

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**LA ESCUELA Y LAS CRISIS: ANÁLISIS DE LOS SIGNIFICADOS DE
COMUNIDADES EDUCATIVAS LUEGO DEL MEGA-INCENDIO EN VALPARAÍSO**

Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo.

Estudiante: Héctor Opazo Muñoz

Profesoras: Mg. Claudia Carrasco Aguilar

Dra. Carolina Urbina Hurtado

(*) Investigación patrocinada por la Mesa Intersectorial de Apoyo Psicosocial y Pedagógico de la Secretaría Ministerial de Educación de Valparaíso y financiada por “proyecto 037.698-47 Psicología” Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Enero 2017

Resumen

Este artículo aborda el fenómeno de la educación en situación de emergencia desde los significados construidos por miembros de cuatro comunidades educativas de la comuna de Valparaíso y un equipo de asesores en el contexto de las acciones posteriores al mega incendio del Valparaíso del año 2014. Es una investigación cualitativa fenomenológica de cuatro entrevistas en profundidad y un grupo focal. Es posible decir que las escuelas narran sus experiencias de crisis desde una cotidianidad sobre intensificada a partir del fenómeno social que implica el mega incendio, el cual es un proceso de aprendizaje en el (re)encuentro con sus sueños educativos. Se destaca la construcción de relaciones que faciliten a las comunidades educativas el (re)mirarse y así agregar una semilla que crezca transformando su realidad. Esta investigación es una invitación a remirar nuestras acciones en contexto de emergencia, así como nuestras acciones en la investigación en educación en todos sus escenarios.

Palabras Claves: Educación en Emergencia y desastre – Apoyo y Acompañamiento - Comunidades educativas

Abstract

This article approaches the phenomenon of education in an emergency situation from the meanings built by members of four educational communities in the commune of Valparaíso and a team of advisors in the context of the actions following the mega fire of Valparaíso in 2014. It is a phenomenological qualitative research of four in-depth interviews and a focus group. It is possible to say that the schools narrate their experiences of crisis from an intensified daily life from the social phenomenon that implies the mega fire, which is a learning process in the re(encounter) with their educational dreams. It emphasizes the construction of relationships that facilitate the educational communities to look (again) and thus add a seed that

grows into the transformation of their reality. This research is an invitation to look again our actions in an emergency context, as well as our actions in education in all its scenarios.

Key words: Emergency and disaster education - Support and Accompaniment - Educational Communities

Introducción

Este artículo se desarrolla en el contexto de las acciones de respuesta y recuperación por parte de la Mesa Intersectorial para el Apoyo Psicosocial y Pedagógico, organizada por la Secretaría Ministerial de Educación (SECREDOC) para las escuelas posterior al mega incendio de Valparaíso transcurrido durante abril del año 2014, según datos del Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo más de doce mil quinientas personas fueron afectadas, de las cuales dos mil ciento veinte fueron estudiantes de la comuna de Valparaíso, lo que conllevó a la paralización de la ciudad y las comunidades educativas para dar respuesta a este fenómeno.

La investigación se focaliza en los significados que emergen de cuatro escuelas de la comuna de Valparaíso que trabajaron con el equipo de apoyo a cargo de Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, a cargo del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar y los asesores que conformaron este grupo de apoyo, por medio de un diseño de investigación cualitativo fenomenológico de estudio de caso.

En primer lugar el artículo desarrolla la política que enmarca los escenarios de educación en situación de emergencia, así como sus definiciones y formas de abordaje, las cuales darán cuenta del derecho a la educación en situación de emergencia. Además se describen elementos teóricos que permiten comprender el contexto político que atraviesa las relaciones entre las comunidades educativas y las organizaciones de apoyo, que tendrán implicancias en el desarrollo de las acciones que se abordan en estos escenarios.

A partir de los hallazgos de esta investigación se discutirá sobre las narraciones de los actores involucrados sobre sus experiencias subjetivas en torno al fenómeno que involucró el mega incendio de Valparaíso y las posteriores acciones de apoyo, con énfasis en el establecimiento de las relaciones que se constituyen en estos escenarios y la oportunidad de

configurar la crisis como un proceso de aprendizaje y (re)encuentro con el sueño educativo de las comunidades educativas.

Contexto político de la educación en situación de emergencias.

Según diferentes autores, los sistemas educativos se ven amenazados por diversas situaciones que pueden constituirse en emergencia. Estas amenazas son reportadas como escenarios que van desde la falta de profesores, carencia de recursos públicos, pasando por desastres naturales o antropogénicos, guerras, post-conflicto hasta la inestabilidad política por tiempos prolongados (EIRD, UNICEF, CECC/SICA, ECHO, 2012; Kagawa, 2005; Muñoz, 2010; USAID, 2014; Vélez, 2011; Vera, 2014).

La educación en situación de emergencia nace como respuesta a esos escenarios por medio de aprendizajes estructurados (USAID, 2014), con la función de garantizar el derecho a la educación y a su vez sostener los mejores sistemas educativos posibles (Kagawa, 2005; Vera, 2014). Se configura en acciones, instrumentos y estrategias que facilitan el aprendizaje, antes, durante y después, en estos escenarios complejos (García, 2011; Kagawa, 2005; USAID, 2014).

El origen de la conceptualización de educación en situación de emergencia y desastre, se remonta a mediados del siglo XX, junto con la creación de la Organización de Naciones Unidas (ONU), y sus programas de protección de refugiados de guerra (Kagawa, 2005 y ONU, 2010). Este organismo trabaja profundamente en la protección de los derechos humanos, producto de los escenarios mundiales cada vez más recurrentes y de mayor impacto, entre ellos el derecho a la educación, (Muñoz, 2010; ONU, 2010). Sin embargo, no es sino hasta la década de los noventa, por medio de la iniciativa “Educación para Todos” (EFA, en sus siglas en inglés) que la ONU comienza a trabajar contra el impacto de la guerra en la universalización del accesos a los sistemas educativos básicos (Kagawa, 2005; USAID, 2014).

A través del Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) e *International Network for Education in Emergencies* (INEE), se potencian organizaciones supranacionales que constituyen redes profesionales de trabajo a nivel global, para abordar la tarea de generar los estándares mínimos para la educación: preparación, respuesta y recuperación en contexto de emergencia y post-crisis (USAID, 2014). Estas organizaciones se encuentran en la primera línea de respuesta humanitaria en situaciones en que los Estados no pueden responder a las crisis que afectan a la infancia y a su vez, al derecho a la educación (Kagawa, 2005; US AID, 2014; Vera, 2014).

Estas políticas se construyen en relación con la preparación, respuesta y recuperación ante una situación de desastre, derivando desde estos organismos por medio de los convenios internacionales que los Estados miembros de la ONU asumen en su vigencia con la organización (EIRD, UNICEF, CECC/SICA y ECHO, 2012). Así, es posible identificar como eje articulador de este proceso político el *Hyogo Framework for Action, 2005–2015*, que fue el primer plan global de reconocimiento sobre la importancia de la reducción de riesgo para el desarrollo integral de las naciones. En este acuerdo, se discutió que no puede haber desarrollo sustentable sin trabajar con la reducción de riesgo en la población (USAID, 2014). De igual manera, en la resolución 64/290 del 27 de julio 2010, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a partir de los instrumentos creados por el INEE solicita a los Estados miembros que aseguren el funcionamiento de los mejores sistemas educativos posibles, por obligación al cumplimiento del derecho internacional (García, 2011; Muñoz, 2010; Vera, 2014).

Reconociendo que asegurar el derecho a la educación en situaciones de emergencia exige unos enfoques concebidos específicamente a esos efectos, que sean flexibles e inclusivos y que estén en consonancia con las necesidades de protección, las iniciativas de

mitigación de los conflictos y las consideraciones relativas a la reducción del riesgo de desastres (ONU, 2010, p. 2).

Por su lado, la historia latinoamericana de las políticas entorno a la educación en situación de emergencia ha ido de la mano con el desarrollo internacional en la materia (Vera, 2014; Vélez, 2011). Ya en la década de los 20' se desarrollaba la temática, por medio del Instituto Latinoamericano del niño, la niña y adolescente, pero no es hasta la configuración de la Organización de Estados Americanos (OEA), que las políticas toman fuerza en la región (Kagawa, 2005; USAID, 2014; Vera, 2014).

Finalmente, vale destacar iniciativas de alto impacto en la materia en nuestro continente, como la “Guía de recursos pedagógicos para el apoyo socioemocional frente a la situaciones de desastres”, dirigida a docentes, del Ministerio de Educación del Perú del año 2010 y la Política de Seguridad Escolar y Parvularia del Ministerio de Educación de Chile del año 2013, Ambos fuente de experiencia de desastres naturales de la última década (Vera, 2014).

Educación, crisis y emergencias: aproximaciones y formas de abordarlas

La variedad de formas de abordar la educación en situación de emergencia, se ve relacionada al amplio espectro de definiciones de emergencia y desastre (Arriagada y Valdebenito, 2011; Mutch, 2015). La literatura aportará un desglose de los factores que configuran una amenaza, emergencia, desastres, catástrofes, crisis y calamidades (Arriagada y Valdebenito, 2011; Espinoza, Espinoza y Fuentes, 2015; Mutch, 2015; Razeto, 2015). Sin embargo, todas coinciden en un aspecto fundamental para las ciencias sociales: la configuración de una emergencia o desastre es en tanto, la capacidad de respuesta de la comunidad ante un

evento, según como la comunidad se vea sobrepasada por el evento (Arriagada y Valdebenito, 2011; Espinoza, Espinoza y Fuentes, 2015; Kapstein y Gálvez, 2014; Razeto, 2015).

Comprendiendo lo anterior y siguiendo la recomendación de Arriagada y Valdebenito (2011), este artículo utilizará los términos emergencia y desastre indistintamente para así abarcar todo el amplio espectro de los conceptos. En este sentido, es posible definir el lugar de las crisis, como “un estado de desorganización producido por el impacto de una situación que altera la vida y que sobrepasa la capacidad habitual de las personas para enfrentar problemas” (Arón, Milicic, Machuca, y otros, citados en Arriagada y Valdebenito, 2011, p. 15).

Los desastres y emergencias pueden ser analizados como fenómenos sociales, en tanto movilizan acciones colectivas y dejan una huella en la identidad de la comunidad (Mutch, 2015; Razeto, 2013). En este sentido, Mutch (2015) señala que:

Una características de los desastres es el modo en que estos cambian la vida de las personas más afectadas, tanto el cambio que las personas generan de manera individual a partir del evento – como aquella identidad compartida que poseen a la vez sido afectados por una catástrofe mayor (p. 284).

Desde esta perspectiva, una emergencia y desastre no es un evento aislado, sino más bien, un proceso dinámico y social (Razeto, 2013) y por lo tanto, las acciones e instrumentos de la educación para situación de emergencia y desastres, varían según el momento en que se trabaje el fenómeno. Desde esta lógica es posible diferenciar tres momentos en este fenómeno: la preparación, todo lo anterior al evento; respuesta y recuperación.

La literatura ha desarrollado ampliamente los beneficios de trabajar en la preparación para disminuir la vulnerabilidad y trabajar la resiliencia de las comunidades (Kapstein y Gálvez,

2014), demostrando que a mayor planificación de las situaciones de emergencia, menores sería las consecuencias para las comunidades educativas (Vera, 2014), relevando para esto, el entrenamiento a los profesores para abordar estas situaciones (Elangovan y Kasi, 2015). La respuesta, correspondiente al momento en que se desarrolla la emergencia (llamado “durante”), y la recuperación, engloban lo que ocurre de forma posterior al evento (Drabek, 1986, citado en Mutch, 2015), lo que dividirá a su vez a estas etapas en cuatro momentos que van desde el heroísmo en la respuesta, la luna de miel con la satisfacción con las acciones solidarias, la desilusión al ver que la recuperación es lenta y finalmente, la recuperación que comienza a mostrarse a partir de los seis meses ocurrido el evento. Aquí el rol de las intervenciones psicosociales destacan como medidas de respuesta inmediata (Elangovan y Kasi, 2015; Mutch, 2015).

No obstante, las revisiones muestran que no existe un consenso en los alcances de un intervención psicosocial, donde el uso de conceptos como “apoyo”, “intervención” y “acompañamiento” se usan indiscriminadamente, y terminan convirtiéndose en “acciones [que] son dirigidas a la prevención, la atención y la recuperación de las poblaciones después de un desastre, más allá de la posición que asumen los profesionales intervinientes de inserción - intervención- o colaboración - apoyo-” (Osorio y Diaz, 2012, p. 80). Por su lado, muchas intervenciones psicosociales en contexto educativo post-desastre, son percibidas como expresiones del “oportunismo” por lo que diferentes actores las han percibido como carentes de retroalimentaciones, en las cuales las comunidades educativas, son pensadas como un “contenedor”. En este sentido, Elangovan y Kasi, (2015) señalan que:

La escuela, además de la familia es uno de los agentes socializantes más importante para los niños, diversos programas psicosociales protectores sugieren el involucramiento de los

docentes durante los desastres, proporcionando cuidado psicosocial a los niños. De tal modo, los docentes estarían siempre disponibles para los niños y así entenderían los cambios que se generan posteriormente al desastre (p.123).

La escuela chilena y las posibilidades de acompañar las crisis

Los esfuerzos hoy de la planificación post-desastre en la literatura destacan la necesidad de superar los elementos inmediatistas, segmentados y particulares, carentes de una mirada sistémica para los contextos en los que trabaja, con el fin de dar respuestas integrales a fenómenos complejos (Osorio y Díaz, 2012; Vélez, 2011). Los estudios sobre la educación en situación de emergencia y desastre, concluyen que la prioridad se centra en dar respuesta al evento, promover la estabilidad del servicio y dar soporte emocional a sus miembros de la escuela o sistema educativo (USAID, 2014), lo que debiese complejizarse hacia el acompañamiento de las comunidades en las formas de restituir las capacidades que se han desarticulado, así como instalar estrategias de enfrentamiento a futuras situaciones similares.

Sin embargo, para poder instalar competencias que puedan perdurar en el tiempo, que busquen empoderar a las comunidades educativas en la toma de decisiones respecto de cómo enfrentar colectivamente las crisis y desastres que puedan vivir, es necesario que exista un contexto nacional que así lo permita, es decir, que el desarrollo de las políticas de mejoramiento escolar, aprendizaje institucional, etc., posean esta lógica de funcionamiento, ya que perspectivas paternalistas o asistenciales, dificultarán el éxito de iniciativas auto-determinadas, que superen el enfrentamiento de la inmediatez de las consecuencias de una crisis o desastre (Elangovan y Kasi, 2015; Muñoz, 2010, García; 2011; Vélez, 2011).

En Chile, existe un proceso de paulatina desacreditación de lo público, sobretudo desde su carácter colectivo y ciudadano (Acuña, Assaél, Contreras y Peralta, 2014; Fardella, 2013), lo que

a su vez ha implicado que los organismos que intervienen post-desastres lo hacen desde miradas externas, a través de planes concertados por estrategias con elementos paternalistas e inmediatistas, muchas veces con poca consideración de los contextos (Osorio y Díaz, 2012; Vélez, 2011). La forma de operar de la Política educativa en Chile, con un enfoque de rendición de cuentas altamente neoliberal, tendiente a la privatización de la misma, ha traído consigo algunas consecuencias que impactan a su vez en la cotidianidad de la escuela: la pérdida del sentido educativo, por medio de una cultura de auditoria, en la producción de evidencia para el sistema de vigilancia que opera como política pública (Assaél, Acuña, Contreras y Corbalán, 2014), la externalización de la responsabilidad frente a lo negativo (López, Morales, y Ayala, 2011), así como una desconexión entre la realidad de las escuelas y los diagnósticos que las leyes y políticas utilizan para tomar decisiones sobre ellas (Acuña et. al 2014; López, Carrasco, Morales, Ayala, López, y Karmy, 2011). Estos mecanismos de las políticas educativas se basan en perspectivas de managerialismo docente (Sisto, 2012), y tendrían por consecuencia la intensificación y estandarización del tiempo de trabajo docente; el abandono de los docentes, en un contexto institucional que fragiliza la labor pedagógica; la culpabilización de los docentes; y el deterioro de los ambientes de trabajo docente (Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez, 2010). Diversos estudios en Chile, muestran una extrema intensificación y precarización del trabajo docente durante las últimas décadas (Cornejo 2009; Hargreaves 2003), que parece no generar mayores cuestionamientos desde el diseño actual de política pública en educación. Más bien, se ha cuestionado la capacidad de administrar tiempos y recursos por parte de los docentes (sobretudo directivos), invitando implícitamente a las escuelas a gestionar subjetividades docentes: autointensificadas y precarizadas.

En esta relación la escuela, como sistema vivo, cultural y diseñado para permanecer, constituye constantemente una membrana-frontera, la cual en su intercambio con el entorno

selecciona lo asimilable a la estructura y desecha lo desconocido (Vélez, 2011). Las escuelas y sus comunidades, ante un fenómeno como un desastre, o una política nueva, inicia procesos y prácticas y discursos que (re)constituyen esta membrana-frontera, y de esta manera el espacio escolar se convierte en un potencial terreno de disputas (Fardella, 2013; Vélez, 2011).

La escuela no ha sido pensada para enfrentar acontecimientos inesperados de la sociedad, entonces desde las políticas educativas actuales, en su ejercicio de apoyar y presionar, pueden producir tensiones entre la comunidad educativa y el dispositivo que se emplea para el desastre (Assaél et. al, 2014; Fardella, 2013; Vélez, 2011). Los problemas de comunicación y falta de retroalimentación, irían obstaculizando el proceso de cambio en las escuelas, dificultando la posibilidad de cambio y por consiguiente, aumentando la presión de los dispositivos (Assaél et. al, 2014; Leiva, y Astorga, 2014).

Lo anterior, ha sido reportado en la literatura como un contexto complejo, que sería percibido con una vivencia caótica del proceso educativo (Fullan, 2004; García, 2011; Vélez, 2011). En este escenario las escuelas enfrentan el desafío de encontrar un equilibrio entre las presiones que propone el sistema, y un apoyo sostenido para la construcción y ejecución de la política, puesto que son en definitiva las decisiones tomadas las que influyen en los resultados de un desastres, sea éste un fenómeno social, una reforma o cualquier contingencia que aborde la comunidad educativa (Assaél et. al, 2014; Bolivar, 2014; García, 2011; Razeto, 2013).

El desastre como fenómeno social, en nuestro contexto educativo, es un llamado a la tensión entre reproducción y transformación de estas lógicas en las comunidades educativas, ya que en la acción de reconstruirse, la política educativa y las escuelas se juegan la construcción de una cultura escolar que permita el cambio (Bolivar, 2014; Razeto, 2013, Vélez, 2011).

A partir de lo anterior, se vuelve relevante la pregunta por los significados que construyen comunidades educativas que enfrentan las consecuencias de un desastre de grandes magnitudes,

en el contexto de una intervención que buscó apoyar a las escuelas desde el diseño de acciones realizadas por una universidad, pero enmarcadas en una iniciativa de política pública liderada por el Ministerio de Educación. Para ello, se describen las maneras en las cuales las comunidades narran su experiencia de crisis, así como los procesos subjetivos e intersubjetivos asociados a esta experiencia. De este modo, se analiza los elementos psicosociales involucrados en los apoyos, desde la perspectiva de quienes experimentan estas intervenciones.

Método

Diseño

Se desarrolló una investigación de carácter cualitativa fenomenológica (Gurdián-Fernández, 2007), por medio del estudio de caso (Quintana, 2006; Stake, 1994). El caso lo constituye la experiencia de intervención en crisis de cuatro establecimientos municipales que se vieron afectados por un mega incendio que afectó una comuna de la zona central de Chile.

Participantes

En abril del año 2014, hubo un incendio de grandes proporciones, en el cual quince personas perdieron la vida y alrededor de doce mil quinientas personas fueron afectadas, con una cifra aproximada de tres mil viviendas. Según datos del municipio de la comuna afectada, dos mil ciento veinte estudiantes, cuarenta y ocho funcionarios y sus familias perdieron sus casas en el incendio o fueron directamente damnificados. El número de estudiantes supera el 10% de la población escolar que se encuentra inscrita en establecimientos educacionales municipales (PNUD, 2014). Esto llevó a que diferentes establecimientos educativos paralizaran sus actividades, y se convirtieran en refugios y centros de acopio. Para el regreso progresivo a clases y el apoyo material, psicosocial y pedagógico de las comunidades educativas que resultaron

damnificados, la Secretaría Ministerial de Educación (SECREDOC) instala una Mesa Intersectorial para el Apoyo Psicosocial y Pedagógico de las escuelas, invitando a las universidades con carreras de Psicología de la región, a diseñar estrategias focalizadas de abordaje de la situación en las escuelas. Estas actividades se implementaron entre los meses de septiembre y diciembre del mismo año. Las actividades fluctuaron entre talleres, asesorías, reuniones y actividades de cuidado de equipo, dirigidas a los adultos que trabajaban en las escuelas (Ver Tabla 1).

La selección de los participantes para la configuración de este caso, se sostiene en los principios de relación con el fenómeno, más que por la representatividad en este, por lo que se decidió un muestreo por conveniencia (Martínez Carazo, 2006), invitando a participar a los equipos de docentes y profesionales que participaron de las actividades desarrolladas en el marco de la intervención implementada por una de las Escuelas de Psicología que conformó la Mesa en cuestión.

Técnicas de producción de información

Se realizaron entrevistas en profundidad individual y grupales a los miembros de los equipos con los cuales se trabajó en los establecimientos educacionales (Alonso, 1998) y se realizó un grupo focal entre los ejecutores del proyecto (Canales Cerón, 2006).

Tabla 1: Participantes del estudio

Participante(s)	Características de la escuela	Número de entrevistas
Escuela N°1	Escuela de lenguaje, mixta	1 Entrevista Jefa UTP

Escuela N°2	Escuela de educación básica, sector centro, de mujeres	1 Entrevista Trabajadora Social y Jefe de UTP
Escuela N°3	Escuela de educación básica, sector centro, mixta	1 Entrevista Director
Escuela N°4	Escuela de educación básica, sector alto de la ciudad, mixta	1 Trabajadora social
Grupo asesor		1 Entrevista grupo focal: 6 ejecutores

Fuente: Elaboración propia

Procedimientos

Siguiendo las recomendaciones de la UNESCO para la investigación en desastres, este estudio se lleva a cabo casi un año después de ocurrido el desastre (Mutch, 2015). Se realizaron consentimientos informados con las escuelas, y quien realizó las entrevistas fue una persona que no participó ni de la planificación ni de la ejecución de las actividades. Los nombres tanto de las escuelas como de las personas entrevistadas, fueron cambiados con el fin de mantener los resguardos éticos.

Análisis de la información

Se llevó a cabo un análisis de contenido categorial (Cáceres, 2003), sobre la base de categorías emergentes. Para ello, se agrupó toda la información, codificando aquellos elementos que aparecieron como recurrentes en función del objetivo de este estudio. Luego, esos elementos fueron vueltos a agrupar, hasta conformar dos categorías de análisis que permitieron dar cuenta

del objetivo general. A modo de rigor científico, se llevó a cabo triangulación de fuentes, teorías e investigadores (Prieto, 2001), recurriendo a un permanente proceso de contrastación de análisis con la profesora guía.

Resultados

A continuación se presenta el análisis de las dos categorías emergentes, y su vinculación con los elementos teóricos se desarrollará en las discusiones de este artículo. Con el fin de facilitar la comprensión de quien lee este artículo, los análisis son respaldados con algunas citas textuales, eligiendo aquellas más demostrativas para respaldar con evidencia los hallazgos.

Categoría 1: Escuela vulnerable como escenario de crisis

La presente categoría da cuenta de la historia relatada por las comunidades educativas y el grupo de asesores, la que comienza minutos después de desatado el incendio, cuando en la urgencia, comienza a movilizarse la comunidad educativa, llegando distintos tipos de ayudas lideradas por diferentes organizaciones. Las comunidades comienzan a discriminar quiénes son esas organizaciones, distinguiéndolas respecto de sus eventuales aportes a la escuela. Este inicio es relatado como un inicio “caótico”, lo que se describe de ese modo producto además de diferentes niveles de compromiso de profesores y trabajadores de la escuela, así como producto de la diversidad de instituciones y organizaciones que desplegaron apoyo.

Caóticas, ooouuhh!, es que fueron hartas, las primeras cuatro semanas fue caótico aquí, trabajábamos de las ocho de la mañana hasta las diez de la noche, sin luz, sin agua, venía gente, amigos nuestro empezaron a venir no sé, había gente más movida y otros que

no, venían a cumplir solo su horario, las instituciones que nos ayudaron fueron; la Católica con el apoyo de la mesa, un Colegio de Santiago, un colegio de acá de Viña, la Alianza, ellos fueron como los primeros que llegaron aquí, pero bueno en el transcurso de la semana, empezó a llegar mucha más ayuda de otros lados, la corporación, la Seremi, pero ellos fueron en un principio los que llegaron. (Escuela N°4)

Dentro de las organizaciones e instituciones que despliegan sus apoyos, la SECREDUC aparece construida como una figura políticamente compleja para las escuelas dada su relación histórica con las mismas, la que aparece como en tensión producto de que esta institución es la que representa a la política educativa. En este sentido, su ingreso a las escuelas comienza a ser significado desde la desconfianza y ciertas reticencias respecto del sentido y objetivos de la misma. Esto es percibido por los ejecutores de las acciones como un desafío a resolver, por lo que se convierte en un nudo crítico que debió ser resuelto durante la intervención.

Emm eso quería agregar yo, como que si retomo como esa experiencia, que claro, quizás inicialmente en las escuelas estaba esta como...susplicacia no sé, de efectivamente cual eran los fines de fondo más allá de los declarados que el proyecto tenía, entonces nos pasó en unas de las escuelas por ejemplo que al principio sentían como con las palabras literales de la directora de esa escuela, que sintió en esas primeras reuniones que congregamos al equipo completo de gestión de convivencia y representantes de los profesores, dice, ella nos dice, “sentí como que me estaban vendiendo la poma”’, así que yo creo que se mezcla con lo que dice la Juana, y con lo que decían las chiquillas antes que tiene que ver con la figura política que representa la Secretaría Ministerial de

Educación, el Ministerio de Educación, históricamente con las escuelas y la relación que sostiene con las escuelas y también los tarde que llegó (Grupo Asesor)

En ese punto empieza a construirse un diálogo sobre cómo en la cotidianidad de la escuela, los tiempos se encuentran intensificados, por lo que pareciera ser que se percibe que el tiempo para vivir una crisis y sus intervenciones posteriores, es insuficiente e inexistente. La gran cantidad de actividades que se realizan dentro de las escuelas, se desarrollan con escasos tiempos y en periodos muy ajustados, por lo que un evento de esta envergadura (el incendio y las acciones de apoyo derivadas de éste) vendría a generar la sensación de sobre-intensificación de las tareas dentro de las escuelas. En este mismo sentido, el momento en el cual arriba la intervención, aparece significado como inoportuno.

Sucedía también por ejemplo que, estábamos tapas de cosas y claro, teníamos nuestra instancia para decir, bueno, cómo planificar esto, que es lo que vamos a proyectar (...) el periodo fuerte en que se pensó la intervención fue noviembre y diciembre y estaba copadísimo, entonces se hacía difícil decir, ok vamos a tener esta intervención concreta, en que va a llegar la dupla y va a trabajar por ejemplo con profesores y vamos a hacer esto, esto y esto. (Escuela N°2)

Estas comunidades significan gran parte de su cotidianidad, como un ambiente que constantemente se encuentra en catástrofe, la cual haría referencia a las condiciones de vulnerabilidad con alto riesgo para sus miembros. La experiencia del mega incendio, es significada como una “descompensación” o “desequilibrio”, la cual intensifica las conductas y relaciones de/con los estudiantes y sus familias, lo cual implicaría la tarea de mantener una

estabilidad para acompañar a estos grupos. Las escuelas significan el evento como un proceso de aprendizaje, en donde al buscar esta estabilidad se ejecutan diversas acciones, aunque, no todas con éxito. He ahí un punto en donde es demandado un apoyo o contención de equipos externos a la comunidad.

Como decía la otra vez en una jornada como que nosotros estamos en un ambiente medio permanente de catástrofes, como de repente medio en el límite entre la vida, supervivencia ahí juegan muchas variables y cuando se agregan ya una catástrofe de una gravedad aún mayor a esas condiciones, [...] se acentúa, en las niñas, sus papás en quienes también vamos acompañando eso, como de mantenernos en un eje y como nos salimos, también, o que nos atarantamos, o decimos hagámoslo así, o mejor así, en el proceso se va aprendiendo ehh!! y claro, que bienvenido en ese momento también, la ayuda, y lo sigue siendo hasta ahora, más que ayuda quizás también tenía que ver con apoyo y contención. (Escuela N°2)

El trabajo que realizan las escuelas para lo que ellos significan como ofrecer mayor estabilidad para los estudiantes y sus familias, se aborda desde cómo comprenden su misión como escuelas, por lo que a partir de lo anterior, las escuelas declaran trabajar con el objetivo de formar buenas personas (lo que denominan “buenos muchachos”) con una carga valórica importante. Las escuelas describen que para lograr esta meta deben entender el contexto de vulnerabilidad que viven los estudiantes, el cual a su vez, es catalogado como un “riesgo”, por lo que han construido dos líneas de acción para abordarlo: por una parte, prestar los apoyos necesarios para que sean “buenos”, y por otra, abandonarlos para que sean “malos”. De este modo, la noción de “riesgo” se entiende como algo constante o permanente, y no sería el mega-

incendio propiamente tal, el que originaría la idea de que la escuela está en riesgo, sino más bien, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias.

(...) de hecho la misión del colegio dice: Los alumnos y alumnas de las escuela – nombra la escuela- deben ser mejores para que puedan aprender más. Y ese es el objetivo, ese es nuestro norte, cómo logro hacer entender de que este niño que comparte la violencia intrafamiliar, la violencia del entorno, y la drogadicción y todo lo demás y se transforme en un buen muchacho[...] somos formadores de seres ¿ya? Y en la formación de los seres, yo tengo dos alternativas po', o los apoyo pa' que salgan buenos o los dejos que salgan malos. (Escuela N°3)

A pesar de lo anterior, la experiencia del mega-incendio es significada como una crisis sobre la cotidianidad de la crisis, en una suerte de desequilibrio y descompensación, la que lleva a estas comunidades a desarrollar espacios o vivencias de aprendizaje. Estos aprendizajes son descritos bajo la metáfora de la “semilla”, y se convierte en una experiencia en que las escuelas realizan un proceso de volcar la mirada hacia adentro de la comunidad educativa, describiendo la experiencia misma y sus consecuencias como parte de procesos que vuelven a ocurrir y a revivir. Esto se aprecia en el sistemático uso del prefijo “re”, el que confirma el hecho de que lo que se aprende es un aprendizaje previo que se re-edita. Ejemplos de estos términos son: re-encuentro, re-mirada, re-significación y re-conocimiento.

Es que siempre, bueno uno siempre escucha, hay una crisis pero esa crisis siempre tiene una semilla de algo, y aquí hubo una semilla de que nos reencontramos, remiramos nuestro trabajo y nos encontramos con gente de afuera y que conoció nuestro trabajo y

que también nos aportó y que también nosotros somos capaces de aportar y a la vez integrarnos para hacer cada vez mejor nuestro trabajo, y sentirnos apoyados, yo creo más que nada, sentir que cuento con, organizarse, organizarse para las cosas futuras sean buenas y sean no tan buenas, pero también nos podemos organizar para algo que también pueda ser bonito. (Escuela N°1)

En este sentido, el apoyo externo en este proceso cumple la función de espejar el trabajo de la comunidad, su quehacer y su identidad, es decir, los procesos de aprendizaje de las escuelas comienzan al margen del ingreso de los apoyos externos, siendo resultado de las formas en las cuales las escuelas comenzaron a enfrentar la crisis del mega-incendio. Sin embargo, los apoyos externos cumplieron la función de ser espejo de esas maneras de enfrentar la crisis, y con ello, facilitaron los aprendizajes de los cuales hablan los entrevistados. Para que esto ocurriera, hubo ciertas condiciones de los apoyos externos, las cuales se detallan en la categoría siguiente.

Categoría 2: Una relación de apoyo en contextos de emergencia.

Esta categoría expone los significados sobre las características del vínculo que se da entre las comunidades educativas y los diversos apoyos presentes en el contexto de emergencia, entre los cuales se centra la figura de los asesores.

Las comunidades educativas exigen de las personas que brindan estos apoyos que construyan un vínculo de empatía con las dificultades que enfrentan como escuela de forma cotidiana, las cuales se intensificarían en situaciones de crisis. Sin embargo, entre la diversidad de apoyos que las escuelas reconocen, se encuentran aquellos que no establecen vínculos y/o diálogos con las comunidades, por lo cual son caracterizadas como apoyos que instrumentalizan a las escuelas. Este tipo de apoyos son caracterizados por los entrevistados, como personas e

instituciones que imponen sus intereses por sobre los intereses de las escuelas, lo que a su vez, generaría resistencia por parte de las comunidades. Las escuelas interpretan muchos de estos apoyos recibidos por estas personas e instituciones, como irrelevantes e inapropiados, rechazando o cuestionando las iniciativas y acciones propuestas, en término del sentido de las mismas así como de la calidad ofrecida por éstas.

(...) es que lo que pasa es que tuvimos varios encontrones con otras instituciones que llegaban a imponer cosas, entonces nosotros nos teníamos que poner pesaditas po' ¿cachay? porque no podemos llegar y dejar que cualquiera institución, con cualquier objetivo, con cualquier meta llegue y agarre a nuestro chiquillos (Escuela N°4).

Hubo harta red informal, muchas personas que voluntariamente se acercaron a prestar ayuda, eso fue mucha gente, y en eso también como, quizás es posible distinguir como, como distinta calidad en la ayuda que se brindó (Escuela N°2)

Por otro lado, las escuelas reconocen haber recibido apoyos que eran evaluados como positivos. Esta evaluación se basa en aspectos vinculados con las maneras de relacionarse, es decir, el estilo de interacción que propusieron las personas que brindaron estos apoyos. En este punto, tanto los entrevistados de las escuelas, como los asesores del proyecto en el cual se enmarca este estudio, destacan el valor del desarrollo de una relación positiva con quienes “conocen” y “reconocen” a la escuela en escenarios previos al mega-incendio, y por lo tanto, son significados como personas que respetan los obstáculos y desafíos que presentan las escuelas en la planificación de las acciones y en el desarrollo de las mismas.

Mira, yo con la –nombra institución asesora- he tenido muchos trabajos, siempre han sido satisfactorios, los profesionales son bastante comprometidos, bien enterados de la situación, me han ayudado harto para descubrir nuevas estrategias, nuevas metodologías, y nuevas cosas (Escuela N°3)

Porque teníamos una súper buena relación ya con los chiquillos de la –nombra la institución asesora- y yo creo que al ver que una de sus escuelas estaba en problemas, rápidamente movilizaron gente, yo creo que por ahí va la cosa porque el nexo estaba hecho. (Escuela N°2)

Sin embargo, y a pesar de los apoyos evaluados como positivos, hubo ciertas tensiones y dificultades para que estos apoyos pudieran ser todo lo efectivos que se hubiera deseado. Las comunidades educativas en su intensificación, declaran dificultades al momento de la construcción y ejecución de acciones que escapan a la planificación anual inicial (pre-emergencia), la cual va de la mano con las tensiones derivadas de la necesidad de rendir cuenta ante las autoridades.

Caótico, entonces, difícil como entrar con algo que modificara o que sacara a las personas de esas rutina o de ese ritmo que incluso hay aspecto como curriculares o no sé cómo que responden por planificaciones del año, ir entregando supervisiones y eso también restó fuerza a la intervención. (Escuela N°1)

Esto requirió que las estrategias de apoyo pudieran adaptarse a los requerimientos que estaban viviendo las escuelas. El reconocimiento de la compleja cotidianidad escolar, es

significada por las comunidades educativas como una estrategia para abordar la planificación de acciones en la diversidad de miembros que componen la comunidad, lo que a su vez va de la mano con la negociación de las acciones, en una (co)construcción del vínculo que se establece bajo este contexto de emergencia. En este sentido, se valora de forma positiva la posibilidad de construir en conjunto la pertinencia de ciertas acciones de apoyo, destacando la participación por sobre la imposición incluso en aspectos de tipo formales, que darían cuenta de la valoración de la flexibilidad y adecuación hacia los tiempos y espacios de la escuela. Esto estaría dando cuenta de un contexto relacional necesario para la efectividad de estrategias de apoyo: la capacidad de adecuar una propuesta de intervención a las necesidades y realidades de las escuelas.

(...) nosotros tenemos cuartas, quintas generaciones aquí, entonces la tradición hay que respetarla y yo creo que eso fue lo que a ellos les ayudó a encajar tan bien aquí en esta institución y este equipo de trabajo porque no cualquiera viene agacha moño, y dice: si, tengo una idea, compartámosla, veámosla, armémosla juntos, desarmémosla juntos, yo creo que fue súper bonita experiencia y nos gustó hartito el tema de que por fin, los profes y todos los funcionarios y todos los estamentos del colegio se hayan unido (Escuela N°4)

Se topa con lo de nuestros horarios, porque ellos tenían propuestas y tenían que estarla variando generalmente por los horarios y una de las cosas positivas fue la estructuración del todo el quehacer y también no cierto las debilidades de que también no se pudieran efectuar por todo los movimientos que hubo de los profesores todo lo demás, bueno ese es harina de otro costal (Escuela N°1)

Dentro de las características relacionales que se destacaron como positivas sobre la asesoría, el establecimiento del diálogo entre las comunidades y los asesores, es valorado al estar centrado en la escucha, donde la negociación sobre la acción es significado como valioso en sí mismo, incluso con independencia de la acción. Bajo una relación basada en la escucha, las comunidades construyen un vínculo que anhelan sostener en el tiempo, pues se entendería que este tipo de relaciones trascienden las necesidades del mega-incendio. Esta forma de abordar la complejidad del fenómeno educativo pareciera ser evaluada como la manera apropiada de acompañar los desafíos que enfrentan las escuelas en sus cotidianidades educativas, y que hoy encuentran en la figura de los asesores de la intervención de este estudio.

(...) en ese aspecto hemos ganado y a lo mejor vamos a seguir ganando porque el horizonte se va ampliando ¿ya?, las niñas tienen también ideas y nos aportan sí que una de las cosas buenas es que escuchan porque el mejor diálogo se dice que es escuchar y ellas saben escuchar [...] Te decía recién como fortaleza es escuchar, no tanto como proponer sino, las propuestas van saliendo. (Escuela N°2)

Desafíos es cómo seguimos trabajando juntos apoyándonos en lo cotidiano cómo entiendo las nuevas posturas, las estrategias metodológicas para convivir con este nuevo niño, con un niño que comparte el alcohol, la droga, la prostitución, la anfetamina y todo lo demás y que yo desde aquí tengo que tratar de que aprendan ¿si? (Escuela N°3)

La empatía y respeto por las condiciones que presentan las escuelas al momento de abordar las acciones que proponen los apoyos, se constituye en una acción en sí misma, donde una interpretación pertinente del contexto escolar, basada en la escucha y en el establecimiento

del vínculo, facilita que las escuelas se sientan tratadas de forma auténtica por externos, posibilitando mirarse entre ellos como docentes y trabajadores en la escuela, conocidos y reconocidos, por ellos mismos y por otros. Esto impactaría directamente en la sensación de apoyo y acompañamiento por parte de las comunidades educativas, creando una reflexión positiva sobre el proceso vivido junto a los asesores.

Me gusta el tema que ellos respeten como la cultura que hay aquí, porque cada institución es distinta, entonces ellos no llegaron como a imponer cosas sino que todo es consensuado, ellos al principio llegaron como muy observadores, viendo el tema como de las relaciones que hay aquí en la escuela entre los funcionarios entre los distintos estamentos, entonces no llegaron a imponer algo, ellos trabajaron todo en conjunto con nosotros, entonces a ver qué nos parecía a nosotros, por dónde abordábamos tal cosa, entonces eso a mí, en lo personal, me gustó mucho, yo sé que sé que mi dupla a la vez igual está contenta con el trabajo, porque lo hemos hablado y en verdad ha sido un apoyo bastante grande, nosotros nos hemos sentido bien acompañados con ellos en verdad (Escuela N°2)

De esta forma las características de ese vínculo, constituido como acción desde las comunidades a su vez debe considerar elementos propios del reconocimiento de este escenario: oportuno, pertinente (no improvisado), consistente e histórico, que visualice a la escuela y respete su cultura, orientado al bienestar colectivo y que acoja el sufrimiento derivado de una crisis-emergencia. De esta forma, la relación con las escuelas constituye espacios nutritivos de reflexión y aprendizaje, estableciendo tiempos para el abordaje de las temáticas que las comunidades educativas declaran no tener tiempo.

Ellos nos hicieron así como parar un poquito la máquina y sentarnos a reflexionar, de repente no tenemos tiempo, entonces eh yo creo que abordaron, sinceramente, al principio no tenía mucha fe que pudiesen abarcar tanto pero si lo hicieron, si lo hicieron, por eso me gustaría que siguieran porque del poco tiempo se hizo hartito (Escuela N°4)

Entonces fue bueno y las chiquillas un siete, uno les dice chiquillas porque ya pasan a ser de la casa, sí muy preocupada de los horarios, de ratificar, confirmar, no se pudo pero vamos acá vamos allá, muy preocupada, el trabajo fue bueno. (Escuela N°1)

Entonces finalmente lo que fuimos haciendo fue acotando el trabajo, trabajar con nosotros como equipo, contención, cuidado de equipo, conciencia de equipo que fue lo que se trabajó en una jornada que hicimos. (Escuela N°2)

Finalmente el vínculo construido con las comunidades en el desarrollo de las acciones de apoyo, es construido como un vínculo con resultados para la escuela que sobrepasa las demandas propias del mega-incendio, donde las escuelas comienzan a recuperarse en la conformación de las relaciones con el otro y consigo mismos. En este (re)encuentro, las comunidades pueden tomar elementos propios de su cultura y de las políticas institucionales, para darle forma, a partir de estas experiencias significativas, las cuales finalmente tendrían repercusiones en sus sueños educativos y sobretodo, en su identidad institucional.

Porque por lo general en las escuelas está el PEI, está guardado y es dinámico, es un documento pero tiene vida, ¿ya?, entonces por lo general nosotros pudimos darnos

cuenta de que ¡hey! “Aquí hay algo” démosles vida porque está hay muertos, resucitémoslo, pero también modifiquémoslo eso fue más que nada ¿ya? decir qué es lo que nos hace distintos a otras escuelas, eso más que nada, la identidad, buscar la identidad, encontrar la identidad, dar la identidad y vivir la identidad. (Escuela N°1)

Discusiones

Desde diferentes autores (Arriagada y Valdebenito, 2011; EIRD, UNICEF, CECC/SICA, y ECHO, 2012; Kagawa, 2005; Vélez, 2011; Vera, 2014) es posible constatar cómo la experiencia que se construye entre las comunidades educativas y personas e instituciones de apoyo, se desarrolla en torno a un fenómeno social, nominado como el mega incendio, el cual moviliza a estos grupos (Razeto, 2013; Vélez, 2011; Vera, 2014), que a su vez establecen relaciones de forma contextual e histórica y por lo tanto, no neutras (Vélez, 2011; Bolívar, 2014; Fullan, 2004).

Desde autores como Arriagada y Valdebenito, (2011), Mutch, (2015), Osorio y Díaz, (2012), las comunidades que reciben los apoyos en estos casos, utilizan terminologías diferentes para referirse a los mismos procesos y de igual manera, a los apoyos que reciben. Este proceso, tal como señalan las escuelas de este estudio, presentaban un contexto altamente intensificado (Cornejo, 2009; Reyes et al., 2010; Sisto, 2012), con condiciones cotidianas atravesadas por procesos de rendición de cuentas que impactaron en las estrategias que luego, valoraron de forma positiva o negativa en las asesorías recibidas (Assaél et al., 2014; Acuña et al., 2014). En este escenario, no es de extrañarse que sea la figura representativa de las políticas neoliberales la que fuera “rechazada” o al menos tensionada en primera instancia (Fardella, 2013; Hargreaves, 2003), cuestión que se observa en la resistencia al ingreso de SECREDUC. En este sentido, es

especialmente relevante para comprender cómo debe actuar una estrategia de apoyo, el hecho de que desde los discursos de los entrevistados, la intensificación de la vida escolar es significada como crisis (Acuña et al., 2014; Fardella, 2013, Sisto, 2012; Vélez, 2011).

El encuentro entre las comunidades educativas y los asesores propone un desafío para las acciones de apoyo (Elagovan y Kasi, 2014; Espinoza, Espinoza, y Fuentes, 2015), pues se involucran con este contexto de intensificación en lo cotidiano y las relaciones entre y hacia las instituciones. Tal como señala la literatura (EIRD, Unicef, CECC/SICA, y ECHO, 2012; Mutch, 2015) las comunidades son atravesadas por momentos marcados por el proceso que involucra la emergencia y el desastre, la cual temporalmente es descrita como la desilusión sobre las acciones que se realizan como respuesta al evento.

A partir de la literatura en torno a definiciones de situaciones de emergencia y desastre (Kapstein, y Gálvez, 2014; Vélez, 2011; Vera, 2011), es posible comprender, desde la misma lógica cómo la vulnerabilidad social, en su cotidiano, implica un alto riesgo para sus miembros y de tal forma como la intensificación se puede configurar como un escenario más de crisis para las comunidades educativas (García, 2011, Mutch, 2015; Vélez, 2011). Esto constituye el escenario psicosocial en el cual los asesores han de construir propuestas para la recuperación y transformación en las comunidades educativas (Bolívar, 2014; Fullan, 2004; García, 2011).

Las comunidades educativas que viven este fenómeno de intensificación de los tiempos y del trabajo escolar, constituyen sobre sí mismas el rol de retornar a la estabilidad, lo cual está descrito en la literatura y en las bases políticas del derecho a la Educación en situación de emergencia (Elagovan y Kasi, 2014; Leiva, y Astorga, 2014; Muñoz, 2010; Vélez, 2011). La sobre-intensificación (intensificación de los tiempos y el trabajo cotidiano de la escuela, intensificado por el contexto de la crisis) es un hito que marca un antes y un después para estas comunidades, el cual luego del primer momento de la crisis, es significado como un proceso

aprendizaje. Este momento es la puerta de entrada para los apoyos (García, 2011; Mutch, 2015; Vélez, 2011). Así, esta huella que deja el mega incendio es una invitación para las comunidades educativas a remirar cómo se narraban antes y después, y para los apoyos este puede ser un instrumento a trabajar bajo la pregunta por el sueño educativo que la escuela se propone a sí misma (García, 2011; Veléz, 2011; Fullan, 2004).

Desde Velez, (2011) comprenderemos que la “membrana-frontera” que sostiene a una institución como la escuela, se ve descompensada con la crisis, por lo que es el momento en que los miembros de la comunidad, así como los agentes externos de la misma, pueden instalar nuevos discursos y prácticas en las fisuras que tiendan al *estatus quo* de la institución o a la transformación de esta (Acuña et al. 2014, Bolivar, 2014, Vélez, 2011). En este sentido, la metáfora de la “semilla” que utilizan las escuelas, representan cómo las fisuras en la membrana que sostiene a la escuela es una oportunidad para plantar una nueva forma de vivir dentro de la comunidad educativa, a partir del ejercicio de los “re”, es decir, re-encuentros, re-miradas, re-significaciones y re-conocimientos (Fullan, 2004, García, 2011, Velez, 2011).

A partir de esa investigación podemos referirnos sobre cómo en ese proceso son aquellos apoyos que construyen vínculos con las comunidades en base a empatía por esta cotidianeidad intensificada y a su vez con una lectura de la sobre intensificación, los que se constituirán como el espejo que facilita el proceso de aprendizaje para las escuelas (García, 2011; Velez, 2011). Las comunidades educativas comienzan a vivir este proceso de aprendizaje por sí mismas, sin embargo es en el desencuentro con los apoyos percibidos como oportunistas o instrumentalizados (Osorio y Díaz, 2012) y con el encuentro con otras organizaciones que se presentan auténticas en la conformación de un vínculo, con las cuales las escuelas significan la “huella del mega-incendio” o “la huella de la crisis” como una marca que puede reconfigurar su identidad. Así, el

apoyo a una escuela, es significado por la forma en que se relacionaron las organizaciones con ella (Muñoz, 2010, Mutch, 2015 y Vélez, 2011).

Se destaca que la constitución de una relación positiva se desarrolla en base al conocimiento y reconocimiento, por parte de las organizaciones hacia las comunidades educativas (Espinoza, Espinoza y Fuentes, 2015; García, 2011). Este acción por parte de los apoyos apela a que estas organizaciones deben en todo momento interpretar respetuosamente el contexto psicosocial y político que configura la cotidianeidad de la escuela, antes y después del evento, tal como indican algunos autores (Fardella, 2013; Sisto, 2012; Vélez, 2011).

De esta forma las acciones por parte de las organizaciones que prestan apoyos a las escuelas deben tomar en consideración que este escenario, implicará la negociación de las acciones, las cuales sean pertinentes a las realidades, flexibles y adecuadas a los tiempos y espacios de cada comunidad (Bolívar, 2014; García, 2011; Osorio y Días, 2012). Las acciones que se basan en la construcción de una relación positiva con las escuelas, utilizan como herramienta principal la escucha de las necesidades y desafíos de las escuelas, y son valoradas como exitosas y sobrepasan las temáticas del evento, constituyéndose como una acción en si misma que responde a las necesidades de la cotidianeidad de las comunidades educativas. (Bolívar, 2014; Fullan, 2004; Vélez, 2011).

La sensación de apoyo y acompañamiento en este sentido se configura en una relación que establece un vínculo entre la comunidad y los apoyos, sobre la escucha. Esta que puede ser leída como herramientas u objetivos transversales, es sin lugar a dudas, la acción más importante al momento de plantearse una transformación en las comunidades educativas (Bolívar, 2014; García, 2011; Osorio y Días, 2012), donde las escuelas no sólo trabajan la situación de emergencia, sino más bien, es en “una educación hacia lo difícil” que las escuelas comienzan a

recuperarse en la conformación de las relaciones con el otro y consigo mismas (Fullan, 2004, García, 2011, Vélez, 2011).

Lo que finalmente caracteriza a esta acción será por lo tanto la conformación de una relación que tenga en cuenta los elementos históricos y contextuales de las comunidades educativas de las cuales puedan tomar elementos propios de su cultura y de la política institucional, adecuada a ese contexto, la cual esté orientada al bienestar colectivo a partir de estas experiencias significativas, por lo cual han de ser oportunas y pertinentes, buscando facilitar el (re)encuentro entre los miembros con sus sueños educativos (Bolívar, 2014; Fullan, 2004; García, 2011; Vélez, 2011).

A partir de lo anterior, y a modo de síntesis, es posible decir que las escuelas narran sus experiencias de crisis desde una cotidianidad sobreintensificada a partir del fenómeno social que implica el mega-incendio, el cual sin embargo es a su vez un proceso de aprendizaje en el re(encuentro) con los miembros de su comunidad, sus sueños educativos y los apoyos, de lo cual se destaca la importancia de la construcción de relaciones empáticas sostenidas en el ejercicio de la escucha y la negociación con las comunidades, que faciliten de esta forma a las comunidades educativas el (re)mirarse en esta huella que significó el evento, y así plantar una semilla que crezca en la transformación y mejoramiento de su realidad.

Una investigación de estas características involucra una realidad social compleja en la cual no todos los elementos que la constituyen pueden ser abordados, de los cuales destaca la falta de voz de los estamentos estudiantiles y sus familias, así como una aproximación acabada hacia las experiencias de cada comunidad educativa. Por otra parte, estos casos nos dan cuenta de aprendizajes necesarios para abordar un escenario cada vez más común en la ciudad de Valparaíso, tanto en el nivel del mega-incendio, como respecto de la intensificación de la educación pública (lo que constituye un fenómeno aparentemente nacional), dando camino a

mejores diseños de acciones de apoyo para comunidades educativas que promuevan la transformación.

Por todo esto, vale la pena preguntarnos sobre la (re)construcción de estas comunidades en torno a este fenómeno desde los significados de la complejidad de la comunidad educativa involucrando a todos los miembros de esta. De igual forma, aparece la pregunta por cómo las organizaciones que prestan apoyo se significan al momento de preparar y responder al eventos de emergencia y desastre, tanto en una lectura de la particularidad del mega-incendio, como en la cotidianeidad de la intensificación en la educación pública.

Finalmente esta investigación nos abre una invitación a (re)mirar nuestras acciones en torno a la investigación en educación en todos sus escenarios, en una aproximación auténtica, que promueva la transformación educativa para todas y todos los miembros de las comunidades educativas.

Referencias

- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Arriagada, P., y 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.
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., y Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 07-26. DOI 10.4067/S0718-07052014000300001.

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P. y Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46- 55. DOI: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13ISSU1-FULLTEXT-363
- Bolívar, A. (2014). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Revista Integra Educativa*, 7(2), 33-57. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300008>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. Recuperado el 23 de Mayo del 2015 desde <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação e Sociedade*, 30(107), 409-426. Doi: dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006
- EIRD, Unicef, CECC/SICA, y ECHO. (2012). *Educación en situación de emergencia y desastres. Guía de preparativos para el sector educación*. Comisión Europea, Ayuda Humanitaria - CECC-SICA - UNICEF
- Elagovan, A.R, y Kasi, S. (2014). Psychosocial disaster preparedness for school children by teachers. *International Journal of Disaster Risk Reduction*. 12, 119-124. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijdrr.2014.12.007>
- Espinoza, A., Espinoza, C., y Fuentes, A. (2015). Retornando a Chaitén: diagnóstico participativo de una comunidad educativa desplazada por un desastre siconatural. *Magallania (Punta Arenas)*, 43(3), 65-76. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442015000300006>
- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo

neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83-92. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-294

Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio: la continuación*. Madrid: Akal

García, J. (2011). Construyendo una pedagogía de la solidaridad. La intervención educativa en situaciones de emergencia. *Revista Española de Pedagogía*, 69(250), 537–551. Recuperado el 12 de enero del 2017 de <http://revistadepedagogia.org/index.php/es/ano-2011/75-no-250-septiembre-diciembre-2011/508-construyendo-una-pedagogia-de-la-solidaridad-la-intervencion-educativa-en-situaciones-de-emergencia>

Guardián-Fernández, A. (2007). *El dilema de la elección del método. Método hermenéutico-dialéctico. El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Retrieved from <http://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>

Hargreaves, A. (2003). *La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro

Kagawa, F. (2005). Emergency education: a critical review of the field. *Comparative Education*, 41(4), 487–503. <http://doi.org/10.1080/03050060500317620>

Kapstein, P., y Gálvez, M. (2014). Valparaíso: Vulnerabilidad, resiliencia urbana y capital social. *Revista Márgenes*. 11(5), 25-31. Recuperado el 12 de enero de 2017 de revistas.uv.cl/index.php/margenes/article/view/303

Leiva, M. V. y Astorga, D. E. (2014). Condiciones de desarrollo institucional en los centros escolares de Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 33-51. Recuperado el 12 de enero 2017 de <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-leiva-astorga.html>

López, V., Morales, M. y Ayala, A. (2011). El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 53, (Número especial Bullying)

- López, V, Carrasco, C, Morales, M, Ayala, Á, López, J, y Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. *Psyche (Santiago)*, 20(2), 7-23. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002>
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento Y Gestión: Revista de La División de Ciencias Administrativas de La Universidad Del Norte*, (20), 165–193. <http://doi.org/10.1055/s-0029-1217568>
- Muñoz, V. (2010). El Derecho a la Educación en situaciones de emergencia. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 59-77. Recuperado el 12 de enero del 2017 <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art3.pdf>
- Mutch, C. (2015). The role of schools in disaster settings: Learning from the 2010–2011 New Zealand earthquakes. *International Journal of Educational Development*, 41, 283–291. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.06.008>
- Organización de las Naciones Unidas. (2010). *A/RES/64/290 El derecho a la educación en situaciones de emergencia*. Organización de las Naciones Unidas
- Prieto P., M. (2001) *La Investigación en el Aula. ¿Una Tarea Posible?* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, UCV.
- Osorio, C. D., y Díaz, V. E. (2012). Modelos de intervención psicosocial en situaciones de desastre por fenómeno natural. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*. Recuperado el 12 de marzo del 2016 de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/15481>
- PNUD. (2014). Plan de Recuperación Post Desastre y Transición al Desarrollo de la comuna de Valparaíso, desde un enfoque participativo y de reducción del riesgo de desastres.

- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Razeto, C. (2013). Potenciando el desarrollo local de comunidades afectadas por desastres. *Revista INVI*, 28(77), 111–136. doi 10.4067/S0718-83582013000100004
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: Discursos, prácticas y resistencias. *Polis*, 9(27), 269-292. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000300012>
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psyche*, 21(2), 35-46. doi: 10.7764/psyche.21.2.542
- Stake, R. (1994). Investigación con estudio de casos. Madrid, España: Morata.
- United States Agency for international Development or the United States Government. USAID. (2014). Guide to education in natural Disaster. How usaid supports education in crises. *JBS International*. United States.
- Vázquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: El análisis temático*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vélez, B. (2011). La escuela en tiempos de crisis: Puntos de fuga para re-instaurar la esperanza en contextos post-desastre. *Folios*, (34), 25–35. Recuperado de Recuperado en 11 de enero de 2017, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0123-48702011000200003&lng=es&tlng=es.
- Vera, K. L. Y. (2014). Educación en Emergencias o Emergencias en Educación. *Uma ética Para Quantos?*, 31(2), 81–87. <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>