesores que somos entonces siempre tenemos el sentido de organizar y hacer cosas que se yo, pero de eso fuimos solamente nosotros los profesores, la comunidad sola se vino automáticamente.” (Participante N°1, hombre, 68 años).

“...No hubo una organización previa, sino que fue espontánea no más, la gente de la comunidad del pueblo se organizó, la población se organizó a través de junta de vecinos, los bomberos aportan igual...” (Participante N°3, hombre, 40 años).

Los miembros de la comunidad educativa dan a conocer que las acciones espontáneas permiten estabilizar el desorden o caos que se ha generado con posterioridad al terremoto donde se organiza la misma población junto con las y los funcionarios del Liceo, bomberos y las juntas de vecinos de la Comuna de Huará.

“...La situación de organización con respecto de los compañeros que teníamos a nuestro alrededor y al día inmediatamente siguiente organizarnos con respecto al trabajo dentro del Establecimiento y con el trabajo cercano de la propia comunidad...” (Participante N°3, hombre, 40 años).

Para la mayoría de las y los participantes esto operó como un estabilizador natural del ánimo del grupo social, funcionando como una estrategia de ajuste que ayuda a enfrentar el evento adverso, favoreciendo la confianza y la toma de decisión por parte de los miembros de la comunidad educativa con la ayuda de bomberos y las juntas de vecinos para resolver temas de contingencia.

1.10 Nos organizamos a través de reuniones

Los miembros de la comunidad educativa estiman que se organizaron a través de reuniones que permitían el encuentro de distintos actores sociales con posterioridad al terremoto:

“Bueno y nos organizamos a través de reuniones, acá se armó una comisión a través del Municipio, porque las juntas de vecinos acá y las organizaciones sociales tienen sus presidentes como las Comunidades Indígenas y las Asociaciones Indígenas, pero sí se reunían, y todavía sin terremoto, sin temblor, sin nah, cada cierto tiempo se hacen reuniones para ir viendo la situación en caso de emergencia en un caso que hubiera.” (Participante N°7, mujer, 63 años).

“...Las personas no entraban a sus casas y estaba todo el pueblo lleno de arena y que estaban la mayoría preocupados porque perdieron cosas materiales...” (Participante N°8, mujer, 15 años).

Frente a una situación de catástrofe como un terremoto, la comunidad sufre pérdidas materiales y buscan reunirse para intentar apalear el daño sufrido. Por ello, se gestiona por parte de la misma comunidad crear comisiones de apoyo que sean conocidas por toda la población huarina para canalizar la ayuda entre los mismos pobladores.

1.11 Personas que funcionan como líder

La confianza que ha sido atribuida a la institución educativa es personalizada sobre la figura de su actual inspector general, a quién se le reconoce liderazgo en la escuela y depositario de innumerables referencias de confianza durante la experiencia y con posterioridad al terremoto. De igual manera, se reconocen liderazgos auténticos en los miembros de la Comuna de Huara, que se ejercen a través de las dos juntas de vecinos que existen en el Pueblo:

“Lo que pasa es que el Inspector General está a cargo siempre del plan de evacuación, entonces como el colegio tiene un plan de evacuación, nosotros ya habíamos como designado a la gente que tenía que estar a cargo...” (Participante N°1, hombre, 68 años).

“Bueno algunas personas funcionan como líder aquí en la comunidad, en los dos últimos terremotos 2005 y 2014, esa fue la característica que hubo con respecto a la situación se generaron líderes comunitarios, la organización desde la misma comunidad ...” (Participante N°3, hombre, 40 años).

En cuanto a la participación en la toma de decisiones, se percibe por los miembros de la comunidad la capacidad de generar liderazgos auténticos y representativos en el ejercicio de una democracia efectiva en la toma de decisiones cotidianas dentro de su comunidad, lo que permitió organizar al sector y alcanzar mesas de diálogos entre los miembros del pueblo para buscar el bienestar de la comunidad.

1.12 Ayuda social y recursos

Las y los participantes refieren que la escuela y comunidad huarina siempre han mantenido una relación de mutuo involucramiento, tanto en sus objetivos educativos, como en sus objetivos comunitarios, lo que favorece y fortalece su relación ante la situación de riesgo, donde se muestran conformes y agradecidos por la ayuda y recursos recibidos post-terremoto por parte de la sociedad y organizaciones públicas y privadas.

“Me refiero ayuda de insumos más que nada, agua, botellones de agua llegaron por lo menos yo creo que fuimos muy favorecidos en ese sentido, o sea la comunidad fue asistida...” (Participante N°1, hombre, 68 años).

“...Yo siento que Huara post-terremoto recibió mucha ayuda ya, venían camiones de todos lados, nosotros dentro del establecimiento recibimos muchas visitas de organizaciones privadas y públicas, venían a dejar me acuerdo de una empresa

privada, que vinieron a dejar unas mochilas de emergencia en caso de cualquier cosa, que tenía un kit de primeros auxilios...” (Participante N°4, hombre, 31 años).

Una de las apreciaciones de las personas es lo conscientes que son en valorar la ayuda, manifiestan es sus testimonios lo agradecidos que son pese al evento adverso experimentado. Sin embargo, exteriorizan que se produce una descoordinación en la canalización de recursos y se generan desconfianzas por parte de la misma comunidad y la autoridad en la entrega de estos lo que se manifiesta a continuación:

“Llegan muchos recursos, mucho alimento no perecible, empieza una especie de solicitud de la gente, entonces es como bien extraño, bien extraño, como que se realizan buenas acciones, pero no están bien canalizadas esa es la sensación que tengo yo, por la falta de organización... Pero sí hay esta cosa de que llegan los recursos y empieza una desorganización en la entrega de los recursos...Empiezan haber situaciones de que tú me das más, tú me das menos, tú tienes esto, tú tienes esto otro, no hay una mediación, no, no, no, es como bien desorganizado eso acá...pero sí hay esta cosa de que llegan los recursos y empieza una desorganización en la entrega de los recursos, y la gente piensa que la otra gente se está aprovechando...Se generan desconfianzas...” (Participante N°3, hombre, 40 años).

Los miembros de la comunidad educativa exponen que frente a la recepción de la ayuda y los recursos se comienzan a crear tensiones y desconfianzas en los diversos niveles que conforman la estructura social del pueblo de Huara, debido a las experiencias anteriores al terremoto del 2014, ya que de forma inmediata comparan la mala gestión y negligencia en la distribución de recursos post-terremoto 2005:

“Se recibieron hartas ayudas de Santiago, de gente particular, todo eso se canalizo en la Comisaría de Huara, en la tenencia carretera, todo se organizó ahí, y nosotros íbamos ahí a retirar las cosas que llegaron, leche, pañales, ropa de cama, carpas, cosas que se necesitaban, bidones de agua, y todo se hizo ¿Por qué en la comisaría? Porque en el 2005, cuando fue el otro terremoto fuerte también, llegó todo al Municipio y lamentablemente hubieron cosas que llegaron y no fueron entregadas, entonces que es lo que pasó, después que pasó un tiempo botaron esas cosas, por ejemplo los bombillines de leche con sabores se pasaron en la fecha, los display de azúcar, los display de arroz, los display de fideos, se agusaron.” (Participante N°5, mujer, 61 años).

Así, se describe la falta de coordinación en las acciones con relación al destino de estos y la carencia de transparencia al recibimiento y distribución de los recursos. Esto se traduce a que no se lleva un registro o algún documento que oficialice y haga público lo que se recibe y a quién (es) se le entrega esta ayuda material, generando tensiones

respecto a los miembros de la Comuna de Huara con la Ilustre Municipalidad de Huara que son indiferentes a los periodos de la administración comunal.

1.13 Los recursos son muy lentos

Otro aspecto que se pone en evidencia por parte de los relatos dice relación con la lentitud del proceso y la tardanza en la gestión para activar, movilizar y canalizar recursos a la Comuna de Huara por parte de las autoridades y las instituciones estatales.

“...Si acá llegará haber otra cosa grave, los recursos son muy lentos, muy lentos, solamente sé que tienen ellos un monto por cualquiera de estas cosas y que se mueven rápido, pero son lentas en hacer la gestión.... Los recursos son pocos en los sectores...Que me refiero en general a la Comuna, a nivel Comunal.” (Participante N°7, mujer, 63 años).

“...Lo que le dio rabia mucha gente para el terremoto, fue que los mismos Municipales teniendo los recursos acá en el pueblo o alimento no lo repartían tuvo que esperar una semana para repartirlo y no al siguiente día o al segundo día cuando la gente no tenía ¿me entiende? La gente se enojó y llegó la ayuda de los militares. La Muni. esperó como que llegara alguien más, para después ellos recién actuar...” (Participante N°9, hombre, 16 años).

Los miembros de la comunidad educativa del Liceo de Huara exponen la impotencia que sienten al estar en estado de necesidad inminente y no recibir los recursos de primera necesidad en el momento preciso, pues reclaman que en más de una oportunidad ha sido por falta de gestión de la misma autoridad local y no por la insuficiencia de recursos de la Ilustre Municipalidad de Huara.

“En la Comuna de Huara también no olvidemos que tenemos los pueblos del interior y son arriba de treinta y tantos pueblos contando con los caseríos...Se desmoronaron de los cerros...Se desmoronaron cerros que realmente no se dio la pasada ni siquiera, tuvimos que subir a pie y caminar muchos kilómetros para poder llegar en apoyo a la gente más de edad...” (Participante N°7, mujer, 63 años).

Por otra parte, se evidencia la responsabilidad social y política con respecto a todo un distrito que forma parte de la Provincia del Tamarugal de la Primera Región de Tarapacá, que por temas geográficos no es de fácil acceso. Esta condición perjudica aún más la coordinación de ayuda y recursos para las personas que se encuentran afectadas por el terremoto.

1.14 Estamos en la tele

La amplia cobertura mediática del terremoto a través de los canales de televisión a nivel local, nacional e internacional, intensifican el impacto de la emergencia en la población huarina. En consecuencia, mucho de los relatos que se presentan a continuación expresan la sobreexposición del tema y las dinámicas sociales que emergen:

“...Cuando suceden terremotos acá...se convierte en una especie de domo interactivo, causa de muchos afluentes, Huara es una población relativamente pequeña...Y el pueblo se convierte en noticia a nivel nacional...” (Participante N°3, hombre, 40 años).

“...Porque como estamos en la tele hay vamos a solucionar el problema de vivienda, estamos a 2018 y todavía no entregan las casas del 2014, entonces han pasado 4 años y entonces uno en la tele la gente los de afuera se imaginan ah tienen solucionada la vida, pero no poh...” (Participante N°2, mujer, 49 años).

Las narraciones dan cuenta que mientras la temática es de interés nacional y sale en los medios de comunicación se tiende a creer por parte de la sociedad que la situación está siendo resuelta. Pero en los siguientes relatos de las y los participantes se identifica el carácter emotivo y de frustración que se mantiene con el pasar de los años en cuanto al proceso de reconstrucción:

“...Entonces digo, cuando dicen Santiago es centralista. Sí poh, un pequeño temblor ahhh sale todo el día en las noticias y tiembla acá, temblor en el norte listo y continuemos con la noticia... Uno dice Huara también es Chile poh, Iquique también es Chile...” (Participante N°2, mujer, 49 años).

Las y los participantes perciben un abandono por parte de los medios de comunicación en la fase de reconstrucción. Además, se plantea por los miembros de la comunidad educativa la centralización que existe en cuanto a la información y recursos que se destinan a región, en este caso en específico a la zona norte, que corresponde a la Primera Región de Tarapacá versus la capital del país.

“...Eeh si no hubiera habido terremoto no hubiéramos tenido casa en Huara y Huara hubiese seguido siendo un pueblo fantasma, grandes avances no se ven en el pueblo... Ocurre algo más grave y se olvidaron de la emergencia de acá poh, que fue cuando fue cuando paso el incendio de allá, y murió Huara y quedo ahí, y quedó en el olvido...” (Participante N°2, mujer, 49 años).

Por otro lado, las y los participantes dejan al descubierto que, en el mismo año con posterioridad al terremoto del 2014, ocurre el incendio en la ciudad de Valparaíso, lo que refleja en sus diálogos el pronto olvido de la Comuna de Huará y de su gente por parte de los medios de comunicación.

1.15 Se vuelve a la rutina como si no hubiera pasado nada

En las narraciones emergen comparaciones espontáneas y recuerdos de otros desastres siconaturales por medio de la reflexión y críticas respecto al modo de operar frente a situaciones que acontecen con el transcurso del tiempo y se naturalizan por parte de la comunidad huarina:

“...Se vuelve a la rutina como si no hubiera pasado nada, son unos meses los que uno está pendiente que pucha ojalá no venga otro remesón, ojalá que el aluvión no traiga tanta agua, que venga más bajo el río, pero ya después que todo se calma queda todo en veremos en nada, se sigue utilizando todo igual, eso es lo que pasa con el pueblo en sí.” (Participante N°5, mujer, 61 años).

“...Yo tengo el parámetro de poder visualizar dos grandes terremotos aquí en la misma zona, que es el del 2005 y el año 2014, los viví los dos acá en Huará, la situación es bastante especial desde mi sensación, porque me di cuenta que no avanzamos nada con respecto a sistemas de seguridad, y que los errores del 2005 se volvieron a repetir el 2014...” (Participante N°3, hombre, 40 años).

De esa manera, los miembros de la comunidad educativa del Liceo de Huará acusan la normalización de estos eventos y la falta de seriedad para abordar dichas temáticas, valorando que se repiten ciertos comportamientos y errores que pudieron ser previstos con los aprendizajes pasados ya sea por parte de la comunidad como la autoridad.

1.16 La vida continúa

En los relatos se puede apreciar la valoración hacia los vínculos que se tenían antes del terremoto, lo que se relaciona con retomar las actividades y responsabilidades diarias de las y los participantes:

“...Uno empieza hacer su vida normal dentro de lo que queda y se puede, entonces uno tiene que venir a trabajar, las casas quedan como están no más porque hay que cumplir, seguir la vida...Seguir no más poh, si la vida continua poh, uno no puede decir se me rompió la casa ¡hay que arreglarla! eh hay que ir a trabajar, ¡hay que ir a trabajar! Sí no por eso nos vamos a detener, todo sigue y continua, pero como te

digo ya uno tiene como más cultura y hay que echarle pa delante no más, no hay de otra.” (Participante N°6, mujer, 44 años).

Un aspecto interesante guarda relación con el hecho de entender que el retorno a las actividades cotidianas es una reconexión con el desarrollo de la historia de los sujetos antes de que ocurriera el desastre. Por lo tanto, se aprecia en la descripción del relato una profunda y marcada inscripción a la biografía que goza el territorio y la normalización de los desastres socionaturales en la comuna de Huara.

2. VIVIENDAS Y RECONSTRUCCIÓN

Las y los participantes estiman que la mayor parte de las infraestructuras de las viviendas del pueblo de Huara y sus distritos fueron afectados en su totalidad por el terremoto del año 2005, dejando de esa manera las casas en estado de: inhabilitabilidad, destruidas de manera parcial o en malas condiciones. Esta situación se acrecentó aún más con el impacto del terremoto del año 2014. Todo ello, debido a que el material de la infraestructura de las viviendas era de adobe y los inmuebles no soportaron la intensidad de otro gran movimiento telúrico.

En un contexto en donde cada persona debe preocuparse de solucionar sus problemas en forma individual y los límites de su vida personal quedan expuestos tras compartir una misma experiencia, como lo es un evento natural donde se ven sobreexpuestos, afectando a todos y a cada uno de los miembros de la comuna de Huara, es lo que los lleva a reunirse, creando un ambiente de protección y una especie de refugio imaginario con la normalización de estos eventos con el paso del tiempo. Las y los participantes comparten sus historias y frente a una desgracia común pueden sobrellevar de mejor manera la situación post- desastre que perciben que ha afectado a toda su comunidad y a distintas partes del país de igual manera.

De esa forma, los miembros de la comunidad educativa estiman que las instituciones estatales y la gestión de la autoridad no responde de manera pertinente y oportuna al estado de necesidad en el que convive las personas con posterioridad a un desastre socionatural. De igual manera, consideran que se mide a todo un país de la

misma forma, aludiendo a las Políticas Públicas, señalan que cada localidad, comuna y región presenta diferentes necesidades y recursos.

Por ende, las y los participantes estiman una convivencia la cual se ve teñida de relatos que expresan el malestar que tienen hacia la autoridad y las instituciones a cargo del proceso de reconstrucción de las viviendas en los diversos periodos que fue afectada la comunidad huarina, aluden a los últimos terremotos calificando el proceso de reconstrucción como lento y negligente.

2.1 Se terminaron de caer las casas

Las y los participantes dan cuenta de un hecho complicado y sensible que ha afectado durante las últimas décadas a numerosas familias que forman parte de la Comuna de Huara y sus distritos. Todo ello, a causa de los dos últimos terremotos en los que han sufrido diversos tipos de daños y pérdidas materiales de sus bienes. Por esta razón, destacan que las viviendas que ya se encontraban en mal estado con posterioridad al terremoto del año 2005, se terminan de derrumbar con el terremoto del 2014:

“...La mitad de la casa que cayó porque anterior a eso hubo un remesón en el 2005, que se cayó la otra parte de la casa, eso también fue crítico... Entonces, el 2014 cayó la otra parte de la casa, porque yo vivo en una casa antigua, grande, es grandota la casa, entonces en el 2005 se restauró una parte, y ya pal 2014 como quedaron débiles las paredes, cayó el resto que faltaba.” (Participante N°5, mujer, 61 años).

“...Me acuerdo que para el terremoto del 2014 se terminaron de caer las casas que se destruyeron por el terremoto del 2005, ya en el 2014 había gente con casas nuevas, pese a que se terminó de destruir lo que ya estaba malo, para el 2014 la gente ya estaba como en un lugar más seguro, como te decía uno con los años ha aprendido como a esperar todas esas cosas...” (Participante N°6, mujer, 44 años).

“...Las paredes se empezaron a unir en el pasillo...Cuando salimos como al minuto se cayó toda la casa, se derrumbó me acuerdo que se caían todas las casas...” (Participante N°8, mujer, 15 años).

Los miembros de la comunidad educativa describen como el terremoto del año 2014 afecto a las infraestructuras de las viviendas ya se encontraban débiles y en mal estado con posterioridad al terremoto del año 2005. Los relatos señalan que las casas se

terminaron de caer, lo cual fue un momento crítico al ver la pérdida total de sus bienes. Por otra parte, existe una cierta desesperanza a esperar que este tipo de eventos ocurra y no contar con algún resguardo de carácter material.

2.2 Cayó todo

Las y los participantes resaltan el impacto visual y corporal por los cambios presenciado a nivel geográfico y material que son producidos con posterioridad al desastre siconatural del 2014. Los miembros de la comunidad educativa no temen demostrar en sus relatos lo expuestos que se encuentran en lo cotidiano conviviendo con esa experiencia que deja huella, asombro y desazón en sus palabras:

“...Caían las paredes, caían las paredes y volvían a caer las paredes, yo estaba en la casa con mi hijo...Era prácticamente todo de adobe, entonces cayó todo, cayó todo, y yo salí hacia la calle y la mampara del, de la casa cayó la mitad de ventana quedó colgando.....Se cayó todo pero quedó el frontis como si no hubiera pasado nada, si alguien pasaba por afuera se veía como si la casa estaba normal pero al entrar estaba todo el adobe abajo...” (Participante N°5, mujer, 61 años).

“...Del 2005 ya quedo sensible pal 2014, ya en el 2005 el terremoto que hubo fue bastante fuerte...En general dañó todo lo que es aparte de la infraestructura casas que realmente tenían antigüedad que eran de adobe y algunas de bloquetas, hubieron trisaduras todo, el problema del agua, se rompieron también las cañerías del agua...” (Participante N°7, mujer, 63 años).

Por lo tanto, los miembros de la comunidad educativa del Liceo de Huara comparten en sus relatos la pérdida respecto a sus bienes muebles e inmuebles en relación con los dos últimos terremotos que han afectado a la Comuna de Huara.

2.3 Reconstrucción de viviendas

Se evidencia un proceso lento en reconstrucción de las viviendas sociales con data posterior al terremoto del 2005 y la falta de fiscalización por parte de los organismos pertinentes al Estado, lo que implica un mayor daño a la comunidad al acontecer el terremoto del 2014:

“Uyy y que decir de la reconstrucción del 2005 que la gente quedó sin vivienda, en el 2008, en el 2009 recién tuvieron sus casas, pero para el 2014 esas mismas casas se abrieron, porque no fiscalizan, el SERVIU que es el que le corresponde, no fiscaliza los materiales, no fiscaliza a las personas que van y hacen los trabajos, las

constructoras hacen y deshacen, y se tiran en quiebra de obra.” (Participante N°5, mujer, 61 años).

“...Por orden de la autoridad bueno a través del SERVIU ...Simplemente esas se tuvieron que echar abajo, si con el compromiso de que se iban a levantar no cierto nuevas habitaciones para que ellos pudieran vivir en una mejor forma...” (Participante N°7, mujer, 63 años).

Asimismo, los miembros de la comunidad educativa manifiestan que la burocracia administrativa por llevar a cabo el proceso de reconstrucción de las viviendas:

“...Desde el 2014 y hubieron tres constructoras, la primera empezó con la actividad, empezaron hacer los requerimientos, hicieron la casa piloto y de ahí se tiró a quiebra, la segunda fue hizo las proyecciones, hizo los rallados too, hicieron las excavaciones y después se tiró a quiebra, y ahí quedó todo en nada, después vino otra constructora, y esa constructora trabajo con algunas casas y resulta que SERVIU por el hecho que hagan los áridos van a fiscalizar y les pagan, después empiezan hacer la base, terminan de hacer las bases los van a fiscalizar y hay recién les pagan las bases de las casas, después empezaron hacer todo lo que es la implementación de armar las casas, una vez que armaron y techaron las casa SERVIU fue a revisar y les pagó...” (Participante N°5, mujer, 61 años).

De esa manera, se expresa impotencia y frustración por parte de los damnificados en la gestión, administración y fiscalización en la etapa de reconstrucción de las viviendas sociales por parte de las instituciones competentes y la autoridad de turno. Asimismo, se recalca un proceso tardío, de mala gestión y poco supervisado. Dicha obra inmobiliaria, que a la fecha no ha sido entregada en su totalidad a las personas que sufrieron la pérdida de su casa en el terremoto del 2005 y del 2014.

“... Todavía estamos con problema es con el asunto de las casas que en este momento están deterioradas a través del SERVIU, SERVIU hubo mucha polémica, mucha lentitud, daba la impresión que no había nadie que llevaba el barco ahí ¿me entendí? Pero bueno dentro de lo que pudo hizo, el problema está en las famosas licitaciones que hacen a los contratistas, subcontratistas son los que han demoraó y eso es lo que habido el quiebre en, en general ha habido así un quiebre en cualquier proyecto de infraestructura, no trabajan bien...” (Participante N°7, mujer, 63 años).

Por consiguiente, la etapa de reconstrucción de las viviendas no consideró la participación de la comunidad huarina, ni en su diseño ni en su etapa de ejecución, por eso no es sentido un proceso propio de la comuna, sino que se asume como un mero espectador. Visto que son las empresas contratistas que constantemente se declaran en quiebra, los organismos públicos que no fiscalizan y presentan en cada evento mayor

burocracia. De forma simultánea, son las mismas personas de la comunidad que siguen viviendo en mediaguas donadas o en sus casas deterioradas con riesgo inminente a cualquier movimiento telúrico sufrir más daño.

2.4 Un país que es pobre

Se estima que una de las principales causas con relación a la tardanza en la reconstrucción de las viviendas dice relación con el presupuesto del país:

“... El problema es si realmente se tuvieran los recursos y se estudiara bien el asunto de la infraestructura, y ver quién es quién, yo creo que hay tal vez las cosas cambiarían, se facilitaría más, pero es imposible en un país que es pobre. Las infraestructuras mismas son carísimas, todavía se está pidiendo para no perder la identidad las construcciones de piedra y de adobe...” (Participante N°7, mujer, 63 años).

Además, se da a conocer que uno de los criterios de exigencias para la reconstrucción de los inmuebles es que cumplan con la identidad local de los pueblos, lo que para los miembros de la comunidad educativa es cuestionable dado a la recurrencia de eventos de la naturaleza con los que deben convivir a diario. De ahí, se desprende la evaluación de este proceso como negativo, lo que se ve aún más agudizado en aquellos casos donde las viviendas fueron malogradas con el terremoto del 2005 y con el terremoto del 2014 terminaron de perder sus bienes.

2.5 No sé a qué echarle la culpa

La falta de respuesta por parte de la autoridad y las instituciones estatales ante los diversos eventos acontecidos en la Comuna de Huará lleva a que las y los participantes manifiesten su descontento prolongado en el tiempo respecto al proceso de reconstrucción de las viviendas y además reflexionen sobre la ineptitud ante dicho proceso, puesto que no se han agilizado acciones, llevado un control y fiscalizado los recursos los cuales son asignados para llevar a cabo las obras con posterioridad a los terremotos del 2005 y del 2014:

“...Entonces, no sé si son las empresas que no funcionan bien, o el Gobierno Regional, o el Gobierno Central que no hacen que fiscalicen bien todas estas situaciones porque no es solamente en Huará, es en Pozo Almonte, en Hospicio en el mismo Iquique, que se cayeron edificios en Iquique...Y las empresas todavía no terminan las construcciones de las viviendas, entonces no sé a qué se debe, no sé si

es el protocolo o los dineros no están, o no sé a qué echarle la culpa en verdad.” (Participante N°5, mujer, 61 años).

“...Son muy demorasas las instituciones públicas no solamente de Huara sino que lo digo a nivel nacional, en la cual no hay una mentalidad prácticamente de las autoridades parlamentarias en esta situación, lo miran así ya pasó, pasó no má ... Sino que los miden con un parámetro parejo para todos... Entonces, es esa una de las falencias graves y que todavía está presente en general en la comuna y en otros sectores y yo creo que en todo Chile.” (Participante N°7, mujer, 63 años).

Así, se cree que las instituciones públicas a nivel local como nacional son demorasas y no distinguen el estado de necesidad en el que vive las personas cotidianamente menos frente a una situación de emergencia, por lo que los participantes consideran que no se mira con seriedad su sufrimiento y daño, dado a que no se llevan a cabo diligencias oportunas y pertinentes durante y con posterioridad a los terremotos. De igual manera, consideran que se mide a todo un país de la misma manera, aludiendo a las Políticas Públicas entendiendo que cada localidad, comuna y región presenta necesidades y recursos diferentes.

3. MALESTAR CON LA AUTORIDAD Y LAS INSTITUCIONES

Por parte de los miembros de la comunidad educativa del Liceo de Huara post-terremoto del año 2014, se percibe una conciencia grupal respecto a la función pública que apunta a un malestar con la gestión y transparencia de la autoridad, que va más allá de la burocracia estatal. Implica la existencia de una conciencia del sector donde existe descontento e impotencia hacia los funcionarios públicos y políticos respecto a su actuar y la desvalorización en cuanto al honesto ejercicio de su desempeño y la distribución de recursos para el proceso de reconstrucción.

Según esto, las y los participantes manifiestan total desacuerdo con el aparataje estatal y las autoridades nacionales, regionales y locales, debido a que no han respondido a las necesidades de la población, evadiendo responsabilidad y con ello provocando frustración colectiva, ya que ven como se eximen de culpas de manera sistemática, no

generando puntos de encuentros ni propuestas para solucionar la problemática que con el transcurso de los años aqueja a toda una comuna.

De este modo, las y los participante recapacitan sobre el historial sísmico del pueblo de Huara y las medidas que se han adoptado por parte del aparato estatal y los distintos gobiernos, manifestando su desconcierto frente dicha realidad y la carencia de un procedimiento oficial para Chile y para cada región. Por esta razón, proponen descentralizar la administración del país y posicionar cada territorio según sus necesidades para agilizar procedimientos y responder de manera atinente a cada situación de desastre.

3.1 Ellos no le creyeron al pueblo

Las personas de la comuna comparten sus ideas y creencias con relación a la autoridad local, en específico con la Ilustre Municipalidad de Huara y su relación con la población huarina al referir lo siguiente:

“...Lo que le dio rabia mucha gente para el terremoto, fue que los mismos Municipales teniendo los recursos acá en el pueblo o alimento no lo repartían tuvo que esperar una semana para repartirlo y no al siguiente día o al segundo día cuando la gente no tenía ¿me entiende? La gente se enojó y llegó la ayuda de los militares. La Muni. espero como que llegara alguien más, para después ellos recién actuar, yo creo que ellos pensaban que la gente tenía y que la gente pedía de codiciosa, pero no era así, era porque realmente necesitaban y ellos no le creyeron al pueblo.” (Participante N°9, hombre, 16 años).

Por lo tanto, los miembros de la comunidad educativa interpelan a la Ilustre Municipalidad de Huara en su actuar, gestión y administración post-desastre sacionatural 2014:

“...Y la gente recurre al municipio esperando que la autoridad le va a solucionar algo que todavía no puede ni él sabe cómo reaccionar a lo que pasó...Es algo de la naturaleza, que no hay nada que hacer, no hay nada que hacer, pasó y pasó no má ¿te va a levantar el gobierno todo de nuevo? Así como en Chaitén que la gente tuvo que dejar abandonao y quedó todo ahí abandonao y no pudieron volver. O sea, imposible que tu queraí tener lo mismo, entonces, yo de verdad que no tengo tolerancia para eso, yo no, yo ya viví varios terremotos...” (Participante N°2, mujer, 49 años).

Por otra parte, se aprecia resignación frente al actuar de la autoridad y los desastres siconaturales; haciendo comparaciones con otros sectores del país que también han sido afectados por diversos eventos de la naturaleza en donde se repiten las negligencias y la poca operacionalización por parte de las instituciones y autoridades estatales.

3.2 Todo se hace mal

Una implicancia psicosocial toma fuerza en el relato de las y los participantes al exteriorizar el mal manejo de las autoridades que representan al Estado y sus instituciones, puesto que abordan el desastre de manera tardía, donde no se le entrega a la comunidad una primera respuesta de apoyo. De esa forma, predominan sentimientos de desconfianza y frustración con el proceder para enfrentar la situación y la tardanza con respecto a la ayuda y al proceso de reconstrucción del poblado:

“Mi sensación con respecto a eso es que las relaciones se quiebran en su momento, hay cierto tipo de desconfianzas que emergen con estas situaciones y empiezan las desconfianzas de todo, de todo, desde el Municipio hacia las personas que están dentro del Establecimiento, desde el Establecimiento hacia las personas que están trabajando en los cargos directivos de organización de post-terremoto, y la Comunidad en general del pueblo también lo siente así, se percibe un momento de crisis. Y estas desconfianzas apuntan a la demora de la respuesta de la institución, cómo que consideran que todo se hace mal, es una percepción a nivel nacional igual, que todo se hace lento, que nada funciona, y se acrecienta con las personas que pierden sus casas, las personas sienten eso, y yo también siento eso, también somos parte de la comunidad, siento que se reacciona tarde, no estamos capacitados ni hemos recibido la forma de trabajar bien en ese tipo de situaciones, nos falta mucho todavía.” (Participante N°3, hombre, 40 años).

En el relato se percibe como la estructura social post-desastre se quiebra y las funciones esenciales se ven impedidas generando incertidumbre y desconfianza entre los mismos miembros de la comunidad educativa, el poblado y la autoridad, significándose como un momento de crisis. De igual modo, los miembros de la comunidad educativa valoran que todo se hace mal post-terremoto, aludiendo a la tardía respuesta del Estado y sus instituciones:

“...Siento que las autoridades no se hicieron cargo en el momento oportuno de la reconstrucción, sino que después de un año, dos años después se entregaron las dependencias, y fue un proceso lento que por un lado tenemos que cumplir la normativa que también fue intransigente...” (Participante N°4, hombre, 31 años).

Además, se expresa en los relatos que esta demora en la respuesta frente a situaciones de desastres socionaturales por parte de la autoridad genera malestar a nivel individual como colectivo, pues se trata de eventos de urgencia que requieren de ayuda inmediata. Por tanto, las y los participantes sienten y creen que no se encuentran preparados ni capacitados para enfrentar situaciones como estas tanto a nivel local como país.

“...Uno dice Huara también es Chile poh, Iquique también es Chile, entonces si el gobierno toda su vida va a estar pensando ahí y va, yo creo que ni la gente de Santiago está capacitada si viene un terremoto, nadie porque entrevistan a la gente oigan ¿qué opinan de la nueva falla de San Ramón? ¡Nooo! ¿hay una falla? No, no tenía idea... ¿de quién es la responsabilidad? ...” (Participante N°2, mujer, 49 años).

De este modo, los miembros de la comunidad educativa señalan que luego de estas experiencias en definitiva la administración y el ejercicio de los funcionarios públicos, no ha sido un actuar activo y participativo. Lo que llevó a las y los participantes a expresar su incomodidad con el proceder del Estado y la autoridad en los siguientes relatos:

“...No, no, no porque pecamos de excesiva confianza, quizá como chilenos que somos decimos ya pasó, pasó, y se acabó, pero no pensamos que puede volver a suceder y en ese sentido tengo la sensación de que no hemos, no hemos sido capaces de ganar en las experiencias pasadas, o sea deberíamos sacar de las experiencias todo lo que nos pueda permitir mejorar y tener muy claro que podemos perder vidas humanas, que ese sí sería algo que yo considero que a lo mejor la autoridad no ha tomado en cuenta. O sea, se pueden perder vidas humanas y de niños, los niños son los más vulnerables, entonces no hemos ganado nada en ese aspecto...” (Participante N°1, hombre, 68 años).

Por otro lado, estiman que existe una ineptitud en la función o gestión para dar respuesta a los requerimientos y demandas de la comunidad educativa huarina frente a las múltiples solicitudes que han levantado para tratar de iniciar conversaciones respecto al tema de los desastres socionaturales. Dado a que los miembros de la comunidad educativa tienen claridad de la responsabilidad que ello conlleva por ser el establecimiento educativo de la Comuna que alberga a todo el poblado.

“...Yo se lo digo con sinceridad con la mano en el corazón no hemos tenido del terremoto a la fecha una reunión, donde estemos todos sentados en la misma mesa,

nos miremos las caras y digamos que podemos hacer cuando va a ocurrir esto, por lo menos el Liceo no ha participado...” (Participante N°1, hombre, 68 años).

Gran parte de los miembros de la comunidad educativa declara sentirse desconfiada del proceder de la autoridad y la descoordinación de acciones de las instituciones para retomar el normal funcionamiento e iniciar acciones de reconstrucción y reparación de daños a nivel material como psicológico con la comunidad educativa.

3.3 Extraño la reacción del Estado

Se destaca la falta de atención que tiene el Pueblo de Huara por parte de los diversos estamentos gubernamentales que marcan presencia sólo cuando acontece un desastre sicionatural. De esa manera, se manifiesta el desconcierto y carencia de un procedimiento oficial para Chile y sus regiones que por medio de los relatos se configura en evidencia respecto a la presencia con posterioridad al terremoto del año 2014 por parte del Estado, las instituciones y las respectivas autoridades:

“...Yo como que extraño un poco la reacción del Estado no sé si será que no estamos preparados para este tipo de evento y por lo tanto como que no están determinadas qué hacer si ocurre tal cosa, hay en ese aspecto yo al menos aquí lo noté así... Pero la reacción como que no, no, no fue la más apropiada. (Participante N°1, hombre, 68 años).

La comunidad educativa hace referencia a la confrontación de poder que existe entre la misma autoridad local y diversos personajes públicos que aparecen en situaciones de adversidad, buscando interés de carácter personal y político, más que velar por la comunidad educativa y el poblado de Huara:

“...Bueno a mí me llamó mucho la atención que parece que en esa época estaba en tiempo de elecciones y estábamos nosotros los profesores, algunos apoderados... Me acuerdo bien una mañana cerca de las 12 llegan unos camiones, unas grúas too, qué raro, por la parte de atrás como ya estaba caída, se bajaron unos senadores, unos diputados y nosotros quedamos mirando y ellos decían que venían a echar abajo too, entonces el director no estaba... Entonces, yo les dije ¡no! ustedes no pueden llegar y echar abajo, porque resulta de que el sostenedor es el responsable del establecimiento es el alcalde, y el alcalde no ha dado esa orden...pero ellos venían con camarógrafos con toda la cuestión, así que llegó aquí el alcalde y dijo no se echa abajo, no se echa abajo ninguna cosa...” (Participante N°1, hombre, 68 años).

En dicho relato se describe el despliegue escénico por parte de candidatos electos que buscan formar parte de la representación de la región en el Congreso Nacional. Por

un lado, se visualiza la performance publicitaria de estos personajes que llegan arriba de maquinarias pesadas como lo son grúas y camiones junto a sus equipos políticos para aprovechar la situación post-terremoto para hacer campaña, demostrando su interés por querer demoler y reconstruir la ampliación del colegio que corresponde a la edificación más nueva hasta ese entonces del Liceo, lugar donde se impartían las clases de enseñanza media, cuya estructura se desplomó por el terremoto del 2014.

Los miembros de la comunidad educativa declaran que dichos personajes pretendían saltarse todo tipo de protocolo y normas sociales; Primero, el respeto y el permiso por parte de la comunidad educativa del Liceo de Huara para poder acceder a su recinto. Segundo, la jerarquía que existe a nivel establecimiento educacional público y; Tercero, pasar por encima de la autoridad comunal del pueblo, el alcalde de la Comuna de Huara, que a su vez es el sostenedor del colegio. Es interesante realizar este análisis, pues refleja el actuar y la idiosincrasia de personajes públicos que buscan el aprovechamiento de la situación para su propio beneficio. Por otro lado, se manifiesta que pese a la no presencia del director del Liceo de Huara el equipo directivo es capaz de alinearse y oponerse a la acción de dichos personajes hasta el momento que llega la autoridad máxima del pueblo al colegio para poner orden y control a la dinámica que se estaba generando y alterando el funcionamiento del liceo post-terremoto.

3.4 El Estado tiene muy abandonado a las comunas más pobres

Los miembros de la comunidad educativa expresan de manera reiterada la falta de acción del Estado frente a la comuna de Huara y otros distritos del país:

“...El Estado tiene muy abandonado a las comunas más pobres, porque debieran llegar más recursos, recursos económicos para que puedan hacer más cosas, más salas, más canchas de deporte para los niños, porque resulta que claro ellos derrepente pueden mandar platas pero no son fiscalizadores, no fiscalizan bien todo, entonces derrepente las platas se desvían, se desvían para otros lugares para donde no deben desviarse, lo mismo con el Gobierno Regional que corresponde a la Comuna de Huara, siempre hay estafas...” (Participante N°5, mujer, 61 años).

Asimismo, las y los participantes estiman que la administración del país debiese descentralizarse, puesto que permitiría una mejor administración y distribución de recursos a las regiones y sus poblados según sus intereses y necesidades. Así, evidencian

el poco control social que se ejerce a los recursos, es especial a la fiscalización y transparencia de los procesos:

“...Todo va por conducto regular, la importancia aquí para esto debía descentralizarse las regiones no debería ser solamente todo de Santiago, no es porque tenga nada contra Santiago sino que yo creo que es una de las formas de como cada autoridad Comunal o Regional o Provincial, en el caso de nosotros tenemos a la Provincia del Tamarugal, debe tener acceso a poder posicionarse en el sector y poder el tomar las decisiones de cosas con el apoyo de allá pero no así que de allá se tengan que dar las indicaciones hacia acá y una de papeleos, preguntas y ene de cosas que realmente a nosotros no nos como pobladores, como educadores, como sea no, yo no lo acepto de partía, yo no lo acepto...” (Participante N°7, mujer, 63 años).

En consecuencia, se hace hincapié en la descentralización de la administración del país en miras de posicionar a cada región con autonomía para decidir y acelerar procesos de resolución en temáticas atinentes que muchas veces necesitan ser situadas a la realidad territorial, sociocultural y la orientación temporo espacial a las que se pretende responder de manera oportuna.

3.5 Uno no puede esperar la ayuda del gobierno

Para la mayoría de los entrevistados la respuesta de la autoridad y las instituciones estatales dan cuenta de la voluntad de estos agentes por obstaculizar e impedir el proceso de reconstrucción en la Comuna de Huara:

“...Uno no puede esperar la ayuda del gobierno que te arreglen la casa porque si no te quedas años esperando, y uno lo tiene que hacer sola como familia poh, apoyándose unos, porque si uno se pone a esperar no sé poh, ¡ah me van a ir hacer un catastro de la casa! Se demoran ene tiempo, y uno no puede esperar a que le hagan las cosas, tiene que uno cada vez hacerlo con más responsabilidad, si total son cosas naturales uno no las..., nadie las maneja.” (Participante N°6, mujer, 44 años).

Las personas se sienten impotentes, puesto que quedan sometidos a las decisiones de otro (s) frente al proceso de reconstrucción. En efecto, se expresa por parte de los afectados la ausencia de una participación real de la autoridad y más bien una participación aparente y conveniente sobre todo para campañas políticas, que influye durante todo el proceso de emergencia- reconstrucción, sumado a un proceso que se

percibe como excesivamente lento, provocando un malestar e indignación prolongado en el tiempo.

“...El Gobierno reacciona tarde generalmente, porque no están organizados, porque no están preparados para, no tienen así como un equipo de contingencia para formar campamentos cosas así.” (Participante N°3, hombre, 40 años).

Además, se expone la tardanza en la primera respuesta post-terremoto y en el proceso de reconstrucción por parte del Estado. Por lo que, las personas asumen la responsabilidad individual frente a lo acontecido y a las pérdidas de sus bienes, debido a que la lentitud de agilizar los procesos por parte del gobierno de turno para activar los recursos del Estado en el proceso de reconstrucción es difusa y responde a una lógica de evadir y derivar a los mismos miembros de la comuna la responsabilidad de hacerse cargo. Las personas buscan por sus medios volver al estilo de vida con el cual contaban antes del desastre y se resignan a la pérdida total de sus bienes naturalizando la actitud de la autoridad frente a un desastre siconatural.

3.6 La Municipalidad nos ve a nosotros como que si fuéramos inferiores

En relación con los tópicos anteriores, las y los participantes increpan a la autoridad local respecto a su actuar con posterioridad al terremoto del año 2014:

“...Para mí la autoridad del pueblo es la Municipalidad y las personas que trabajen ahí, también depende del cargo, o sea, el alcalde y todos ellos son la autoridad y por lo menos yo no los vi, por lo menos por el sector donde yo vivo no estaban... Yo me acuerdo que la Municipalidad no era como que se acercara a las personas a ver a la gente, sino que era la misma gente, me acuerdo de que a la semana después del terremoto recién se acercaron con camiones con agua y con comía.” (Participante N°8, mujer, 15 años).

De esa forma, se interpela a la autoridad del pueblo, es decir a la Ilustre Municipalidad de Huara respecto a su falta de atención y presencia en terreno frente a la situación de emergencia generada por el desastre siconatural en la Comuna de Huara y sus distritos:

“La Municipalidad no puso mucha atención en la gente y en ir ayudarla, sino que tuvo que ir la misma gente del pueblo ayudar a otra gente del pueblo en vez de que fuera la misma Municipalidad ayudarlo... No se preocuparon tanto de la gente, ellos se fueron a sus casas a ver cómo estaba su familia y se quedaron ahí ¿me entiende?” (Participante N°9, hombre, 16 años).

Asimismo, aseguran que la primera respuesta es entregada por parte de los mismos miembros de la comuna y hacen énfasis en que:

“La gente no va a la Municipalidad, son como separados de nosotros o por lo menos no hay como un vínculo... Yo creo que nosotros o yo veo como que la Muni. como algo más superior o algo así y creo que la mayoría de la gente lo ve así, porque nunca se recurre a la Municipalidad después de una catástrofe... Yo encuentro que la Municipalidad nos ve a nosotros como que, si fuéramos inferiores, y como que no fuéramos tan importantes para el pueblo, o será que a la Muni. sólo tiene que entrar la gente que trabaja ahí y que tengan autoridad, se cree que no puede entrar ahí porque es algo como superior. Entonces, sólo entra el personal autorizado...” (Participante N°9, hombre, 16 años).

Por lo tanto, las palabras utilizadas para describir la relación con la autoridad local dejan al descubierto una interacción jerarquizada, distante y tensionada con las personas del pueblo. De igual manera, se describe una investidura de poder y privilegios para las y los funcionarios que realizan labores en la Ilustre Municipalidad de Huara versus las personas que conforman a la Comuna de Huara.

3.7 Las tensiones van más para la Municipalidad

Los miembros de la comunidad educativa destacan la falta de articulación y tensión que se genera por parte de la población y la comunidad educativa hacia la Ilustre Municipalidad de Huara exponiendo lo siguiente:

“No veo articulación...Yo creo que las tensiones van más pal lao de la Municipalidad...” (Participante N°6, mujer, 44 años).

“...Siempre hay una tirantes, tirantes, una tensión que por ejemplo la autoridad siempre el Municipio, como el colegio es fiscal, pertenece al Municipio. Entonces, uno como Centro de Padre quiere gestionar algo a ellos como que les molesta que nosotros demos ideas o nos impongamos en porque no se hace tal cosa, porque ellos derrepente dejan los dineros para otras cosas y no hacen lo que tienen que hacer dentro del Establecimiento, entonces nosotros a veces intermedio de a viva voz o ir en puerta en puerta le decíamos a la comunidad que ellos tenían que apoyar para que se hicieran cosas y que el Municipio se pusiera las pilas...” (Participante N°5, mujer, 61 años).

De esa forma, se define una interacción en constante tensión y desarticulación no sólo con posterioridad al terremoto del año 2014, sino que dice relación con una fragmentación histórica donde se conforma una alianza entre la comunidad educativa y la población huarina versus la Ilustre Municipalidad de Huara y su administración.

Asimismo, exponen desencuentros en planes de trabajo propuestos por la comunidad educativa hacia la municipalidad. En consecuencia, la comunidad educativa y los pobladores de Huara se unen y organizan para ejercer presión hacia la autoridad local.

3.8 Están trabajando ya como si fueran robots

Del mismo modo, se pone énfasis que la toma de decisión y poder se encuentra concentrada en unos pocos que responden a una lógica de conducta automatizada, donde prima la individualización del sujeto sobre una conciencia socio medioambiental:

“Yo soy muy creyente de la Pachamama, la madre tierra, y el ser humano hoy en día no vive con armonía con la naturaleza, por lo tanto todas las cosas que están pasando y están haciendo y estas cosas científicas que para cualquier país eh te voy a decir yo que para ellos es bueno todo esto, los inventos, todas estas cuestiones científicas pero no saben lo que están dañando, no miran, no se miran ellos así mismos, sino que ya están trabajando ya como si fueran robots...¿Quién paga las consecuencias de todo esto? ¡somos nosotros! a través de que se contamina todo lo que tenemos alrededor, y a parte que la tierra también se deteriora, también se enoja porque todo lo que nos rodea tiene vida, pero eso hacerles entender a ellos es que es muy difícil porque son cuadrados, yo siempre lo he dicho son cuadrados.” (Participante N°7, mujer, 63 años).

Esta reflexión une diversas aristas de la evolución sociohistórica y territorial de la Comuna de Huara, donde se expone que se ha explotado la tierra, se alude a las distintas empresas y compañías mineras que han abusado, agotado y alterado a la flora, fauna y geografía de la zona, y con ello afectando a las distintas comunidades autóctonas, causando daños irreversibles en el entorno socio medioambiental. Además, hace alusión a esta desvinculación que existe con nuestro entorno, es decir, la naturaleza y el ser humano. Esta participante nos emplaza a reconectarnos con la tierra y ser consecuente en nuestro actuar, participación y responsabilidad social, puesto que en los desastres sicionaturales el principal interventor es el ser humano.

4. COLEGIO ALBERGUE

Esta categoría agrupa los relatos de los miembros de la comunidad educativa del Liceo de Huara sobre la relación entre la escuela y la población huarina, posterior al terremoto 2014. Por lo tanto, incluye apreciaciones históricas por parte de las y los participantes respecto a los desastres siconaturales, porque la escuela es valorada como “lugar de encuentro y seguridad de la población”. Asimismo, en las entrevistas se destaca la costumbre que se ha establecido como tradición de los pobladores de transmitir de forma oral que, ante cualquier tipo de riesgo se debe acudir al Liceo, dado a que es el único centro educativo de la comuna que cuenta con el espacio e infraestructura necesaria para recibir a toda la población y operar como albergue.

En este sentido, las y los participantes expresan desconocer alguna normativa o documento formal que explicita que, ante cualquier situación de amenaza, riesgo y/o emergencia se oficializa al Liceo de Huara como albergue, centro de acopio, y operaciones para el pueblo y todo el distrito de la Comuna de Huara. No obstante, los miembros de la comunidad educativa reconocen que todo establecimiento educativo debe contar con un Plan Integral de Seguridad Escolar, porque es una exigencia legal por parte del Ministerio de Educación de Chile, promoviendo actividades de autocuidado y prevención de riesgos, pero no dice relación alguna con la situación de colegio-albergue.

Los miembros de la comunidad educativa del Liceo de Huara, desde las distintas miradas que desempeñan en la escuela ponen énfasis en lo necesario que se hace incorporar el tema sobre desastres siconaturales dentro del currículo o del quehacer educativo. Todo ello, debido a que estiman que no se cuenta con una educación y/o capacitación frente a situaciones de riesgos y/o emergencias que incluya a todos los miembros de la comunidad escolar.

4.1 Tradición colegio albergue

Los diversos relatos de la comunidad educativa concuerdan que han acontecido diversos tipos de desastres socionaturales que han afectado a todo el territorio de la Comuna, destacan un hecho que se constituye como costumbre y ya es parte de la tradición de los lugareños, debido a que ante a cualquier tipo de amenaza, riesgo y/o emergencia la población acude al Liceo de Huara y así lo manifiestan:

“Toda la vida, es una cuestión que siempre ha sido tradición...Aquí al colegio, al colegio por lo general porque está catalogado como albergue, porque tiene los baños en cantidad, tiene salas donde albergar a la gente, cuenta con un grupo de electrógenos para mantenerlo con luz a las personas, eeh tiene energía fotovoltaica, tienen acá paneles solares...” (Participante N°2, mujer, 49 años).

“De manera automática el Liceo albergue, porque es el único espacio de que cuenta Huara para poder hospedar gente en catástrofe, tomando en cuenta que la parte antigua del Establecimiento tiene más de cien, ciento y tanto, ciento veinte años aproximadamente, es madera muy resistente, y han pasado dos terremotos y no le ha pasado nada y ante eso es el lugar más seguro que cuenta Huara para poder albergar a personas.” (Participante N°4, hombre, 31 años).

Por esta razón, ha sido transmitido de generación en generación que la escuela es el lugar de encuentro y seguridad de la población. El Liceo de Huara es el único centro educativo de la comuna que entrega enseñanza: preescolar, básica y media técnico profesional. Además, se destaca su infraestructura confeccionada de pino oregón que remota a la época de la salitrera.

4.2 En Huara si dicen terremoto piensan en el Liceo altiro

Para las y los participantes el liceo de Huara y las distintas escuelas básicas de la Comuna cumplen un rol esencial con la sociedad, porque no sólo forman a los futuros ciudadanos, sino que también gracias a sus infraestructuras y recursos permiten salvaguardar la vida de todos los miembros de la comuna:

“...Los colegios se abren como albergues...En los pueblos generalmente también son los colegios que están con una infraestructura más nueva y más firme...” (Participante N°7, mujer, 63 años).

“...En el 2005 la mayoría de las casas eran de adobe y se cayeron yo me acuerdo que el liceo estaba lleno, pero siempre lo que más sirve siempre va ser el liceo porque es como lo más seguro y lo más acogedor por así decirlo y yo encuentro que el Liceo es como igual abrigador y como una sede.” (Participante N°8, mujer, 15 años).

“En Huara si dicen terremoto piensan en el Liceo altiro, o sea, por ejemplo, se caen las casas y todos van al Liceo, porque yo encuentro que el Liceo es lo que está más unido al pueblo... Así que yo creo que donde se puede responder de buena manera es en Liceo.” (Participante N°8, mujer, 15 años).

Por consiguiente, la valoración de la escuela como un lugar de cercanía con la población queda manifiesto de manera explícita al calificarlo como un espacio “abrigador” que permite ir al encuentro de las personas ante diversas situaciones. También, se le otorga a la institución escolar la cualidad de responder a la comunidad con posterioridad a los desastres siconaturales:

“...El Liceo siempre va a seguir siendo el albergue.” (Participante N°1, hombre, 68 años).

“... Es una zona de resguardo, refugio para toda la población ya está como internalizado, saben que este es el lugar que se habilita para hospedar a las personas que quedan en situación de vulnerabilidad dentro de sus hogares, y siente que sus lugares habitacionales no son muy seguros para poder pasar la noche, para pernoctar, y ellos vienen para acá...” (Participante N°3, hombre, 40 años).

“...La escuela porque es un lugar grande, es un establecimiento grande, no tiene tantas cosas por eso no va a estar tan afecta aparte la parte de adelante es súper firme adonde es de madera y cosas así, aparte ya llevas sus años así ya y se nota que un terremoto no lo va a derribar...” (Participante N°9, hombre, 16 años).

Por eso, la población relaciona que ante cualquier hecho de la naturaleza o situación de vulnerabilidad es a la escuela donde pueden recurrir y ser albergados. Por esta razón, es un mensaje que se ha transmitido y conservado con el transcurso de los años por distintas generaciones, lo que se interpreta como un elemento esencial en la configuración de la identidad colectiva del sector. Además, estiman que es el lugar que cuenta con el espacio e infraestructura necesaria para poder recibir y resguardar a toda la población huarina.

4.3 El liceo es el único lugar que se puede transformar en albergue

Las personas mencionan las condiciones asociadas a una infraestructura sólida y recursos que posiciona al Liceo de Huara como único lugar que se puede transformar en albergue, puesto que la pobreza y exclusión social en la que cohabite el riesgo y las características geofísico espacial que presenta la comuna hace que se pronuncien aún más los efectos de los desastres siconaturales:

“...El Liceo es el único lugar que se puede transformar en albergue, es el único no hay otro, otro edificio de estas características, porque tiene piezas, hay baños, hay comedor, entonces, como que tiene que ser el único porque en el resto no hay...” (Participante N°1, hombre, 68 años).

“...Es el lugar como que, es el más idóneo que hay para utilizarlo como albergue...Están las cosas como para poder hacerlo, se pueden armar ollas comunes ahí mismo sin problema, tiene un buen patio, es grande.” (Participante N°5, mujer, 61 años).

“...Como personas naturales para nosotros el colegio es el punto de encuentro, es el colegio, siempre se ha hablado del colegio para todo se ocupa el colegio. Entonces, es como la parte más estratégica que se puede utilizar dentro del pueblo.” (Participante N°5, mujer, 61 años).

En otras palabras, se trata de una práctica que ha sido establecida y sostenida con el transcurso del tiempo por parte de los mismos miembros de la comunidad huarina, a causa de sus conocimientos en riesgos que experimentan constantemente en la zona y su propia conciencia de no contar con viviendas que sean capaces de resistir estos eventos de la naturaleza.

“...Es el único lugar que no le pasó nada, no le pasa nah con los terremotos, quedan firme las salas se ocupan como dormitorios. Yo creo que es como cultura que la gente viene para acá y usa la cocina, usa los baños, es lo único como que no se ha destruido poh, sigue la misma infraestructura que remota a la época del salitre, es de pino oregón, por eso no se cae... Para un terremoto por último hay que tener un lugar pa donde arrancar, pero la gente viene automáticamente al colegio...” (Participante N°6, mujer, 44 años).

En este sentido, queda manifiesto que el Liceo de Huara es el lugar en el que confían para salvaguardar sus vidas no sólo por las creencias heredadas de sus antepasados, sino que por los diversos desastres socionaturales que han vivenciado y demostrando a lo largo de la historia que el colegio es el espacio que otorga protección a la comunidad.

4.4 Todo se mueve generando redes en el colegio

Esto es expresado cuando las personas comienzan a reflexionar sobre lo que sucede en la Comuna de Huara ante una situación imprevista:

“...Lo que pasa que cuando en el pueblo pasan eventos graves todos están, todos se unen hacia el colegio y todo se mueve generando redes en el colegio, pero después que todo decanta y todo queda ya más tranquilo cada uno vive su mundo, cada uno

vive su mundo aparte, eso es lo que pasa en Huara.” (Participante N°5, mujer, 61 años).

“...La gente que trabajaba en el colegio que no era su obligación ni deber ir preguntando, porque tampoco le van a pagar nah de eso ni nah o la misma gente del pueblo que iba preguntando casa por casa...” (Participante N°9, hombre, 16 años).

En consecuencia, la comunidad huarina termina encarando la búsqueda de protección y refugio en el establecimiento educativo, porque es el lugar donde se articulan las redes de apoyo, por lo que opera como albergue, centro de operaciones y de organización social. Esta es una percepción ampliamente compartida por casi la totalidad de las y los participantes.

4.5 Liceo el responsable de recibir a personas

Gran parte de los relatos de la comunidad educativa del Liceo de Huara expresan desconocer si existe un protocolo, normativa o documento oficial que explicita que, en el Estado de Chile, en la Región de Tarapacá o en la Comuna de Huara ante cualquier situación de amenaza, riesgo y/o emergencia, es el colegio el lugar que debe habilitar como albergue, centro de acopio, operaciones y organización para toda la población.

“...Por lo que yo tengo entendido no hay ningún protocolo de que el Liceo sea albergue, pero a raíz de las experiencias es el Liceo, ya saben que se habilita automáticamente para albergue ya, eso encuentro dentro de toda la catástrofe algo bien valorable, que se cuente con un espacio y que justamente sea el Liceo el responsable de recibir a personas...” (Participante N°4, hombre, 31 años).

“...Ante una emergencia y vuelvo nuevamente al tema el Liceo va a ser el albergue este o no este escrito, acá, va a hacer acá, acá circulan todos los alumnos, todos los niños, todos los jóvenes de Huara y ante cualquier situación lo primero que prende la alarma es el Liceo, y tenemos jóvenes de todos los poblados del interior...” (Participante N°4, hombre, 31 años).

Si bien un número significativo de participantes expresó desconocer si existe normativa o protocolo que establezca al colegio como albergue reconocen y validan al Establecimiento Educativo como albergue por los mensajes transmitidos de forma oral y sus propios conocimientos ante los desastres siconaturales, señalando lo siguiente:

“...Se habilita como albergue el liceo, es una situación en que la gente considera que este es el mejor lugar quizás por la infraestructura y porque ha sido albergue en otras ocasiones, como terremoto, tormentas de arena...” (Participante N°3, hombre, 40 años).

“...Acá como que usted cierra la puerta y dentro de una sala la gente puede quedar perfectamente durmiendo, protegida del frío, sobre todo en el sector más antiguo del colegio porque ese sector es de madera y afortunadamente la madera es algo muy noble, generalmente se puede deformar, pero no se cae...” (Participante N°1, hombre, 68 años).

“...Pa mi la responsabilidad del Estado es mantener lo óptimo, óptimo que, si dice que todas las escuelas a nivel nacional son recintos de albergue que tengan la condición de albergue poh, si no es el nombre no más...” (Participante N°2, mujer, 49 años).

Sin embargo, está la preocupación respecto al resguardo y responsabilidad social frente a un posicionamiento de los miembros de la comunidad educativa increpando a la autoridad a hacerse cargo de las medidas de contingencia para un escenario crítico como lo es una situación post-desastre. Las y los participantes valoran y reconocen al establecimiento educacional como el lugar óptimo para proteger a la población. No obstante, consideran que debiese estar dotado de ciertos insumos e infraestructuras específicas para responder de mejor manera a este tipo de eventualidades y no bajo la lógica de la improvisación y de las voluntades de los miembros de la comunidad educativa.

4.6 Tenemos un Plan

Las y los participantes expresan que todo establecimiento educativo debe contar con un Plan Integral de Seguridad Escolar debido a que se encuentra normado por el Ministerio de Educación de Chile, cuyo fin es promover el autocuidado y la prevención de riesgos en las escuelas. Aunque, la comunidad educativa sostiene que, si bien se cuenta con un Plan, no es suficiente para la comunidad cumplir con requisitos formales, que traducen en “papeleo”. Por otra parte, señalan que este Plan es bastante básico y carece de promoción, difusión y participación de todos los miembros de la comunidad escolar:

“Sé que hay un plan de seguridad, pero no me lo sé, jaja (ríe).” (Participante N°9, hombre, 16 años).

“...Este plan consiste primero, la verdad que antes se usaba mucho pensando en el terremoto, hoy día se piensa mucho en un plan integral, porque hay muchas situaciones que responden a situaciones de peligro...Por lo tanto, nosotros hemos

desarrollado una parte no más de ese plan integral y que tiene que ver más que nada con la evacuación frente a terremotos, eso, eso es lo único que nosotros manejamos...” (Participante N°1, hombre, 68 años).

Las y los participantes levantan el requerimiento de promover y producir acciones efectivas, prácticas y oportunas para una educación sobre riesgos y cultura sísmica para toda la comunidad educativa, manifestando que:

“...Tenemos un plan ¡sí! qué lo entregamos al ministerio ¡sí! ¿todo es conocido?, ¿todo lo manejamos?, ¿Todos sabemos? Yo creo que no, si no somos capaces nosotros de decir somos el Liceo, sus hijos van a estar bien, sabemos cómo actuar, no vamos a generar en la Comunidad Educativa ese descanso, esa tranquilidad, siento que eso falta todavía concientizar y alinear, encuadrar a los apoderados cómo actúa el Liceo bajo situaciones de emergencia... Pero yo siento que si tú me preguntas sí el Plan de Seguridad 2018 es conocido por todos yo siento que no, no se han generado reuniones para que sea conocido por todos, y no se ha difundido como documento.” (Participante N°4, hombre, 31 años).

“...Hay un plan...Por ejemplo, si hubiera un terremoto o un temblor muy fuerte tocamos la campana esperamos que pase el movimiento, y los niños salen por ese pasillo y los niños se van por el portón de la cocina y los de la media por el portón de al lado de la cancha, ese es el único plan que hay, pero de verdad que sí funciona tampoco es que lo ensayemos todos los meses y se haga seguido.” (Participante N°6, mujer, 44 años).

La mayoría de las entrevistas refieren conocer el Plan Integral de Seguridad Escolar, exponen que si bien es cierto se cumple con lo estipulado en el marco legal, no es suficiente, dado a que no se cuenta con una educación y/o capacitación frente a situaciones de riesgos y/o emergencias, ya que como manifiestan las citas anteriores desde la exigencia del cuerpo normativo existe un documento formal, pero desde el criterio reflexivo ante una situación de riesgo o emergencia la comunidad educativa desconoce y carece de las competencias técnicas para actuar frente a posibles situaciones adversas.

4.7 Están capacitados

Existen relatos que exteriorizan una preparación y capacitación por medio del plan de seguridad del colegio:

“La escuela tiene plan de seguridad... En cuanto al colegio... Cada colegio de cada pueblo rural, y de cada, de acá mismo de Huará, están todos, se prepararon a todos

los profesores como también a los inspectores, orientadores...” (Participante N°7, mujer, 63 años).

“Yo encuentro que los profesores y los asistentes de la educación están capacitados y los alumnos siempre te dicen lo mismo mantener la calma y cosas así...” (Participante N°8, mujer, 15 años).

“Los profesores y todos los funcionarios yo sé que ellos están como capacitados porque igual después le hacían cursos cosas así, venían a darles charlas de protocolos y esas cosas...” (Participante N°9, hombre, 16 años).

Entonces, los miembros de la comunidad educativa señalan que la escuela tiene un plan de seguridad escolar y que los profesores, asistentes de la educación y todos los funcionarios se encuentran capacitados para actuar ante una situación adversa debido a la preparación de dicho plan.

4.8 No tenemos nada

No obstante, hay opiniones que discrepan de lo señalado con anterioridad respecto a la preparación y al plan integral de seguridad escolar expresan que:

“...No estamos preparados, como infraestructura ¡sí! como albergue, para comedores, dormitorios, baños ¡sí! Pero para poder, quién los va a ver acá si todos los profesores se van a ir, tener así un trabajo con la Municipalidad o con otros entes que vengán a ocupar el espacio y nos puedan apoyar, no es que el 100% del colegio se haga cargo porque todos nos vamos a querer ir, tampoco estamos preparados, después del evento, pero en el evento no nos sirve.” (Participante N°6, mujer, 44 años).

“Yo encuentro que lo primero que deberían hacer darnos clases a los alumnos o un taller a los alumnos y a la gente de afuera... Encuentro que los profesores y las autoridades deberían darnos clases a nosotros de qué hacer en caso de y saber cosas de primero auxilios y tener botiquines en la sala también...” (Participante N°8, mujer, 15 años).

De esa manera, se abre al debate la temática del Plan Integral de Seguridad Escolar, puesto que se manifiesta contar con la infraestructura necesaria por parte del colegio para que albergue a las personas. Mientras que se carece de un trabajo mancomunado con las diferentes instituciones para operacionalizar dicho plan educativo y la difusión de este con los distintos estamentos de la escuela.

4.9 Dentro del currículo no te específica

Los miembros de la comunidad educativa expresan la necesidad de incorporar la temática sobre desastres siconaturales dentro del currículo o del quehacer educativo, debido a que es un tema actual y vigente. Las y los participantes señalan la relevancia de abordar los desastres siconaturales, la educación del riesgo y la cultura sísmica en los diversos ámbitos y espacios pedagógicos. Además, los miembros de la comunidad educativa evalúan como una falta a la formación de los futuros ciudadanos que se desconozca dicho contenido en el currículo escolar:

“...Debiese incorporar este tema ya sea en el plan de formación ciudadana que está más relacionado con respecto a tu propio aporte con la sociedad, bueno y porque somos un país muy sísmico, geológicamente se puede ver el cordón de volcanes que existe y todo eso...” (Participante N°3, hombre, 40 años).

“...Y claro dentro del currículo no te específica, si lo mira uno por la asignatura de orientación no especifica objetivos que vayan en relación, si bien te explica el autocuidado, pero un autocuidado integral pero no mirado desde la emergencia o desde los desastres, falta eso sí, falta trabajo con los apoderados también, falta, falta con los funcionarios...Para hacer un trabajo en red...” (Participante N°4, hombre, 31 años).

“Calmar a los alumnos a través de las mismas capacitaciones que le hacen a los profesores, los alumnos no saben qué hacer porque nunca les han dicho qué hacer para esa situación.” (Participante N°9, hombre, 16 años).

Para las y los entrevistados toma fuerza la idea de incluir los desastres siconaturales al currículo o al quehacer educacional, desde las mismas necesidades que los afecta y aflige constantemente como escuela. Todo ello, en relación con las diversas ópticas que según el cargo o función que desempeñen en la comunidad educativa se cuestionan cómo sería posible abordar o incorporar los desastres siconaturales en el sistema educativo del Liceo de Huara.

4.10 El colegio también sufrió deterioro

Si bien las personas reconocen que el Liceo de Huara es el lugar de encuentro, refugio y albergue de la población, mencionan que el establecimiento educativo también sufrió consecuencias por el terremoto del 2014:

“...El colegio también sufrió deterioro que fueron las salas nuevas, porque lo que es antiguo que es como patrimonio de la humanidad prácticamente el colegio toda la

parte antigua que tiene pino oregón no le paso nada, pero lo nuevo se le cayeron los techos y se desprendió un segundo piso de estructura metálica que se había hecho, y eso todo se tuvo que demarcar para que nadie pudiera pasar por ese sector...” (Participante N°5, mujer, 61 años).

“...Pal 2014 la parte de delante quedó intacto pero la parte de atrás se cayeron los techos, y esa parte esta echa de bloquetas y cosas así y la de delante esta echa de madera, la madera es más para cosas sísmicas porque se mueve, pero en cambio las bloquetas como son firmes se caen, lo nuevo se cayó y lo viejo sigue intacto.” (Participante N°8, mujer, 15 años).

La apreciación de las y los participantes es que el Liceo de Huara tuvo daños estructurales en la ampliación que no corresponde al casco antiguo del colegio, sino que, a la estructura más reciente, dicha estructura estaba compuesta por cemento, bloquetas y estructura metálica, y con el terremoto del 2014 se produjo desprendimiento del segundo piso y los techos, causando así colapso en dicha ampliación. Destacan que la estructura clásica del liceo se mantiene intacta, pues consideran que la madera es un material noble, por tanto, más flexible ante los movimientos telúricos.

5. LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA ANTE SITUACIÓN DE DESASTRES SOCIONATURALES

En esta categoría se agrupan las referencias de los miembros de la comunidad educativa con relación a la función de la escuela con posterioridad al terremoto del año 2014. Incluye apreciaciones sobre el proceso en general, desde lo esperado y deseado por los miembros de la comunidad educativa en cuanto a la función de la escuela.

Cabe destacar que las y los participantes resaltan el carácter familiar que se vive en Huara, en tanto la gran mayoría de los habitantes se conocen, se establece entre ellos una relación similar a la que se tendría en una familia grande y/o extendida. De esa manera, el modo de vivir que se da en dicho lugar genera un fuerte vínculo con el territorio, sentido de comunidad y pertenencia, en especial con la escuela, definiéndola como “la casa de todos”.

En este sentido, la implicación escuela y comunidad se encuentra materializada en la trayectoria de vida del Liceo de Huara que se reconoce como Patrimonio Cultural. Además, cuenta con una valoración que trasciende la “memoria oficial”, que corresponde a la memoria social de las y los huarinos, puesto que ha sido el colegio el lugar que les ha permitido salvaguardar sus vidas y la historia del Pueblo de Huara.

5.1 La escuela la casa de todos

Las y los participantes rescatan el carácter familiar que se vive en Huara en tanto la gran mayoría de los habitantes se conocen, saben quiénes son y el tipo de relación que se establece entre ellos es similar al que se tendría en una familia grande y/o extendida. De igual manera, mencionan que buena parte de la población comparte relaciones de parentesco. Además, las personas destacan y valoran al colegio a través de la descripción de toda actividad que se genera ahí, señalan que es un centro social que les permite reunirse y ser cercanos con toda la comunidad huarina:

“...El colegio en una comunidad como esta es una instancia que tiene la capacidad de reunirnos a todo y yo creo que sí, porque en realidad están todos los elementos, está todo el recurso humano fundamental y eso nos permite ser muy cercanos a la comunidad, entonces estamos para prestar no solamente una atención preferente a nuestros alumnos, a nuestra comunidad escolar, sino que también a la comunidad de Huara...” (Participante N°1, hombre, 68 años).

“La escuela sirvió mucho para las personas que tuvieron como más desastres en sus casas...” (Participante N°8, mujer, 15 años).

Es notable lo frecuente que se identifica y caracteriza a la escuela como el lugar estratégico de la comunidad de Huara, se considera como el núcleo del pueblo y depositan en la institución escolar la vida de Huara y sus pueblos colindantes. Por lo que, describen diversos eventos socionaturales a los que se ven enfrentados los pobladores y señalan que la escuela es el punto de encuentro para toda la comuna:

“Para mí el colegio es el punto clave, cualquier cosa que pasa nosotros inmediatamente al colegio, pienso yo que es así, el colegio es el lugar estratégico para todo, porque si hay aluviones, hay temporales de arena donde queda la embarra y no se ve nada, es el colegio el que está en mejores condiciones, lo mismo con los terremotos es el colegio, es como el punto de encuentro de todo, el colegio es el punto para todo, para todo lo mejor para todos.” (Participante N°5, mujer, 61 años).

Por esa razón, los miembros de la comunidad educativa expresan que su realidad, es decir, en su cotidianidad la escuela es el ente que organiza todo lo que sucede en Huara y la definen como “la casa de todos”. Por lo tanto, es el colegio quien vela por la principal institución de la sociedad que es la familia, ya que alrededor del establecimiento educativo se producen y reproducen las experiencias de todo el pueblo. A continuación, se refleja el sentimiento que aflora al expresar según las y los participantes lo que ellos entienden como la función de la escuela:

“Si nos circunscribimos a esta realidad, nuestra Huara, yo creo que el colegio es el ente organizador de todo, no solamente para enfrentar situaciones de catástrofes naturales, sino que es el centro de toda la actividad de Huara, aquí tiene que ver todo...el colegio es el que siempre está. (Participante N°1, hombre, 68 años).

“Yo encuentro que el Liceo es acogedor porque igual la mayoría de la gente del pueblo ha estudiado acá poh, y uno pasa mucho tiempo metido en la escuela. Entonces, es como una segunda casa y como que si se te derrumba la tuya llegar al liceo no va a hacer algo cómo nuevo ¿me entiende? Es como terminar tu día normal o pa los grandes igual te trae bonitos recuerdos.” (Participante N°9, hombre, 16 años).

Para los miembros de la comunidad educativa el modo de vivir que se da en Huara y desarrollar casi toda su vida en dicho lugar, genera un fuerte vínculo con el territorio, sentido de pertenencia y comunidad con el pueblo, en especial con el establecimiento educativo, puesto que la escuela es sentida como propia pero además se le valora como un lugar de encuentro, de afectos y por sobretodo de confianza y seguridad.

5.2 El Liceo es el centro neurálgico de Huara

Las y los participantes develan el significado del Liceo de Huara para la población como el centro de toda actividad que permite realizar dinámicas, intervenciones y relaciones sociales no sólo con fines educativos, sino que conforma la esencia misma de lo que es ser parte de una determinada comunidad.

“La escuela es un ente organizador, es un ente coordinador del todo el quehacer de un pueblo, la verdad de las cosas que el colegio a través de su vida es capaz de poder unir al pueblo, yo creo que en ese sentido aparte de darle la enseñanza a los alumnos también somos de alguna u otra manera depositarios de la confianza de nuestros apoderados y eso nos permite unirnos con ellos y a lo mejor eso hasta

cierto punto acompañarlos en lo que son sus proyectos como comunidad, tenemos ese rol, tenemos esa importancia...” (Participante N°1, hombre, 68 años).

“...El Liceo de Huara es el centro neurálgico de Huara...” (Participante N°4, hombre, 31 años).

Estos relatos argumentan que la función de la escuela trasciende a lo establecido por la normativa chilena, puesto que reconocen a la escuela como el núcleo de toda actividad que desarrollan los miembros que conforman la Comuna de Huara y otros distritos de la Provincia del Tamarugal. Por lo tanto, se establece a la escuela como el punto de encuentro de todos los miembros que conforman a la comunidad, por lo que expresan que es el centro neurálgico de Huara.

5.3 Los niños emigran y los mandan al Liceo de Huara

Cabe destacar, la importancia de la institución escolar en una zona rural que geográficamente se ubica en una zona climática de extrema aridez, marcada por un aislamiento respecto de otras localidades más pobladas. En este contexto, se emplaza al Liceo de Huara como la única institución educacional municipal de la comuna que ofrece educación pre- escolar, básica y enseñanza media técnico profesional:

“Hay niños que vienen de los pueblos de los interiores, que en todas las escuelas que hay para el interior llegan hasta sexto básico, entonces los papas tienen que hacer que los niños emigren y los mandan al Liceo de Huara pero llegan a hogares tutores, llegan a casas de otros apoderados, y a ellos se les paga una cantidad para que tengan albergado a los niños durante el año, hay niños que se van todo los fines de semana como hay niños que se van una vez al mes se van pa sus pueblos, estos hogares tutores funcionan porque no hay un lugar que puedan estar como internado, no hay un internado en Huara...” (Participante N°5, mujer, 61 años).

El Liceo de Huara cumple una tarea sociohistórica y cultural con la Comuna y los pueblos aledaños, los niños deben migrar de su pueblo para continuar con su formación y muchas familias depositan confianza y la responsabilidad de educar a sus hijos en el Liceo de Huara. No obstante, el establecimiento educativo al no contar con un internado ofrece a las familias de los niños de los pueblos del interior un hogar sustituto con las mismas familias que viven en Huara los cuales acogen al menor como si fuera un miembro más de su núcleo y se les retribuye por medio de una manutención otorgada por la Municipalidad de Huara para poder llevar a cabo esta labor.

5.4 Pronto retorno

Los miembros de la comunidad educativa ponen énfasis que post-terremoto todas las miradas estaban puestas en el colegio a causa de que las y los estudiantes no querían estar en sus casas, debido a que se sentían más seguros en la escuela:

“...Yo creo también que todas las miradas estaban enfocadas acá cómo los niños no querían estar en sus casas y querían estar en el Liceo, a raíz de eso también era la preocupación de cómo hacer las cosas rápido... Los apoderados también sentían que los chiquillos estaban más seguros acá que en las casas.” (Participante N°4, hombre, 31 años).

“...Digo que estaba la preocupación porque estaba, pero el proceso de ejecución fue lento, que es diferente cómo volvíamos a la normalidad y cómo se restauraba todo lo que se había caído, eso fue lento, pero la preocupación estaba...” (Participante N°4, hombre, 31 años).

Por lo tanto, tratar de retomar la jornada escolar fue una de las principales tareas del equipo directivo del establecimiento educativo, considerando la urgencia y la valoración también de los padres y/o apoderados al sentir que sus hijos se encontraban más seguros en el colegio que en sus propios hogares.

5.5 Necesidad de contención

La pronta reincorporación a la jornada escolar de la comunidad educativa se presenta como una respuesta esencial para prestar apoyo entre los mismos miembros de dicha comunidad, puesto que surge la necesidad de contención como condición y posibilidad de favorecer lazos, asesorías, ayuda o simple escucha.

“La necesidad que surge en ese minuto es la contención, yo creo que ahí fue ese uno de los factores que a lo mejor eh eh no estuvo presente... Creo que el hecho de habernos incorporado rápidamente las clases como que dan el tinte que como ya pasó, está todo normal. Por un lado, contribuyó, pero siempre estaba latente esa idea...” (Participante N°2, mujer, 49 años).

Los miembros de la Comunidad Educativa señalan que todos se conocen; profesores, asistentes de la educación, directivos, apoderados y estudiantes. Lo que favorece a una buena comunicación. Por esta razón, se presenta en los relatos la idea fuerza de que volver a sus quehaceres, es decir, volver a clases permitió normalizar sus vidas:

“Nosotros como colegio eh contener a los niños poh porque a los niños cualquier ruido, cualquier este, era griterío altiro, entonces era, trata de contenerlos, tomarlo

como juego, empezar ah ah, a reforzarle la parte de lo que se hace en una emergencia después del terremoto 2014...” (Participante N°2, mujer, 49 años).

Las y los participantes sin ser expertos en la materia post-desastre socionatural, señalan que es elemental post- terremoto ser contenidos y asesorados para resguardar a la población y poder retomar sus vidas.

“También hay una imagen que en ese tiempo después del terremoto cuando nos reincorporamos acá al Liceo, sirvió mucho de contención para todos los colegas que pasaron el terremoto y después de reincorporarse fueron como dos semanas de hablando, hablando, hablando...” (Participante N°4, hombre, 31 años).

La mayoría de los miembros de la comunidad educativa apuntan a que la escuela es el lugar donde se permite hablar como un proceso vivo las condiciones que se fueron experimentando en cada momento con posterioridad al terremoto y consolida al colegio como un lugar de encuentro y contención para la comunidad. No obstante, se deja manifiesto la falta de sensibilidad ante el proceso que no da espacio a digerir sus emociones y sentimientos ante la situación experimentada, pues se debe reestablecer el orden de manera concreta y práctica para poder continuar con sus labores y dar cumplimiento a la normativa.

5.6 Lugar seguro

Las personas concuerdan en señalar que prefieren que los niños retomen sus actividades escolares y así las familias afectadas puedan desarrollar actividades de limpieza post-terremoto:

“La gente empezó a mandar a los niños porque igual acá es un lugar seguro, porque mientras de todo ellos arreglan sus casas too los niños están acá y aparte es más seguro, tienen su comida a la hora.” (Participante N°6, mujer, 44 años).

De igual manera, exteriorizan lo que implica acelerar procesos de normalización frente a una situación crítica que afecta a todo el poblado y tratar de realizar las gestiones pertinentes de la mejor manera posible post-terremoto para poder retomar las clases en la escuela. Sin embargo, los miembros de la comunidad concuerdan en señalar que fue un proceso lento y tedioso para retomar la actividad escolar:

“...Fue un proceso lento que por un lado tenemos que cumplir la normativa que también fue intransigente en el sentido de que ustedes tienen que cumplir las 1444 horas en básica y las 1558 horas en media, y fue difícil y fue estresante para los

mismos alumnos, que no se resguardo el derecho también a pasar el miedo y hacer contención porque la normativa exige...” (Participante N°4, hombre, 31 años).

Las y los participantes dan cuenta de la lentitud de la gestión y la intransigencia por parte del Ministerio de Educación de Chile, puesto que se exige cumplir con la norma estipulada para los colegios públicos respecto a la cantidad de horas que conforman el año escolar. Por otra parte, los miembros de la comunidad educativa sienten que no se les resguarda en derechos ni en el sentido común por parte de la autoridad. Todo ello, es argumentado a los costos psico- emocionales y educativos de los miembros de la comunidad educativa del Liceo de Huara post-terremoto 2014 para cumplir con la norma.

5.7 La escuela informa, asesora y reflexiona

En los relatos de los miembros de la comunidad educativa se declara que es el colegio donde se brindan los espacios extra- programáticos y se produce la vida pública de la localidad y sus alrededores.

“...Realizamos otras funciones, pero seguimos siendo mandatados por el Municipio, y con la población en sí se genera conversación, reflexión y análisis de la situación y de las necesidades de las personas, vamos viendo y asesorando en lo que nosotros podemos ayudar, organizamos también la ayuda viendo quién más necesita informando.” (Participante N°3, hombre, 40 años).

Las y los participantes son conscientes que, con posterioridad al terremoto del año 2014, la comunidad educativa actuó de forma extraordinaria a lo habitual a través de acciones y organización, por lo que señalan tener un sentimiento de solidaridad entre todos los miembros que conforman la Comuna de Huara con el fin de velar por su bienestar.

5.8 Actividades Post Terremoto

En los relatos que ofrecen las y los entrevistados destacan la iniciativa que tiene el colegio de acoger actividades externas post-terremoto, a causa de que el colegio brinda espacios extraprogramáticos para el bienestar de los distintos miembros de la comunidad educativa, con el fin de poder entregar contención, técnicas, habilidades y competencias para resolver posibles conflictos que se pueden generar por la sensación de inseguridad al retorno de las clases y la vida cotidiana.

“...Se realizaron actividades post terremoto el establecimiento recibió la colaboración de la UNESCO a través del Programa Valora UC, donde se nos capacito a nosotros a los profesores como mediadores con respecto a situaciones de conflicto y todo este tipo de evento conlleva a una situación de inseguridad para los alumnos para la comunidad en general, pero específicamente para el rubro en el cual nosotros nos desenvolvemos...” (Participante N°3, hombre, 40 años).

“Hubieron actividades post-terremoto ya, me acuerdo que hubo un Programa que se llamaba eeh ¿cómo se llamaba? Valora...Fue un Programa justamente que se creó para contener emocionalmente a la Comunidad Educativa Post-terremoto, por parte del Ministerio y de Universidades externas, la Universidad Católica del Norte también colaboro en el Programa y ellos se enfocaron justamente en todos los colegios, los colegios públicos post-terremoto a trabajar en relación a la contención emocional y después cómo hacia uno la bajada a los niños para trabajar el post-terremoto...” (Participante N°4, hombre, 31 años).

Las y los participantes exponen en los relatos que la asesoría, capacitación y educación para enfrentar eventos adversos como lo son los desastres siconaturales es un pilar fundamental para el desarrollo psico-socioemocional de la población. Con relación a esto, se acude también a la idea de que una buena educación escolar permite un retorno virtuoso hacia la misma comunidad y sus propias actividades cotidianas, pues les permite educar y formar a las y los futuros ciudadanos de este poblado de mejor manera y con mayores recursos, por medio de estas asesorías y/o capacitaciones que son impartidas por agentes externos al Liceo de Huara.

5.9 La escuela y los fenómenos siconaturales

Los entrevistados dan a conocer diversas situaciones con relación a la escuela y los desastres siconaturales que se vivencian en la Comuna de Huara:

“El colegio se ha utilizado porque no solamente ha sido para los terremotos, se ha utilizado cuando ha habido tipo inundaciones, porque Huara no es solamente es Huara el pueblo, sino que tiene 31 pueblos pequeños y caserios que son de 2 o 3 casas, y vive gente adulta, y lamentablemente para el periodo del invierno altiplánico también hay desborde de agua, de ríos, arrasa con todo, arrasa con chacras, arrasa con casas, con animales, con lo que pilla cae, y se inunda en sí el pueblo ...Yo ya he pasado aluviones, temporales de arena, los mismos remesones grandes que han habido, y se sigue adelante ...” (Participante N°5, mujer, 61 años).

“...Las tormentas de arena y generalmente mantenemos a los niños adentro del colegio, en lo más seguro que es en las salas, porque se nubla y queda como camanchaca nubla todo con la tierra y es peligroso afuera porque viene con un

pequeño viento, la gente, el resto que sabe ya, porque la zona es así, por los remolinos y todo lo demás, algunos salen claro porque les da miedo a mí también me da recelo, tú creí que, yo me hago la valiente pero, pero ¿qué le voy hacer?...Tú quedas con tu ajallo, con tú espíritu tranquilo.” (Participante N°7, mujer, 63 años).

Un aspecto sobresaliente que expresan las y los participantes guarda relación con los distintos tipos de desastres sicionaturales que se han experimentado en la comuna entre los que destacan: inundaciones, aluviones, temporales de arena, remolinos y terremotos. Todos estos eventos de la naturaleza son directamente relacionados con el establecimiento educativo, ya sea como lugar seguro, albergue y centro de formación escolar. Asimismo, se manifiesta la preocupación por educar frente a dichos eventos:

“Falta mucho, yo creo que estamos tan acostumbrados que es normal que haya un terremoto, tan normal que haya una tormenta de arena que ya no nos preocupamos de lo grave que podría pasar. Es por todos lados que nos falta, por todos lados, como persona encargada de un niño dentro del colegio y como papas encargados de los niños que no saben... Lo hemos tomado tan a la ligera que no le hemos visto el peso a esas cosas.” (Participante N°6, mujer, 44 años).

En este sentido, se reflexiona frente a estas situaciones y lo normalizado que se tiene esta interacción que se desvaloriza la gravedad del asunto y se le baja el perfil al evento. Los miembros de la comunidad educativa son conscientes de los riesgos asociados más aún cuando son los responsables de todos los niños de la Comuna durante la jornada escolar.

5.10 Estamos acostumbrados a los temblores

Sumando a lo anterior, la normalización y naturalización de los fenómenos naturales como lo son los sismos y terremotos en la comuna de Huara es descrita de la siguiente manera:

“Ya estamos acostumbrados a los temblores, a los terremotos, porque ahora vienen como más seguido...Yo siempre he estado en Huara, en Huara y Tarapacá...Pero ahora de adulta los encuentro más seguido. Por ejemplo, tuvimos en el del 2005, el del 2014, y los encuentro como más, más cercanos a mí...Encuentro que son más seguido y hay más responsabilidades también...” (Participante N°6, mujer, 44 años).

Es un hecho que el territorio de Huara es propenso a diversos eventos de la naturaleza. No obstante, se percibe que estos episodios se presentan con mayor

frecuencia con el transcurso del tiempo. Además, se asume por parte de las personas responsabilidad de carácter individual frente a los desastres siconaturales, debido a que cada sujeto debe ser capaz de responder y hacerse cargo por sus propios medios y recursos para sobrellevar la situación adversa.

5.11 La escuela está llamada a resguardar la integridad

Los miembros de la comunidad educativa comparten la idea de que la función de la escuela ante situación de desastres siconaturales está llamada a promover la tranquilidad, seguridad y protección del pueblo:

“Yo creo que la función de la escuela ante una situación de desastre debiéramos ser quien genere la calma, quienes ser los encargados de bajar la histeria colectiva ...” (Participante N°4, hombre, 31 años).

“Deberíamos como colegio formando a los niños desde ya, inculcarles más cosas de prevención en el caso de que pase algo, porque imagínate pase un temblor a las 4 hrs. justo cuando ellos van saliendo, los va a pillar a todos en la calle, mucha mamá está en Iquique y los deja solos, deberíamos preocuparnos más de formarlos, enseñarles, mostrarles más cosas, porque si no lo hacemos puede pasar cualquier desgracia...” (Participante N°6, mujer, 44 años).

Las y los participantes concuerdan en la responsabilidad social que tiene la escuela ante situaciones de desastres siconaturales, estiman que la labor del colegio es velar por la integridad de todos sus miembros:

“Yo creo que la escuela está llamada a resguardar la integridad de los alumnos y de que podamos crear nosotros las instancias de volver a la normalidad como nuestra función...” (Participante N°3, hombre, 40 años).

De esa manera, los miembros de la comunidad educativa concuerdan que ante situaciones de crisis es la escuela quien debe formular y propiciar espacios que faciliten a la población volver a sus actividades cotidianas para retomar la estructura social del pueblo. Por eso, se refuerza la idea que la escuela es la institución por excelencia formadora que debe educar a las y los futuros ciudadanos respecto a la prevención de riesgos ante situaciones de desastres siconaturales, más en una localidad donde los desastres de la naturaleza son un tema que presentan como situaciones normalizadas, naturalizadas e invisibilizadas que se dejan a la responsabilidad y suerte de cada ser humano y grupo familiar.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

1. DISCUSIÓN

Este capítulo comprende la discusión de los resultados obtenidos con relación a los objetivos planteados en la presente investigación, es por medio de los contenidos emergentes, los antecedentes teóricos y empíricos que se da respuesta a la pregunta de investigación. Para iniciar este apartado, se describen y analizan las acciones que tienen los miembros consultados de la comunidad educativa del Liceo de Huara respecto a la función de la escuela con posterioridad al terremoto del año 2014. Luego, se identifican y caracterizan las experiencias y significados de las y los participantes de la comunidad educativa del Liceo de Huara Post-terremoto 2014. En el intertanto, se da a conocer por las y los participantes la falta de articulación post-terremoto por parte de las instituciones que representan al Estado. Además, se precisa la relación descrita entre el Liceo de Huara y la comunidad huarina enfatizando la vinculación en las que se ven implicadas. A modo de cierre, desde las significaciones más preeminentes halladas en los resultados, se aproxima una respuesta a la pregunta de investigación.

La vivencia del terremoto

Desde los hallazgos en esta investigación correspondiente a la experiencia del terremoto se reconoce en los relatos de los miembros de la comunidad educativa del Liceo de Huara, una improvisación en adoptar la primera medida: organizar, coordinar y gestionar acciones hacia toda la Comuna de Huara desde la escuela que se habilita como albergue. De esa manera, se destaca que dentro de la experiencia del terremoto sienten inseguridad e incertidumbre, puesto que se encontraban expuestos y vulnerables en dicho contexto. Además, se les delega por parte de las instituciones que representan al Estado funciones y responsabilidades extraordinarias post-terremoto 2014, provocando una triple interpelación en tanto son: sujetos sociales afectados por un desastre

socionatural, son parte de la comunidad educativa y, además, se les designa por la autoridad nuevas funciones y responsabilidades en la escuela que se habilita como albergue. A consecuencia de lo anterior, se manifiesta por los miembros de la comunidad educativa una sensación de que “todo se hace mal” por parte de las instituciones lo que genera inseguridad y desconfianza, declaran “extrañar la reacción el Estado” y de las autoridades; nacionales, regionales y locales, lo que se percibe como un momento de crisis donde la estructura de la Comuna de Huara se ha quebrado.

Respecto a lo mencionado con anterioridad, Blaikie, Cannon, Davis y Wisner (1996), estiman que los desastres no son reducidos al impacto de la amenaza natural, sino que son parte de un proceso dinámico que se da en la interacción del entorno social, político y económico, tal como afirma Fernández (1999), la estructura social se rompe y todas o algunas de las funciones esenciales del tejido social se ven impedidas en un determinado tiempo y espacio tal como fue narrado, descrito y valorado por las y los participantes de esta investigación.

Por otra parte, distintas investigaciones (Vargas, 2002; CEPAL, 2003, 2005; Cohen, 2008; Arriagada, & Valdebenito, 2011; Baloian, Chia, Cornejo, & Paverini, 2011; Jarero, 2011), concuerdan con la UNICEF, (2011), al establecer que los desastres presentan distintas fases interrelacionadas. Para efectos de este estudio se considera la fase de impacto y la fase post-impacto:

Con relación a la fase de impacto o la primera respuesta, los miembros de la comunidad educativa destacan y valoran el trabajo que realiza el cuerpo de bomberos en la Comuna de Huara, debido a que son quienes entregan la primera ayuda post-terremoto 2014, buscando responder a las necesidades de la población. Para la comunidad es la escuela el lugar de encuentro para llevar a cabo la acción y operar, pues es reconocido como albergue por parte de la población. De igual manera, consideran la labor de la Posta de Huara, ya que contaban con un listado de las personas de tercera edad que fueron trasladados por parte del equipo de funcionarios en la ambulancia hacia el colegio-albergue.

Así, los miembros de la comunidad forman al interior de la escuela comisiones para el aseo y cocina, durante la estadía del poblado en la escuela. Pero también personalizan el liderazgo hacia la figura de su actual inspector general, a quién se le reconoce como depositario de innumerables referencias de confianza durante la experiencia y con posterioridad al terremoto del 2014. De igual manera, se identifican liderazgos auténticos en los miembros de la Comuna de Huara, que se ejercen a través de las dos juntas de vecinos que existen en el pueblo al momento de la distribución de recursos y del reconocimiento de las personas que necesitan más ayuda.

No obstante, los miembros de la comunidad educativa develan las nuevas funciones y responsabilidades que son depositadas por parte de la autoridad, en específico Carabineros de Chile. Por lo que, las y los participantes se encuentran vivenciando la situación post-terremoto al igual que los demás miembros que conforman la Comuna de Huara, pero deben asumir actividades extraoficiales en la escuela con el fin de salvaguardar al poblado, por el simple hecho de ser parte de la comunidad educativa del Liceo de Huara.

Por esta razón, los miembros de la comunidad educativa señalan que emergen nuevas formas de organización que surgen desde la propia voluntad de las personas, estas son eventuales por la situación que experimentan. Por otra parte, exteriorizan que se presentan como respuesta ante un evento crítico sentimientos de angustia y conflictos con posterioridad al terremoto. Además, exponen que frente a la recepción de la ayuda y los recursos se comienzan a crear tensiones y desconfianzas en los diversos niveles que conforman la estructura social del pueblo de Huara.

Por lo tanto, los miembros de la comunidad educativa dan a conocer que las acciones espontáneas permiten estabilizar el desorden o caos que se ha generado con posterioridad al terremoto. De esa forma, se organiza la misma población junto con las y los funcionarios del Liceo, bomberos y las juntas de vecinos de la Comuna de Huara. Para la mayoría de las y los participantes esto operó como un estabilizador natural del

ánimo del grupo social, funcionando como una estrategia de ajuste que ayuda a enfrentar el evento adverso.

Mientras que, los hallazgos con relación a la fase post-impacto, las y los participantes comunican que el pronto retorno a la jornada escolar de la comunidad educativa se presenta como una respuesta esencial para prestar apoyo entre los mismos miembros de dicha comunidad que estima a la escuela como el centro neurálgico de Huara, debido a que surge la necesidad de contención como condición y posibilidad de favorecer ayuda o simple escucha para poder retomar sus vidas. Asimismo, un hallazgo necesario de develar es la intransigencia por parte del Estado y las instituciones, a exigir cumplir con la norma estipulada para los colegios públicos respecto a un normal funcionamiento en cuanto a la cantidad de horas que conforman el año escolar, pues devalúan los costos psicoeducativos de todos los miembros de la comunidad educativa del Liceo de Huara post-terremoto 2014.

Por lo tanto, se cree que las instituciones públicas son demorasas y no distinguen el estado de necesidad en el que vive las personas cotidianamente menos frente a una situación de emergencia, por lo que las y los participantes consideran que no se mira con seriedad su sufrimiento y daño, dado a que no se llevan a cabo diligencias oportunas y pertinentes durante y con posterioridad a los terremotos. De igual manera, consideran que se mide a todo un país de la misma forma, aludiendo a las Políticas Públicas entendiendo que cada localidad, comuna y región presenta necesidades y recursos diferentes.

Las y los participantes describen la relación con la autoridad local como una interacción jerarquizada, distante y tensionada con las personas del pueblo señalan que “la Municipalidad nos ve a nosotros como si fuéramos inferiores”. De igual manera, se identifican una investidura de poder y privilegios para las y los funcionarios que realizan labores en la Ilustre Municipalidad de Huara versus las personas que conforman a la Comuna de Huara. Además, los miembros de la comunidad educativa definen dicha interacción en constante tensión y desarticulación no sólo con posterioridad al terremoto

del año 2014, sino que dice relación con una fragmentación histórica donde se conforma una alianza entre la comunidad educativa y la población huarina versus la Ilustre Municipalidad de Huara y su administración. Asimismo, exponen desencuentros en planes de trabajo propuestos por la comunidad educativa hacia la municipalidad. En consecuencia, la comunidad educativa y los pobladores de Huara se unen y organizan para ejercer presión hacia la autoridad local para llevar a cabo sus objetivos comunes.

En consideración a ciertos matices que se presentan traducidas a afectaciones psicosociales en los relatos de las y los entrevistados, es necesario enfatizar en la representación construida de los impactos de un desastre siconatural, en el sentido de las consecuencias que trae consigo de carácter medioambiental social, político y económico que rodea a la vida de las personas (Blaikie et al., 1996). Inclusive, es más, pues los efectos que ha generado el manejo del desastre en las personas y comunidades son concomitantes a aquellos atribuibles a las etapas tempranas de la catástrofe. Para ello, es necesario distinguir cuatro sub-fases que propone Jarero, (2011) las cuales denomina como: a) sub-fase heroica, b) sub-fase luna de miel, c) sub-fase de desilusión, y d) sub-fase de reconstrucción. Para esta investigación se estudia según los hallazgos la sub-fase de desilusión y la sub-fase de reconstrucción.

Los hallazgos correspondientes a la sub-fase de desilusión, tienen una implicancia psicosocial, que toma fuerza en el relato de los miembros de la comunidad educativa al exteriorizar el mal manejo de las autoridades que representan al Estado y sus instituciones, dado a que se aborda el desastre de manera tardía, no se entrega a la comunidad afectada una respuesta de ayuda oportuna.

Así, predominan sentimientos de desconfianza y frustración con el proceder para enfrentar la situación adversa por la lentitud con respecto a la ayuda post-desastre. Jarero, (2011) señala que la sub-fase de desilusión o también la denomina como “el segundo desastre” puede estar comprendido entre seis meses a un año aproximadamente con posterioridad al desastre. Según Jarero, (2011) se genera cuando las víctimas contrastan la expectativa y/o escucharon que les iba a llegar como ayuda en relación con

lo que realmente se les entrega. Esto se encuentra íntimamente ligado por parte de las y los participantes respecto a la valoración subjetiva del impacto del evento que es expresado por sensaciones de cólera, desilusión, resentimiento, tristeza y amargura post desastre 2014.

Por otro lado, un hallazgo problemático dice relación con lo referente a la sub-fase de reconstrucción, los miembros de la comunidad educativa declaran sentirse desconfiados del proceder de la autoridad y la descoordinación de acciones por parte de las instituciones que representan al Estado para iniciar acciones de reconstrucción y reparación de daños; a nivel material como psicológico con la comunidad educativa, se revela que han transcurrido cuatro años post-terremoto y aún no se termina el proceso de reconstrucción de las viviendas.

De igual manera, destacan “extrañar la reacción del Estado”, dicha falta de atención que tiene el Pueblo de Huará por parte de los diversos estamentos gubernamentales que marcan presencia sólo cuando acontece un desastre socionatural o por propaganda electoral. Asimismo, se aprecia una no respuesta ante las demandas que aquejan a la comunidad educativa huarina frente a las múltiples solicitudes que han levantado para tratar de iniciar conversaciones respecto al tema de los desastres socionaturales con la autoridad local y regional.

Por otra parte, un hallazgo revelador de la presente investigación dice relación con las infraestructuras de las viviendas del pueblo de Huará y sus distritos las cuales fueron afectadas en su totalidad por el terremoto del año 2005, dejando de esa manera las casas en estado de: inhabitabilidad, destruidas de manera parcial o en malas condiciones. Esta situación se acrecentó aún más con el impacto del terremoto del año 2014. Las y los participantes manifiestan que en la etapa de reconstrucción de las viviendas no se consideró la participación de la comunidad, por eso no es sentido un proceso propio de la comuna, sino que se asume como un mero espectador. Así, recalcan que las distintas empresas contratistas constantemente se declaran en quiebra, los organismos públicos no fiscalizan y se presenta en cada evento mayor burocracia.

En consecuencia, las personas asumen la responsabilidad de forma individual frente a lo acontecido y a las pérdidas de sus bienes, debido a la lentitud por parte del gobierno para activar los recursos del Estado en el proceso de reconstrucción que responde a una lógica de evadir y derivar a los mismos miembros de la comuna la responsabilidad de hacerse cargo. La comunidad busca por sus medios volver al estilo de vida con el cual contaban antes del desastre y se resignan a la pérdida total de sus bienes naturalizando la actitud de la autoridad frente a un desastre siconatural.

Las personas de la comunidad huarina siguen viviendo en mediaguas donadas o en sus casas deterioradas con riesgo inminente a cualquier movimiento telúrico sufrir más daño. Las y los participantes estiman que su convivencia los lleva a reunirse, creando un ambiente de protección y una especie de refugio imaginario con la normalización de estos eventos con el paso del tiempo. Comunican el malestar que tienen hacia la autoridad y las instituciones a cargo del proceso de reconstrucción de las viviendas en los diversos periodos que fue afectada la comunidad huarina, aluden a los últimos terremotos calificando el proceso de reconstrucción como lento y negligente.

Por esta razón, las personas se sienten impotentes, puesto que quedan sometidos a las decisiones de otro (s) frente al proceso de reconstrucción. En efecto, se expresa por parte de los afectados la ausencia de una participación real de la autoridad y más bien una participación aparente y conveniente sobre todo para campañas políticas, que influye durante todo el proceso de emergencia- reconstrucción, sumado a un proceso que se percibe como excesivamente lento, provocando mayor indignación con el paso del tiempo

Todo ello, resulta un hallazgo problemático, dado a que se genera desvalorización en cuanto al honesto ejercicio de las funciones públicas, distribución de recursos y fiscalización para el proceso de reconstrucción, porque se genera descoordinación en la canalización de recursos y desconfianzas por parte de la misma comunidad con la autoridad al no existir transparencia y oficialización respecto a la entrega de estos.

Para Jarero, (2011) la sub-fase de reconstrucción, emerge desde un año acontecido el evento aproximadamente comenzaría el retorno a la normalidad. Se señala que los objetivos de la reconstrucción para las zonas afectadas donde se pretende la recuperación del desarrollo económico y social, la reconstrucción material (viviendas), y el re-establecimiento del equilibrio psicoemocional y psicosocial de las comunidades a través de la resignificación de la vivencia del desastre (Arriagada, & Valdebenito, 2011), hallazgo que permite dar cuenta que aquello no responde al contexto de la Comuna de Huara que continúan a la espera de la reconstrucción de sus viviendas.

Cabe destacar, un hallazgo novedoso el cual consiste en relevar la existencia de una conciencia grupal del sector, que ellos lo denominan “una suerte de solidaridad en el pueblo” debido al vínculo con el territorio, sentido de unidad, pertenencia y comunidad por parte de las y los participantes con el Liceo y el pueblo de Huara. Todo ello, se refleja al evaluar el historial del país con relación a los desastres siconaturales y las medidas que se toman por parte de quienes gobiernan, manifestando su desconcierto frente dicha realidad y la carencia de un procedimiento oficial para Chile. Esto es descrito por Montero y Pujol, (2003) al estimar que la escuela como agente comunitario se presenta como un asunto necesario para crear acuerdos y alianzas entre las familias, los actores de la comunidad educativa y el conjunto de la sociedad local en miras del resguardo y bienestar de la población.

A modo de reflexión, lo precedente vislumbra los lazos entre la vivencia singular e individual del desastre en el contexto social, político y cultural, lo que permite reafirmar el carácter eminentemente psicosocial-educativo de todo esto. Para Redondo, (2011) la articulación de la escuela con la población es imprescindible más en una situación de desastre siconatural. En efecto, la escuela se posiciona desde múltiples frentes: organizacional, asesoramiento a familias, apoyo y capacitación a profesores, orientación personal, escolar y social, hacen del colegio un lugar concreto e histórico de la escuela.

Por lo que, lo individual, relacional, comunitario y político es inseparable no se puede omitir en ninguna de sus partes, debido a que es el reflejo del entramado social que conforma a la comunidad educativa que representa al Pueblo de Huara y a la Provincia del Tamarugal en la Primera Región de Tarapacá, Chile, donde las y los participantes proponen diversas estrategias como la descentralización de toma de decisión y recursos, según la región y comuna, para que las acciones sean expeditas y acorde a la realidad donde se experimenta el desastre.

Escuela y Comunidad Post desastre sacionatural

Los hallazgos establecen a la escuela como una institución social trascendente a los momentos y lugares que con el transcurso del tiempo a guardado diferentes vinculaciones con los miembros de la comunidad educativa y situaciones que dicen relación a los desastres sacionaturales, específicamente con el último terremoto acontecido en el año 2014. Es necesario lograr comprender la importancia de mirar la vivencia post-terremoto para dar voz a los efectos del desastre en la realidad de la comunidad educativa del Liceo de Huara. En segundo término, se abre la idea de la escuela como brújula, ya que guía a todo un poblado, para finalmente abordar la relación entre la escuela y la comunidad huarina en su funcionamiento post-desastre.

Como se introdujo, examinar la vivencia de los miembros de la comunidad educativa post-terremoto 2014, resulta ser una novedosa aproximación para conocer los efectos del desastre en el mundo escolar, por lo que al considerar a la escuela como una institución socializadora permite escudriñar las repercusiones del desastre relacionándolas con las dinámicas sociales de esta población, relevando a las y los participantes de la presente investigación en su dimensión de sujetos sociales.

Los hallazgos en esta investigación son convergentes con lo que plantea la literatura científica sobre educación y desastres con relación a que la escuela en su función educadora aminora los impactos psicosociales de las catástrofes (Dettmer, 2002; Vélez, 2011, Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2012). Por lo que, los desastres pueden disminuir si la gente está bien informada y motivada para asumir una

cultura de prevención sobre estos, que a su vez requiere de la recopilación, elaboración y difusión de conocimientos y de información sobre peligros. En definitiva, en el caso particular del Liceo de Huara, no sólo significó necesariamente apoyo emocional para todos los miembros de la comunidad educativa y el Pueblo de Huara, sino que, además, minimizando consecuencias subjetivas y colectivas propias de la catástrofe, debido a que según las y los participantes “la escuela esta llamada a resguardar la integridad” de toda la población. Por eso, la escuela es sentida como una madre protectora, que otorga asilo, acompaña y resguarda a toda la Comuna de Huara.

De esa manera, los miembros de la comunidad educativa concuerdan que ante situaciones de crisis es la escuela quien debe formular y propiciar espacios que faciliten a la población volver a sus actividades cotidianas para retomar la estructura social del pueblo. Por eso, se refuerza la idea que la escuela es la institución por excelencia formadora que debe educar a las y los futuros ciudadanos respecto a la prevención de riesgos ante situaciones de desastres sicionaturales, más en una localidad donde los desastres de la naturaleza son un tema que se presentan constantemente.

Asimismo, se identifica el rol mitigador, protector y normalizador por parte del establecimiento educativo. Este decidor 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 las y los participantes es una escuela sentida como propia es la que genera estos efectos. Conforme a lo señalado, resulta interesante esbozar la función esencial que tiene la escuela para el sector rural, es decir, para el pueblo de Huara, entendiendo que la significan como el ente que organiza toda actividad que acontece en la comuna y la definen como “centro neurálgico de Huara”, mostrando de esa manera el sentimiento que aflora al expresar según las y los participantes que “la escuela es el punto de encuentro de todos”, porque “la escuela debe informar, asesorar y reflexionar”, debido a que es el centro de toda la localidad y sus alrededores.

Por lo tanto, un hallazgo que dice relación con la vinculación entre el Liceo y la comunidad huarina se vive también por décadas dado en su historial de colegio albergue, pues el poblado ante situaciones de desastres siconaturales siempre ha recurrido al colegio, actuando como lugar de protección y seguridad con el objeto de salvaguardar a la comunidad huarina. Esto se ha generado por los mensajes transmitidos de forma oral por parte de la población huarina como parte de su costumbre que ya es una tradición en la historia del pueblo.

En este ámbito de la discusión, aparece quizás uno de los énfasis más importantes de este trabajo, dado a que las y los participantes expresan desconocer alguna normativa o documento formal que explicita que, ante cualquier situación de amenaza, riesgo y/o emergencia se oficializa al Liceo de Huara como albergue, centro de acopio, y operaciones para el pueblo y todo el distrito de la Comuna de Huara. No obstante, los miembros de la comunidad educativa reconocen que todo establecimiento educativo debe contar con un Plan Integral de Seguridad Escolar, porque es una exigencia legal por parte del Ministerio de Educación de Chile, promoviendo actividades de autocuidado y prevención de riesgos, pero no dice relación alguna con la situación de colegio-albergue

Por otra parte, un hallazgo de carácter novedoso es la relevancia de la escuela entendida como el motor del pueblo y todo el distrito de la Comuna de Huara, con todas las significaciones atribuidas y que fueron descritas en los apartados anteriores. De este modo, el pronto retorno a clases post-terremoto 2014, permite responder a la necesidad de las familias de mantener a sus hijos a salvos, puesto que padres y/o apoderados, y los mismos estudiantes expresan sentirse más seguros en el establecimiento educativo que es sus propios hogares. Así, se establece como una de las funciones de la escuela velar por la principal institución de la sociedad que es la familia, porque alrededor del establecimiento educativo se producen y reproducen las experiencias de todo el pueblo.

Sin embargo, está la preocupación respecto al resguardo y responsabilidad social frente a un posicionamiento de los miembros de la comunidad educativa increpando a la

autoridad a hacerse cargo de las medidas de contingencia para un escenario crítico como lo es una situación post-desastre. Las y los participantes valoran y reconocen al establecimiento educacional como un lugar óptimo para proteger a la población. No obstante, consideran que debiese estar dotado de ciertos insumos e infraestructuras específicas para responder de mejor manera a este tipo de eventualidades y no bajo la lógica de la improvisación y de las voluntades de los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, se reflexiona frente a estas situaciones lo normalizado que se tiene esta interacción que desvaloriza la gravedad del asunto y se le baja el perfil al evento. Los miembros de la comunidad educativa son conscientes de los riesgos asociados más aún cuando son los responsables de todos los niños de la Comuna durante la jornada escolar.

Es necesario desarrollar ideas respecto a los hallazgos problemáticos que guardan relación con la carencia de capacitaciones y un plan de resguardo ante situaciones de desastres siconaturales que los mismos miembros de la comunidad educativa revelan, que se hace necesario tensionar, e increpar al Estado y sus instituciones, ya que se cumple con el marco regulatorio en el papel. En palabras más simples, se cuenta con la documentación que refiere a la existencia de un Plan Integral de Seguridad Escolar, pero emerge la necesidad de incorporar en el currículum educativo y/o en otras actividades escolares la educación sobre la reducción de riesgos y fomentar la cultura sísmica.

De esa manera, los hallazgos convergen con la propuesta de Campos, (2017) quien explica que el enfoque que se aborda como país no es el adecuado, puesto que las políticas implementadas en el sistema educativo chileno frente al riesgo de desastres no dan cabida a la participación de la comunidad escolar completa, por lo que la mayoría de los planes y/o programas apuntan hacia un tratamiento de la emergencia y no abordan de manera directa o adecuada la tarea de prevenir y convivir con el riesgo. Tal como lo entienden e interpretan las y los participantes al señalar la relevancia de abordar los desastres siconaturales, la educación del riesgo y la cultura sísmica en los diversos ámbitos y espacios pedagógicos donde se incorpore a todos los miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, un hallazgo que permite intentar comprender el fenómeno en su complejidad es el que permite discutir la profunda vinculación de los miembros de la comunidad educativa del Liceo de Huara y el poblado huarino. Primero, tal como se aprecia por Torres (2004), en este caso escuela y comunidad se confunden en mutua pertenencia, sintiéndose, inspectores, profesores, asistentes de la educación, padres y/o apoderados, y estudiantes, debido a que se encuentran interpelados en sus roles tanto son parte de la comunidad educativa y también, son sujetos sociales y comunitarios.

En este sentido, a través de las valoraciones que elaboran los miembros de la comunidad educativa del Liceo de Huara sobre esta institución educativa se puede sustentar la idea que la escuela, además de posibilitar materialmente refugio y resguardo a la población, aporta a lo intangible que la mantiene unida, porque es depositaria de una historia común, consolida interacciones cotidianas cara a cara, reafirma la identidad y se expresa en la unidad de los miembros de la comunidad educativa por medio del vínculo con el territorio, identidad, sentido de pertenencia y comunidad.

Los miembros de la Comunidad Educativa señalan que todos se conocen; profesores, asistentes de la educación, directivos, apoderados y estudiantes. Lo que favorece a una buena comunicación. Las y los participantes refieren que la escuela y comunidad huarina siempre han mantenido una relación de mutuo involucramiento, tanto en sus objetivos educativos, como en sus objetivos comunitarios, debido a que la mayoría de las y los estudiantes del Liceo de Huara migran para continuar sus estudios y son recibidos por familias del pueblo de Huara, a quienes se les entrega una manutención por parte de la Ilustre Municipalidad para poder llevar a cabo esta misión social, política y educadora.

Todos estos elementos son planteados como centrales en los desarrollos de la psicología comunitaria que proponen Montero, (2004) y Montenegro, (2004). Por lo que, llama la atención que el Liceo de Huara, siga conteniendo toda esta tradición sociohistórica y cultural de la comunidad, siendo sentida como “la casa de todos” sin

hacer distinciones. A partir de esto, se abre una interesante perspectiva para entender la relación escuela y comunidad en el contexto: país, región, comuna y ruralidad.

Los resultados de esta investigación indican que, bajo plena conciencia de estas implicaciones, se conciben los esfuerzos comunitarios por el pronto retorno de la jornada escolar bajo una visión estratégica de sus objetivos y desde una mirada simbólica-política respecto de ser “la casa de todos”. Por eso, los miembros de la comunidad educativa establecen un proceso colectivo de esfuerzo y de organización de la comunidad, siendo el único centro educacional de la comuna, cuyo fin es la restitución de la educación pública rural, como una maniobra con proyección para el resguardo de las generaciones venideras.

En constatar este fenómeno, resuena el desafío que se plantea la escuela ante los desastres sobre propiciar espacios participativos, en los que se instaure la comunidad, posicionando a la escuela como la institución pública con sentido comunitario, agente de integración y protección social (EPE, 2010). Resulta interesante en este punto hacer dialogar la convergencia y compenetración entre estos dos actores, colegio y comunidad, lo que se puede entender como fruto de un proceso instituyente de la comunidad por parte de la función que se otorga a la escuela en un pueblo.

A modo de síntesis, los antecedentes históricos develados por parte de los miembros de la comunidad educativa del Liceo de Huara ofrecen los elementos para comprender las vinculaciones entre la escuela y la comunidad. Sería posible aventurar que la escuela y sus miembros son un espejo de las transformaciones de sí mismos, la escuela les pertenece, le es propia y la observan con liderazgo y sobre todo con esperanza ante situaciones de vulnerabilidad y adversidad. Asimismo, se establece por parte de los miembros de la comunidad educativa que el Liceo de Huara significa un punto de encuentro, ya que alrededor de esta institución se salvaguarda la vida y actividad de todo un poblado. Por lo tanto, tiene un rol fundamental en el día a día de las personas que transitan por la Comuna de Huara. Por esta razón, escuela y comunidad se encuentra materializada en la trayectoria de vida del Liceo de Huara que se reconoce

como Patrimonio Cultural, pero además cuenta con una gran valoración por parte de la memoria colectiva, la cual es expresada por la memoria de las y los huarinos, porque ha sido el lugar que les ha otorgado asilo, protección y seguridad frente a diversos desastres sicionaturales.

2. CONCLUSIONES

La presente investigación es un estudio de caso, en un contexto rural, respecto a la función de la escuela frente a los desastres sicionaturales por parte de los miembros que conforman la comunidad educativa del Liceo de Huara en la Provincia del Tamarugal, Primera Región de Tarapacá, Chile. En consecuencia, dicha localidad en las últimas décadas ha enfrentado dos grandes terremotos: en el año 2005, magnitud 7,8 grados en la escala de Richter y el segundo en el año 2014, con una intensidad de 8,2 grados en la escala Richter. En ambos eventos la escuela ha sido clave, puesto que ha operado como alberge, centro de acopio y organización de la población.

Para efectos de este estudio la muestra es intencionada y los criterios de inclusión que se establecieron para seleccionar a los participantes son: (1) ser miembro de la Comunidad Educativa del Liceo de Huara. Entendiéndose para esta investigación como miembro de la comunidad educativa a los siguientes actores: director, inspector general, equipo directivo, cuerpo docente, asistentes de la educación, centro de padres y/o apoderados, y centro de estudiantes; y (2) los miembros de la comunidad educativa hubiesen experimentado el terremoto del 2014 en la localidad.

Por ende, esta investigación de carácter cualitativa analizó los relatos que configuran las distintas expresiones narradas desde los mismos participantes de la escuela, institución social que reproduce los saberes socioculturales, formando a las y los ciudadanos como agentes de civilidad que promueve prácticas pedagógicas situadas para el resguardo de la vida de su población. Todo ello, con el fin de recopilar antecedentes que sirvan para describir las estrategias implementadas y analizar los

hallazgos para contribuir con información para la vinculación entre comunidades rurales y las instituciones que conforman la zona norte de Chile.

Resulta importante resaltar en este punto que de acuerdo a los resultados, una de las categorías de mayor importancia es “La función de la escuela ante situación de desastre siconatural” en tanto comporta una suerte de paradigma explicativo desde el cual los sujetos se entienden a sí mismos como parte de una gran familia donde señalan que “la escuela es la casa de todos” reafirma la identidad comunitaria y busca establecer límites con la autoridad, respecto a las acciones enmarcadas en el manejo del desastre por parte del Estado, que son percibidas por los miembros de la comunidad educativa como acciones contrarias a lo que dicta su voluntad donde se reconocen vulnerables a los desastres siconaturales y frente al Estado. En este sentido, se releva la lectura de los antagonismos en los que se ven envueltos los huarinos y la autoridad. En el contexto del terremoto, describen que son cosas que pasan, pues responden a la naturaleza y normalizan dichas situaciones que afectan a todo el poblado. Sin embargo, para lo miembros de la comunidad educativa es la autoridad y la institucionalidad victimizadora que se interpone entre ellos respecto a su proceso de reconstrucción. En consideración de estos antecedentes, es necesario enfatizar el carácter construido de los impactos de los desastres siconaturales, en tanto son el resultado de las interacciones entre el medioambiente social, político y económico que estructura la vida de estas personas.

Además, es pertinente refrescar los aprendizajes que investigadores latinoamericanos han planteado respecto a la incidencia de las acciones post-desastres en la configuración de la respuesta traumática, para evitar que éstas se relacionen a la emergencia y produciendo un desastre después del desastre, como lo es el proceso de reconstrucción y viviendas de las personas que conforman la comuna de Huara. En una mirada más profunda de este último punto, resulta necesario concluir que aún las políticas públicas del Estado de Chile no están contextualizadas a los marcos de referencia de las comunidades y no restituyen por ejemplo, la relación con el trabajo ni las características de su economía tal como plantean los mismos participantes en la presente investigación, inclusive proponen estrategias de intervención descentralizadas

para lograr mejorar la burocracia administrativa y activar redes de apoyo a nivel local ante situación de adversidad y así, posicionar cada sector del país según sus necesidades geográficas y territoriales.

En estrecha vinculación con este análisis de las implicaciones subjetivas del manejo del desastre, surge como un proceso concomitante la colectivización de los esfuerzos por retornar a la jornada escolar, pues establecen que es en “la casa de todos” el lugar que hace sentir seguros a estudiantes como a sus padres y/o apoderados más que sus propios hogares, interpelando a la escuela desde la subjetividad como la madre protectora de toda la Comuna de Huara. En este pronto retorno descrito por las y los participantes se comprenden acciones de limpieza y reconstrucción autogestionada por la comunidad, acciones de desavenencia hacia el Estado y la Ilustre Municipalidad de Huara, específicamente por salvaguardar la Comuna de Huara. Desde los elementos comprensivos que aporta la psicología comunitaria, este proceso puede entenderse como una acción comunitaria motivada por un profundo sentido de comunidad, el que, entre otras cosas, permite a huarinos y a la comunidad educativa reconocerse partícipes de un mismo proceso social e histórico que los afecta a todos en su singularidad. Desde otra visión, podría entenderse que es retomar el control sobre la propia vida post-desastre para alcanzar una restitución entre los mismos participantes los cuales se reconocen como una comunidad solidaria, marginada y vulnerada que se cobija en la escuela.

Abordando las significaciones sobre el pronto retorno a las funciones de la escuela, evidencia que éste es literalmente un proceso que configura un largo camino de aproximaciones sucesivas al territorio y la reconstrucción. Para las y los participantes, el hecho de retomar sus quehaceres reviste una importante restitución a nivel subjetivo; no obstante, para arribar esta suerte de reconstrucción subjetiva, se ha hecho necesario transitar por una serie de costos que conlleva el pronto retorno y la reconstrucción de la Comuna de Huara. Sobre todo, una de las conclusiones novedosas que aporta esta investigación es la vinculación entre los miembros de la comunidad educativa, la escuela y el poblado, que caracteriza una triada multi-relacional y a la vez crea una interpelación de roles entre los mismos sujetos de estudio.

En lo que permite a la vinculación de la escuela, un primer elemento a destacar es la funcionalidad de mirar la vivencia de lo escolar siendo desplazado como un modo de aproximarse a escudriñar en los efectos del desastre en los actores de la comunidad educativa. En segundo lugar, se puede concluir que el Liceo de Huara, implica un importante apoyo psicosocial y educativo, para todas las personas que forman parte del pueblo y el distrito que configuran a la Comuna de Huara. En este sentido, esta investigación presenta hallazgos que matizan la concepción de la escuela como espacio público de contención, normalización y expresión emocional, precisando que esto no lo logra cualquier escuela, sino una institución sentida y valorada como propia, donde existe la marginación y vulnerabilidad social como condición base, ligada íntimamente a las dimensiones socioculturales del desarrollo y bienestar poblacional pre y post desastre.

Cabe destacar, un pronunciamiento de sensibilidad e interés por parte de los mismos participantes el cual tiene directa relación con la mayor frecuencia e intensidad de diversos eventos de la naturaleza que se han presentado en las últimas décadas, lo que ha sido respondido por la comunidad científica como efectos del calentamiento global, a causa de que la sociedad posee un enfoque totalmente economicista del medio ambiente. Así, afectando de mayor manera a comunidades pobres y, por tanto, genera más inequidad en la población (Rozas, 2003; Alonso, 2013; España, 2016; Jiménez, 2017).

En consecuencia, el calentamiento global se manifiesta como un eje central para próximas investigaciones, debido a sus graves impactos y repercusiones en la flora y fauna, pues amenaza a toda forma de vida en la tierra. Es por ello, lo relevante de educar y promover acciones que busquen apalear y disminuir el daño que los mismos seres humanos hemos ocasionado al ecosistema. Por lo tanto, los desafíos para la Región de Tarapacá es incorporar el diálogo con la sociedad civil y establecimientos educacionales para contribuir a la vocería de la comunicación social en base a la comunidad como desarrollo permanente de la sociedad, a través de la formación y capacitación, promoción del patrimonio cultural inmaterial, y difusión informativa para posicionar

dicha temática y superar la barrera de costos como lo son las distancias geográficas de acceso a nivel local, entre otros. De esta forma, es necesario destacar la visión que tienen los miembros de la Comuna de Huara ante los desastres siconaturales quienes expresan que existe una naturalización del tema, debido a que se han preservado saberes ancestrales y se mueven en virtud de una economía de conservación. Todo ello, en base a la experiencia que dice relación con la visión de los pueblos originarios de la zona norte del país ante estos eventos.

Aportes, limitaciones y reflexividad

Es menester referir algunos aportes y limitaciones de este trabajo, además plantear ciertos elementos de reflexividad de la investigadora. Con relación a los aportes, algo se ha adelantado en los capítulos anteriores. El primer aporte que pretende sustanciar esta investigación es en el ámbito teórico, por lo que ha pretendido aportar datos empíricos sobre los componentes psicológicos, comunitarios, educativos, subjetivos y significativos implicados con posterioridad a un determinado desastre siconatural en una comuna rural de la Provincia del Tamarugal, en el norte de Chile.

Por esta razón, se han configurado una serie de eventos singulares que se visualizan en esta lectura como eventos colectivos, también se ha pretendido mantener una visión comunitaria respecto al fenómeno, eludiendo investigar aspectos que tradicionalmente han sido foco de la parcelación, debido a que muchas veces es lo que hace perder la complejidad y riqueza del fenómeno social. En efecto, exactamente en este caso, el fenómeno estudiado excede la capacidad comprensiva que aporta el conocimiento científico social y educativo desarrollado hasta el momento, por lo que investigaciones como esta son de suma relevancia y pertinentes para conocer y comprender el accionar de la comunidad educativa con posterioridad a un desastre siconatural, desde un marco sociohistórico cultural vulnerado reflejando parte de una la realidad local, nacional y latinoamericana.

Es por ello, que la presente investigación invita a reflexionar sobre proyecciones investigativas relacionadas con la escuela rural y su rol en la sociedad con atención a la

promoción de saberes y herramientas que permitan consolidar una comunidad más resistente a las amenazas siconaturales sobre la relación con el territorio, integrando experiencias y conocimiento locales para la resistencia a futuras amenazas. Todo ello, debido a la escasa producción de conocimientos respecto a los impactos de los desastres siconaturales en las escuelas, desarrollando así, temas incipientes en el ámbito científico. Asimismo, enfatizar en la importancia de trabajar más allá de las intervenciones post- desastres, sino que, además, avanzar y promover la cultura de prevención en la población chilena.

Por otro lado, la información obtenida en el presente estudio contribuye a nuevas interrogantes respecto a las expectativas que surgen en torno al rol que desempeña la escuela y su comunidad educativa en contextos de desastres siconaturales. Del mismo modo, incorpora la pertinencia de establecer protocolos psicoeducativos de capacitación y acompañamiento psicosocial, para los miembros de la comunidad escolar que se ven expuestos ante dichos eventos. Todo lo anterior, en miras de colaborar con las políticas públicas y/o mejorar los programas y proyectos que se realizan por los entes gubernamentales, en el proceso de reconstrucción y reparación de daños.

Ahora, respecto a las limitaciones de este estudio se muestra una suerte de contradicción por parte de la investigadora, puesto que el presente estudio se abordó desde la perspectiva de los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, esta limitación permite identificar la interpelación de estos participantes que al mismo tiempo se presentan como miembros de la sociedad y sujetos afectados por distintos tipos de desastres siconaturales. Por lo que, se configura en un hallazgo novedoso respecto al rol de la comunidad educativa en contextos rurales o pequeños.

Como último tema, quisiera referir algunos elementos frutos del ejercicio de reflexividad, lo presento en primera persona, debido a que apela al rol de investigadora que he tenido en este proceso. Tal como referí en el planteamiento del problema me surge un tema de emotividad y significados personales, puesto que en mi niñez vivencie los diversos fenómenos siconaturales que se presentan en la Provincia del Tamarugal,

Primera Región de Tarapacá, Chile. Cuestión que es vivida y sentida en el norte del país como natural y normalizada por la invisibilidad de dichos fenómenos por parte del Estado de Chile.

De esa manera, mi interés de querer realizar un aporte desde la comunidad científica para Chile y Latinoamérica. Asimismo, agradecer a la comunidad educativa del Liceo de Huara que me formo en mis primeros años escolares con un espíritu analítico crítico y reflexivo ante el medio ambiente y la relevancia de los pueblos originarios. Por lo tanto, el Liceo de Huara es un lugar sociohistórico-cultural de encuentro que a la fecha permite reunir a las personas que conforman a la Provincia del Tamarugal.

A mi parecer, este último punto marca una consideración metodológica importante que no es fácil de transparentar en el sentido que cuesta ponerlo en los términos tradicionales validado por las ciencias sociales. Si bien yo en la actualidad ocupo una posición eminentemente externa a la comunidad educativa huarina, he llegado a un entendimiento contextual bastante acabado al fenómeno del que es objeto esta investigación no sólo a través de las nueve entrevistas realizadas, sino que también a través del conocimiento generado a nivel científico, comunitario y educativo. Todo esto, lo sincero desde una interpelación en tanto soy una profesional en constante formación, sujeto social, político y susceptible a lo afectivo, hace que el ejercicio de la reflexividad sea una necesidad constante para intentar mantener en un nivel de reflexión investigativa las profundas implicaciones personales del proceso de intervención y de la investigación realizada en dicho lugar. Asimismo, exponer que la Comuna de Huara y la Provincia del Tamarugal presentan riqueza en diversas temáticas que son de interés y relevancia para la comunidad científica. Es por ello, que espero que la presente investigación sea un precedente para la Región de Tarapacá y en especial para la Comuna de Huara para futuros proyectos y/o programas psicoeducativos comunitarios, políticas públicas y futuras investigaciones que se desarrollen para el sector.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M., & Brenes, G. (2008). La percepción de riesgo como herramienta para la gestión del riesgo. Aportes para la cogestión comunitaria. Caso de la Comunidad de Sixaola. Limón, Costa Rica. En *Ponencia presentada en ix Congreso de Psicología Social para la Liberación. Chiapas, Mexico*.
- Alonso, J. (2013). *El Planeta Tierra en peligro: Calentamiento Global, Cambio Climático, Soluciones*. Editorial Club Universitario.
- Álvarez-Gordillo, G.D.C., Álvarez-Gordillo, L.M., Eroza-Solan, E., & Dorantes-Jiménez, J.E. (2008). Propuesta educativa para la gestión del riesgo de desastres: En la región Sierra de Chiapas, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13 (38), 919-943.
- Alwang, J., Jorgensen, S., & Siegel, P. (2001). *Vulnerability: a view from different disciplines*. Social Protection Discussion Paper Series. The World Bank.
- Andréu, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada de Documentos de Trabajo: *Serie Sociología*, 1-34. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Arauz-Muñoz, J. (2008). Reflexiones sobre la educación de la prevención del riesgo a desastres Costa Rica. *Revista tecnología en Marcha*, 21(1), 202-214.
- Arciniega, J. D. D. U. (2014). Resiliencia y envejecimiento. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4(2), 67-77.
- Arteaga, C., Pérez, S., Castro, F., Fava, D., Molina, G., y Ramírez C. (2015). Recursos, estructura de oportunidades y subjetividades en contextos de desastres. Análisis a

partir del caso de Chaitén. En Arteaga, A. y Tapia, R. (Ed.), *Vulnerabilidades y desastres socionaturales* (pp.101-115). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Arriagada, P., & Valdebenito, L. (2011). *Para reconstruir la vida de los niños y niñas. Guía para apoyar intervenciones psicosociales en Emergencias y Desastres*. Santiago: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, UNICEF. Recuperado de:[http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/362/GuiaEMERGENCIAS\(1\).pdf](http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/362/GuiaEMERGENCIAS(1).pdf)

Baloian, I., Chia, E., Cornejo, C., & Paverini, C. (2011). *Intervención psicosocial en situaciones de emergencia y desastres: guía para el primer ensayo psicológico*. Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior, ONEMI. Recuperado de:http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur2/gestión/documentos/2_intervencion_psicosocial.pdf

Berroeta, H., Carvalho, L., & Di Masso, A. (2016). Significados del espacio público en contextos de transformación por desastres socionaturales. *Revista INVI*, 31(87), 143-170.

Bianchi, M. L. (2011). Impacto psicosocial de terremotos y tsunamis. Reflexiones basadas en investigaciones posteriores al 27-F chileno. *Revista Sociedad, Ciudad y Territorio*, 3.

Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I., & Wisner, B. (1994). *At Risk: Natural Hazards, People's Vulnerability, and Disasters*. London, UK: Routledge. Revisado en: http://www.preventionweb.net/files/660_72351.pdf

Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I. y Wisner, B. (1996) *Vulnerabilidad: El entorno social, político y económico de los desastres*. Red de Estudios Sociales en Prevención de

desastres en América Latina, LA RED. Recuperado de:
http://desenredando.org/public/libros/1996/vesped/vesped-todo_sep-09-2002.pdf.

Bohle, H., Downing, G., Thomas, E. & Watts, M. (1994). *Climate change and social vulnerability: toward a sociology and geography of food insecurity*. Global Environmental Change 4,37-48.

Bonanno, G., Brewin, C., Kaniasty, K. y Greca, A. (2010). Weighing the costs of disaster: consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities. *Psychological Science in the Public Interest*, 11 (1), 1-49. doi: 10.1177/1529100610387086.

Botzen, W. J., Aerts, J. C., & Van den Bergh, J. C. (2009). Dependence of flood risk perceptions on socioeconomic and objective risk factors. *Water Resources Research*, 45(10). Recuperado de:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1029/2009WR007743/full>

Bruner, J. (1990), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza. Col. Psicología Minor, 1991.

Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Documento presentado en el Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 20 y 21 de junio, inédito.

Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder de la violencia y el duelo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Campos, A. (1999). Educación y prevención de desastres. Costa Rica, San José: UNICEF. Recuperado de: <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/10224-opac>.

- Campos-González, M. (2017). *Percepción social del riesgo sísmico en escuelas de los barrios patrimoniales Yungay – Matta*. Tesis para optar al grado de magister en Geografía, Universidad de Chile.
- Cardona, O. (2012). Un marco conceptual común para la gestión de riesgo y la adaptación al cambio climático: encuentros y desencuentros de una iniciativa insoslayable. En Briones, F. (Ed.). *Perspectivas de investigación y acción frente al cambio climático en Latinoamérica* (pp.13-38). Ciudad de Panamá, República de Panamá: LA RED. Recuperado de: <http://www.cridlac.org/digitalizacion/pdf/spa/doc19092/doc19092.htm>.
- Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castro, F., Fava, D. & Pérez, S. (2015). Niños y niñas como sujetos sociales en la gestión del riesgo: estudio en tres comunas con diversos desastres en Chile. *En: Seminario Internacional sobre Ciencias Sociales y Riesgo de Desastres: un encuentro inconcluso*. Buenos Aires, 15 al 17 de septiembre; 12 p.
- Centro Sismológico Nacional (CSN) Universidad de Chile, Sismos importantes o destructivos desde 1570. Recuperado el 10 de agosto de 2017. Recuperado de: <http://www.sismologia.cl/links/terremotos/>
- CEPAL. (2003). Manual para la evaluación del impacto socioeconómico y ambiental de los desastres (pp.1-42). Ciudad de México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado de: http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/7/12707/lcmexg5e_TOMO:la.pdf
- CEPAL. (2005). Elementos conceptuales para la prevención y reducción de daños originados por amenazas siconaturales. *Cuadernos de la CEPAL*, 91, 1-68. Recuperado de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/23711/lcg2272e.pdf>

- Chardon, C. (1997). La percepción del riesgo y los factores socioculturales de vulnerabilidad. *Desastre y Sociedad* 5 (8), 4-34. Recuperado de: <http://www.desenredando.org/public/revistas/dys/rdys08/dys-8-1.0-may-2-2002-LRP.pdf>.
- Cohen, R. (2008). Las lecciones aprendidas durante desastres naturales: 1970-2007. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*, 25 (1), 109-117. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36311619013>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). Los conceptos y la codificación. En *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación* (pp.31-63). Editorial Universidad de Alicante.
- Cutter, S., Boruff, B. & Shirley, W. (2003). *Social Vulnerability to Environmental Hazard*. *Social Science Quarterly*, 84, (2), 242-261.
- Cutter, S. & Emrich, C. (2006). Moral hazard, social catastrophe: The changing face of vulnerability along the hurricane coast. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 604, 102-112. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/25097783>
- Cutter, S., Emrich, C., Webb, J., & Morath, D. (2009). *Social vulnerability to climate variability hazards: A review of the literature*. Final Report to Oxfam America
- Denis, O. J. (2014). La percepción del riesgo como componente de la Educación Ambiental en las instituciones escolares. *InfoCiencia*, 18(4), 1-11.
- Dettmer, J. (2002). Educación y desastres: reflexiones sobre el caso de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXII, núm. 2, pp. 43-72. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27032203.pdf>

- DUMMETT M.A.E. (1991). ¿Qué es una teoría del significado? En: L.M. Valdés (Ed.), *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos. [original en inglés publicado en 1975]
- EPE. (2010). Los desafíos de la escuela en su reconstrucción. Equipo de Psicología y Educación, U. de Chile, Santiago de Chile. Recuperado de: http://www.opech.cl/inv/analisis/epe_desafios_escuela.reconstruccion.pdf
- Espinoza, A. E., Espinoza, C. E., & Fuentes, A. A. (2015). Retornando a Chaitén: diagnóstico participativo de una comunidad educativa desplazada por un desastre siconatural. *Revista Magallania*, 43(3), 65-76.
- España, M. (2016). El concepto de calentamiento global y la enseñanza de las ciencias medioambientales en educación primaria.
- Feito, L. (2007). *Vulnerabilidad*. Anales del Sistema Sanitario de Navarra. v.30 suplemento 3. Madrid, España: Universidad Rey Juan Carlos.
- Fernández, A. & López, M. (2005). *Vulnerabilización de los jóvenes en Argentina: política y subjetividad*. Revista Nómadas, N. 23. Colombia: Universidad Central.
- Fernández, I. (1999). *Emociones y conductas colectivas en catástrofes: ansiedad y rumor y conductas de pánico*. Valencia: In J. Apalategui.
- Fernández, I., Beristain, C. y Páez, D. (1999). Emociones y conductas colectivas en catástrofes: ansiedad, rumor, miedo y conductas de pánico. En J. Apalategui (Ed.). *La anticipación de la Sociedad. Psicología Social de los movimientos sociales* (pp. 281-342). Valencia: Promolibro.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gáinza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Ed.) *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp.219-263). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- García, A. & García, M. (2006). Concepciones paradigmáticas subyacentes en el manejo e investigación sobre desastres. *Revista de investigación*, 57, 123-141. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2053503.pdf%E2%80%8E>
- García, M., Gil, J. y Valero, M. (2007). *Psicología y desastres: aspectos psicosociales*. Castello de la Plana: Universidad Jaume I.
- González-Muzzio, C. (2013). El rol del lugar y el capital social en la resiliencia comunitaria posdesastre: Aproximaciones mediante un estudio de caso después del terremoto del 27/F. *EURE (Santiago)*, 39(117), 25-48.
- Iñigo, I. & Ugarte, A. (2011). Acerca de la experiencia del riesgo social. Aportes para un giro subjetivo en los estudios sobre vulnerabilidad. *Texto de trabajo interno CIVDES*.
- Jarero, I. (2011). El Desastre Después del Desastre: ¿Ya pasó lo peor? *Revista Iberoamericana de Psicotraumatología y Disociación*, 1 (1), 1-10. Recuperado de: <http://revibapst.com/DESASTRE-REVIBA.pdf>
- Jiménez, M. (2017). Evaluación ambiental y energética del tratamiento de aguas grises bajo una perspectiva de ciclo de vida.

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) del Ministerio de Educación de Chile (2017). Programa de Alimentación Escolar (PAE). Recuperado de: <https://www.junaeb.cl/programa-de-alimentacion-escolar>

Izquierdo, L. M. E. O., Ramón, E. G., Ruíz, M. R. M. A., & Cortaza, M. G. A. D. (2010). Programa de educación ambiental, prevención y mitigación de riesgos por inundaciones aplicado en el Colegio de Bachilleres de Tabasco, Plantel n° 28. *Revista de la Alta Tecnología y la Sociedad ISSN, 1940*, 2171.

Kaztman, R. (1999). *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en el Uruguay*. Montevideo: Oficina del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo/Oficina de CEPAL en Montevideo.

Kaztman, R. (2000). *Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social*. En Documentos de Trabajo del IPES, núm., 2, LC/R. 2026., Universidad Católica de Uruguay, Montevideo, Uruguay.

La Nueva España. (27 de Febrero de 2010). *La Nueva España*. Recuperado de: <http://www.lne.es/internacional/2010/02/27/documentacion-chile-historia-grandes-terremotos/879334.html>

Lavell, A. (2005). *Los conceptos, estudios y prácticas en torno al tema de los riesgos y desastres en América Latina: Evolución y cambio 1980- 2004, el rol de la RED sus miembros y sus instituciones de apoyo*. San José: FLACSO. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/flacso/secgen/lavell.pdf>

León, F. (2011). *Pobreza, vulnerabilidad y calidad de vida en América Latina*. Acta Bioethica; 17 (1): 19-29. Santiago, Chile. Universidad Católica.

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 pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de:
<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/130215>
- Macías, J. (1992). Significado de la vulnerabilidad social frente a los desastres. *Revista Mexicana de Sociología*, 54, (4), 3-10. Recuperado de:
<http://www.jstor.org/stable/3540934>
- Mansilla, E. (1996). *Notas para una reinterpretación de los desastres*. Desastres: Modelos para armar. Lima, Perú: La Red.
- Martín-Baró, (1998). *Psicología de la Liberación* (Madrid: Edit. Trotta).
- Medina, B. (2012). La escuela en tiempos de crisis: Puntos de fuga para re-instaurar la esperanza en contextos post-desastre. *Revista Folios*, (34), pp.25-35. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n34/n34a03.pdf>
- Melillo, A., & Suárez, E. (2001). *RESILIENCIA, Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Melucci, A. (1999): *Acción Colectiva, Vida Cotidiana y Democracia*. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos: México (No. 04; BMR, HM881. M4.)
- Ministerio de Educación Chile (2013). Seguridad Escolar Currículum y Temas Sociales. Cómo trabajar la Seguridad Escolar a través de los objetivos Fundamentales transversales en los Planes y Programas del MINEDUC. Recuperado de:
http://www.educarchile.cl/UserFiles/POOO1/File/CR_Articulos/Mapeo_Curricular_Seguridad_Escolar.pdg
- Ministerio de Educación Chile (2013). Política de Seguridad Escolar y Parvularia. Recuperado de:

http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201305241248540.Politica_Seguridad_Escolar_2.pdf.

Molina, G. (2014). *Trayectorias de evacuación, desplazamiento y retorno: Una reconstrucción de la experiencia y las prácticas de enfrentamiento a la crisis asociada a desastres siconaturales. El caso de Chaitén* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de: <http://repositorio.udechile.cl/bitstream/handle/2250/131428/tesis%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Montenegro, M. (2004). Comunidad y Bienestar Social. En Musito, G., Herrero J., Cantera, L. & Montenegro, M. *Introducción a la Psicología Comunitaria*. (pp.18-36). Barcelona, España. Ed. UCO.

Montenegro Martínez, M., & Pujol Tarrés, J. (2003). Conocimiento situado: un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Interamerican Journal of Psychology*, 37(2).

Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos* (pp. 95-107). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Mouffe, C. (1998). Desconstrucción, pragmatismo y la política de la democracia. En C. Mouffe (Ed.), *Desconstrucción y pragmatismo* (pp. 13-33). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Moser, C. (1998). The asset vulnerability framework: Reassessing urban poverty reduction strategies. *World Development*, 1, (26), 1–19.

Moser, C. (1998). *The asset vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies*. World Development, Elsevier Science, 26, (1), Londres.

- Musitu, G., Herrero, J., Cantera, L. y Montenegro, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Barcelona, España. Ed. UCO.
- Narváez, L., Lavell, A., y Pérez, G. (2009). *La gestión de riesgos de desastres: Un enfoque basado en procesos*. Lima, Perú: PREDECAN. Recuperado de: <http://www.cridlac.org/digitalización/pdf/spa/doc/17733/doc/17733-contenido.pdf>
- Lavell, A. (2002). *Desastres urbanos: Una visión global*. Oficina de Planificación del Área Metropolitana de San Salvador (OPAMSS), Guatemala, 28pp.
- Larenas, J. A., Salgado, M. A., & Fuster, X. S. (2015). Enfrentar los desastres socionaturales desde los capitales y recursos comunitarios: el caso de la erupción volcánica de Chaitén, Chile. *Revista Magallania*, 43(3), 125-139.
- ONEMI - MINEDUC, (2001). Plan Integral de Seguridad Escolar, pp 10-11. Recuperado de: <http://www.onemi.cl/pise/>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU, (2012). “*Cómo desarrollar ciudades más resilientes un manual para líderes de los gobiernos locales*”. Una contribución a la Campaña Mundial 2010-2015. Estrategia Internacional para la reducción de desastres (No. CATIE ST MT -125). Ginebra, 2012, 103, pp.
- OPS. (2010). *El terremoto y tsunami del 27 de Febrero en Chile Crónicas y lecciones aprendidas en el sector salud*. Santiago: AIRENA.
- Páez, D., Basabe, N., Bosco, S., Campos, M. y Ubilllos, S. (2011). Afrontamiento y Violencia Colectiva. En D. Páez, C. Martín Beristain, J.L. González, N. Besabe y J. de Rivera (Eds). *Superando la violencia colectiva y construyendo cultura de paz* (pp. 279-309). Madrid: Editorial Fundamentos.

- Páez, D., Fernández, I. y Beristain, C. (2001). Catástrofes, traumas y conductas colectivas: procesos y efectos culturales. En C. San Juan(Ed.), *Catástrofes y ayuda en emergencia: Estrategias de evaluación, prevención y tratamiento* (pp. 85-148). Barcelona: Icaria Editorial S.A.
- Pérez, S. y Arteaga C. (2013). Subjetividad y vulnerabilidad en contextos de desastres: Las crisis sociales de origen natural. Acta científica XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología 2013, ISBN: 978-956-19-0828-4. Recuperado de: http://www.actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT8/_PerezTello_ArteagaAguirre.pdf
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. Recuperado de: <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2015/04/Jos%C3%A9-Luis-Pi%C3%B1uel-Raigada.-Epistemolog%C3%ADa-metodolog%C3%ADa-y-t%C3%A9cnicas-del-an%C3%A1lisis-de-contenido..pdf>
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: Una mirada desde América Latina*. CEPAL, División de Estadística y Proyecciones Económicas: Santiago.
- Portes, A. (1999). Capital social: Sus orígenes y aplicaciones en la sociología. En J. Carpio, I. Novacovsky & G. M. Serrano (comp.). *De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PNUD, (2012). Conceptos Generales sobre Gestión del Riesgo de Desastres y Contexto del País Experiencias y Herramientas de aplicación a nivel regional y local. Recuperado de: <http://www.pnud.cl/publicaciones/2013/Portadas%20y%20Publicaciones%20PDF%20Pablo%20Marambio%20Proyecto%20DIPECHO%20Comisi%C3%B3n>

[20Europe/ToolKits%20Gesti%C3%B3n%20de%20Riesgos/Conceptos_b%C3%A1sicos.pdf](#)

Proyecto Educativo Institucional, Liceo de Huara, 2015.

Rozas, G. (2003). Aproximación Psico Comunitario Ambiental al Problema de Calentamiento Global. *Revista de Psicología*, 12 (2), Pág. 19-34.

Redondo, J. (2011). Una psicología educacional al servicio de la calidad y equidad de la educación chilena. En J. Catalán (ed.) *Psicología Educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Retamoso, M. (2011). Sujetos políticos: decisión y subjetividad en perspectiva posfundacional. *Ideas y valores*. IX, (147), 51-64.

Reyna, A. (2006). El uso de los sistemas de información geográfica (SIG) en el análisis demográfico de situaciones de desastre, *Notas De Población Año XXXIII N°81 CEPAL*, Santiago de Chile, pp. 129.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
SUBSECRETARÍA, DE DESARROLLO REGIONAL Y ADMINISTRATIVO (2017).
Definición del Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR).

Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E., (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Torres, R. (2004). Comunidad de aprendizaje, repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje* (pp. 1-8). Barcelona. Recuperado de: http://inafocam.edu.do/cms/data/formacion/comunidades_y_aprendizaje.pdf

Toscana, A. y Valdez, V. (2014). Representaciones sociales del desastre de 1949 en Santa Cruz Pueblo Nuevo, Estado de México *Investigaciones geográficas*, (83), 88-101. Doi:10.14350/rig.36918.

Tribunal Internacional de Núremberg. (1989). Código de Núremberg. En J. Mainetti, *Ética médica*. La plata, Argentina: Quirón. Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/codigo_nuremberg.pdf

Ugarte, A. (2014). *Sujetos políticos en contextos de desastre socionatural: en caso de Chaitén*. (Tesis de magíster). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/131649>

UNESCO, (2000). “*Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*”. Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/EducaciontodosDakar.pdf>

UNICEF. (2008). Albergues en escuela, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué? *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Ginebra*.

UNICEF. (2008). Escuela segura en territorio seguro: Reflexiones sobre el papel de la comunidad educativa en la gestión del riesgo. *Escuela segura en territorio seguro: Reflexiones sobre el papel de la comunidad educativa en la gestión del riesgo*. NU. Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres (UN/EIRD). Recuperado de: <http://www.eird.org/publicaciones/escuela-segura.pdf>

UNICEF. (2011). “*Gestión del Riesgo en América Latina y El Caribe*”. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. No. 3, Diciembre del 2011.

Recuperado

de:

[https://www.unicef.org/lac/UNICEF_TACRO_boletin_emerg_16122011\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/UNICEF_TACRO_boletin_emerg_16122011(1).pdf)

- UNISDR. (2015). Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030.
- Valles, M. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid, España: Síntesis Editorial S.A.
- Vargas, J. (2002). Políticas Públicas para la reducción de la vulnerabilidad frente a los desastres naturales y sicionaturales. *CEPAL N° 50. Serie Medio Ambiente y Desarrollo*. Santiago de Chile.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (COORD.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa (Capítulo I: La investigación cualitativa, pp.23-64).
- Vélez, B. (2011). La escuela en tiempos de crisis: Puntos de fuga para re-instaurar la esperanza en contextos post-desastres. *Folios*, (34), 25-35. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/874/901>
- Villasante T. (2007). “*Sociopraxis para la liberación*” en Goikoetxea J. y García J. (coordinadores) *Ensayos de Pedagogía Crítica* (Madrid: Editorial Popular) 127-142.
- Wilches - Chau, G. (2000). En el borde del caos. *Pensar, Instituto de Estudios Sociales y Culturales*. Colombia: Universidad Javariana.
- Wilches - Chau, G. (1993) La Vulnerabilidad. En: Maskrey A. (Ed.) Los Desastres nosonNaturales. Colombia. *La Red. Tercer Mundo Editores*.9-50 pp.

Wilches - Chaux, G. (1993). Vulnerabilidad Global Red de Estudios Sociales en
Prevención de Desastres en América Latina. Recuperado el 02 de agosto de
2017. Recuperado de:
<http://www.desenredando.org/public/libros/1993/ldnsn/html/cap2.htm>

Yin, R. K., (1992). El método de estudio de caso como una herramienta para hacer la
evaluación. *Sociología actual*, 40(1), 121-137.

ANEXOS



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

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado (a) Participante,

El propósito de este documento es invitar a participar de una entrevista individual para llevar a cabo una investigación científica. Con el objetivo de conocer la función de la escuela ante situaciones de desastres siconnaturales desde los mismos participantes que forman parte de la Comunidad Educativa.

Título del Proyecto de Investigación: La función de la escuela ante situación de desastre siconnatural “El caso de la Comunidad Educativa del Liceo de Huara, Provincia del Tamarugal, Primera Región de Tarapacá, Chile”.

Investigadora responsable: Irene Villalobos Saldivia, Universidad de Chile, e-mail irene.v.saldivia@gmail.com.

Si acepta participar en el estudio se le solicita leer atentamente los siguientes apartados generales:

- a) Su participación en la investigación es totalmente voluntaria y no contempla alguna retribución económica.
- b) Su participación en la investigación puede ser de gran utilidad para el país, pues su colaboración ayudará a comprender algunos aspectos relevantes de los desastres siconnaturales y sobre cómo se organiza la comunidad educativa y la comunidad en general frente a estos eventos.
- c) Los resultados de esta investigación se presentarán a la Universidad de Chile en un informe final y serán publicados en artículos científicos, en donde toda información relacionada con su identidad será protegida.
- d) Al final del proceso se le enviará un documento con un resumen de los resultados.
- e) Su participación no comporta ningún tipo de riesgo para usted.
- f) Usted puede negarse a participar del estudio sin necesidad de entregar ningún tipo de explicación y sin que esto tenga ninguna negativa para su persona.
- g) Todas las respuestas son completamente anónimas. La información será tratada de modo confidencial, garantizándose la privacidad y la no identificación de quienes han participado.
- h) Si tiene alguna duda respecto al proceso de investigación, o desea conocer sus resultados, puede contactarse con la investigadora responsable.

EXPRESIÓN DEL CONSENSO PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN

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

Nombre, CI. y firma del participante

Fecha

DECLARACIÓN DE CONSENSO INFORMADO

Declaro haber explicado atentamente los objetivos y la naturaleza de esta investigación 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 interrogantes y ha aceptado participar en la investigación.

Nombre, CI. y firma de la investigadora

Fecha



Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Universidad de Chile

CONSENTIMIENTO INFORMADO AUTORIZACIÓN DEL APODERADO

Estimado (a) Apoderado,

El propósito de este documento es autorizar a su hijo (a) a participar de una entrevista individual para llevar a cabo una investigación científica. Con el objetivo de conocer la función de la escuela ante situaciones de desastres siconaturales desde los mismos participantes que forman parte de la Comunidad Educativa.

Título del Proyecto de Investigación: La función de la escuela ante situación de desastre siconatural “El caso de la Comunidad Educativa del Liceo de Huara, Provincia del Tamarugal, Primera Región de Tarapacá, Chile”.

Investigadora responsable: Irene Villalobos Saldivia, Universidad de Chile, e-mail irene.v.saldivia@gmail.com.

Si acepta que su hijo (a) participe en el estudio se le solicita leer atentamente los siguientes apartados generales:

- a) Su participación en la investigación es totalmente voluntaria y no contempla alguna retribución económica.
- b) Su participación en la investigación puede ser de gran utilidad para el país, pues su colaboración ayudará a comprender algunos aspectos relevantes de los desastres siconaturales y sobre cómo se organiza la comunidad educativa y la comunidad en general frente a estos eventos.
- c) Los resultados de esta investigación se presentarán a la Universidad de Chile en un informe final y serán publicados en artículos científicos, en donde toda información relacionada con su identidad será protegida.
- d) Al final del proceso se le enviará un documento con un resumen de los resultados.
- e) Su participación no comporta ningún tipo de riesgo para usted.
- f) Usted puede negarse a participar del estudio sin necesidad de entregar ningún tipo de explicación y sin que esto tenga ninguna negativa para su persona.
- g) Todas las respuestas son completamente anónimas. La información será tratada de modo confidencial, garantizándose la privacidad y la no identificación de quienes han participado.
- h) Si tiene alguna duda respecto al proceso de investigación, o desea conocer sus resultados, puede contactarse con la investigadora responsable.

EXPRESIÓN DEL CONSENSO PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN

Todo lo mencionado con anterioridad me ha sido explicado adecuadamente. Con mi firma acepto que mi hijo (a) participe en este estudio. Una copia de este consentimiento me será entregada.

Nombre, CI. y firma del apoderado del participante

Fecha

DECLARACIÓN DE CONSENSO INFORMADO

Declaro haber explicado atentamente los objetivos y la naturaleza de esta investigación 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 interrogantes y ha aceptado participar en la investigación.

Nombre, CI. y firma de la investigadora

Fecha

