

INVESTIGACIONES

Las funciones de la escuela ante situaciones de desastres socionaturales: la experiencia del Liceo de Huara, Región de Tarapacá¹

The functions of the school in situations of socio-natural disasters:
the experience of Liceo de Huara, Tarapacá Region

Irene Villalobos Saldivia^{a, c, 2}
Adriana Espinoza Soto^{b, c, 3}

^a Universidad Arturo Prat, Chile.
irene.v.saldivia@gmail.com

^b Universidad de Chile.
adriana.espinoza@uchile.cl

^c Núcleo Investigación e Intervención en Emergencias y Desastres (NIID-UCHILE).

RESUMEN

La educación es una herramienta social que permite adquirir aprendizajes significativos sobre los desastres socionaturales, disminuir sus potenciales efectos y proveer de información a las comunidades educativas vulneradas. El presente artículo tiene como objetivo describir y analizar las funciones de la escuela post-impacto al terremoto de 8,2 grados en la escala Richter del año 2014, en el Liceo de Huara, región de Tarapacá, Chile. Esta es una investigación cualitativa, que corresponde a un estudio de caso, cuya técnica fue la entrevista semiestructurada. Los resultados evidencian que la escuela es comprendida desde la voz de sus protagonistas como “el punto de encuentro de todo”, ya que ha sido albergue, centro de acopio y organización de todo un poblado. Estos hallazgos permiten comprender el rol de la comunidad educativa y sus acciones ante situaciones de desastres socionaturales.

Palabras clave: desastre socionatural, vulnerabilidad, escuela, comunidad.

ABSTRACT

Education is a social tool that allows us to acquiring significant learning about socio-natural disasters, reducing their potential effects and providing information to vulnerable educational communities. The objective of this article is to describe and analyze the functions of the post-impact school after the earthquake of 8.2 degrees on the Richter scale of the year 2014, in the Liceo de Huara, Tarapacá region, Chile. This is qualitative research, which corresponds to a case study, whose technique was the semi-structured interview. The results show that the school is understood from the voice of its protagonists as “the meeting point of everything”, since it has been a shelter, collection center and organization of an entire town. These findings allow us to understand the role of the educational community and its actions in situations of socio-natural disasters.

Key words: Socio-natural disaster, vulnerability, school, community.

¹ Este estudio cuenta con el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Programa de Becas. Magíster Nacional 2017- 22170964

² ORCID: 0000-0002-9261-1508

³ ORCID: 0000-0002-4039-1742

1. INTRODUCCIÓN

El territorio de América Latina y el Caribe está expuesto a diversos tipos de desastres socionaturales de forma recurrente. Específicamente, Chile se caracteriza por concentrar una intensa actividad sísmica a lo largo del territorio, cuya geografía se ubica en la zona de subducción del llamado Círculo de Fuego que bordea las costas bañadas por la cuenca del Océano Pacífico (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2014). A través de la observación de los movimientos telúricos desde el siglo XVI a la actualidad, la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2010) ha estimado que un sismo de magnitud 8 se ha presentado en promedio cada 10 años en el país. De esta forma, Chile es catalogado como una de las regiones más sísmicas del planeta, concentrando el 80 % de los terremotos.

La presente investigación se realizó en la comuna de Huara, provincia del Tamarugal, Región de Tarapacá, donde han acontecido diversos tipos de desastres, entre los que destacan dos sismos 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, el cual destruyó casi la totalidad del pueblo de Huara. El segundo, en el año 2014, alcanzó 8,2 grados en la escala Richter (Centro Sismológico Nacional de la Universidad de Chile, 2017). En dicho lugar se emplaza al Liceo de Huara, única institución educacional que ofrece cobertura de educación básica y media en la zona (Proyecto Educativo Institucional, Liceo de Huara, 2015), lo que lo transforma en un lugar de relevancia tanto para el pueblo como para la comunidad extendida a poblados aledaños. Este estudio tiene como objetivo describir y analizar las funciones de la escuela ante situaciones de desastres socionaturales en la fase de post-impacto. La pregunta de investigación es ¿cuáles son las funciones que los miembros de la comunidad educativa del Liceo de Huara le otorgan a la escuela ante situaciones de desastres socionaturales?

La comunidad científica utiliza el término de desastre socionatural para referirse a todo evento que modifique de manera abrupta las condiciones de vida de una determinada población y cuyos impactos son proporcionales a la vulnerabilidad de los territorios. Esta conceptualización apela a los efectos sociales más que a las características físicas de los fenómenos. Entonces, los desastres socionaturales se pueden entender como cualquier hecho concentrado en el tiempo y en el espacio que altere las dinámicas cotidianas de una sociedad, o parte de ella, al enfrentarla a un peligro severo, pérdidas de sus miembros y daños materiales, donde la estructura social se rompe o se ve imposibilitada de todas o algunas de las funciones esenciales (Campos, 1999; Fernández *et al.*, 1999; Vargas, 2002; Cutter & Emrich, 2006).

La United Nations Children's Emergency Fund (Unicef, 2008) reporta que en América Latina y el Caribe es frecuente el uso de las escuelas como albergue temporal en situaciones de emergencias, crisis y desastres. Esta práctica ha sido cuestionada por organismos internacionales, quienes han gestionado iniciativas para no utilizar la infraestructura escolar, así, esta temática forma parte de la discusión pública. A pesar de ello, frente a la vulnerabilidad de ciertos territorios que requieren protección y abrigo, las mayorías de las veces son dichos establecimientos los más adecuados para brindar condiciones mínimas de resguardo a la población.

La comunidad científica latinoamericana (Dettmer, 2002; Álvarez-Gordillo *et al.*, 2008; Veléz, 2011; Aguilar & Brenes, 2008; González, 2013; Denis, 2014; Lillo, 2013; Castro,

Fava & Pérez, 2015; Espinoza *et al.*, 2015; Larenas *et al.*, 2015; Berroeta *et al.*, 2016; Campos, 2017) hace énfasis en el rol de la escuela y su función educativa durante eventos catastróficos, vislumbrándola como una herramienta para enfrentar impactos psicosociales. La escuela es un lugar de encuentro, como también de vínculo, con la familia y la sociedad, participa en la formación de ciudadanos que sean capaces de sobreponerse a adversidades y transformar sus experiencias en una oportunidad para las generaciones venideras, esta institución otorga un espacio donde visualizar las condiciones de vida precedentes al desastre en las distintas fases de este: pre-impacto, impacto y post-impacto (Vargas, 2002; CEPAL, 2003, 2005; Cohen, 2008; Arriagada & Valdebenito, 2011; Baloián *et al.*, 2011; Jarero, 2011; UNICEF, 2011).

Para el caso de Chile, el Estado ha considerado introducir la gestión del peligro de desastres al proceso de escolarización a través de la Política de Seguridad Escolar y Parvularia. Ésta busca desarrollar una cultura de prevención de riesgos y autocuidado, constituyéndose como eje central en la formación integral de niñas, niños y adolescentes (Ministerio de Educación, 2019). Sin embargo, existe una fase posterior al desastre, la denominada fase de post- impacto, que no está contemplada en dicha política. Según Campos (1999), Lillo (2013), Campos (2017) y Villalobos & Espinoza (2021), hay pocos referentes entre la escuela y la comunidad en esta fase.

Además, la relación entre el espacio escolar y los eventos traumáticos ha sido analizada desde diversas disciplinas, por lo que Vélez (2011) argumenta que la escuela está en constante tensión a las demandas sociales y a las contingencias, como los desastres sicionaturales. Asimismo, los estudios de Álvarez-Gordillo *et al.*, 2008; Izquierdo *et al.*, 2010; Aguilar & Brenes, 2008; Denis, 2014; y Castro *et al.*, 2015; relevan el rol de la escuela en la comunidad, pues propicia la reunión y la participación de esta, además de entregar herramientas formales para enfrentar este tipo de eventos con mejores recursos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EDUCACIÓN SÍSMICA

El Marco de Acción de Hyogo (MAH) 2005-2015 es uno de los instrumentos más destacados para la implementación de la reducción del riesgo de desastres adoptado por Estados miembros de las Naciones Unidas, incluyendo a Chile. Su objetivo fue fomentar la resiliencia de las naciones y las comunidades ante los desastres, para lograr una reducción considerable de las pérdidas ocasionadas, tanto en términos de vidas humanas como en cuanto a los bienes sociales, económicos y ambientales de las sociedades (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2012).

En términos generales, el MAH cuenta con cinco prioridades de acción. Una de ellas tiene relación con educación y conocimiento respecto a eventualidades, con el fin de facilitar el desarrollo de una cultura de prevención de riesgos. El despliegue de este ítem requiere de la recopilación, elaboración y difusión de conocimientos y de información sobre peligros, vulnerabilidades y capacidades (ONU, 2012).

Existe otro marco de acción (UNISDR, 2015), denominado “Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030”. Este fue aprobado 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 que apuntan tanto a los actores públicos como privados, en vista de proporcionar 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 protocolos 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).

A nivel local, 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 del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (ONEMI). Este plan propone “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. Mientras que el segundo objetivo, es 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. Mineduc, Plan Integral de Seguridad Escolar, pp. 10-11).

La aplicación del PISE es obligatoria en todos los establecimientos educacionales del país y adaptable a las realidades particulares en tanto riesgos y recursos (Ministerio de Educación, 2019).

La primera acción que contempla dicho plan se refiere a la constitución del Comité de Seguridad Escolar. El comité está constituido por el director y representantes de la dirección; coordinador de seguridad escolar en calidad de representante de la dirección, representantes del profesorado, representantes de asistentes de la educación, representantes del centro general de padres y apoderados, representantes de estudiantes, representantes de las unidades de carabineros, bomberos y de salud más cercanos, representantes de otros organismos de protección: scouts, cruz roja, y defensa civil, lo que permite contar con la coordinación de redes intersectoriales (Rex. N°51/2001. Mineduc, Plan Integral de Seguridad Escolar, pp. 10-11).

En cuanto a la implementación, el PISE consta de dos metodologías de trabajo a desarrollar en las escuelas. La primera, AIDEP, sistematiza diagnósticos relacionados con las distintas variables de riesgo a las que están expuestas las personas, los bienes, el medio ambiente y el entorno de la infraestructura del establecimiento escolar. La segunda, ACCEDER, refiere al método para elaborar planes operativos y/o protocolos de actuación como respuesta a las emergencias (Ministerio de Educación, 2019).

3. METODOLOGÍA

Esta investigación es de carácter cualitativa y corresponde a un estudio de caso (Yin, 1992; Stake, 1998). La técnica de producción de información fue la entrevista semiestructurada (Gaínza, 2006), a nivel individual. El periodo en que se desarrolló el estudio fue durante los años 2018 y 2019. El procedimiento corresponde al análisis de contenido derivado de la propuesta analítica de la teoría fundamentada (Strauss, Corbin & Zimmerman, 2002; Coffey & Atkinson, 2005), que busca explorar, describir y comprender los significados y las experiencias compartidas por una colectividad ante un mismo fenómeno. Lo anterior,

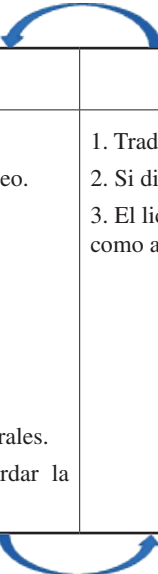
es reproducido y traspasado a través de relatos y acciones cotidianas, de una forma pública y comunitaria (Bruner, 1990; Flick, 2007). Por lo tanto, se hace una selección estratégica del contexto, dando predominancia al criterio de accesibilidad frente al impacto del evento (Valles, 2000). La muestra fue intencionada con 15 participantes a quienes se resguardo través de un consentimiento y asentimiento informado. Los criterios de inclusión fueron: (1) ser miembro de la comunidad educativa del Liceo Huara. Para efectos de este trabajo, se entiende como tal 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) experiencia directa con el terremoto del 2014 en Huara.

La codificación de los resultados obtenidos se realizó de manera inductiva y deductiva, para esto se elaboraron categorías analíticas a partir de las entrevistas transcritas. En primer lugar, se hizo una pre-codificación que permitió la búsqueda de categorías generadas deductivamente, como también para sondear aquellas que emergen desde los relatos de los participantes. Posteriormente, se codificó a partir de las significaciones que surgieron desde las expresiones explícitas obtenidas en dichos relatos.

En cuanto a los aspectos éticos del estudio, no se revelan los nombres de los participantes, como tampoco en sus productos derivados. Se utilizó una codificación con relación al género y la edad para identificar la procedencia de las citas expuestas.

4. RESULTADOS

En los resultados obtenidos se configuran dos categorías: 1. La función de la escuela, y 2. Escuela albergue.



La función de la escuela	Escuela albergue
<ol style="list-style-type: none"> 1. El colegio es el punto clave. 2. Los niños emigran y los mandan al liceo. 3. Lugar seguro. 4. Pronto retorno. 5. Necesidad de contención. 6. Tenemos un plan. 7. No estamos preparados. 8. Dentro del currículo no te específica. 9. La escuela y los fenómenos sicionaturales. 10. La escuela está llamada a resguardar la integridad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tradición colegio albergue. 2. Si dicen terremoto piensan en el liceo altiro. 3. El liceo es el lugar más idóneo para utilizarlo como albergue.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Síntesis de los resultados.

4.1. LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA

En esta categoría se agrupan las referencias de los entrevistados respecto a las funciones de la escuela en la etapa de post-impacto al terremoto del 2014. Incluye apreciaciones sobre el proceso en general, como también sus expectativas y deseos en cuanto al rol del establecimiento educacional. Cabe destacar que los participantes resaltan el carácter familiar que se vive en Huara, en tanto la gran mayoría de los habitantes se conocen, y se establece entre ellos una relación similar a la que se tendría en una familia grande o extendida. De esta manera, el modo de vivir que se da en dicho lugar genera un fuerte vínculo con el territorio, el sentido de comunidad y la pertenencia, en especial con la escuela, que es entendida como “el punto de encuentro de todo”. Así, la relación de la escuela y la comunidad se materializa en la trayectoria de vida del Liceo de Huara, debido a que las distintas generaciones del poblado transmiten de forma oral a través de sus historias y anécdotas la valoración y el significado que tiene la escuela, lugar que sobrepasa su función meramente formal educativa, ya que también, ha permitido salvaguardar sus vidas.

4.1.1. *El colegio es el punto clave*

Los participantes resaltan el carácter familiar que se vive en Huara en tanto la gran mayoría de los habitantes se conocen. Además, las personas valoran al colegio, puesto que todas las actividades comunitarias se desarrollan ahí, señalando que les permite reunirse y ser cercanos con toda la comunidad, en específico, en contextos de desastres socionaturales:

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 (mujer, 61 años).

La escuela es un ente organizador, es un ente coordinador de 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 unírnos 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 (hombre, 68 años).

Se explicita el significado que la institución educativa tiene para la comunidad, describiendo al liceo como el centro de toda actividad que permite realizar dinámicas, intervenciones y relaciones sociales no sólo con fines educativos. Por consiguiente, el establecimiento educativo es la base social para el encuentro de todos los miembros que conforman a la comunidad de Huara y sus pueblos colindantes:

Yo encuentro que el Liceo es acogedor porque igual la mayoría de la gente del pueblo ha estudiado acá po, y uno pasa mucho tiempo metio 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 (hombre, 16 años).

Para los miembros de la comunidad educativa, la escuela representa el punto de encuentro, confianza y seguridad, los que están dados por la historia personal y comunitaria entre los individuos, la escuela y el poblado.

4.1.2. Los niños emigran y los mandan al liceo

La importancia del Liceo de Huara radica en que es la única institución escolar que ofrece educación básica y enseñanza media técnico profesional en una zona rural, que geográficamente, se caracteriza por un clima árido y un aislamiento respecto de otras localidades más pobladas:

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 papás 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. Estos hogares tutores funcionan porque no hay un lugar que puedan estar como internado, no hay un internado en Huara (mujer, 61 años).

El Liceo de Huara ha cumplido una tarea sociohistórica cultural con la comuna y los pueblos aledaños, ya que niñas, niños y jóvenes deben migrar de sus pueblos de origen para continuar con su formación. Las familias depositan confianza y entregan la responsabilidad de educar a sus hijas e hijos en la escuela. No obstante, el liceo al no contar con un internado ofrece a las familias de los pueblos del interior un hogar sustituto con las familias que viven en Huara. Estas familias acogen a los estudiantes como si fuera un miembro más y se les retribuye esa labor mediante una manutención que otorga la Municipalidad.

4.1.3. Lugar seguro

Los miembros de la comunidad educativa recalcaron que en el periodo post-impacto al terremoto del 2014 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; como 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 (mujer, 49 años).

4.1.4. Pronto retorno

Las personas señalaron que preferían que niñas, niños y jóvenes retomaran sus actividades escolares, por lo que estarían en un lugar seguro donde además se les entrega la alimentación

en el horario correspondiente. Así, las familias afectadas podrían desarrollar actividades de limpieza en sus hogares:

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

Sin embargo, también expresaron que fue un proceso lento y tedioso retomar la actividad escolar, pues implicó acelerar procesos de normalización frente a una situación crítica:

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 1.444 horas en básica y las 1.558 horas en media, y fue difícil y fue estresante para los mismos alumnos, que no se resguardó el derecho también a pasar el miedo y hacer contención porque la normativa exige (hombre, 31 años).

Los participantes dan cuenta de la lentitud en la gestión para retornar la jornada escolar y la intransigencia por parte del Ministerio de Educación, que solicitó cumplir con la norma, respecto a la cantidad de horas y el programa que configuran el año escolar. Asimismo, manifestaron que no se les permitió una recuperación emocional post-impacto al terremoto, porque debían cumplir con plazos y exigencias curriculares.

4.1.5. Necesidad de contención

Los entrevistados de forma unánime destacan la falta de contención post-impacto al terremoto, lo que se atribuye a la rápida reincorporación de la jornada escolar. Por eso, los miembros de la comunidad educativa quedan con una sensación de que “ya pasó, está todo normal” y se debe volver a las actividades cotidianas:

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, 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 (mujer, 49 años).

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 entre nosotros (hombre, 31 años).

Nosotros como colegio eh contener a los niños po, porque a los niños cualquier ruido, cualquier este, era griterío altiro, entonces era, trata de contenerlos, tomarlo como juego, empezar a reforzarle la parte de lo que se hace en una emergencia después del terremoto (mujer, 44 años).

Por consiguiente, los participantes subrayan la falta de contención socioemocional post-impacto al terremoto, explican que se priorizó reestablecer las funciones educativas y

dar cumplimiento a la normativa escolar, lo que gatillo en que los diversos actores de la comunidad educativa no pudieran asimilar, reconocer sus emociones y sentimientos ante la situación experimentada. No obstante, se comunica por parte de la comunidad educativa que se intentó prestar contención entre los mismos pares a través de la escucha. Mientras que, las y los estudiantes ante cualquier estímulo externo reaccionaban de forma alterada, entonces, por medio de los juegos se buscó entregar conocimientos sobre qué hacer ante una emergencia.

4.1.6. Tenemos un plan

Los distintos miembros de la comunidad educativa señalan que toda institución escolar debe contar con un PISE, debido a que esta normado por el Ministerio de Educación. No obstante, los participantes sostienen que, si bien se cuenta con un Plan, no es suficiente para la comunidad cumplir con requisitos formales, que se traducen en un “documento”. De igual manera, exponen que este plan carece de promoción y difusión, dado a que no es conocido por toda la comunidad escolar:

Tenemos un plan ¡sí! que 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. Si tú me preguntas si el Plan de Seguridad 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 (hombre, 31 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 (mujer, 15 años).

De esta forma, los participantes relataron conocer la existencia de un plan de seguridad. Sin embargo, se afirma por distintos actores que este plan no ha sido difundido a todos los miembros de la comunidad educativa. Nuevamente, se refuerza la idea de que falta entregar información, en específico, a estudiantes, padres y/o apoderados sobre las acciones planificadas por parte del liceo ante una situación de crisis, emergencia o desastre.

4.1.7. No estamos preparados

Los miembros de la comunidad educativa manifestaron que el liceo posee la infraestructura necesaria para operar como albergue, pero argumentan que se carece de un trabajo mancomunado con los diferentes actores e instituciones comunales para la coordinación, estrategia o plan que brinde la primera respuesta ante un posible evento adverso:

Calmar a los alumnos a través de las mismas capacitaciones que le hacen a los profesores, los alumnos no sabemos qué hacer porque nunca nos han dicho qué hacer para esa situación (hombre, 16 años).

No estamos preparados. Como infraestructura, ¡sí! Como albergue, para comedores, dormitorios, baños, ¡sí! Pero 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 vengan 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 (mujer, 44 años).

Así, se abre el debate respecto a que, si bien la escuela tiene una buena infraestructura para operar como albergue, falta promover una organización de manera local y comunal para prestar ayuda durante y de forma posterior a una situación de emergencia.

4.1.8. Dentro del currículo no te especifica

Los participantes expresan la necesidad de incorporar las temáticas de crisis, emergencias y desastres socionaturales dentro del currículo o del quehacer educativo, ya que, si bien se aborda el autocuidado de forma integral, no señala directrices educativas en contextos de desastres socionaturales:

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 (hombre, 40 años).

Dentro del currículo no te especifica, 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 (hombre, 31 años).

En definitiva, los relatos enfatizan considerar a otros actores de la comunidad educativa incluyendo a padres y/o apoderados y a todos los funcionarios de la institución escolar, con el fin de generar un trabajo en red para el desarrollo del currículum escolar en materias de crisis, emergencias o desastres.

4.1.9. La escuela y los fenómenos socionaturales

El Liceo de Huara ha operado como albergue ante diversos fenómenos de la naturaleza tales como inundaciones, aluviones, temporales de arena, remolinos y terremotos:

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 caseríos 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 ha habido (mujer, 61 años).

Yo creo que estamos tan acostumbrados que es normal que haya un terremoto, tan normal que haya una tormenta de arena que llegamos al colegio y ya no nos preocupamos de lo grave que podría pasar (mujer, 44 años).

El establecimiento educativo ha cumplido una función vital ante diversos desastres siconaturales, puesto que ha sido considerado un lugar seguro que ha albergado a la población. Cabe destacar que, el colegio recibe a todas las personas que forman parte de la comuna, no solamente a los residentes del pueblo, debido a que Huara está conformada por 31 pueblos y caseríos. Además, resaltar que los participantes han normalizado la variedad de desastres siconaturales que afectan al territorio, y con ello, minimizan la gravedad de estos y sus posibles consecuencias.

4.1.10. La escuela está llamada a resguardar la integridad

Los entrevistados argumentan que el colegio debe educar respecto a las situaciones de crisis, emergencias y desastres siconaturales:

Yo creo que la función de la escuela ante una situación de desastre debíamos ser quien genere la calma, quienes ser los encargados de bajar la histeria colectiva (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 4:00 justo cuando ellos van saliendo, los va a pillar a todos en la calle. Deberíamos preocuparnos más de formarlos, enseñarles, mostrarles más cosas, porque si no lo hacemos puede pasar cualquier desgracia (mujer, 44 años).

La comunidad educativa asume la responsabilidad social que tiene la escuela ante situaciones de desastres siconaturales, estimando que la labor del colegio es velar por la integridad de todos sus miembros:

La gente que trabajaba en el colegio que no era su obligación ni deber ir preguntando si necesitan ayuda, porque tampoco le van a pagar na de eso, ni na, iban preguntando casa por casa si necesitamos ayuda (hombre, 16 años).

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 (hombre, 40 años).

La comunidad educativa sostiene que, en situaciones de crisis, emergencias o desastres es la escuela la que debe formular y propiciar espacios que faciliten a la población volver a sus actividades cotidianas para retomar la estructura social. Ante esto, se fortalece la idea sobre la escuela como institución formadora, la cual debe educar a los futuros ciudadanos respecto a la prevención de riesgos ante situaciones de peligros, más en una localidad donde los desastres siconaturales son un tema frecuente.

4.2. 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 el territorio, posterior al terremoto del 2014. Se muestran apreciaciones históricas por parte de los participantes respecto al papel de la escuela durante procesos de crisis, emergencias y desastres. En las entrevistas se destacó la tradición entre los pobladores de transmitirse de forma oral que, ante cualquier tipo de riesgo se debe acudir al liceo, pues es el único establecimiento de la comuna que cuenta con el espacio e infraestructura necesaria para recibir a toda la población y operar como albergue.

En materia formal, los participantes expresaron desconocer alguna normativa o documento que explicita que, frente a 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 el distrito. Si bien los miembros de la comunidad educativa reconocen la existencia y obligatoriedad de contar con un PISE, este no dice relación alguna con la situación de colegio-albergue.

4.2.1. Tradición colegio albergue

En los relatos de la comunidad educativa se desprende que han acontecido diversos desastres socionaturales en el territorio de la comuna. Destacan que ante a cualquier tipo de amenaza, riesgo y/o emergencia la población acude al liceo y así lo expresan:

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, eh tiene energía fotovoltaica, tienen acá paneles solares (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 las personas (hombre, 31 años).

La seguridad que brinda la infraestructura del colegio ha permitido albergar a las personas en distintos desastres socionaturales. Lo anterior ha sido transmitido por la población, así, se ha comunicado que el liceo es el albergue de la comuna. Igualmente, se detalla que el liceo cuenta con baños, salas de clases que se usan como espacios de dormitorio, sistema de electrógenos, energía fotovoltaica y paneles solares, lo que habilita la infraestructura del liceo para operar como colegio - albergue.

4.2.2. Si dicen terremoto piensan en el liceo altiro

Para los participantes el Liceo de Huara es el lugar que permite salvaguardar la vida de la población debido a su infraestructura y recursos:

El liceo es como igual abrigador y como una sede 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 (mujer, 15 años).

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, yo creo que es donde se puede responder de buena manera es en el liceo (hombre, 31 años).

La valoración de la escuela como un lugar de cercanía con la población, se explicita al calificarlo como un espacio “seguro” y “abrigador”, donde se puede recibir a la comunidad con posterioridad a los desastres siconaturales:

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 (hombre, 40 años).

La escuela porque es un lugar grande, es un establecimiento grande, 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 (hombre, 16 años).

La población relaciona que ante un hecho de la naturaleza o situación de vulnerabilidad es a la escuela donde pueden recurrir y ser albergados. Es preciso mencionar lo reiterativo de esta afirmación por parte de los entrevistados, quienes manifiestan la creencia que se tiene sobre la escuela como un lugar de encuentro y refugio. Lo anterior se sustenta de manera histórica, a causa de que sus hogares son pocos resistentes y estos no les brindan la seguridad necesaria para pasar la noche post impacto a un desastre.

4.2.3. El liceo es el lugar más idóneo para utilizarlo como albergue

Las personas mencionan condiciones asociadas a una infraestructura sólida y recursos que posiciona al liceo como único lugar que se puede transformar en albergue:

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. 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 (mujer, 61 años).

Es el único lugar que no le pasó nada, no le pasa na' 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 remonta 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 (mujer, 44 años).

El Liceo de Huara es el lugar en el que confían las personas, ya que los participantes describen como se habilitan los espacios del liceo para recibir a la población, las salas son utilizadas como dormitorios, hay cocinas, baños y patios amplios que permiten instalar ollas comunes. Además, resaltan la infraestructura del establecimiento educativo, la cual data de la época del salitre y fue construida con materiales como el pino oregón, lo que le ha permitido resistir los embates de la naturaleza en distintos periodos.

Si bien la comunidad educativa valora positivamente el rol que ha desempeñado la escuela, esta evaluación no es extensiva al papel jugado por las instituciones del Estado. Se evidenció una interpelación a las autoridades con relación a su responsabilidad por la designación de la escuela como albergue:

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 (mujer, 49 años).

Uno no puede esperar la ayuda del gobierno porque si no te quedas años esperando, y uno lo tiene que hacer sola como familia poh, apoyándose los unos con los otros, porque si uno se pone a esperar no sé poh, ¡ah me van a ir hacer un catastro! Se demoran ene tiempo, y uno no puede esperar (mujer, 44 años).

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 autoridad no era como que se acercara a las personas a ver a la gente, sino que era la misma gente que se organizaba en el liceo (mujer, 15 años).

Por un lado, estas observaciones revelan una fuerte crítica a la primera respuesta del Estado y la habilitación de las escuelas como albergues. Si bien el Liceo de Huara cuenta con la infraestructura para recibir al poblado, se enfatiza que un albergue debe tener las condiciones mínimas para recibir a todas las personas afectadas, por lo que no se considera que reúna todas las características para funcionar formalmente como tal, puesto que debiese estar dotado de insumos específicos para responder de forma eficaz, y no bajo la lógica de la improvisación y de las voluntades de los mismos miembros de la comunidad educativa.

Estas desconfianzas apuntan a la demora de la respuesta de la institución. 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 (hombre, 40 años).

Siempre hay una tirantez, tirantez, una tensión que por ejemplo 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 porque no se hace tal cosa, porque ellos de repente dejan los dineros para otras cosas y no hacen lo que tienen que hacer. Entonces, nosotros 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 la autoridad se pusiera las pilas (mujer, 61 años).

Por otro lado, las desconfianzas identificadas por los participantes apuntan a la gestión de las autoridades y su tardía respuesta hacia la comunidad post impacto al terremoto. En consecuencia, se aprecia frustración, descontento e incredulidad por parte de la comunidad educativa, debido a la tardanza de los organismos estatales en brindarles apoyo y recursos. Todo lo anterior, concuerda con el sentir de las personas damnificadas, manifestando que el proceso de reconstrucción es burocrático y lento. Por último, se reflexiona respecto a la falta de capacitaciones orientadas a todos los actores que forman parte de la comunidad educativa para enfrentar este tipo de eventos con mejores y mayores herramientas.

5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, las funciones de la escuela ante situaciones de desastres socionaturales representan una suerte de paradigma explicativo, que vemos sintetizado en la sentencia “el colegio es el punto de encuentro de todo”. En el caso del Liceo de Huara, su relevancia como institución social recorre los distintos momentos históricos del poblado y del distrito respecto a su experiencia con diversos desastres socionaturales.

En este contexto, los relatos de quienes integran la comunidad educativa propician un terreno fértil para el estudio de los efectos de desastres en el espacio escolar, así como también la relación de la escuela con las dinámicas sociales de la población. La participación de dicho grupo en los procesos históricos y sociales de Huara puede entenderse desde una acción motivada por un profundo sentido comunitario y desde la responsabilidad de reconocerse como actores sociales.

En escenarios de catástrofes, estas dinámicas de vinculación comunidad y escuela, responden a la necesidad subjetiva de la población para protegerse del sentimiento de vulnerabilidad, haciendo de la escuela un refugio. Esto último queda evidenciado en las referencias que se hace del colegio en su rol mitigador, protector y normalizador durante y post-impacto a un desastre. Cabe señalar que el establecimiento educativo no ha sido concebido para encarnar dichos atributos en su función educativa. Sin embargo, sus instalaciones permiten que la comunidad reconozca a la escuela como albergue, centro de operaciones y punto de encuentro del poblado. Este proceso se ha llevado a cabo producto de la apropiación y la resignificación que hace la comunidad sobre este espacio como un lugar propio. Esta dinámica comunitaria arroja interesantes claves respecto al valor que tiene la escuela para el sector rural, por lo que puede convertirse en una especie de brújula que guía a una colectividad conmocionada.

Para los habitantes de Huara, la correspondencia del colegio con un lugar de albergue proviene de prácticas transmitidas oralmente a través de varias generaciones, basada en el conocimiento que la escuela cuenta con la infraestructura necesaria para resistir diversos desastres socionaturales. Esta dinámica de larga data coincide con lo planteado por la comunidad científica sobre educación y desastres, que señala la función educadora de la escuela como elemento que aminora los impactos psicosociales de las catástrofes (Dettmer, 2002; Unicef, 2008; Vélez, 2011; Villalobos & Espinoza, 2021). Esto quiere decir que las pérdidas pueden reducirse en sociedades formadas en una cultura de prevención de riesgos,

la que requiere estrategias de recopilación, elaboración y difusión de conocimientos e información sobre peligros y condiciones de vulnerabilidad de los espacios que se habitan.

Con relación a esto último, uno de los hallazgos del estudio que demanda más atención, tiene que ver con el carácter de autogestión de la dimensión escuela-albergue. Si bien, gran parte de la comunidad educativa reconoce la existencia y la obligatoriedad ministerial del PISE, este documento se limita a promover actividades de prevención de riesgos y autocuidado, pero no proporciona protocolos ni insumos encaminados a constituir un lugar de refugio. Esta falencia gatilla críticas al rol de las autoridades, en específico al Ministerio de Educación, respecto a la implementación de medidas de contingencia post-desastre. Los participantes acusan una lógica de improvisación en el proceso de contener una crisis comunitaria, y alertan sobre la urgencia de solucionar esta falta.

En el contexto del terremoto, los entrevistados reflexionan que son cosas que pasan, pues responden a la naturaleza, y normalizan dichas situaciones que afectan a todo el poblado. No obstante, evalúan que la autoridad y la institucionalidad se interpone entre ellos respecto a su proceso de reconstrucción, ya que tienden a llegar de forma tardía con recursos y posibles soluciones.

En consideración de estos antecedentes, es necesario enfatizar el carácter construido de los impactos de los desastres sicionaturales, en tanto son el resultado de las interacciones entre el medioambiente social, político y económico que estructura la vida de las personas. En el caso del Liceo de Huara, esta particularidad cobra más sentido porque en torno a sus instalaciones se producen y reproducen experiencias que vinculan a toda la comunidad durante los desastres, posibilita un refugio material y contención emocional, aportando al pueblo valores intangibles. En consonancia con lo planteado por Torres (2004), vemos aquí cómo la escuela y la comunidad se entrelazan en mutua pertenencia, donde la escuela es la depositaria de una historia común, que se transforma en un espacio de interacciones cotidianas reafirmando identidades colectivas y refuerza la unidad de la comunidad. Por esta razón, la escuela se significa como el punto de toda actividad. Es allí donde las y los estudiantes y sus familias se sienten más seguros que en sus propios hogares. Se convierte así en una plataforma post-desastre, para iniciar el proceso de reconstrucción social entre los mismos participantes los cuales se reconocen como una comunidad solidaria y vulnerada que se cobija en la escuela.

Para los entrevistados, el hecho de retomar sus quehaceres les permite iniciar la reconstrucción a nivel personal y comunitaria, lo que implica transitar por procesos de contención emocional y de apoyo que han sido brindados por la escuela. Aquí se vislumbra una de las conclusiones a destacar de esta investigación, que es la vinculación entre los miembros de la comunidad educativa, la escuela y el poblado, que caracteriza una tríada multi-relacional necesaria para la reconstrucción del entramado social.

En lo que se refiere a la vinculación de la escuela y los desastres sicionaturales, se destaca la necesidad de suspender las actividades educativas a fin de responder ante los efectos psicosociales que estos eventos ocasionan en la comunidad. En el caso del Liceo de Huara, es la comunidad educativa quien brinda la primera respuesta y el acompañamiento psicosocial a los habitantes de la comuna, por ende, se requiere contar con capacitación especializada para proporcionar contención socioemocional. A lo anterior se une, la significación que se tiene del colegio como un espacio público de contención, expresión emocional y normalización, precisando que este fenómeno sucede en una institución sentida y valorada como propia en contextos de pre y post- desastre.

En consecuencia, los aportes realizados por investigaciones latinoamericanas en estas materias ponen en relevancia la incidencia que tienen las acciones post- impacto al desastre en la configuración de la respuesta traumática. Por este motivo, una buena estrategia de abordaje psicosocial ante situaciones de crisis, emergencias o desastres permitiría prevenir y tener mejor capacidad de respuesta ante este tipo de eventos.

En términos generales, esta investigación permite visibilizar el rol de la escuela en territorios rurales y apartados. En dichos territorios, el espacio escolar se constituye también como comunitario, abarcando dimensiones socioculturales y excediendo lo meramente formal educativo, pudiendo significar, incluso, un espacio de resguardo, encuentro y apoyo para la población.

Con relación a las limitaciones de este estudio, la especificidad del contexto investigado no representa la realidad de otras comunidades educativas chilenas. De esta manera, el estudio de otras comunidades tanto rurales como urbanas favorecerían una mirada más global de las respuestas de las comunidades educativas ante situaciones de desastres.

A partir de los resultados obtenidos, se pueden esbozar nuevas funciones de la escuela y su respectiva comunidad educativa. En este sentido, se propone fortalecer la educación ambiental y generar propuestas que apunten a la incorporación de protocolos para la capacitación, el acompañamiento psicosocial y la contención socioemocional de los miembros de la comunidad educativa ante situaciones de crisis, emergencias y desastres. Asimismo, se hace necesario integrar estos aspectos al PISE, lo que mejoraría la eficacia de este plan. Además, la incorporación de estos elementos ayudaría a avanzar con el cumplimiento de los lineamientos del Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030, en lo relacionado con los ítems de fortalecimiento de la gobernanza ante desastres y en el de resiliencia.

En conclusión, este estudio devela la urgencia de evaluar y actualizar los protocolos de acción de las escuelas que son habilitadas como albergues en comunidades educativas rurales y urbanas. De igual forma, se sugiere promover y fortalecer el diálogo con instituciones locales, comunidades y escuelas para reforzar la difusión de planes, programas y protocolos que permitan a la población estar informada, capacitada y coordinada para afrontar con mejores herramientas los desastres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. y Brenes, G. (2008). La percepción de riesgo como herramienta para la gestión del riesgo. Aportes para la co-gestión comunitaria. Caso de la Comunidad de Sixaola. Limón, Costa Rica. En *Ponencia presentada en IX Congreso de Psicología Social para la Liberación*.
- Álvarez, G., Álvarez, L., Eroza, E. y Dorantes, J. (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. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n38/v13n38a11.pdf>
- Arriagada, P. y Valdebenito, L. (2011). *Para reconstruir la vida de los niños y niñas. Guía para apoyar intervenciones psicosociales en Emergencias y Desastres*. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF). https://www.unicef.org/chile/media/1666/file/guia_para_apoyar_intervenciones_psicosociales.pdf
- Baloian, I., Chia, E., Cornejo, C. y 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).

- Berroeta, H., Carvalho, L. y Di Masso, A. (2016). Significados del espacio público en contextos de transformación por desastres socionaturales. *Revista Invi* 31(87), 143-170. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582016000200005>
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Col. Psicología Minor.
- Campos, A. (1999). *Educación y prevención de desastres*. UNICEF. <https://www.flacsoandes.edu.ec/libros/10224-opac>
- Campos, M. (2017). *Percepción social del riesgo sísmico en escuelas de los barrios patrimoniales Yungay – Matta*. [Tesis para optar al grado de Magíster en Geografía, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/144157/percepcion-social-del-riesgo-sismico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castro, F., Fava, D. y 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*, p. 12.
- Centro Sismológico Nacional de la Universidad de Chile. (2017). *Sismos importantes o destructivos desde 1570*. Universidad de Chile.
- 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. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/2781/S2003652_es.pdf
- _____. (2005). Elementos conceptuales para la prevención y reducción de daños originados por amenazas socionaturales. *Cuadernos de la CEPAL*, 91, 1-68.
- Coffey, A. y 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.
- Cohen, R. (2008). Las lecciones aprendidas durante desastres naturales: 1970-2007. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*, 25(1), 109-117. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v25n1/a13v25n1.pdf>
- Dettmer, J. (2002). Educación y desastres: reflexiones sobre el caso de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXII, núm. 2, 43-72. <http://www.redalyc.org/pdf/270/27032203.pdf>
- Espinoza, A., Espinoza, C. y Fuentes, A. (2015). Retornando a Chaitén: diagnóstico participativo de una comunidad educativa desplazada por un desastre socionatural. *Revista Magallania*, 43(3), 65-76. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442015000300006>
- 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). Promolibro.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En: M. Canales (Ed.) *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 219-263). Lom Ediciones.
- González, 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*, 39(117), 25-48. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612013000200002>
- Iñigo, I. y Ugarte, A. (2011). Acerca de la experiencia del riesgo social. Aportes para un giro subjetivo en los estudios sobre vulnerabilidad. *Texto de trabajo interno Cives*.
- Jarero, I. (2011). El Desastre Después del Desastre: ¿Ya pasó lo peor? *Revista Iberoamericana de Psicotraumatología y Disociación*, 1(1), 1-10. https://d66bb195-c503-4bf2-807e-ccc6eff333fd.filesusr.com/ugd/c70085_f254305086d7426a8a850d1e4ccb6ddf.pdf
- Jiménez, O. (2014). La percepción del riesgo como componente de la educación ambiental en las instituciones escolares. *InfoCiencia*, 18(4), 1-11.
- Larenas, J., Salgado, M. y Fuster, X. (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. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/138304>

- Liceo de Huara. (2015). Proyecto Educativo Institucional. <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/161/ProyectoEducativo161.pdf>
- Lillo, M. (2013). *Influencia de la reapertura de la Escuela Almirante Juan José Latorre en el proceso de retorno de población desplazada por la erupción volcánica en Chaitén* [Tesis de pregrado]. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/130215>
- Ministerio de Educación Chile (2019). Política de seguridad escolar y parvularia. Educación para el Desarrollo Sustentable. <https://emergenciaydesastres.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/04/politica-de-seguridad-escolar-y-parvularia.pdf>
- Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres [UNISDR]. (2013). *Impacto de los desastres en América Latina y el Caribe 1990-2011*. http://www.unisdr.org/files/35334_impactodelosdesastresenlasamericas1.pdf.
- Olán, M., Guzmán, E., Anell, R. y Díaz, G. (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, Volumen 4, Issn, 1940*, 2171. <https://www.academiajournals.com/revista-alta-tec-y-sociedad/#V4N1>
- ONEMI – MINEDUC. (2001). Plan Integral de Seguridad Escolar, (pp. 10-11).
- OPS. (2010). *El terremoto y tsunami del 27 de febrero en Chile. Crónicas y lecciones aprendidas en el sector salud*. Airena.
- Organización de las Naciones Unidas. (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. p. 103.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2014). Informe sobre el Desarrollo Humano 2014. Sostener el Progreso Humano: Reducir las vulnerabilidades y construir resiliencia.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Strauss, A., Corbin, J. y Zimmerman, E., (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. 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.
- UNICEF. (2008). Albergues en escuela, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué? *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Ginebra*.
- _____. (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).
- _____. (2011). “Gestión del Riesgo en América Latina y El Caribe”. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. No.3.
- 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*. Síntesis Editorial S.A.
- Vargas, J. (2002). Políticas públicas para la reducción de la vulnerabilidad frente a los desastres naturales y socionaturales. *Cepal, N° 50. Serie Medio Ambiente y Desarrollo*.
- 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. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/874/901>
- Villalobos Saldívar, I. & Espinoza Soto, A. (2021). Escuela y educación sobre desastres socionaturales en América Latina y el Caribe. Una revisión narrativa: Una revisión narrativa. *Revista Sul-Americana De Psicología*, 8(2), 11–32. <https://doi.org/10.29344/2318650X.2.2556>
- Yin, R. (1992). El método de estudio de caso como una herramienta para hacer la evaluación. *Sociología actual*, 40(1), 121-137.

