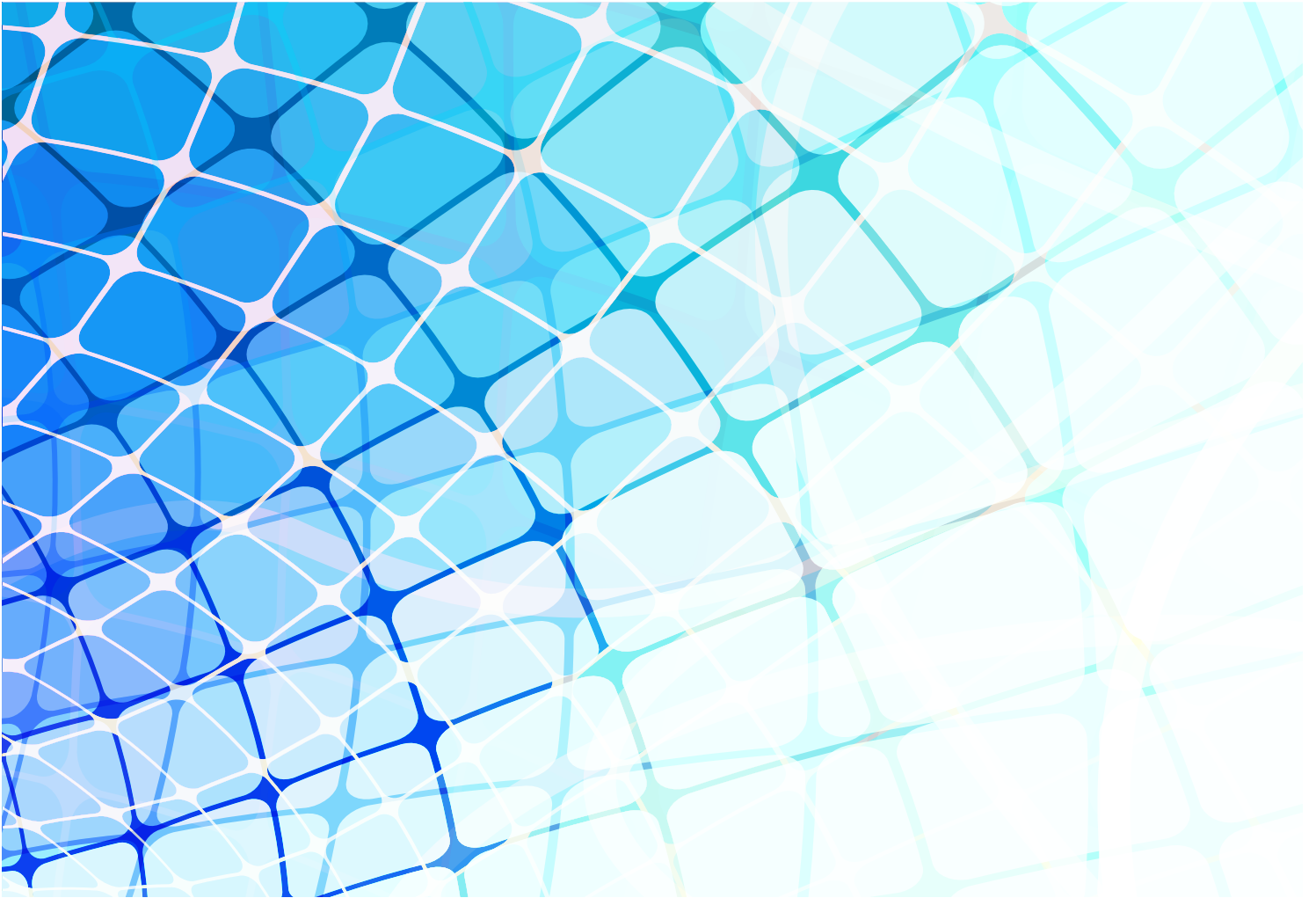




USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA



EQUIPOS ASESORES DE DESARROLLO CURRICULAR EN REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES

OFICINA DE LOS ESTADOS UNIDOS DE ASISTENCIA PARA
DESASTRES EN EL EXTRANJERO, DE USAID (USAID/OFDA)
OFICINA REGIONAL DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE,
SAN JOSÉ, COSTA RICA
EMAIL: OFDALAC@OFDA.GOV

ESTE LIBRO ES EL RESULTADO DEL APOORTE DE UN GRUPO
DE PROFESIONALES QUIENES CON LA ORIENTACIÓN DEL
LIC. MANUEL RAMÍREZ, CONSULTOR ESPECIALISTA EN
REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES EN LA EDUCACIÓN
DE USAID/OFDA, CONTRIBUYERON EN EL DISEÑO Y
DESARROLLO DE ESTA OBRA.

UN ESPECIAL AGRADECIMIENTO A:

LA DRA. SUYAPA PADILLA Y A LA LICDA. LESBIA A. RAMÍREZ,
QUIENES ESTABLECIERON LAS BASES PARA LA
ELABORACIÓN DE LA OBRA.

EL ING. JOSÉ ABUMOHOR, AL MAP. FERNANDO CALDERÓN,
ESPECIALISTA EN GESTIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES DE
USAID/OFDA, MAGT. CRISTABEL MARTÍNEZ, ARQ. MARCO
MARÍN, ESPECIALISTAS EN MONITOREO Y EVALUACIÓN,
DR. JUAN CARLOS PARREAGUIRRE, ARQ. MAGNOLIA
SANTAMARÍA Y A LA DRA. SONIA TINOCO, INTEGRANTES
DEL EQUIPO QUE EVALUARON LOS PRIMEROS RESULTADOS
DEL PROCESO DE REDACCIÓN, CUYAS RECOMENDACIONES
Y PROPUESTAS CONTRIBUYERON EN SU CALIDAD.

AQUELLAS PERSONAS, LA MAYORÍA ANÓNIMAS, CUYO
COMPROMISO, ESFUERZO Y PARTICIPACIÓN EN LAS
ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN Y DE REDUCCIÓN DEL
RIESGO DE DESASTRES, GENERARON LA EXPERIENCIA
Y PROMOVIERON LA MOTIVACIÓN SUFICIENTE PARA
LOGRAR ESTA OBRA.

REVISIÓN FILOLÓGICA: OLGA CÓRDOBA

SAN JOSÉ, COSTA RICA. NOVIEMBRE 2017

ESTE LIBRO SE DESARROLLÓ GRACIAS AL APOYO DEL
PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS, A TRAVÉS DE LA
AGENCIA DE LOS ESTADOS UNIDOS PARA EL DESARROLLO
INTERNACIONAL (USAID). EL CONTENIDO DE ESTE LIBRO
ES RESPONSABILIDAD EXCLUSIVA DE RTI INTERNACIONAL
Y NO NECESARIAMENTE REFLEJA LOS PUNTOS DE VISTA DE
USAID O DEL GOBIERNO DE LOS ESTADOS UNIDOS.

EQUIPOS ASESORES DE DESARROLLO CURRICULAR EN REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES



PRÓLOGO

Desde los años ochenta la Oficina de los Estados Unidos de Asistencia para Desastres en el Extranjero, de USAID (USAID/OFDA) ha procurado en los países de América Latina y del Caribe (LAC) el fortalecimiento de las instituciones responsables de la preparación y de los Sistemas Nacionales de Emergencia y de Educación a fin de contribuir en la eficacia y la eficiencia relacionadas con las tareas de prevención y de preparación para la atención de los eventos adversos y la recuperación correspondiente.

En cuanto a la capacitación y a la inclusión de la reducción del riesgo de desastres en la educación se refiere fue, a partir del Curso para Instructores (CPI) en 1989, cuando OFDA comienza, de manera sistemática y sostenida, a ofrecer apoyo en el diseño de cursos y de los respectivos talleres, dirigidos a la preparación del personal de las instituciones educativas y de los organismos de respuesta; esfuerzo que actualmente es reconocido positivamente a nivel de Latinoamérica y el Caribe. (LAC)

Durante la ruta de acompañamiento a los países recorrida por OFDA desde 1989, si bien es cierto se han notado evidentes avances en materia de preparación de personal, también se ha observado la necesidad e importancia de que los planes y programas de estudio que guían esta iniciativas, incluyan en su diseño, ejecución y evaluación la participación de profesionales en distintas disciplinas y temas.

Bajo esta óptica se espera una mayor riqueza, tanto en el contenido cuanto en la metodología y en las técnicas para evaluar en los procesos de educación y de capacitación de tal forma que, sin renunciar

a la sana costumbre de que personal de mayor experiencia y conocimientos transfieran sus saberes a las nuevas generaciones, este conocimiento sea complementado por un enfoque holista asociado a competencias múltiples que aportarían otras disciplinas y otros especialidades.

Por lo tanto se presenta y ofrece este libro, con la convicción de que permitirá promover en los países la organización y la preparación de equipos interdisciplinarios formados por especialistas en currículum, educación y de reducción del riesgo de desastres quienes, con base en un dominio equilibrado y de un lenguaje común y básico, logren las competencias suficientes para promover y asesorar procesos de desarrollo curricular.

Se espera que estos equipos, en calidad de asesores y apoyados por alianzas entre instituciones de educación y de respuesta, brinden una asesoría pertinente para que los esfuerzos en educación y en capacitación, generalmente costosos, logren con mayor efectividad los objetivos orientados a promover urbes y comunidades más resilientes.

CONTENIDO

| | | | |
|----|---|-----|---|
| 5 | PRÓLOGO | 66 | TERCER CAPÍTULO: EDUCACIÓN, PREVENCIÓN Y RESILIENCIA |
| 8 | INTRODUCCIÓN | 68 | 3.1 EDUCACIÓN: DECLARACIONES INTERNACIONALES |
| 12 | PRIMER CAPÍTULO: GESTIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES Y RESILIENCIA | 72 | 3.2 LA EDUCACIÓN EN LA GESTIÓN PARA LA REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES |
| 14 | 1.1 REFERENTES INTERNACIONALES | 75 | 3.3 PILARES DE LA EDUCACIÓN EN LA REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES |
| 18 | 1.2 REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES: TÉRMINOS ASOCIADOS | 88 | 3.4 EDUCACIÓN: UN VEHÍCULO SEGURA HACIA LA PREVENCIÓN |
| 30 | 1.3 GESTIÓN PARA LA REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES | 91 | 3.5 EDUCACIÓN Y RESILIENCIA |
| 34 | 1.4 DESARROLLO SOSTENIBLE | 94 | 3.6 LA EDUCACIÓN...LA ESPERANZA |
| 35 | 1.5 EL FACTOR R | 98 | CUARTO CAPÍTULO: EQUIPOS ASESORES EN DESARROLLO CURRICULAR PARA LA REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES |
| 40 | SEGUNDO CAPÍTULO: APROXIMACIÓN AL CURRÍCULUM | 100 | 4.1 UNA OPORTUNIDAD PARA LA INTEGRACIÓN |
| 42 | 2.1 CURRÍCULUM | 102 | 4.2 EQUIPOS ASESORES |
| 46 | 2.2 FUENTES DEL CURRÍCULUM | 105 | 4.3 PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS EN TAREAS DE INCLUSIÓN |
| 48 | 2.3 TIPOS DE CURRÍCULUM | 114 | 4.4 EQUIPOS ASESORES: UNA SÍNTESIS |
| 50 | 2.4 CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULUM | | |
| 52 | 2.5 FASES DEL CURRÍCULUM | | |
| 57 | 2.6 ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM | | |
| 61 | 2.7 GESTIÓN DEL RIESGO EN EL CURRÍCULUM | | |



INTRODUCCIÓN

FOTO DE MANUEL RAMÍREZ, USAID/OFDA

INTRODUCCIÓN

El presente texto se ha elaborado como material de referencia del Taller de Fundamentos Curriculares en Reducción del Riesgo de Desastres de la Oficina Regional de USAID/OFDA para América Latina y el Caribe (LAC). Constituye el contenido o materia base del taller, a fin de que los participantes adquieran nuevos conocimientos y consoliden los que ya tienen de acuerdo con su experiencia, para lograr los objetivos de desempeño esperados.

El participante encontrará en el libro la información necesaria para preparar los trabajos en la etapa a distancia del taller; y desarrollar las competencias necesarias que le permitirán contar con un criterio más amplio para participar en las discusiones grupales y en la obtención de los resultados que deberá alcanzar durante el proceso, así como elaborar los proyectos que deberá presentar al finalizar el taller.

Por otra parte, por la importancia del contenido y la información que se brinda en esta obra, así como por la manera como está estructurada, se considera que podrá ser útil para aquellos profesionales de educación y de reducción del riesgo de desastres que deseen aprender y estar en condiciones de vincular — en su gestión profesional— estas materias, con la prevención del riesgo y la preparación para casos de emergencia y de evento adverso.

Se espera que el estudio y el análisis individual y colectivo del libro facilite la comunicación entre especialistas de educación y de reducción del riesgo de desastres, de tal forma que se les posibilite “hablar el mismo lenguaje”, circunstancia que a su vez facilitaría, si se presentara la oportunidad, la toma de decisiones, especialmente, en el diagnóstico, el diseño, el desarrollo y la evaluación de propuestas curriculares orientadas a la formación de niños, jóvenes y adultos, en los distintos niveles de la educación formal y no formal.

Cabe mencionar que los términos y conceptos que se emplean en el texto no corresponden a los glosarios que generalmente acompañan las leyes y los reglamentos nacionales que rigen las actividades de gestión del riesgo de desastres. Por esta razón, siendo el taller una actividad de enseñanza y aprendizaje, de cobertura latinoamericana y del Caribe, y por desarrollarse en un ambiente netamente académico, de amplio margen para la discusión y el aprendizaje, el concepto y la conceptualización predominarán en el taller, más allá del sentido específico que caracteriza la definición.

El libro está estructurado en concordancia con la organización de las actividades del taller. Por lo tanto, se espera que el contenido de cada capítulo y acápite satisfaga las necesidades básicas de información que requieran los

participantes para cumplir plenamente las responsabilidades programáticas establecidas en las etapas a distancia y presencial del taller.

El primer capítulo se refiere a mandatos mundiales que actualmente orientan las actividades que los organismos internacionales y de los Estados han de cumplir para lograr, como principal propósito comunidades más resilientes. En este capítulo se comparten términos y expresiones vinculados con temas como riesgo, resiliencia, reducción del riesgo de desastre, emergencia y evento adverso, todos de necesaria comprensión entre quienes comparten esfuerzos dirigidos a la prevención y a la preparación ante este tipo de eventos.

El segundo capítulo trata el tema del currículum, muy importante para comprender el origen de lo que se enseña en la educación formal y no formal y, por lo tanto, para facilitar y hacer más efectivo el apoyo y contribución de los participantes del taller en actividades curriculares y educativos.

El capítulo tres ubica la educación como el medio primordial para formar a las personas en reducción de riesgo de desastres, y favorece que los participantes y los lectores tomen consciencia de que para responder al compromiso de construir y mantener comunidades y ciudades resilientes, resulta fundamental preparar de manera integral a las personas —en el amplio sentido de la

palabra— por medio de estrategias y recursos educativos de calidad.

Finalmente, el capítulo cuatro brinda orientaciones que facilitan la organización y el desempeño de los equipos asesores de desarrollo curricular en la reducción del riesgo de desastres (EADCRRD), propósito primordial del taller y razón que justifica esta obra.

GESTIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES Y RESILIENCIA

EN ESTE CAPÍTULO:

- REFERENTES INTERNACIONALES
- REDUCCIÓN DE RIESGO DE DESASTRES: TÉRMINOS ASOCIADOS
- GESTIÓN PARA LA REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES: DESARROLLO SOSTENIBLE
- EL FACTOR R

1.1 REFERENTES INTERNACIONALES

En las últimas décadas, a nivel mundial, se ha intensificado el interés de los organismos internacionales por elaborar y promover la ejecución de declaraciones, acuerdos y convenios, entre otros, que evidencia su compromiso con la gestión del origen y los efectos del cambio climático, la reducción del riesgo de desastres (RRD) y la resiliencia personal y comunal frente a los riesgos y los eventos adversos. Como referencia se pueden citar:

La Declaración del Milenio de la Organización de las Naciones Unidas (2000), en la cual se destacó la necesidad de “*intensificar la cooperación con miras a reducir el número y los efectos de los desastres naturales y de los desastres «antropogénicos»*” (p. 7).

En septiembre del año 2000, en la ciudad de Nueva York, se celebró la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, en la cual los países asistentes convinieron en establecer un marco para las actividades de desarrollo necesarias para combatir la pobreza, la hambruna, las enfermedades, el analfabetismo, la degradación del ambiente y la discriminación contra la mujer. Los acuerdos fueron expresados a través de ocho objetivos medibles, con plazos definidos hasta el 2015, desglosados en 20 metas y más de 60 indicadores.

La pobreza es tanto una causa como una consecuencia del riesgo de desastres.

Las pérdidas por desastres pueden provocar reacciones en cadena, como el deterioro de la salud y la educación, y una pobreza mayor y más arraigada. Por lo tanto, reducir el riesgo de desastres es imprescindible si se han de alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio; también es fundamental abordar los factores que se identifiquen como generadores del riesgo.

Precisamente la inclusión de la reducción del riesgo de desastres en el ámbito educativo se convierte en un recurso esencial para facilitar el logro de dos de los Objetivos del Milenio: erradicar la pobreza extrema y el hambre, y lograr la enseñanza primaria universal, factores de vulnerabilidad aún no controlados y que, por el contrario, se encuentran en ascenso en la mayoría de los países.

El Marco de Acción de Hyogo: 2005-2015 (MAH) (ONU, 2005), es uno de los referentes internacionales que orientaron la labor y facilitaron la medición del progreso en relación con la reducción del riesgo en la última década (2005-2015), y cuya meta principal consistió en el aumento de la resiliencia de las naciones y en las comunidades.

En el 2005, en la ciudad de Kobe, Japón, se celebró la I Conferencia Mundial sobre la Reducción de Desastres, durante la cual, 168 países adoptaron el MAH, un documento destinado a servir de guía en los esfuerzos de las instituciones y de los



FOTO DE MANUEL RAMIREZ, USAID/OFDA

actores de diferentes disciplinas así como de los sectores responsables y comprometidos con la prevención del riesgo y de los desastres. En este acuerdo, se establecen tres objetivos estratégicos y cinco líneas de acción prioritarias, con el propósito de lograr el incremento de la resiliencia de las comunidades y las naciones vulnerables frente a los desastres.

Estos objetivos son:

- La integración más efectiva de la consideración de los riesgos de desastre en las políticas, los planes y los programas de desarrollo sostenible a todo nivel, con acento especial en la prevención y mitigación de los desastres, la preparación para casos de desastre y la reducción de la vulnerabilidad.
- La creación y el fortalecimiento de instituciones, mecanismos y medios a todo nivel, en particular a nivel de la

comunidad, que puedan contribuir de manera sistemática a aumentar la resiliencia ante las amenazas.

- En la fase de reconstrucción de las comunidades damnificadas, la incorporación sistemática de criterios de reducción de riesgos en el diseño y la ejecución de los programas (p. 4).

Los objetivos 1 y 2 del MAH plantean la integración de la reducción del riesgo de desastres en las políticas; la planificación del desarrollo sostenible, y el desarrollo y el fortalecimiento de las instituciones, mecanismos y capacidades para aumentar la resiliencia ante las amenazas.

El Marco de Sendai (MS) se orienta hacia la Gestión del Riesgo (GR) para la Reducción del Riesgo de Desastre (RRD) (2015-2030); fue aprobado en la Tercera Conferencia Mundial

de las Naciones Unidas sobre la Reducción del Riesgo de Desastres, realizada en la ciudad de Sendai, Japón entre del 14 al 18 de marzo del 2015.

Esta nueva declaración permite darle continuidad al proceso de promoción y desarrollo mundial de la RRD iniciado por las Naciones Unidas con la declaratoria del Decenio Internacional de la Reducción de los Desastres Naturales, oficializado en el año 1990 y que se extendió hasta el año 1999. No hay duda de que los esfuerzos que se han hecho a partir de la declaración del Decenio Internacional y los logros alcanzados en la aplicación del Marco de Acción de Hyogo 2005-2015 lograron cambios positivos y valiosos avances; *sin embargo, en el mismo periodo de 10 años, los desastres han seguido cobrándose un alto precio... más de 700 000 personas han perdido la vida, más de 1,4 millones han sufrido heridas y alrededor de 23 millones han quedado sin hogar (ONU, 2015, p. 10).*

A estos datos no tan alentadores hay que sumarles los costos por 1,3 billones de dólares (USD) que se han perdido en bienes y servicios en este periodo.

Este nuevo mandato de las Naciones Unidas ofrece renovadas esperanzas a los países firmantes del Marco; les señala retos a los Estados y a las poblaciones para cumplir

plenamente las cinco acciones prioritarias de Hyogo, y establece la ruta por seguir en los próximos quince años, en procura del siguiente resultado:

La reducción sustancial del riesgo de desastres y de las pérdidas ocasionadas por los desastres, tanto en vidas, medios de subsistencia y salud como en bienes económicos, físicos, sociales, culturales y ambientales de las personas, las empresas, las comunidades y los países (ONU, 2015, p. 9).

Además, destaca que para alcanzar este fin “debe perseguirse” el objetivo siguiente: *Prevenir la aparición de nuevos riesgos de desastres y reducir los existentes implementando medidas integradas e inclusivas de índole económica, estructural, jurídica, social, sanitaria, cultural, educativa, ambiental, tecnológica, política e institucional que prevengan y reduzcan el grado de exposición a las amenazas y la vulnerabilidad a los desastres, aumenten la preparación para la respuesta y la recuperación y refuercen de ese modo la resiliencia (ONU, 2015, p. 9).*

Para lograr el resultado esperado y el objetivo transversal que es la razón de ser del Marco de Sendai, se indica que *“los Estados deben adoptar medidas específicas en todos los sectores, en los planos local, nacional, regional y mundial, con respecto a las siguientes cuatro esferas prioritarias” (ONU, 2015, p. 14).*



FOTO DE LUISA ALFARO, USAID/OFDA

Las prioridades de acción de este Marco de Sendai son las siguientes:

- Comprender el riesgo de desastres.
- Fortalecer la gobernanza del riesgo de desastres para gestionar dicho riesgo.
- Invertir en la reducción del riesgo de desastres para la resiliencia.
- Aumentar la preparación para casos de desastre a fin de dar una respuesta eficaz, y ‘reconstruir mejor’ en los ámbitos de la recuperación, la rehabilitación y la reconstrucción (ONU, 2015, p. 14).

Atañe de manera directa a la labor educativa, lo establecido en el punto 24, inciso g, de la Prioridad No. 1: *Formar los conocimientos de los funcionarios públicos a todos los niveles, la sociedad civil, las comunidades y los voluntarios, así como el sector privado, mediante el intercambio de experiencias, enseñanzas extraídas, buenas prácticas y capacitación y educación sobre la reducción del riesgo de desastres, incluido el uso de los mecanismos existentes de capacitación y educación y de aprendizaje entre homólogos (p. 15).*

1.2 REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES: TÉRMINOS ASOCIADOS

Con la finalidad de que haya claridad en el uso de los términos, y acotar su significado en el contexto de este documento para establecer un lenguaje común en cuanto a la reducción del riesgo de desastres, se presenta a continuación una serie de definiciones que se consideran básicas, de acuerdo con el enfoque promovido por la Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNISDR), las cuales han sido elaboradas considerando diversas fuentes internacionales.

Cabe destacar que estas definiciones, por su dependencia y relación con los nuevos avances y por los naturales cambios en las decisiones de política local e internacional, se encuentran en permanente revisión para su actualización periódica.

AMENAZA

Existen diversas definiciones sobre lo que es una amenaza. En la Conferencia Hemisférica, Bell, Sarmiento y Segura (2003) la definen como un *factor externo de riesgo, representado por la potencial ocurrencia de un suceso de origen natural o generado por la actividad humana, que puede manifestarse en un lugar específico con una intensidad y duración determinadas (p. 1).*

La amenaza es concebida como un factor externo, porque generalmente no está al alcance de la comunidad afectada el eliminarla o disminuirla de forma directa.

La definición de amenaza que ofrece la Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (2009) ilustra lo comentado anteriormente:

Un fenómeno, sustancia, actividad humana o condición peligrosa que pueden ocasionar la muerte, lesiones u otros impactos a la salud, al igual que daños a la propiedad, la pérdida de medios de sustento y de servicios, trastornos sociales y económicos o daños ambientales (p. 5).

Las amenazas son condiciones latentes, intrínsecas al territorio, que pueden llegar a generar eventos adversos. Sus orígenes pueden ser muchos:

FIGURA 1. ORÍGENES DE LAS AMENAZAS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Cada amenaza se caracteriza por su localización, magnitud, intensidad y frecuencia probable. En un territorio convergen distintas amenazas que pueden materializarse de forma separada, combinada con otras o de manera secuencial, tanto a la hora o momento de ocurrir, como en sus efectos.

Por ejemplo, una falla geológica en el mar produce un sismo y este a su vez puede provocar un tsunami que puede causar inundaciones.

En este caso, una misma comunidad puede sufrir daños de tres eventos ocurridos en cadena, lógicamente con un incremento en las pérdidas.

EVENTO

Un evento es un suceso que ocurre en la naturaleza, como un sismo o unos celajes, o en cualquier lugar donde participe el ser humano. Por lo tanto, el evento puede ser natural, derivado de la acción del ser humano (antropogénicas) o causado por ambos factores.

EVENTO ADVERSO

El evento adverso es un suceso que produce alteraciones en las personas, los bienes, los servicios y el ambiente. La intensidad real de estas alteraciones—indudablemente negativas—la determinan los resultados de las evaluaciones de daños que se hacen, de

acuerdo con los cuales se define si el evento adverso se cataloga como emergencia o como desastre.

El evento adverso es la materialización de una amenaza en un territorio determinado, y en un momento dado, y en un lugar, persona o grupo social ‘sorprendidos’ en condiciones de vulnerabilidad, y que causa diferente grado de afectaciones, desde las más leves hasta las graves como muerte o lesiones, daños materiales, interrupción de la actividad social y económica, entre otros. Se caracteriza por su localización, magnitud o intensidad y frecuencia.

Las amenazas y los eventos adversos por sí mismos no son sinónimo de riesgos ni de desastre; es el nivel de vulnerabilidad de los sistemas expuestos lo que determina que sean catalogados de esta forma.

En la mayoría de las amenazas de origen natural no se puede influir ni reducirlas. La exposición de personas y bienes está determinada en gran parte por su ubicación en el territorio, el nivel de desarrollo urbano y económico, así como por el apego social y cultural al territorio.

Si no es posible reducir la magnitud de las amenazas, las mayores oportunidades para disminuir el riesgo estarán en reducir la vulnerabilidad.

VULNERABILIDAD

De acuerdo con Cardona (2007), en Indicadores de Riesgo de Desastre y Gestión de Riesgos, *la vulnerabilidad está íntimamente ligada a los procesos sociales que se desarrollan en las áreas propensas y usualmente tiene que ver con la fragilidad, la susceptibilidad o la falta de resiliencia de la población ante amenazas de diferente índole* (p. 1).

Esa fragilidad es la que permite que eventos de diversa magnitud—en algunos casos poco violentos— lleguen a afectar y a causar daños a las comunidades y los países. Por lo tanto, resulta vital que las comunidades hagan los mejores esfuerzos para alcanzar mayores niveles de desarrollo.

Esta afirmación determina el papel importante que juega la vulnerabilidad en el origen de los riesgos y en la causa de los desastres. Bell et al. (2003) definen ‘vulnerabilidad’ como *“el factor interno de riesgo de un sujeto, objeto o sistema, expuesto a una amenaza, que corresponde a su disposición intrínseca a ser dañado”* (p. 1).

Por su parte, la definición de vulnerabilidad que ofrece la Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (2009b) no dista mucho de la anterior, pues señala que son *“las características y las circunstancias de una comunidad, sistema o bien*

que los hacen susceptibles a los efectos dañinos de una amenaza” (pp.34-35).

La vulnerabilidad se refleja de diversas maneras. Un caso de estos es la pérdida del acervo e identidad cultural que paulatinamente están sufriendo los pueblos en temas importantes que los han caracterizado por siglos, como el respeto por la naturaleza y practicar una convivencia armónica entre sus integrantes.

Se considera vulnerabilidad, las condiciones intrínsecas determinadas por factores o procesos físicos, sociales, económicos y ambientales, que aumentan la susceptibilidad de los sistemas expuestos a sufrir daños o pérdidas frente al impacto de un evento.

Por ejemplo, en un territorio surcado por una falla geológica, a pesar de la existencia de normas sobre construcciones sismo-resistentes a terremotos, factores como diseños defectuosos, materiales y mano de obra de mala calidad, y falta de mantenimiento, entre otros, hacen que muchos edificios escolares sean vulnerables y en consecuencia que también lo sea su comunidad educativa.

Por lo tanto, si se aspira a lograr un sistema efectivo de gestión del riesgo de desastres, es importante estudiar, analizar y explicar el riesgo y en ese afán es *“fundamental entender cómo surge la vulnerabilidad, cómo crece y cómo se acumula”* (Cardona, 2007, p. 24). Se

debe gestionar, sistemática, permanente y organizadamente la reducción de los riesgos, partiendo del fomento de estilos de vida adecuados, que permitan vivir de manera más segura.

EXPOSICIÓN AL RIESGO

Queda determinada por la ubicación de personas o bienes económicos en zonas propensas a amenaza. El número de personas y el valor de los activos expuestos pueden aumentar, por las decisiones de ubicar el desarrollo económico y urbano en áreas propensas a amenazas. Un ejemplo de esto es la construcción de viviendas en terrenos de mala calidad para ese fin.

CAPACIDAD AL RIESGO

La combinación de todas las fortalezas y recursos disponibles dentro de una comunidad, sociedad u organización que puedan reducir el nivel de riesgo, o los efectos de un evento adverso, es lo que se entiende como capacidad al riesgo. Este concepto puede incluir medios físicos, institucionales sociales o económicas así como cualidades personales o colectivas tales como liderazgo y gestión. La capacidad puede también ser descrita como aptitud. (Ver figura 2)

El fortalecimiento de las capacidades de evitar, reducir y enfrentar riesgos a menudo comprende una mejor resiliencia ante los efectos de amenazas naturales y antropogénicas.

FIGURA 2 LA CAPACIDAD



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

RIESGO

El riesgo es un término que merece una atención y preocupación especial, pues es difícil pensar en actitudes, decisiones y conductas favorables a la prevención y a la mitigación si las personas y las poblaciones no lo logran interpretar y explicar con toda amplitud, exactitud y compromiso.

Difícilmente quien no comprenda en su más claro sentido el riesgo podrá responder, de manera efectiva, a la aspiración de que todo ser humano, no importa su papel en la sociedad, sea sujeto de la reducción del riesgo de desastre.

Esta es la condición de fragilidad real a que están expuestas personas, comunidades, países y la misma humanidad, que los ubica en una situación de desventaja notoria ante la posibilidad de que ocurra un evento de orden social, natural o la combinación de ambos, y de que este los pueda afectar negativamente (evento adverso).

Según Bell et al. (2003), riesgo es “*la probabilidad de exceder un valor específico de daños sociales, ambientales y económicos, en un lugar específico y durante un tiempo de exposición determinados*” (p. 1).

El riesgo es la probabilidad de que las personas, los bienes y el ambiente puedan sufrir consecuencias perjudiciales o pérdidas

esperadas (muertes, lesiones, propiedad, medios de subsistencia, interrupción de actividad económica o deterioro ambiental), como resultado de interacciones entre las amenazas y las condiciones de vulnerabilidad. Es necesario insistir en las personas y las poblaciones, la importancia de comprender, interpretar y actuar en función de la expresión “posibilidad a ser dañado”, pues de eso depende la conducta de las personas cuando se les informa o descubren por sí mismas que tienen una amenaza y que son vulnerables ante su posible materialización.

Algunas disciplinas también incluyen en esta expresión el concepto de ‘exposición’, para referirse principalmente a los aspectos físicos propios de la vulnerabilidad y la capacidad como un factor determinante para disminuirla.

Una forma didáctica en que se expresa el riesgo es por medio de una función:

$$R = f(A.V)$$

Lo que se trata de mostrar con esta expresión matemática es la relación que existe entre la amenaza y la vulnerabilidad con respecto al nivel de riesgo en que está la persona, la familia o la comunidad.

Es importante destacar que cada territorio tiene su propio perfil o huella de riesgo íntimamente relacionado con procesos ligados al desarrollo; por ejemplo, el desarrollo

urbano mal planificado y mal gestionado, y la degradación ambiental y la pobreza configuran patrones y tendencias que aumentan el riesgo. El estudio y el análisis de los riesgos a los que se está expuesto es la tarea que conduce a lograr una prevención y una preparación pertinentes y de calidad

DESASTRES

La Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres (ONU, 2009) lo define como: *una seria interrupción en el funcionamiento de una comunidad o sociedad, que ocasiona una gran cantidad de muertes al igual que pérdidas e impactos materiales, económicos y ambientales que exceden la capacidad de la comunidad o la*

sociedad afectada para hacer frente a la situación mediante el uso de sus propios recursos (pp. 13 y14).

El desastre supera la capacidad de las personas y la comunidad para atender a tiempo y de manera efectiva los daños ocasionados. Los grandes esfuerzos de los países deben orientarse, en primera instancia, a reducir el potencial de los riesgos para que, de esta manera, de darse el evento adverso, las consecuencias no lleguen a superar los recursos disponibles y sus reservas.



FOTO CORTESÍA DEL DEPARTAMENTO DE BOMBEROS DEL CONDADO DE LOS ANGELES

REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES

La Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNISDR, 2009a) define la reducción del riesgo de desastres como el *concepto y la práctica de reducir el riesgo de desastres mediante esfuerzos sistemáticos dirigidos al análisis y a la gestión de los factores causales de los desastres, lo que incluye la reducción del grado de exposición a las amenazas, la disminución de la vulnerabilidad de la población y la propiedad, una gestión sensata de los suelos y del medio ambiente, y el mejoramiento de la preparación ante los eventos adversos (p. 27).*

La reducción del riesgo de desastres es el propósito de la gestión del riesgo de desastres. Está conformada por una serie de elementos debidamente armonizados que buscan disminuir el potencial de la amenaza y los altos niveles de vulnerabilidad dentro del amplio contexto del desarrollo humano sostenible. Implica y contempla la planificación y el desarrollo de estrategias y de acciones que permiten la comprensión de los factores y causas internas (la vulnerabilidad) y externas (las amenazas) que originan el riesgo de desastres, buscando transformar la percepción, valoración, actitud e incidencia que sobre ellos tiene la población para, a partir de

FIGURA 3



FUENTE: ELABORACION PROPIA

esto, construir una 'cultura' y fortalezas que gestionen la reducción del riesgo de desastres, conjugando de la manera más sistemática posible esas fortalezas y los recursos disponibles, es decir, su capacidad en lo personal, en la familia y en la comunidad, con el fin de crear las condiciones propicias para el desarrollo de la resiliencia.

Las acciones de reducción del riesgo incluyen, entre otras:

- Evaluación del riesgo, con análisis de vulnerabilidad, así como análisis y monitoreo de amenazas.
- Concientización para modificar el comportamiento.
- Desarrollo del conocimiento, incluyendo información, educación y capacitación e investigación.
- Compromiso político y estructuras institucionales, incluyendo organización, política, legislación y acción comunitaria.
- Aplicación de medidas, incluyendo gestión ambiental, prácticas para el desarrollo social y económico, medidas físicas y tecnológicas, ordenamiento territorial y urbano, protección de servicios vitales, y formación de redes y alianzas.
- Sistemas de detección y alerta temprana, incluyendo pronóstico, predicción, difusión de alertas, medidas de preparación y capacidad de enfrentar.

PREVENCIÓN

Esta representada por aquellas actividades tendientes a evitar el posible impacto adverso de las amenazas y que, además, se convierten en los medios empleados para minimizar los desastres ambientales, tecnológicos y biológicos relacionados con dichas amenazas.

Dependiendo de la viabilidad social y técnica, y de las consideraciones de costo/beneficio, la inversión en medidas preventivas se justifica en áreas afectadas frecuentemente por desastres; o sea, la prevención puede darse durante y desde el mismo momento en que el impacto del evento adverso haya concluido.

En este contexto, la concientización y la educación pública relacionadas con la reducción del riesgo de desastres contribuyen a cambiar la actitud y los comportamientos sociales, para despertar el compromiso e interés por promover una "cultura de prevención".

La prevención se refiere a intervenciones también dirigidas a garantizar que el desarrollo no añada nuevos riesgos. Son muchos los ejemplos posibles.

- La planificación del uso del suelo se puede utilizar para encauzar el desarrollo urbano apartándolo de las áreas de alto riesgo:

1. Con mejores códigos de construcción se puede reducir la vulnerabilidad de edificios nuevos.
 2. Con mejoras en la gestión del agua y la atención al cambio climático es posible reducir el riesgo de sequías. Se pueden proteger los ecosistemas que mitigan las amenazas, tales como bosques, humedales y manglares.
- El contenido educativo se puede mejorar con currículos en los cuales se incluyan de manera pertinente los elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales que coadyuven en la preparación de las personas, las comunidades y los países.

como adecuación de estructuras e infraestructuras educativas para reducir el riesgo.

- Las medidas no estructurales se refieren a políticas; concientización; desarrollo del conocimiento; compromiso público; y métodos o prácticas operativas, incluyendo mecanismos participativos y suministro de información, que puedan reducir el riesgo y el consecuente impacto.

El fortalecimiento de los valores universales y la práctica de los derechos humanos, sin duda, contribuyen tanto en tareas de mitigación como en la misma prevención.

PREPARACIÓN

La preparación comprende las actividades y medidas tomadas anticipadamente, para asegurar una respuesta eficaz ante el impacto de los eventos. Dentro de estas medidas se incluye la emisión oportuna y efectiva de las alertas tempranas y la evacuación a tiempo de la población ubicada en las áreas de riesgo. En cuanto a la preparación para emergencias y desastres en las instituciones del sector educación, han de darse dos acciones complementarias.

- El establecimiento de los planes de preparación para la respuesta en escuelas, colegios y universidades, incorporados en los proyectos institucionales o de centro.

Por lo tanto, la educación y el desarrollo curricular en los procesos educativos deben ser asumidos como medio fundamental para la formación y el abordaje de la gestión, a fin de reducir los riesgos de desastres en el contexto del desarrollo humano sostenible bien entendido.

MITIGACIÓN

Consiste en medidas estructurales y no estructurales emprendidas para limitar el impacto adverso de las amenazas naturales y tecnológicas, y de la degradación ambiental.

- Las medidas estructurales generalmente son tomadas desde los campos de la ingeniería y de la construcción, tales

- Las acciones previamente definidas y sustentadas en condiciones favorables, para que se le pueda garantizar a la población escolar y universitaria afectada, el desarrollo de un currículum pertinente y acorde con la situación de conmoción y la perturbación emocional, física, social y económica que viven. De esta forma se lograría no solo la continuación del proceso educativo, sino también el sentido de solidaridad entre los estudiantes.

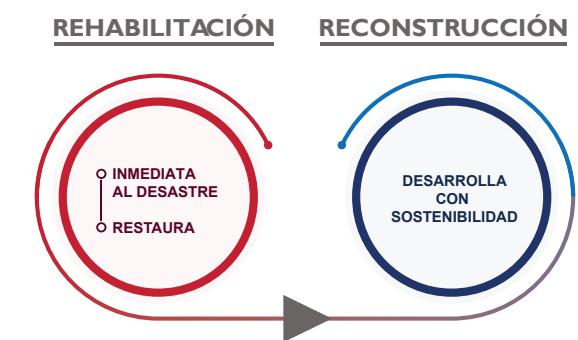
Además, es muy importante pues sirve como medio para promover la catarsis y el apoyo psicológico en las clases y en otros ámbitos. Esta es una oportunidad para que, con base en la experiencia que comparten, se pueda crear en la población estudiantil y en la comunidad, mecanismos cognitivos, procedimentales y actitudinales que les permitan aprender en la adversidad y de la adversidad; es decir, aprender del desastre para ser más resilientes.

RECUPERACIÓN

Esta consiste en las decisiones y acciones tomadas luego de un desastre, con el objetivo de restaurar las condiciones de vida de la comunidad afectada, mientras se promueven y facilitan, a su vez, los cambios necesarios para ir, poco a poco, logrando una mayor estabilidad en la comunidad impactada. La recuperación incluye los procesos de rehabilitación y reconstrucción.

- La rehabilitación se convierte en la primera actividad para desarrollar y aplicar medidas de prevención y mitigación en la reposición y adecuación de los sistemas afectados, con visión a futuro y a la resiliencia.
- La reconstrucción no solamente debe conducir a la recuperación del estado anterior al evento adverso, sino que obliga a que las decisiones que se tomen y las obras que se construyan sean superiores al nivel de desarrollo existente antes del desastre. De no ser así, no habría espacio para lograr la tan necesaria recuperación con resiliencia.

FIGURA 4. PROCESOS DE LA RECUPERACIÓN



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Los resultados que se obtengan en el proceso de recuperación después del desastre son importantes para la seguridad futura de las poblaciones, porque si es exitoso, la comunidad quedará mucho más fortalecida que antes del evento adverso, situación que le da menos espacio al riesgo y, por lo tanto, es menos probable que vuelva a sufrir otro evento adverso de similar intensidad.

Por ejemplo, en el caso de un terremoto que afectó una comunidad, si al concluir el periodo de reconstrucción se construyen edificios en suelos de mejor calidad, respondiendo a los códigos sobre sismo/resistencia y, además, la población se preocupa por la prevención y la reducción del riesgo, así como por organizarse mejor, no hay duda de que al ocurrir un nuevo sismo, los daños a las personas y los bienes serán mucho menores que los ocurridos en el evento anterior.

RECONSTRUCCIÓN

Generalmente, la reconstrucción demanda más tiempo para lograrse, a tal grado de que se asocia con el proceso de desarrollo humano sostenible. Entonces, la reconstrucción se concibe como un proceso de acciones posteriores al evento adverso, que conllevan a mejores condiciones de vida a nivel personal y social, relacionadas con nuevas circunstancias afines a la resiliencia.

RESILIENCIA

La resiliencia es un término que fue incluido con especial significancia en el Marco de Acción de Hyogo. Justamente al pie del título del documento se lee: *“Aumento de la resiliencia de las naciones y las comunidades ante los desastres”* como la gran meta. Este término se define en el texto como *capacidad de un sistema, comunidad o sociedad potencialmente expuestas a amenazas a adaptarse resistiendo o cambiando con el fin de alcanzar y mantener un nivel aceptable en su funcionamiento y estructura. Se determina por el grado en el cual el sistema social es capaz de auto-organizarse para incrementar su capacidad de aprendizaje sobre desastres pasados con el fin de lograr una mejor protección futura y mejorar las medidas de reducción de riesgo de desastres (ONU, 2005, p. 4).*

La construcción de la resiliencia se centra en lo que las personas, comunidades e instituciones pueden hacer por sí mismas y colectivamente, para comprender el riesgo e intervenirlo, a fin de reducirlo oportunamente.

Frente a la ocurrencia de un evento adverso, ser resiliente es resistir o adaptarse y recuperarse de sus efectos de manera oportuna y eficaz, saliendo fortalecidos en sus capacidades, como resultado del proceso de recuperación y de la

gestión para la reducción del riesgo que han logrado alcanzar antes del impacto. Existen diferentes formas de definir resiliencia según los distintos enfoques que asumen los autores. El concepto de resiliencia ha evolucionado a lo largo de los años, producto de las investigaciones y del interés que se le da cada vez más a este proceso

- La resiliencia tuvo su origen en el estudio que se hacía de la capacidad de los metales para resistir diversas presiones a los que eran sometidos, y poder regresar a su estado anterior sin sufrir deterioro.
- Luego, este concepto fue empleado en la educación, cuando los docentes e investigadores se admiraban al observar la capacidad de algunos estudiantes para superar condiciones adversas en sus hogares, llegando incluso a destacar como excelentes estudiantes en las clases, superando en madurez y rendimiento académico a otros alumnos provenientes de hogares con mejores condiciones de vida. Desde este ámbito escolar, Henderson y Milstein (2005) adaptaron una definición de resiliencia de Rirkin y Hoopman, de la siguiente manera:

la resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar

competencias de tipo social, académica y vocacional, pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes en el mundo de hoy (p. 26).

1.3 GESTIÓN PARA LA REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRE

La gestión para reducir el riesgo de desastres es un proceso que debe ser analizado desde su más amplia perspectiva. Vincula dos conceptos claves: gestión y riesgo, los cuales de manera particular merecen aclararse y con más razón cuando han de entenderse formando una expresión, un concepto. En relación con el riesgo, ya se ha hecho referencia anteriormente.

GESTIÓN

El término gestión o gestionar es propio de la administración y se puede entender como

FIGURA 5. FUNCIONES DE LA ADMINISTRACIÓN



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

“dar pasos conducentes a la consecución de una cosa. Hacer diligencias para lograr algo. Administrar” (Farjat, 1998, p. 12).

Por lo tanto, es lógico que al explicarse el concepto se tomen en cuenta las funciones clásicas de planificación, dirección, organización, coordinación, ejecución, control y evaluación.

Estas funciones, que luego tendrán que subdividirse en tareas y acciones, deben operar en el proceso de gestión y deben ejecutarse según los objetivos y la realidad de una comunidad. Además, deben cumplirse de una manera pertinente, realista, eficaz y eficiente, y de forma integral.

GESTIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES

Por otra parte, en lo relativo al riesgo y los desastres, la gestión debe ser permanente, pues aun si un riesgo fuera desterrado por un tiempo gracias a las acciones realizadas, el proceso debe mantenerse para evitar que con el desarrollo de la comunidad o del país, vuelvan a surgir factores que posteriormente puedan originar que este se presente de nuevo.

Generalmente, la gestión parte de la gerencia y del equipo de gerencia; sin embargo, esa gestión no puede ser exitosa si no se compromete al personal y a quienes van a materializar sus orientaciones: por convicción, por motivación, por responsabilidad y cultura institucional; de igual manera ha de

entenderse esto a nivel de comunidad y país. Este es el sentido participativo que debe darse en la gestión del riesgo de desastres y para lo cual debe educarse a los estudiantes actuales, futura ciudadanía, sin perjuicio de la labor que les corresponda cumplir luego en la sociedad.

No hay profesión u oficio que no tenga su relación e influencia con respecto al riesgo o, felizmente, con la gestión para reducirlo.

Por lo tanto, la gestión para la reducción del riesgo de desastres implica utilizar la perspectiva sobre los principios fundamentales de la administración, de tal manera que se tome en cuenta el objetivo de evitar o reducir amenazas y vulnerabilidades de cualquier naturaleza, a fin de disminuir o eliminar la probabilidad de que la persona y la comunidad puedan sufrir daños sociales, ambientales y económicos, como consecuencia de un evento adverso.

FIGURA 6. ACCIONES EN EL ANÁLISIS DEL RIESGO

| ACCIONES EN EL ANÁLISIS DE RIESGO | | |
|---|--|--|
| SE CREAN | SE EJECUTA | SE EVALÚA |
| <input type="checkbox"/> ESCENARIOS DE RIESGO | <input type="checkbox"/> LO PLANEADO | <input type="checkbox"/> CUANTITATIVAMENTE |
| <input type="checkbox"/> PLANES REMEDIALES | <input type="checkbox"/> CON FLEXIBILIDAD | <input type="checkbox"/> CUALITATIVAMENTE |
| <input type="checkbox"/> ORGANIZACIÓN | <input type="checkbox"/> SEGUIMIENTO DE ACCIONES | |

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

ETAPAS DE LA GESTIÓN PARA LA RRD

La gestión para la reducción del riesgo de desastres incluye cuatro etapas que han de ejecutarse de forma interrelacionada dentro de un proceso mayor que es la misma gestión institucional o del Estado. A saber:

1. Análisis del Riesgo

Por medio del análisis de riesgos se identifica y se evalúa el riesgo con base en estudios de la vulnerabilidad y de las amenazas. Con los resultados que se obtengan de la identificación de los riesgos, se crean escenarios de riesgo, donde el ejercicio a de responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles consecuencias y pérdidas se darían en esta escuela, en la universidad, en mi hogar o en la comunidad, si la amenaza se materializa y ocurre el evento adverso que se espera?

La descripción detallada del escenario que se daría y la lista de daños y afectaciones que se cotejarían en el ejercicio darían una idea base, un ‘mapa de la realidad’, con respecto a lo que le puede suceder a las personas y las posibles pérdidas que puedan sufrirse.

De este ejercicio —que debe trascender a todas las personas involucradas— han de derivarse los planes de mejora que respondan a los problemas y a las necesidades detectadas. Debe establecerse un procedimiento de control de las acciones planificadas, que no omita la observación de los factores internos y externos que estén afectando o puedan afectar el proceso de gestión del riesgo. La evaluación de la calidad —con carácter cualitativo y de proceso tanto por su pertinencia con lo que ocurre, como por su compromiso con los planes correctivos que se implementaron— ha de prevalecer durante la ejecución de las acciones planificadas.

La estadística y la valoración material de los resultados (las cuales también son procesos), deben explicar los asuntos por mejorar y los éxitos que se van logrando.

2. Reducción del riesgo

Está orientada a la eliminación o disminución del riesgo, para evitar la ocurrencia de desastres o, al menos, para mitigar los daños a las personas, los bienes y los servicios. De ahí que sus componentes sean la prevención y

la mitigación, conceptos que se abordan en páginas posteriores.

3. Manejo del evento adverso

El manejo del evento adverso prevé la manera de enfrentar los efectos de los eventos adversos, según la vulnerabilidad existente. Sus componentes son la preparación, la alerta y la respuesta.

4. Recuperación

Es el proceso mediante el cual se procura el restablecimiento de las condiciones normales de vida de la comunidad afectada. Sus componentes son la rehabilitación y la reconstrucción.

Vistas brevemente las áreas de la reducción del riesgo de desastres, pareciera que la gestión pueda hacerse de forma aislada y circunstancial, pero cuando se trata de la atención y solución de problemas o retos complejos —como los relacionados con la dinámica social y la conducta humana— entonces se debe pensar en una acción sistemática, integrada, pertinente, realista, participativa y permanente, tal y como se está visualizando.

¿Cuán grande es la labor que le corresponde cumplir a la institución educativa y a la educación como proceso formador, a fin de asegurarle a la sociedad una ciudadanía comprometida y capacitada para realizar una

adecuada gestión del riesgo de desastres, desde la misión y oficio que le corresponda cumplir en la sociedad! Por esta razón, es necesario que las autoridades educativas y la población docente valoren constantemente lo que se hace, cómo se hace y lo que falta para atender de la mejor forma este tema clave en la formación de las personas.

Finalmente, al gestionarse el riesgo desde el área o componente que se hiciera, debe observarse la creatividad, el sigilo y la capacidad con que actúan tanto el individuo como la institución y la comunidad, frente a los factores del riesgo, el riesgo y los desastres, gestión que debe hacerse de manera sistemática, orientados por una ruta bien trazada y clara, conducente a acciones correctas, bajo una crítica proactiva, constructiva, práctica y motivadora.

“Tzu-lu (en Farjat, 1998) dijo: -Suponiendo que fueras un líder y necesitaras colaboración ¿a quién recurrirías? El maestro respondió. Al hombre que estuviera dispuesto a luchar contra un tigre o atravesar un río sin importársele morir o vivir, a ese hombre no recurriría. Recurriría, sí, a alguno que afrontara las dificultades con la debida preocupación y prefiriera vencer mediante la estrategia” (p. 5).

GESTIÓN PARA CASOS DE EMERGENCIA Y EVENTO ADVERSO

Este término hace referencia a la organización y el manejo de recursos y responsabilidades para atender exitosamente las emergencias, de

manera particular las tareas de preparación, de respuesta y de rehabilitación.

La gestión de las emergencias incluye acuerdos, planes y estructuras que permiten comprometer los esfuerzos del gobierno y de las entidades voluntarias y privadas de manera coordinada y comprensiva, con el fin de responder a todas las necesidades asociadas con una emergencia.

El concepto gestión de emergencias es también conocido como gestión de desastres. Este mismo concepto es válido para las instituciones educativas y las universidades desde su realidad, en la cual todos los recursos estratégicamente organizados y preparados deben ponerse al servicio de la atención de la emergencia.

Cabe mencionar que los mecanismos de gestión de desastres a diferentes escalas — incluidos los sistemas de alerta temprana, los preparativos, la respuesta rápida y las medidas de recuperación— desempeñan importantes papeles en la reducción de pérdida de vidas y lesiones, y en evitar otras consecuencias adversas para las personas y las comunidades. Tanto el concepto de gestión para la reducción del riesgo de desastres como el concepto de gestión para casos de emergencia o desastres han de concebirse desde una sola idea; o sea, como parte de una visión mucho más amplia que incluye a todos los componentes de la RRD vistos y tratados en función del fomento de la resiliencia y del desarrollo humano sostenible.

1.4 DESARROLLO SOSTENIBLE

En 1983 la Organización de las Naciones Unidas, a través de la Comisión Brundtland (ONU, 1987), presentó uno de los más importantes documentos de reflexión sobre esta problemática y sobre el conflicto entre el desarrollo y el ambiente, denominado Nuestro futuro común, cuyo mensaje y contenido fueron bien recibidos en todo el mundo, pues proponía lo que resultaba lógico y coherente con las circunstancias de desigualdad que se vivían. Este documento introduce el concepto de desarrollo sostenible, entendido como *“aquel tipo de desarrollo que satisface las necesidades presentes sin comprometer o reducir las opciones de las generaciones futuras”* (p. 1).

El documento enfatiza en la necesidad de un nuevo orden económico y social, un nuevo orden de relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, en el cual la base fundamental serán los principios políticos, económicos, sociales y ecológicos que garanticen un manejo sostenible de los recursos naturales y un desarrollo sostenible de la humanidad, caracterizado por una mejor calidad de vida para todos. Este desarrollo responde a las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de cubrir sus propias necesidades. Se asumen dos conceptos fundamentales: “necesidades”, en particular aquellas inherentes a la población de bajos ingresos, a quienes se debe dar prioridad; y la idea de “limitaciones” de la capacidad del ambiente para resolver necesidades presentes y futuras, impuestas por el estado de la

tecnología y la organización social.

El desarrollo sostenible se basa en el desarrollo sociocultural, la estabilidad y el decoro político, el crecimiento económico y la protección del ecosistema, todo ello relacionado con la reducción del riesgo de desastres.

Los desastres y sus consecuencias suponen importantes pérdidas tanto para los gobiernos, como para las comunidades en general y en particular, para las de bajos ingresos, que afectan especialmente el bienestar y desarrollo de la población históricamente más vulnerable.

Según el Informe Global de Evaluación (GAR) del 2011 (como se citó en Velado, 2012), *“los impactos del devastador terremoto que azotó Haití en enero del 2010 y las inundaciones de Pakistán en julio de 2010 demuestran que el riesgo de desastres y la pobreza guardan una estrecha relación”* (p. 2).

1.5 EL FACTOR R

La gestión para la reducción del riesgo de desastres es un proceso permanente que debe darse en todos los ámbitos de la sociedad, tanto de manera formal-institucional, como en los contextos informal y popular.

Su éxito requiere una visión social clara de la realidad y de un proceso educativo integral y permanente que logre una actitud en la sociedad, de la cual emerja una dinámica propia, cuyo resultado fundamental sea un compromiso y, además, una fortaleza, individual y colectiva tal, que haga posible cambios culturales que permitan la reducción de los factores de riesgo, el riesgo mismo y la disminución del impacto de los eventos adversos en las personas, los bienes, los servicios y el ambiente en general.

Este compromiso colectivo y esta fortaleza están sustentados, en primer lugar, en un proceso transpsicológico de la persona que, para efectos de su relación con la RRD y en la presente obra, se llamará el Factor R o factor de resiliencia (FR) en la gestión. El FR se ve influido por factores externos que impactan a la persona y a la comunidad como unidades que son, en sus componentes social, ético y cultural, asociados al logro de esa fortaleza casi innata, que se puede llamar resiliencia, y que en la RRD resulta determinante para enfrentar la amenaza, el riesgo en general y el desastre.

La resiliencia, en cuanto a los factores intrínsecos que la originan, es propia de cada persona y de cada comunidad; difícil de controlar, por ser muy particular al sujeto o al grupo; con un origen histórico e igualmente difícil de identificar y que es afectada por factores externos controlables, que la logran consolidar e instrumentalizar.

De esta manera, es posible comprender la estrecha relación que hay entre la gestión para la reducción del riesgo de desastres, la resiliencia como resultado y la educación como medio que contribuye al fortalecimiento de los factores internos y a la promoción y desarrollo de los factores externos que enriquecen y fortalecen las capacidades resilientes.

Por lo tanto, no es posible explicar la resiliencia solamente en función de los recursos humanos y materiales que se puedan alcanzar para enfrentar el riesgo y los desastres en las comunidades; es necesario que las personas y las poblaciones cuenten con otras condiciones claves como una historia, una experiencia de vida, una convivencia, una confraternidad, una herencia y un FR que es el que integra y explica el sentimiento y la fuerza que los conmueve y los mueve a querer adaptarse, modificar su entorno y trascender más allá de su situación original frente a la adversidad, de manera contundente y decidida.

Esta fortaleza es difícil de explicar incluso por

quienes la experimentan, pero ellos la sienten y los impulsa a tomar las decisiones necesarias para salir adelante, junto a las ayudas materiales y externas que pudieran recibir. Un ejemplo de esto, entre otros muchos que se pueden citar, es lo ocurrido en la comunidad universitaria de la Universidad Dillard en Nueva Orleans, Louisiana.

Ellos decidieron, luchar, continuar y superar las condiciones adversas que sufrían, a pesar de las grandes pérdidas ocurridas en su campus principal como consecuencia del impacto del Huracán Katrina pudiendo abandonar a otro sitio donde se construirían otras instalaciones.

Como resultado de esa fortaleza institucional en este caso, propia de la cultura histórica de la universidad, enfrentaron la adversidad y asumieron el reto de mantenerse en su territorio y crecer luego del evento adverso.

Actualmente, cuentan con unas instalaciones totalmente renovadas. La comunidad universitaria se ufana y se sienten orgullosa de adaptarse y mejorar sus condiciones, gracias lógicamente a su espíritu resiliente probado.

Sin duda, este espíritu resiliente les permitirá seguir siendo “la sexta universidad de negros de los Estados Unidos de América”, expresión manifiesta personalmente por uno de sus

profesores ante un grupo de profesionales en educación y reducción del riesgo que los visitó con motivo de una pasantía organizada por el Consejo Superior Universitario Centroamericano y patrocinada por USAID/OFDA/LAC, en diciembre del 2013.

No hay duda de que en América Latina y el Caribe se podrán mencionar otros muchos ejemplos similares, sobre todo cuando los afectados no tienen opciones para cambiar de territorio y, por lo tanto, deben enfrentar su realidad ahí y en ese momento, con firmes convicciones positivas hacia el futuro.

Se coincide en que el fortalecimiento institucional, la capacitación, la adquisición de equipos e instalaciones con que se puedan contar para que se reduzcan los desastres está muy en función de lo que se puede entender como una buena preparación..., pero la resiliencia requiere de otros elementos de orden psicológico, social, histórico y cultural en compleja relación.

Sin embargo, la educación es el medio más cercano que se tiene para contribuir a estimular y a fortalecer el Factor R de la resiliencia, por medio del cual se supera lo cotidiano y se marca la diferencia para responder al desastre de manera adecuada; y lograr una recuperación tal que logre instituciones, comunidades y países más robustos y mejor preparados desde antes de la ocurrencia del evento adverso, de tal forma

que les permita enfrentar las consecuencias de los desastres sin perder sus posibilidades de continuar adelante con el desarrollo humano sostenible.

El compromiso de las instituciones educativas —como entidades y organizaciones públicas y privadas al servicio de la sociedad y a la gestión educativa, como proceso permanente de formación— resulta necesario, urgente e invaluable, para fortalecer a las comunidades en los factores de resiliencia (FR) y desarrollar del Factor R, cuya génesis se asocia a la

relación entre el ser humano como unidad, y la educación integral como recurso transformador y de cambio.



FOTO DE DAMSEA/SHUTTERSTOCK.COM

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

1. Bell, P., Sarmiento, J. P. y Segura, N. (Compiladores). (2003). Conferencia Hemisférica para la Reducción de Riesgos: Contribución al seguimiento de La “Tercera Cumbre de las Américas”. San José, Costa Rica: Internem
2. Cardona, O. D. (2007). Indicadores de Riesgo de Desastre y Gestión de Riesgos. Programa para América Latina y el Caribe Informe resumido. Actualizado a 2007. Washington, D. C. Departamento de Desarrollo Sostenible. Recuperado de http://www.iadb.org/exr/disaster/IDEA_IndicatorsReport_sp.pdf
3. Farjat, L. (1998). Gestión educativa institucional. Buenos Aires: Lugar Editorial S. A.
4. Herderson, N. y Milstein, M. (2005). Resiliencia en la escuela. Buenos Aires: Paidós.
5. Oficina de los Estados Unidos de Asistencia para Desastres en el Extranjero, de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID/OFDA). (2011). Educación y Gestión del Riesgo. Una experiencia por compartir. San José, Costa Rica: Internem.
6. Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres, UNISDR. (2009a). Extracto del informe de la Conferencia Mundial sobre la Reducción de los Desastres. (A/CONF.206/6). Recuperado de www.unisdr.org.
7. Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres, UNISDR. (2009b). Terminología. Recuperado de http://www.unisdr.org/files/7817_UNISDRTerminologySpanish.pdf
8. Organización de las Naciones Unidas. (1987). Nuestro futuro común. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/105305734/ONU-Informe-Brundtland-Ago-1987-Informe-de-la-Comision-Mundial-sobre-Medio-Ambiente-y-Desarrollo>
9. Organización de las Naciones Unidas. (2000). Declaración del Milenio. Resolución aprobada por la Asamblea General el 16 set 2000. N° 55/2. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
10. Organización de las Naciones Unidas. (2001). Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres (EIRD). Marco de Acción para la implementación de la Estrategia Internacional para la Reducción de los Desastres. <http://eird.org/esp/acerca-eird/marco-accion-esp.htm> CUMPLIDO
11. Organización de las Naciones Unidas. (2005). Marco de Acción de Hyogo: 2005-2015. Aumento de la resiliencia de las naciones y las comunidades ante los desastres. Recuperado de http://www.unisdr.org/files/1037_finalreportwcdspanish1.pdf
12. Organización de las Naciones Unidas. (2015). Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030. Recuperado de https://www.unisdr.org/files/43291_spanishsendaiframeworkfordisasterri.pdf
13. Velado, S. (2012). Institucionalizando la Reducción del Riesgo de Desastre en la Educación Superior. Conferencia durante el Foro Latinoamericano de Reducción de Riesgo de Desastre en la Educación Superior, del 28 al 30 de agosto. Panamá, Rep. Panamá.

APROXIMACIÓN AL CURRÍCULUM

EN ESTE CAPÍTULO:

- CURRÍCULUM: CONCEPTO
- FUENTES DEL CURRÍCULUM
- TIPOS DE CURRÍCULUM
- CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULUM
- FASES DEL CURRÍCULUM
- ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM
- LA GESTIÓN DEL RIESGO EN EL CURRÍCULUM

2.1 CURRÍCULUM

¿Qué es 'currículum' en la educación? Al respecto, Coll (como se citó en González, Río de Landaburu y Rosales, 2005) indica que “esta pregunta es difícil de contestar, pues, prácticamente cada especialista tiene su propia definición con matices diferentes” (p. 26). En términos generales, el currículum está constituido por las experiencias de aprendizaje que vive el alumno, dentro o fuera del ámbito escolar, bajo la motivación y la guía del personal docente, con el propósito de alcanzar los fines y objetivos de la educación. Estas experiencias pueden ser programadas o emerger durante el desarrollo cotidiano del proceso educativo, como resultado de la dinámica interna propia de la escuela y de la comunidad, así como por la interrelación entre la comunidad educativa, su entorno y la comunidad en general.

Existen diversas definiciones y conceptos sobre currículum propuestas por autores que sustentan diferentes enfoques y formas de explicarlo. A continuación se presentan algunas definiciones que ayudarán a este propósito.

Gómez (como se citó en Ruiz, 1996) indica que “es el relato del conjunto de experiencias vividas por los profesores y alumnos bajo la tutela de la escuela” (p. 19). Esta definición considera la participación del profesor y los alumnos, que realmente resulta indispensable en la actividad curricular.

Por otra parte, Pérez (como se citó en Ruiz,

1996) lo define como “el recorrido temático, metodológico que el sistema educativo propone para que lo recorran los alumnos de determinados nivel y ámbito formativo” (p.19). Esta es una visión en la cual se denota el sentido de proceso del currículo y su relación con la didáctica.

En síntesis, desde la perspectiva en que lo enfocan los autores, es posible encontrar definiciones que asocian el currículum con el desarrollo de procesos del conocimiento, el racionalismo académico, como pertinencia personal y como tecnología.

El currículum también se explica de acuerdo con la perspectiva desde la que se mire: como contenido, asumiéndolo como la materia que se debe estudiar para lograr la educación esperada; como planificación educativa, visto como algo más elaborado que lo anterior en la cual se establece “el alcance y la organización del programa educativo”; y como realidad interactiva, que ha de entenderse en función de los aprendizajes y los cambios que los estudiantes logran, producto del trabajo con los docentes.

La importancia del currículum radica en la posición relevante que ocupa en el proceso educativo, como articulador de ideales y realidades (globales, nacionales, institucionales,...), a las cuales identifica desde una reconstrucción crítica y de síntesis continua y sistemática, para ser orientador



SI SE DESEA FACILITAR LA INCLUSIÓN PERTINENTE Y DE CALIDAD DEL TEMA DE GESTIÓN INTEGRAL DEL RIESGO DE DESASTRE EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL, ES NECESARIO QUE LOS EQUIPOS ASESORES DE DESARROLLO CURRICULAR EN GESTIÓN DEL RIESGO DE DESASTRE LOGREN COMPRENDER E INTERPRETAR CORRECTAMENTE LA PROPUESTA CURRICULAR CON LA CUAL VAN A TRABAJAR.

de su desarrollo en los diferentes niveles de la actividad educativa.

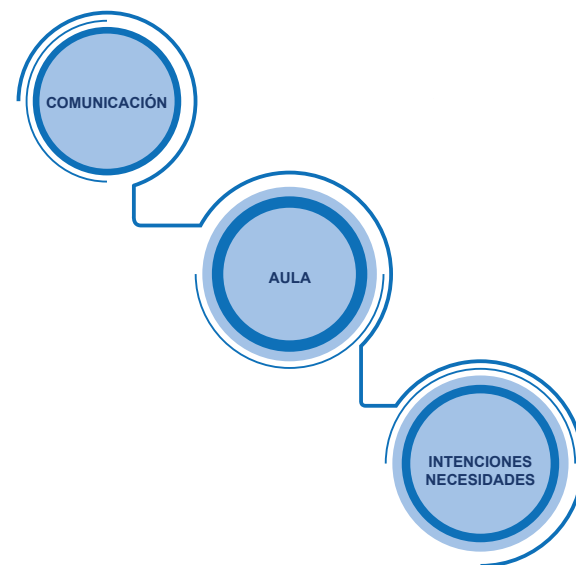
La importancia del currículum radica en la posición relevante que ocupa en el proceso educativo, como articulador de ideales y realidades (globales, nacionales, institucionales,...), a las cuales identifica desde una reconstrucción crítica y de síntesis continua y sistemática, para ser orientador de su desarrollo en los diferentes niveles de la actividad educativa.

Desde el escenario más común y tradicional donde ocurre el acto educativo formal o no formal... el aula, el concepto de currículum ha de concebirse como aquella propuesta de enseñanza y aprendizaje que genera un proceso de búsqueda de nuevos conocimientos y aprendizajes, que contribuyen a la formación integral del ser humano, en un ejercicio eminentemente participativo de aprender compartiendo y haciendo.

Este proceso se sustenta en una efectiva dinámica de comunicación entre el docente y los estudiantes, en la cual interactúan las intenciones educativas oficiales y las necesidades formativas y de búsqueda de nuevo conocimiento del estudiante y el grupo, con base en las experiencias previas de los actores. De este proceso emerge la satisfacción de las intenciones y de las necesidades significativas del alumnado y del currículum oficial. Si bien es cierto que las actividades en clase han de estar guiadas por lo establecido en

los programas de estudio oficiales, la verdad es que, en la intimidad del aula, cada grupo de estudiantes con su docente definen una forma de trabajo y la ruta por seguir para cumplir con el propósito oficial, pero en función de las particularidades de cada uno de los integrantes, como individuos y como miembros de un grupo, como parte de la comunidad escolar y de la comunidad educativa. De esta forma, se logra que los aprendizajes sean verdaderas herramientas para la vida.

FIGURA 7. EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

En esa dinámica, entonces, la inteligente flexibilidad y la pertinencia deben superar los cálculos previos sobre el para qué, el qué, el cómo y el con qué definitivos, con el fin de facilitar el surgimiento de los nuevos saberes, del nuevo conocimiento, que conducirá al cambio esperado y al desarrollo humano integral que tanto el currículum oficial, como el significativo y real pretenden del ejercicio educativo.

Si ese proceso de interrelación no se da de manera contundente y transparente, el producto final será pobre y, a la vez, estará alejado de la idea trazada originalmente como requerimiento del país y como punto de partida del proceso.

2.2 FUENTES DEL CURRÍCULUM

Cuando hablamos de fuentes del currículum aludimos a aquellos fundamentos, bases, principios, conceptos, conocimientos u otros que han contribuido a plasmar el ideal del currículo expresado en el plan curricular (en sus objetivos y conocimientos, y que orientan también su desarrollo y evaluación (Rossi, 2006, p. 33).

FILOSÓFICA

En la filosofía encontramos saberes como la(s) ideología(s) presentes en la sociedad. Los valores (axiología) objetivos o realidades ontológicos, con un valor intrínseco, son de carácter cósmico, vinculados a la naturaleza, como la verdad, la estética, la bondad y la espiritualidad; y los valores subjetivos o instrumentales son establecidos por el hombre, acordes al individuo y las circunstancias. La moral y la conducta se emprenden desde la ética. A la estética le corresponden la belleza y el arte.

EPISTEMOLÓGICA

La fuente epistemológica en el currículum tiene su base en los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas de estudio o materias curriculares, tales como las ciencias exactas y las ciencias sociales, entre otras.

La metodología, estructura interna y estado actual de conocimientos en las distintas disciplinas científicas, así como las relaciones

interdisciplinarias entre estas logran también una aportación decisiva a la configuración y contenidos del currículum, ya que nos permitirá separar los conocimientos esenciales de los secundarios.

PSICOLÓGICA

Esta fuente aporta información sobre los factores y procesos que intervienen en el crecimiento personal del alumno, finalidad última de la educación.

El conocimiento del desarrollo evolutivo en las distintas edades y de las leyes que rigen el aprendizaje y los procesos cognitivos en los seres humanos le brinda al currículum un marco indispensable acerca de las oportunidades y modos de la enseñanza. No se puede separar la mente del cuerpo. El desarrollo del cuerpo afecta el funcionamiento intelectual

PEDAGÓGICA

Esta fuente se fundamenta en metodologías y estrategias que están plasmadas dentro de la planeación académica; por lo tanto, debe atender a lo siguiente:

- El desarrollo del educando.
- La construcción de aprendizajes significativos.

Esto implica preparar alumnos que aprendan a aprender, que sean capaces de modificar sus esquemas de conocimiento de manera

deliberada, para el logro de aprendizajes significativos, ya que muchas veces se limitan a memorizar los contenidos sin establecer relaciones con los conocimientos previos. La selección y estructura de contenidos debe hacerse tomando en cuenta la secuencia de estos y el desarrollo cognitivo del educando. La motivación del educando es fundamental, esto logrará incentivarlo a obtener y desear nuevos aprendizajes.

El diseño del currículum debe fomentar aprendizajes en los que el alumno aplique lo que ha aprendido a situaciones reales de su entorno.

SOCIOLÓGICA

Los sociólogos consideran que el análisis de la sociedad —de sus problemas, de sus necesidades y de sus características— debe ser la fuente de información principal para precisar las intenciones curriculares. Señalan que el currículum se debe fundamentar en las demandas sociales y culturales, a las cuales deben corresponder los contenidos que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos, intentando asegurar que lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a la que pertenecen.

2.3 TIPOS CURRÍCULUM

El currículum en los procesos educativos es un instrumento que guía y da pautas para la formación integral de la persona, por lo que los educadores deben sentirse en libertad de adecuarlo a la realidad según el contexto y necesidades que se presenten, como por ejemplo las amenazas, los riesgos existentes y en una misma emergencia.

El currículum es uno, así como la prevención es una, al igual que la educación. Los tres están al servicio del ser humano y de la sociedad. La selección y estructura de contenidos debe hacerse tomando en cuenta la secuencia de estos y el desarrollo cognitivo del educando. La motivación del educando es fundamental, esto logrará incentivarlo a obtener y desear nuevos aprendizajes.

FIGURA 8.



El diseño del currículo debe fomentar aprendizajes en los que el alumno aplique lo que ha aprendido en situaciones reales de su entorno.

La propuesta pedagógica es la parte más interesante y fundamental del proyecto educativo institucional, porque en ella se elabora el aporte central de lo que viene a ser el currículum de la institución educativa con aportes de la localidad y de la región. La propuesta se diseña con base en los perfiles educativos de los actores, los principios educacionales y psicopedagógicos que abraza la institución educativa, los contenidos regionales y los valores, todo ello para formular competencias y capacidades con fuerte contenido local y regional, que hacen a la institución educativa singular y única en relación con las demás. El desarrollo de los contenidos locales y regionales diversifica el currículum nacional, elaborando así la propuesta curricular de la institución educativa, e incorporando los contenidos y enfoque de gestión de riesgos.

Este criterio resulta útil como punto de partida para promover la reflexión y la discusión, al pretender vincular la gestión del riesgo en los procesos educativos.

En diseño curricular, es importante tomar en cuenta los distintos tipos de currículum para poderlos comprender con mayor claridad

CURRÍCULUM PRESCRITO

Es el currículum oficial que Perrenoud (1984) llama 'prescrito', y que corresponde a la implementación concreta de este en un aula por un docente.

El currículum oficial o formal propuesto utiliza el enfoque metodológico establecido en el diseño curricular, tomando en cuenta los fines, recursos, técnicas, y condiciones contextuales académicas y administrativas. Bajo este enfoque, el currículum formal u oficial es todo aquello que da forma y contenido a un conjunto de conocimientos abstractos, habilidades y destrezas teórico-prácticas, y principios o valores.

CURRÍCULUM REAL O VIVIDO

Es la puesta en práctica del currículum formal, que requiere el contraste y ajuste entre el plan curricular y la realidad.

Es el medio por el cual se define la manera de enfrentar y confrontar el desarrollo de los objetivos del área de estudio, o la asignatura que se presume tiene el respaldo y la solidez de la institución educativa, con el objetivo de que los estudiantes aprendan (incluyendo lo que debe hacerse para implementar dichos propósitos), tomando en cuenta sus necesidades de los estudiantes para insertarse con éxito en su contexto y la sociedad misma.

CURRÍCULUM OCULTO

Es todo lo que existe detrás y en paralelo al proceso pedagógico. Se contraponen a la noción del currículum oficial o formal, ya que no está contemplado en los planes de estudios ni en la normativa del sistema institucional; por el contrario, deriva de ciertas prácticas institucionales que pueden ser tal vez más efectivas para la reproducción de conductas y actitudes.

Está formado por todo lo que la escuela transmite como valores implícitos (incluidos) a través de prácticas o costumbres tan diferentes, como la organización en sectores, criterios de admisión, política de reclutamiento de los docentes, diseño de los aprendizajes, etc. Representa lo que efectivamente se hace; es el que percibe y desarrolla el alumno.

Es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, no explícitas (sin claridad), que la institución tiene la capacidad de brindar en la medida en que el colectivo docente tenga una noción clara y, sobre todo, una ideología común en esta materia, ya que trata de formar estudiantes en correspondencia con el ejemplo.

2.4 CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULUM

El currículum expresa la fundamentación y la orientación que se desea dar al proceso educativo; algunas de sus características que lo identifican son flexibilidad, apertura y participación.

FLEXIBLE

El currículum es flexible, porque se puede adaptar a la realidad del entorno del centro educativo y de los alumnos a los que va dirigido; promueve cambios, dejando abiertas las vías para su adecuación, de acuerdo con las particularidades a nivel regional y local.

Un currículum flexible es aquel que los actores del proceso educativo adecúan teniendo en cuenta los diversos factores de cada situación particular; y respetando la diversidad, los intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos.

ABIERTO

Admite y promueve su enriquecimiento a medida que las exigencias de la sociedad y de las culturas lo requieren. Se considera a sí mismo inserto en un proceso dinámico de construcción y reconstrucción permanente. El tratamiento de los contenidos de este currículum se hace dejándoles a los docentes la posibilidad —dentro de cada área o disciplina— de programar las actividades e introducir o reordenar los contenidos con creatividad, tomando en cuenta las necesidades

y la pertinencia en relación con la comunidad o con cada grupo.

PARTICIPATIVO

Les da al equipo docente, alumnos, miembros de la comunidad y directores de los centros educativos, la oportunidad de aportar; es participativo por la forma en que ha sido elaborado y por el tipo de criterios y propuestas que recoge. En ambos casos se otorga a los actores del proceso educativo la oportunidad de contribuir, reflexionar y actuar, pues se asume su condición de sujetos históricos, plenos de capacidades y potencialidades.

PROYECTO CURRICULAR

El proyecto curricular lleva implícitos la investigación y el currículo. Martínez (como se citó en Angulo y Blanco, 2000) señala que “es una propuesta teórico-práctica que permite recoger, interpretar, expresar y mediar en las intenciones educativas y sociales sobre lo que se debe educar y lo que ha de suceder y hacerse finalmente en los centros educativos y las aulas” (p.162).

En su contenido teórico, el proyecto es la representación de una intención sobre lo que se debe enseñar y aprender en el centro educativo; en su sentido práctico, es la dinámica y las acciones que se deben dar en la escenarios educativos: salones de clase, laboratorios y otros, para poder convertir esas grandes

intenciones en la formación que se espera desarrollen los estudiantes, junto al personal en la escuela, el colegio o la universidad.

El ámbito del proyecto curricular abarca la institución educativa y la misma comunidad.

PLANES DE ESTUDIO

Los planes de estudio se refieren a la enumeración de las asignaturas con sus objetivos que comprenden una carrera, un ciclo o un nivel educativo de acuerdo con los fines educacionales (...) suelen centrarse en la identificación de las asignaturas sin entrar en mayores consideraciones... sobre lo que se piensa hacer con cada una de ellas (Palladino, 1995, p. 9).

Una de las razones que los justifica, por su condición natural de representar una propuesta y una guía, es que permite evitar repetir soluciones que pudieran ser positivas en un momento, pero que pueden no ser las adecuadas en otra circunstancia. Evita las improvisaciones en el trabajo docente, evita dispersión de tiempo, trabajo y dinero y establecer en qué medida se han cumplido los objetivos y se han introducido los correctivos necesarios (Universidad Nacional Abierta, 1989, p. 123).

EL PROGRAMA DE ESTUDIO

Existen diferentes criterios sobre lo es un programa de estudio.

La perspectiva con la que se determina un programa de estudio podría confundirse con la del plan de estudio. Justamente es la concepción que se tenga de currículo la que determina la diferencia entre ambas. Suele entenderse como el conjunto de objetivos, contenidos, actividades, metodologías y sistemas de evaluación de una materia o asignatura.

2.5 FASES DEL CURRÍCULUM

La teoría curricular se lleva a la práctica mediante el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular.

DISEÑO CURRICULAR

Se inscribe y relaciona con el de currículum en tanto que es el documento, guía o proyecto en el que se hacen explícitas una serie estructurada de ideas pedagógicas y de previsiones instructivas (González et al., 2005). El diseño curricular implica un trabajo profundo que afecta (el plan de estudios o el pènsum) e incluso demanda trámites legales si se tiene que ver con la aprobación de una carrera universitaria, por ejemplo.

PLANIFICACIÓN CURRICULAR

La planificación curricular orienta sus esfuerzos al diseño y elaboración del plan curricular, en el cual están estructurados todos los componentes (campos) que deberán ser considerados. En él es posible visualizar, en la parte pertinente, los elementos que intervienen en el proceso educativo (Rossi, 2006, p. 49).

Es un ejercicio en el cual se ordenan los elementos del currículum, de tal manera que guardan una correlación lógica y coherente entre ellos y que, además, permite representar la idea o las ideas e intenciones que justifican y dan sentido a lo que se desea enseñar. Esta planificación debe estar sustentada por un

diagnóstico producto de un proceso muy bien desarrollado, que incluye la identificación e interpretación de la realidad a la cual va a responder la propuesta que se planifica. Esta planificación debe asumirse desde una perspectiva integral, debe contar con características tales que permitan entender las intenciones educativas desde su nivel general (macro), sea de país o de una universidad, hasta llegar a orientar en la definición de lo que se debe hacer a niveles regionales o de facultad (meso), hasta facilitar la comprensión de lo que se va a hacer en el grado, durante el año, el semestre, la semana o en cada día y en cada lección que se va a compartir con los estudiantes.

Es válida y facilita las decisiones curriculares aquella planificación que se presenta de tal forma que los tomadores de decisiones de todos los niveles de la educación, estén claros de lo que debe hacerse o adaptarse para responder a las necesidades educativas del centro, de los integrantes del grado y de cada estudiante. Un ejemplo de lo anterior sería que, al final, este flujer educativo en cascada sistemática no se dé en “caída libre”, sino que se pueda asegurar que “en la sustancia que se consume” sigue prevaleciendo el agua en su fórmula original, pero enriquecida con los nutrientes necesarios para que no solamente calme la sed, sino también para que se convierta, en este caso, en alimento para un ser humano que requiere fortalecer y hacer crecer su condición biológica, psicológica, social, cultural y

espiritual, y que debe interactuar de manera armoniosa y constructiva en los distintos grupos sociales que le corresponda convivir, en un ambiente y con una naturaleza que acoge y nutre también.

REDISEÑO CURRICULAR

El rediseño curricular consiste en hacer los ajustes que se consideren necesarios, pero que los cambios que se hagan no riñan ni vayan en contra del sustento legal que fundamenta la propuesta curricular. Eso quiere decir que son ajustes que no alteran significativamente los planes de estudio.

ADECUACIÓN CURRICULAR

Este es otro concepto importante de abordar. En el fondo, la adecuación del currículo lleva implícito un alto sentido humanista centrado en la necesidad de la persona o del grupo, de tal manera que al participar en la actividad educativa, se sienta a gusto con lo que aprende en función de sus fortalezas y limitaciones.

Las adecuaciones no solamente se hacen para atender a los estudiantes que se pueden considerar con limitaciones, sino que también tienen una finalidad más amplia. Se hacen adecuaciones para responder —al fin— a las diferencias individuales entre los estudiantes; y a las excepciones vistas como aquello que no es común en el grupo, incluyendo la

niñez llamada ‘superdotada’ o con cocientes intelectuales superiores a la mayoría del grupo. Borsani (2005) bien señala que “la adecuación curricular no es una dádiva, ni un regalo que se le da ‘al que le cuesta aprender’ sino casualmente lo opuesto. Es una digna propuesta de trabajo para el que respeta al sujeto que aprende” (p. 19).

MALLA CURRICULAR

La malla curricular es una especie de mapa donde se visualiza clara y esquemáticamente como está compuesto, distribuido y relacionado el contenido de una carrera o asignatura.

Se representa en tablas en las que se puede observar la distribución de las asignaturas por áreas de una carrera; por ejemplo: los ciclos y las asignaturas, los códigos con que estas se identifican, las materias y los créditos que se reconocen al aprobarse cada una.

DESARROLLO CURRICULAR

El concepto de desarrollo curricular se concibe como el proceso de aplicación práctica de dichos diseños en el aula.

El desarrollo (y el diseño) del currículum constituyen por lo tanto, una compleja práctica de interacción social en la que participan multitud de agentes personales e institucionales externos (partidos políticos, iglesias, organizaciones profesionales, medios

de comunicación) y agentes internos (las administraciones educativas (...) los propios centros educativos, los grupos profesionales, las organizaciones estudiantiles, asociaciones de padres de alumnos (González et al., 2005, p. 26).

• Docentes y estudiantes, actores principales del desarrollo curricular

Los sujetos y protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje son parte importante en la construcción del currículo: antes, durante y después del diseño.

- Antes de la construcción, participan personajes como los investigadores, curricularistas y evaluadores para elaborar la propuesta.
- Durante la ejecución de la propuesta curricular, el papel de los docentes, estudiantes, autoridades e instituciones afines es fundamental para verificar la funcionalidad de esta.
- Después de la ejecución, vendrá la evaluación y la crítica constructiva para mejorar las debilidades de la propuesta.

Luego de que la planificación curricular se ha concluido y, por lo tanto, se han definido la ruta, el vehículo y el entorno por donde transitará el proceso educativo, docentes y estudiantes ejecutan el acto educativo en donde definen qué aprenden y qué enseñan, en mutua comunión, para transformarse y transformar.

Todo intento educativo construido con las mejores intenciones al fin nace, se concreta, cambia o fenece en ese encuentro supremo entre docente y alumno.

Toda inversión educativa se convierte en éxito o fracaso, de acuerdo con lo que suceda en el aula.

Esto indica claramente que no basta con una excelente propuesta curricular para asegurar que se va a ejecutar lo planteado en los planes y programas de estudio; y, como extraña circunstancia —que podría entenderse como contradicción— tampoco sería conveniente que el docente promueva y ejecute la experiencia educativa en el aula tal y como se expresa en los programas de estudio, pues estaría negándole al proceso que orienta, la oportunidad de provocar un acto educativo que sea útil, significativo, pertinente con la realidad y emocionante para los estudiantes.

En este instante irrepetible e irrecuperable de la vida del alumno, que generalmente se da en el salón de clases, nace el nuevo conocimiento, la actitud esperada, la habilidad y la destreza deseada. Esto fue así, se da en esta forma y será así. El acto educativo es único, no se recupera en tiempo, espacio y circunstancias. Se aprovecha o se pierde, según los intereses y los objetivos previstos y el grado de calidad con el que discurre la experiencia educativa.

¿CON QUÉ MECANISMOS CUENTAN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN TODOS LOS NIVELES, PARA ASEGURAR EL ÉXITO EN ESOS ENCUENTROS DE EXPERIENCIAS, SABERES Y SENTIMIENTOS DE ALTO NIVEL HUMANO?

No hay forma de controlar, de manera inmediata y efectiva, lo que resultó del acto educativo; se evalúa, sí, pero al final. ¿Qué medio objetivo, ajeno al docente y al alumno podría dar fe completa de los resultados obtenidos?

Una clara conciencia sobre la importancia de su labor, conocimientos sobre la materia que enseñará y un compromiso consigo mismo, con el ser humano y con la sociedad, sustentado en los más nobles valores de la humanidad y en una vocación incuestionables, son las condiciones que pueden asegurar que el docente —como principal gestor del desarrollo curricular junto a los estudiantes— sea el que pueda dar fe del éxito de cada actividad educativa, así como el tiempo, la forma de conducirse y de convivir de los estudiantes.

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES ES DETERMINANTE.

Sin embargo, la formación de los docentes generalmente no está a la altura en tiempo y contenido de las propuestas educativas que

emanan de la autoridad oficial.

Es común, cuando se participa en procesos de diseño curricular o de planes educativos estratégicos acordes con “la moda educativa”, llegar a la conclusión de que las nuevas corrientes o propuestas oficiales no serán realmente efectivas si no se ha preparado al docente para comprenderlas, interpretarlas y aplicarlas; y esto parece que no acaba. En los países, no ha llegado el momento en que se pueda asegurar que la formación del profesorado está a la altura de lo establecido en la política educativa, en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo y en el Proyecto Curricular Nacional.

¿Será necesario revisar cuidadosamente los perfiles académicos y profesionales de los futuros docentes para asegurarse de que la vocación, requisito indispensable en esta delicada labor, es complementada con aprendizajes asociados —en este caso— con la prevención, y con el dominio del concepto del riesgo, entre otros, para lograr una efectiva actividad docente en favor de la cultura de la reducción del riesgo y los desastres?

No es objeto de este documento hacer propuestas que cambien esta inveterada situación, solamente no debemos olvidarlo. Cuando de inclusión de la reducción del riesgo de desastre a los proyectos curriculares se trate, siempre vamos a encontrar esa falencia, esa limitación, ese reto por resolver y que,

sin duda, para lo cual es necesario lograr las voluntades en el sitio preciso para mejorar en lo posible.

La decisión, entonces, está en definir si se forma antes a los docentes para que puedan tratar con solvencia conceptual, metodológica y psicopedagógica el proyecto curricular, o se piensa, como es común, que en el camino y por ejemplo, por medio de procesos de capacitación en cascada, los docentes llegarán a estar, en algún momento, al nivel de los retos que les demanda el proyecto educativo y los estudiantes.

PLAN DE LECCIÓN

Según Salinas (como se citó en Ruiz, 1996), la planificación se identifica con “las situaciones en las que un profesor piensa sobre su enseñanza, y de los procesos de análisis y de resolución de problemas que ese profesor pone en juego a la hora de prever su enseñanza” (p.153).

El plan de lección se deriva de esa planificación que el profesor realiza. Es la guía que elabora el docente en la cual define el contenido que va a tratar, de acuerdo con el programa de estudio. Le permite organizar y establecer la secuencia que va a seguir para el desarrollo del tema, y define la forma como va a enseñar. Además, debe determinar los recursos didácticos que va a emplear y el tiempo que va a disponer para lograr con los alumnos los objetivos propuestos.

2.6 ELEMENTOS DE CURRÍCULUM

El plan de lección está compuesto por una serie de elementos que deben ser considerados al definirse. Estos, aunque tienen sus características y juegan un papel específico en el desarrollo de las clases, deben estar coherentemente redactados y ordenados, de tal forma que integren una unidad de aprendizaje.

Cuando se describen los elementos curriculares, se hace referencia al conjunto de objetivos, contenidos, metodologías, recursos y evaluación del aprendizaje. Estos se organizan con la finalidad de desarrollar aprendizajes en los estudiantes.

OBJETIVOS EDUCATIVOS

Constituyen la formulación de los resultados que se aspira alcanzar en los estudiantes como consecuencia de su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Están expresados en términos de comportamientos o capacidades que se prevé adquieran o desarrollen los alumnos en una determinada área o asignatura.

CONTENIDOS

Los contenidos son un conjunto de conocimientos científicos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que deben aprender los educandos, y que los maestros deben estimular para incorporarlos en la estructura cognitiva del estudiante. En

función de lo anterior, los contenidos se convierten en herramientas o instrumentos para desarrollar capacidades.

Se recomienda el empleo de contenidos:

Conceptuales (Saber)

Los contenidos conceptuales o el saber, se refieren a tres categorías bien definidas:

- Hechos: Son eventos que acontecieron en el devenir de la historia; por ejemplo: el derribamiento del muro de Berlín, el tsunami en Japón.
- Datos: Son informaciones concisas, precisas; por ejemplo: el nombre del presidente actual de Uruguay, las fechas de ciertos eventos, etc.
- Conceptos: Son las nociones o ideas que tenemos de algún acontecimiento que es cualquier evento que sucede o puede provocarse, y de un objeto que es cualquier cosa que existe y que se puede observar; por ejemplo: célula, algoritmos, probabilidades, riesgo y amenaza, entre otros.

Procedimentales (El Hacer)

Se consideran dentro de los contenidos procedimentales las acciones, modos de actuar y de afrontar, plantear y resolver problemas.

Estos contenidos hacen referencia a los saberes “SABER CÓMO HACER” y “SABER HACER”; por ejemplo: recopilación y sistematización de datos; uso adecuado de instrumentos de laboratorio; formas de ejecutar ejercicios de educación física, descripción de escenarios de riesgo, etc.

Un contenido procedimental incluye las reglas, las técnicas, la metodología, las destrezas o habilidades, las estrategias y los procedimientos, pues es un conjunto de acciones ordenadas secuencialmente y encaminadas al logro de un objetivo o competencia.

Actitudinales (Ser)

Estos contenidos hacen alusión al saber ser y saber convivir, con referencia a valores que forman parte de los componentes cognitivos (como creencias, supersticiones, conocimientos), afectivos (sentimiento, amor, lealtad, solidaridad, etc.) y de comportamiento que se pueden observar en su interrelación con sus pares.

Son importantes porque guían el aprendizaje de los otros contenidos y posibilitan la incorporación de los valores en el estudiante, para su formación integral.

METODOLOGÍA

Es el conjunto de técnicas y procedimientos

que se utilizan para organizar y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de posibilitar el logro de los objetivos o capacidades propuestas. Debe entenderse como los mejores caminos, estructurados por el profesor.

No hay métodos excelentes y únicos para trabajar con toda clase de objetivos, competencias y contenidos. Los métodos, procedimientos y técnicas tienen estrecha relación con la naturaleza e intencionalidad del área de estudio o asignatura.

Los métodos y procedimientos son diversos. En la labor educativa difícilmente el docente aplica uno de manera exclusiva. En el quehacer educativo es recomendable la aplicación de métodos activos, reflexivos y que posibiliten el esfuerzo individual y el trabajo grupal. En ciertos casos, según la realidad que enfrente el docente y los estudiantes, suele ser oportuno asumir una posición ecléctica que emplee lo mejor que la metodología puede ofrecer para la situación específica.

RECURSOS

Los recursos didácticos son medios que facilitan la comunicación del docente con el estudiante durante el acto educativo. Fortalecen el mensaje para el aprendizaje y su selección, confección y empleo dependen de la creatividad y el método que esté empleando el educador.

El educador debe usarlos en el aprendizaje de sus alumnos para desarrollar estrategias cognitivas; enriquecer la experiencia sensorial; y facilitar el desarrollo, adquisición y fijación del aprendizaje.

Para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha de aprovecharse la diversidad de recursos que estén a su disposición:

Humanos

Incluyen a los educadores; estudiantes; familia; comunidad; y especialistas como médicos, protección civil y bomberos, entre otros.

Didácticos

Pueden ser elaborados de acuerdo con su realidad; por ejemplo: recipientes reciclados, material impreso, modelos y objetos, entre otros.

Tecnológicos

Incluye material audiovisual, computadoras, simuladores y equipo de laboratorio, etcétera.

EVALUACIÓN

Se define como un proceso dinámico, permanente, sistemático, continuo, flexible, científico, participativo, integral e inherente

al quehacer educativo, que permite formular juicios de valor sobre los distintos componentes del currículo y reorientarlos, si es necesario.

La evaluación busca afianzar el proceso educativo en su totalidad, abarca todos los factores: los programas, las técnicas de aprendizaje, los recursos, los métodos y todos los elementos del proceso que intervienen en su desarrollo para favorecerlo.

La evaluación debe servir para realimentar el proceso de enseñanza, ayudar a elevar la calidad del aprendizaje y aumentar el rendimiento de los alumnos, lo cual también involucra cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Formativa

Se realiza continuamente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, para juzgar los avances, identificar los vacíos y necesidades y facilitar el ajuste del proceso, en función de las características de los alumnos.

El personal docente debe crear condiciones y situaciones para que los aprendizajes se desarrollen o se logren haciendo énfasis no solo en los conocimientos, las habilidades y las destrezas, sino también en los valores, los hábitos y las actitudes observables en los alumnos, mediante reforzamientos oportunos y constantes, de manera que al egresar del sistema posean las competencias necesarias que

los habiliten para desenvolverse eficientemente en el seno familiar y en la sociedad en general.

Sumativa

Tiene la característica de ser medible, dado que se le asigna a cada alumno que ostenta este tipo de evaluación un número en una determinada escala, el cual supuestamente refleja el aprendizaje que se ha adquirido; sin embargo, en la mayoría de los centros y sistemas educativos, este número asignado no deja de ser subjetivo, ya que no se demuestra si en realidad el conocimiento aprendido puede vincularse con el ámbito social.

Es necesario evaluar los aprendizajes de forma congruente con el proceso de enseñanza, es decir, si se han usado metodologías activas, entendiendo estas en su definición más simplista como las que “mantienen activo el cerebro”, al evaluar, se debe trascender de una serie de preguntas que no demuestran el desarrollo de competencias o aprendizajes más complejos que la memorización, a métodos de evaluación mejor estructurados, como el diseño de un proyecto y su ejecución, análisis y resolución de casos, entre otros.

EVALUACIÓN CURRICULAR

Su objetivo se orienta a determinar la calidad de la propuesta curricular como un todo, busca aportar conocimiento acerca del quehacer de las instituciones en el campo curricular,

como un mecanismo de mejora continua y de transformación que llegue a afectar, positivamente, las actividades educativas y el aprendizaje de los estudiantes.

2.7 GESTIÓN DEL RIESGO EN EL CURRÍCULUM

Si revisamos las políticas educativas y las propuestas curriculares oficiales de los países y de las universidades, se observa que en todas hay acápites que tratan sobre el bienestar y la seguridad de las personas y la sociedad, y sobre el compromiso con el desarrollo humano. También es común en las leyes, en las políticas y en las propuestas curriculares, que se enaltezca y priorice al ser humano y a la sociedad como los legítimos destinatarios y beneficiarios del proceso educativo.

Además, es frecuente encontrar en los textos que rigen la educación de cada Estado y de la educación superior, citas sobre los derechos humanos, los derechos de la niñez y la adolescencia. La mayoría de estos documentos también tratan sobre la formación integral como un valor y como resultado de la gestión educativa.

Por lo tanto, pareciera obvio que se deba encontrar, en el seno de las leyes, de la política y en el contenido de los planes y programas de estudio, el compromiso con la vida y con la formación del futuro profesional, del ciudadano, en la reducción de los factores de riesgos y los desastres. Sin embargo, las políticas que afectan a la educación, los planes nacionales de desarrollo educativo, los currículos de las instituciones, desde la educación inicial hasta la educación superior, continúan adoleciendo de una adecuada inserción del tema, efectiva y amigable.

Dos conceptos por aclarar: seguridad escolar y gestión del riesgo de desastre en la escuela o centro educativo

Estos conceptos no son excluyentes, por el contrario, son complementarios; sin embargo, en algunos casos se confunden, circunstancia que sin duda afecta actividades como la planificación y la ejecución de los proyectos relativos a la gestión del riesgo de desastres en las instituciones del sector educación.

Cuando se utiliza la expresión ‘seguridad escolar’ se comprende que se refiere a la seguridad en las instituciones educativas que gradúan estudiantes en los niveles primarios. No obstante, un criterio más amplio que guarda el mismo sentido puede ser ‘seguridad en las instalaciones y en las actividades educativas oficiales. Este concepto es válido también, para el nivel terciario.

Una escuela que aspira a ser segura o una institución educativa orientada a ser segura ofrece a su comunidad educativa o universitaria, las condiciones más favorables para que los riesgos sean menores y controlados, y que, en caso de darse una emergencia, los estudiantes, el personal, las madres y padres de familia puedan contar con una estrategia que les permitirá —en primer lugar— contar con los medios para hacerles

frente a los daños que un evento adverso les pueda causar. Por lo tanto, una escuela o centro educativo considerado como seguro es aquel que está organizado y preparado para mitigar los factores de riesgo a que está expuesta su comunidad educativa.

Es común encontrar en América Latina y el Caribe, cursos como El Curso de Seguridad Escolar de la USAID/OFDA/LAC o el Curso Escuela Segura de la Cruz Roja Internacional, que en el fondo pretenden fortalecer las posibilidades de las instituciones para reducir sus riesgos y enfrentar con éxitos las emergencias, al menos, tras que no se compliquen mientras se recibe ayuda externa. Cabe señalar que resulta un poco utópico pensar, ante lo complejo del riesgo, que una escuela o un centro educativo pueda considerarse como totalmente seguro. Ahora, si lo que se desea es enseñar y formar a la comunidad educativa en gestión del riesgo de desastres, entonces se tendría necesariamente que observar que en la institución se estén atendiendo todas sus áreas y componentes, y no solamente la respuesta para cuando ocurre un evento adverso en las instalaciones.

El nivel de esfuerzo pedagógico que se emplee en la formación de los estudiantes y en la comunidad educativa en general sobre RRD es uno de los indicadores de que la visión de preparación para la respuesta se ha superado

y ampliado en la institución. Además, podrá comprobarse en el centro educativo la existencia de un plan para la gestión del riesgo de desastres en el cual se identifiquen objetivos y acciones claramente determinadas para desarrollar de manera integrada las áreas y los componentes respectivos.

Por lo tanto, los centros educativos de calidad deben ofrecer seguridad en sus instalaciones; reducir los riesgos a la mínima expresión posible; y, además, formar a los estudiantes como futuros sujetos de la prevención.

La institución que desarrolla un proceso integral de reducción del riesgo de desastres debe lograr los mayores niveles de calidad en el cumplimiento de tres compromisos fundamentales, a saber:

- La seguridad en sus instalaciones y actividades oficiales.
- La formación de los estudiantes y la capacitación de los docentes o personal institucional en general, en reducción del riesgo de desastres.
- Una obligación evidente con los procesos de gestión del riesgo de la comunidad, a partir de los mismos hogares de los estudiantes y del personal, en total coordinación y armonía con la organización local de emergencia y con todas aquellas actividades y esfuerzos orientados al fortalecimiento de la cultura

en lo que compete a la prevención de los riesgos y los desastres.

En síntesis, una institución educativa comprometida con la reducción del riesgo de desastres contará con un plan que considere los tres ejes fundamentales, en donde el plan o la estrategia que coadyuva a la seguridad es solo una parte.

FIGURA 9.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Angulo, J. F. y Blanco, N. (2000). Teoría y desarrollo del currículum. (2ª edic.). Málaga, España: Aljibe.
2. Arce, A. Diccionario pedagógico. Segunda edición. Abedul, Lima, 2004
3. Borsani, M. J. (2005). Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la Diversidad. Buenos Aires – México: Ediciones Novedades Educativas.
4. González, S., Río de Landaburu, E. y Rosales, S. (2005). El currículum oculto en la escuela. (2ª edic.). Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Lumen. Hvmánitas.
5. Palladino, E. (1995). Diseños curriculares y calidad educativa. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
6. Perrenoud, P. (1984). Currículum: lo formal, lo real, lo oculto. En Houssaye, J. (dir.) (1993). La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui (pp.61-76) Recuperado de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
7. Rossi, E. (2006). Construcción y evaluación del plan curricular en la universidad. Lima, Perú: Editorial Hozlo.
8. Ruiz, J. M. (1996). Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular. Madrid, España: Editorial Universitas.
9. Universidad Nacional Abierta. (1989). Currículum I. (3ª edic.). Caracas, Venezuela: Italgráfica, SRL.

EDUCACIÓN, PREVENCIÓN Y RESILIENCIA

EN ESTE CAPÍTULO:

- EDUCACIÓN: DECLARACIONES INTERNACIONALES
- EDUCACIÓN EN LA GESTIÓN PARA LA REDUCCIÓN DE L RIESGO DE DESASTRE
- PILARES DE LA EDUCACIÓN EN LA REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRE
- EDUCACIÓN UN VEHÍCULO SEGURO HACIA LA PREVENCIÓN
- EDUCACIÓN Y RESILENCIA

3.1 EDUCACIÓN: DECLARACIONES INTERNACIONALES

Especialmente en la última década, ha sido evidente el reconocimiento que los organismos nacionales e internacionales les han dado a las instituciones del sector educativo y a la educación propiamente, en cuanto a su importancia en la gestión para la reducción del riesgo de desastres.

Esta perspectiva se puede analizar desde dos posiciones complementarias:

- Por una parte, el papel que deben jugar las instituciones educativas como recurso para responder a los riesgos y a los desastres, como resultado del compromiso institucional, por así decirlo ineludible, con los comités locales de reducción del riesgo y con los sistemas nacionales de emergencia.
- Por otra parte, el reconocimiento y el especial interés que se le está dando a la acción formadora y educativa que se lleva a cabo diariamente en las aulas, los laboratorios y en los campos de capacitación y entrenamiento de los centros educativos en los distintos niveles y modalidades en que se organiza la gestión educativa asociada a la reducción del riesgo de desastres.

Acuerdos y declaraciones emanados de asambleas y conferencias de la Organización de las Naciones Unidas, entre otros, se convierten en referentes claves para estudiar e identificar el papel fundamental de la

educación en la formación de una cultura fortalecida en la prevención y la preparación ante eventos adversos. Además, se observa en estos documentos la contribución que se puede ofrecer en el proceso educativo con respecto al logro de los propósitos, los objetivos, las metas y las acciones prioritarias incluidas en esos documentos, como recomendación u orientaciones por cumplirse en los países firmantes.

Un punto de referencia para mostrar el lugar que se le está dando a la educación en el ámbito de la gestión para reducir riesgos y desastres es:

LA DECLARACIÓN DEL DECENIO INTERNACIONAL PARA LA REDUCCIÓN DE LOS DESASTRES NATURALES 1990- 2000.

Al sintetizarse los logros de esta declaración, se lee:

“de la misma forma se ha logrado un aumento en el apoyo al tema y a la concientización pública para mejorar la implementación de políticas públicas orientadas a la reducción de desastres y al fomento de una cultura de la prevención ante los desastres y reducción del riesgo” (Boletín DIRDN, 1999, p 1).

Además, fue notorio en este periodo el fomento de un nuevo paradigma en cuanto al enfoque del tema desde donde, el interés de los organismos y de los Estados se fue orientando hacia la reducción de los riesgos en un claro reconocimiento de que la acción humana es determinante en la ocurrencia de los eventos adversos.



FOTO DE MANUEL RAMIREZ, USAID/OFDA

Ese tránsito del interés por la respuesta al compromiso por la reducción provoca un giro total sobre el quehacer en este campo. El cambio de paradigma que se produjo durante la década 1990-1999, sin duda, promovió una manera diferente de entender y de abordar los riesgos y los desastres. Se estimuló la importancia de identificar y de reducir los riesgos, y de prevenir y educar a las generaciones del momento y del futuro, cuando se reconoció el papel esencial que juega la acción humana en la construcción de los factores de riesgo y en la gestión preventiva, pues en el fondo, ambos son un asunto propio de la conducta y el comportamiento de las personas en lo individual, en sus hogares y en la comunidad.

Con esta nueva visión, cambian totalmente las estrategias y las acciones, y se emigra del interés centrado exclusivamente en la reacción una vez ocurrido el evento adverso, a la prevención centrada en una posición proactiva en la cual se hacía necesario dirigir la mirada hacia la formación

de las personas.

Se lograron avances significativos en cuanto al logro de los objetivos planteados, y con un lógico interés de las instituciones y los organismos por trabajar de manera más organizada, integrada y armoniosa.

LA CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA REDUCCIÓN DE LOS DESASTRES. HYOGO, JAPÓN, DEL 18 AL 22 DE ENERO DE 2005.

En esta Conferencia se acordó un compromiso de los países para mantener los esfuerzos por un periodo de diez años orientados a *la reducción considerable de las pérdidas ocasionadas por los desastres, tanto las de vidas como las de los bienes sociales, económicos y ambientales de las comunidades y los países (Organización de las Naciones Unidas, 2005, p 3.)*

Además, como medio para alcanzar este resultado, se determinó la necesidad de que los países cumplan con cinco acciones prioritarias, las cuales se abordarán de acuerdo con la realidad de cada país.

Acciones prioritarias:

- Velar por que la reducción de los riesgos de desastre constituya una prioridad nacional y local dotada de una sólida base institucional de aplicación.
- Identificar, evaluar y vigilar los riesgos de desastres y potenciar la alerta temprana.
- Utilizar los conocimientos, las innovaciones y la educación para crear una cultura de seguridad y de resiliencia a todo nivel.
- Reducir los factores de riesgo subyacentes.
- Fortalecer la preparación para casos de desastres, a fin de asegurar una respuesta eficaz a todo nivel.

Si se analizan cuidadosamente las cinco acciones prioritarias considerando el potencial transformador y formador de la educación en las personas, las comunidades y los países, sin mucha dificultad se puede concluir que para lograr plenamente y con un alto grado de sostenibilidad los resultados del desarrollo de esas cinco acciones prioritarias, es necesario contar con una sólida gestión educativa que enriquezca la cultura de las instituciones y de las comunidades.

Es el compromiso que el sector educativo asuma y la perspectiva y voluntad con que se organicen y ejecuten las acciones relacionadas con RRD, lo que puede determinar, por una parte, que se logre lo establecido en la tercera acción prioritaria del Marco de Acción (Utilizar los conocimientos, las innovaciones y la educación para crear una cultura de seguridad y de resiliencia a todo nivel) así como el logro de las restantes cuatro acciones prioritarias, las cuales, requieren del compromiso y las competencias que fomenta la educación para poderse lograr.

Las poblaciones han de estar conscientes y comprometidas con el importante papel que juegan en la definición, ejecución y seguimiento de las alerta tempranas propias de su comunidad y del país. No basta con los valiosos hallazgos de los hidrólogos, meteorólogos, sismólogos y vulcanólogos, entre otros científicos, sino que se debe saber cómo hacer llegar su conocimiento a las comunidades de manera oportuna y didáctica, estratégicamente presentado para que se logren las actitudes y las conductas esperadas... es ahí, justamente en momentos cercanos a un posible evento adverso, cuando la educación y la cultura de la comunidad son determinantes.

Las actuales y futuras generaciones deben prepararse, por medio de programas educativos y de capacitación, de tal manera que puedan ser actores claves en la reducción de los factores de riesgo y en la preparación para responder y

reconstruir su entorno ante eventos adversos ocurridos.

Por lo tanto, en el momento de elaborar los proyectos de centro o los planes institucionales en el sector educativo, debe constatar que el tema de la reducción del riesgo de desastres haya sido incluido, tanto con el fin de lograr una escuela o una universidad más

seguras, como también para que ese plan incluya objetivos y actividades suficientes y pertinentes, al corto, mediano y largo plazos, relacionados con el incremento de una formación básica e integral de la población estudiantil en cuanto a la reducción del riesgo de desastres. Además, debe evidenciarse el compromiso institucional con las comunidades y el país en este importante campo.



FOTO: CORTESÍA DE SAVE THE CHILDREN

3.2 LA EDUCACIÓN EN LA GESTIÓN PARA LA REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES

La educación es un medio para lograr la formación de las personas a partir de sus potencialidades, su experiencia y los factores propios del contexto en los cuales se desenvuelven: la familia, el centro educativo, la empresa y las organizaciones sociales formales e informales a las que pertenecen.

Los medios de comunicación social, los amigos y vecinos también juegan un papel educativo importante, pues, cada uno influye en el nivel de formación que alcanzan las personas.

CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Existen diversas definiciones de educación propuestas por autores y corrientes de pensamiento educativo y pedagógico. Sin embargo, se considera útil, para efectos del tema en cuestión, la definición establecida en el Curso de Seguridad Escolar, en la cual se integran elementos básicos de algunos de las definiciones existentes más conocidas:

“Educación es un proceso permanente de comunicación social que conduce al perfeccionamiento de las facultades del ser humano y a su formación integral” (USAID/ OFDA, 2013, p. 26).

La educación se extiende a lo largo de la vida de las personas, desde que el ser humano se encuentra en el útero de la madre hasta su muerte, por tal razón se la concibe como un proceso permanente de formación.

Dentro de esta amplia perspectiva, al proceso educativo que está bajo la responsabilidad de los ministerios de educación y de las instituciones de educación superior —por medio del cual los estudiantes, luego de varios años de estudio, pueden optar por un título oficial académico y avalado por el Estado— se le denomina **educación formal**.

El proceso educativo en su componente formal les ofrece a los estudiantes oportunidades para desarrollar percepciones, actitudes y conductas en favor de los objetivos establecidos en los programas de estudio.

Esa imagen, idea o concepto que ‘le quedó al estudiante’ (percepción) es el que facilita la construcción de actitudes o disposiciones.

Es, justamente, a partir de las actitudes construidas en y por las personas, como las personas actúan en su vida cotidiana.

Percepciones, por ejemplo, sobre lo nocivo que resulta botar la basura en los ríos, permiten formar actitudes para mantenerlos limpios. Estas actitudes van facilitando la formación posterior de hábitos de buen manejo de los desechos.

Por medio del proceso educativo, es posible lograr en las personas la formación de estilos de vida asociados con la calidad del ambiente y otras actitudes necesarias en la prevención de los eventos adversos como, por ejemplo,

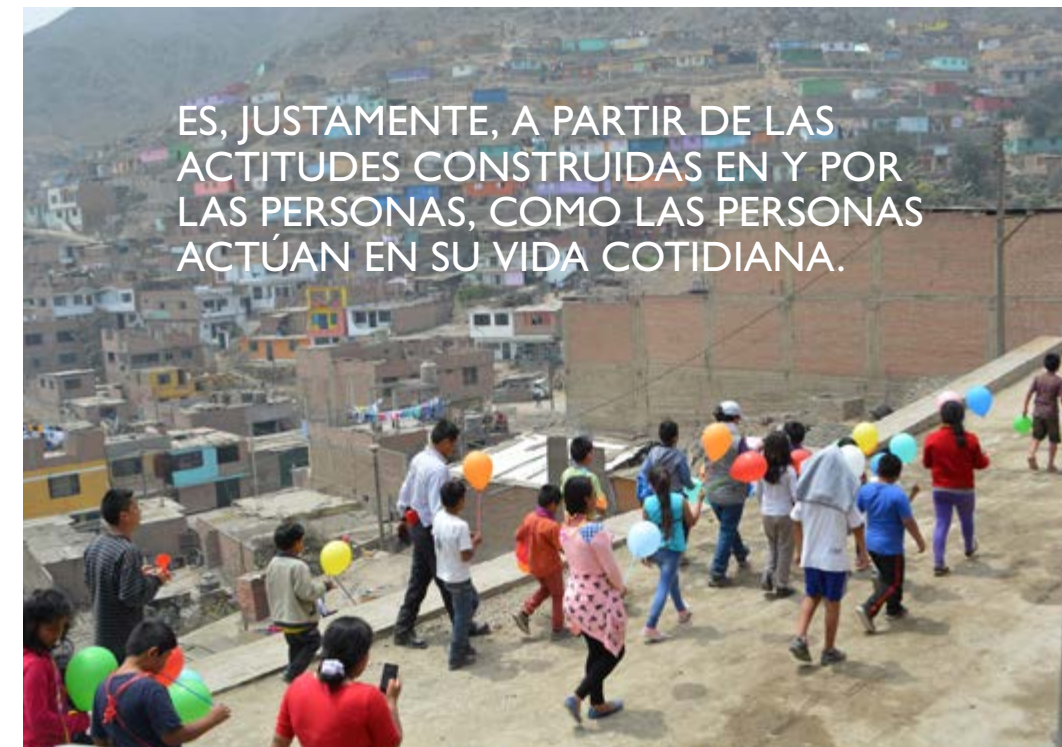


FOTO CORTESÍA DE SAVE THE CHILDREN

concebir y comprender correctamente el riesgo y regular su conducta y comportamiento, de tal manera que no provoquen factores de riesgo y, por el contrario, que su manera de vivir, de convivir consigo mismo, con sus semejantes y el ambiente contribuyan en lograr mayores niveles de seguridad en los diferentes contextos en que se desempeñan

La educación no formal es un proceso serio, con objetivos claramente definidos y orientados por una planificación de la materia que se va a impartir, y en el cual se aplican pruebas a los estudiantes que demuestran el logro de sus objetivos.

Generalmente, se observa la educación no formal en instituciones como las academias

de bomberos, las direcciones o departamentos de capacitación de entidades como la Cruz Roja y los Boy Scouts, y en las actividades que organizan las empresas privadas, entre otras organizaciones.

Las personas que participan en esta modalidad educativa no aspiran a títulos académicos; los programas de estudio no están dirigidos directamente por los ministerios de educación, ni deben someterse a controles rigurosos por parte de las autoridades educativas de los países. Sin embargo, cabe señalar, que en algunas academias o institutos se otorgan títulos certificados por universidades, por haberse reconocido, previo análisis y evaluación de los programas de estudio, entre otros requisitos, pudiendo luego los estudiantes optar por grados de nivel superior como

diplomados, bachilleratos y licenciaturas.

La educación informal está representada por aquellas actividades y relaciones de comunicación que se dan en las familias, entre colegas y amigos y con otras personas, en las cuales no media intención formativa alguna.

Se aprende al fin y se complementa la experiencia por este medio, con la educación adquirida de manera formal y no formal. La educación informal es lo que llaman “la universidad de la vida”, es decir, lo que se aprende haciendo en la vida cotidiana y en relación con las otras personas, de una manera espontánea y libre.

En ese mismo ámbito, se debe considerar la educación informal y la influencia de medios de comunicación social, ya que la radio, la televisión, los periódicos y las redes sociales influyen en la información y en la formación de criterio en las personas sobre un sujeto, un hecho, un producto o un objeto, y esto, puede contribuir en la formación de percepciones que en algún momento se reflejan en conductas y comportamiento individuales y colectivos.

El mensaje educativo formal no es ingenuo, tiene un alto contenido ideológico y conceptual, y de la misma forma, los mensajes transmitidos por los medios, especialmente los publicitarios y los que responden directamente a las líneas editoriales,

contienen elementos subliminales de los que las personas no llegan a tener conciencia, pero que incluyen en sus percepciones.

Este recurso, puesto al servicio de la prevención, sería muy valioso, pero, lamentablemente, algunos de esos mensajes, en ocasiones promueven actitudes contrarias a la seguridad individual y colectiva. Anuncios con eslóganes como “viajar en motocicleta te ahorra tiempo y dinero”, son ejemplos claros de esto. Cabría pensar si será esto cierto, si los motociclistas viajaran cumpliendo con las leyes del tránsito, sin ocupar en las carreteras espacios prohibidos.

3.3 PILARES DE LA EDUCACIÓN EN LA REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES

La educación contribuye en la formación de percepciones, actitudes y conductas de las personas. Si esta posibilidad que ofrece el proceso educativo se asocia a la formación que deben lograr las personas en la gestión para la reducción del riesgo de desastres, la educación se convierte en un recurso crucial en la construcción de una nueva actitud y de nuevos comportamientos deseables, en favor del bienestar y la seguridad de las personas y las poblaciones.

Desde esa misma perspectiva, resulta oportuno hacer referencia al informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors y cuyo título es La Educación encierra un tesoro (UNESCO, 1994).

Este estudio trata de los retos actuales y futuros que debe enfrentar la educación para responder a lo que define ese estudio como “tensiones por superar” entre las que cita:

- la tensión entre lo mundial y lo local,
- la tensión entre la tradición y la modernidad,
- la tensión entre el cortoplacismo y el largo plazo,
- la tensión entre la competencia y la igualdad de oportunidades y
- la tensión entre lo espiritual y lo material.

Si se analiza la vulnerabilidad en las poblaciones, se pueden advertir que algunos

factores que la promueven y la mantienen se derivan precisamente de la incertidumbre y de decisiones inadecuadas asociadas a las tensiones señaladas anteriormente.

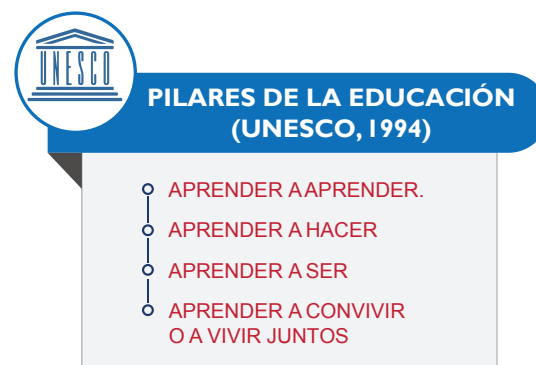
Ante este reto, el estudio de la Comisión liderada por Delors determina, con acento especial, la importancia de una educación “durante toda la vida”; o sea, una educación permanente que se base en cuatro pilares: *La humanidad es más consciente de las amenazas que pesan sobre su medio ambiente natural, pero todavía no se ha dotado de los medios para remediar esta situación a pesar de marchas, reuniones internacionales, como la de Río, a pesar de graves advertencias consecutivas de fenómenos naturales o a accidentes tecnológicos. De todas formas ‘el creciente conocimiento a ultranza ‘no se puede considerar ya el camino más fácil hacia la conciliación del progreso material y la equidad, el respeto de la condición humana y del capital natural que debemos transmitir en buenas condiciones a las generaciones futuras (UNESCO, 1994, p. 9).*

Por todas estas razones nos parece que debe imponerse el concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y en el espacio. Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado (UNESCO, 1994, pp. 14 y 15).

En cuanto a la relación entre la educación durante la vida y la persona, el informe indica

que “debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad” (UNESCO, 1994, p.15).

FIGURA 10.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Base para la definición del perfil de personas formadas en la reducción del riesgo de desastres. Una propuesta sustentada en los pilares de la educación

Baste tomar como referentes los pilares de la educación y relacionarlos con las áreas y los componentes de la gestión para la reducción del riesgo de desastres, para lograr una idea a manera de referente que puede ser útil para describir a la persona formada en RRD.

Aprender a conocer y a aprender

La persona desde la más temprana edad y la comunidad deben aprender a conocer; a

interpretar y a explicar la realidad en que viven, a partir de lo que ocurre en su hogar, en el centro educativo y posteriormente en su centro de trabajo y en su entorno general.

Esta lectura cuidadosa de la realidad les permitirá desarrollar capacidades para aprender a analizar función de los factores de riesgo que se dan en los distintos escenarios que les corresponde compartir; saber identificar el riesgo; y formarse una idea de qué sucedería si el evento esperado ocurre.

Aprender a hacer

Este es uno de los aprendizajes más importantes, pues no basta con conocer la realidad, no es suficiente tener a disposición las técnicas, instrumentos y otros recursos si no se define y se aplica lo que se considera necesario para salir adelante.

Aprender a hacer lleva implícito un compromiso, una voluntad y una fuerte motivación: el querer hacerlo.

Es común que teniendo el conocimiento y todas las condiciones a favor, no se hace lo pertinente y al final, las cosas siguen igual con tendencia a empeorar. Por lo tanto, lo aprendido logra su punto culminante cuando es materializado en acciones, resultados y cambios en favor de la prevención.

Es curioso observar que a pesar de que se

brinda información en los distintos medios de comunicación social, por ejemplo, sobre el riesgo que representa el fumado, o lo peligroso que es construir en terrenos inestables, las personas no responden como lo esperan las autoridades sanitarias, las instituciones del Estado o las organizaciones no gubernamentales (ONG), ¿por qué razón?

Aprender a Ser

Es un compromiso de la persona consigo misma. Si se aprende a ser, se ha aprendido a valorar las potencialidades con las que se nace, así como a reconocer las limitaciones, aceptándose tal y como se es.

La persona aprende a ser en función no solamente de sí misma, de su desarrollo integral, sino también debe entender que no es un ser aislado, que no puede serlo porque siempre necesitará de las demás personas y de la comunidad para poder mejorar su calidad de vida y su seguridad como parte de un colectivo, como ser social y gregario.

En asuntos de RRD, resulta valioso facilitarle a los estudiantes el aprender a ser, entendiendo lo maravilloso de existir, del ser persona— diferente, única y necesaria— y, por lo tanto, a merecer el aprecio, en primer lugar de sí mismo y luego el de la familia y la comunidad. Una vez logrado, se arraiga y fortalece en la persona, un valor especial por la vida, no solo la propia sino la de sus semejantes a quienes se

les reconoce el derecho a gozar de las mismas condiciones y oportunidades, sean niños, niñas, mujeres, hombres jóvenes, adultos, adultos mayores, pobres o ricos.

Todos estos elementos que al final identifican a las personas por su manera de convivir, de relacionarse y de participar en lo propio en los ambientes que les corresponde compartir es lo que explican sus actitudes, sus valores, su comportamiento, su ser.

Aprender a convivir

Aprender a vivir juntos, aprender a convivir: somos maravillosos, pero no estamos solos en el planeta. Formamos parte de varios grupos, a saber: familiar, laboral, escolar y social, mundial y universal, de los cuales dependemos para poder aprender, ser y a hacer.

Desde esta perspectiva, surge la importancia del diálogo, de la conversación transparente y de los acuerdos sin egoísmos para discutir y ofrecerle propuestas e ideas al grupo; para seguir adelante, observando, con capacidad para escuchar, analizar y aceptar las ideas constructivas de las personas con quienes se comparte.

El diálogo no es fácil (...). El diálogo es sobre la mesa, claro, si vos en el diálogo no dices realmente lo que sientes y no te paras a escuchar al otros e ir ajustando lo que vas pensando y vas ajustando y conversando, el diálogo no sirve. (...) además el diálogo presupone, nos exige buscar esa

cultura del encuentro. Un encuentro que sabe reconocer que la diversidad no solo es buena: es necesaria. El diálogo es para el bien común se busca desde nuestras diferencias dándole posibilidad siempre a nuevas alternativas, es decir, buscar algo nuevo siempre, cuando hay verdadero diálogo, se termina en un (permítanme la palabra, pero la digo noblemente) en un acuerdo nuevo donde todos nos pusimos de acuerdo en algo. ¿Hay diferencias? Quedan a un costado, en la reserva (Papa Francisco, 2015, párr. 7).

Así vista la convivencia y el diálogo como medio, surge la interrogante de cuántos incidentes, conflictos y desastres innecesarios ocurren a diario en el mundo, precisamente como resultado de la incapacidad de saber convivir con los semejantes y con el ambiente. Saber convivir, por lo tanto, es actuar en función del propio bienestar, y de comprometerse a que las otras personas puedan gozar de la misma calidad de vida que se desea para sí mismo.

Aprender a emprender

Se suma a estos pilares de la educación, un elemento más denominado ‘aprender a emprender’, el cual puede entenderse como la capacidad para crear, para proponer y para innovar que es posible desarrollar en las personas por medio de una educación permanente que ha llenado las expectativas en la formación integral del ser humano.

Las personas y las comunidades deben ser activas, dinámicas, capaces de resolver lo que les corresponde en el plano familiar, pero también deben ser capaces de saber trabajar en equipo, por el bien propio y el bien común, sin egoísmos, guiados por un espíritu altamente solidario.

Así, sabiendo conocer, ser, hacer y convivir y siendo formados como unidad dinámica de pensamiento y de acción y no como suma de saberes, se puede estar en condiciones de ser líderes, de crear, de promover y de lograr ideas, soluciones, transformaciones y proyectos de vida.

Cuán necesaria resulta entonces la formación de personas con estas características, dispuestas a emprender iniciativas que detengan la permanente creación de riesgos y, por lo tanto, la diaria ocurrencia de eventos que dañan al ser humano, las comunidades y el ambiente en general. Se necesita una sociedad llena de personas emprendedoras en la prevención y el desarrollo humano sostenible; y la educación, indudablemente es la vía más segura para lograrlo.

RASGOS GENERALES DE UNA PERSONA FORMADA EN GESTIÓN PARA REDUCIR RIESGOS Y DESASTRES

Estos rasgos se construyen asociando los pilares de la educación con las áreas clásicas de la reducción del riesgo de desastres. Esta propuesta permite lograr una relación entre los saberes que la persona debe obtener por medio del proceso educativo para su formación

integral, y los conocimientos que necesita adquirir para una mejor comprensión y desarrollo como sujeto de la prevención de los riesgos y los desastres.



Rasgos de área de análisis del riesgo

1. Identifica amenazas y vulnerabilidad en su entorno.
2. Vincula las amenazas observadas y la vulnerabilidad existente, a fin de determinar el nivel de riesgo o peligro en que se encuentra.
3. Construye escenarios de riesgo en los cuales determina los posibles daños que podría sufrir de materializarse la amenaza.
4. Identifica los factores o causas que están provocando el riesgo y el peligro a que está expuesta.
5. Elabora planes de mejora, de acuerdo con los recursos disponibles para responder a las causas o factores de riesgo.

Rasgos del área de reducción del riesgo

1. Identifica los recursos con que cuenta o puede crear para reducir los riesgos.
2. Conoce o investiga medios para evitar los factores relacionados con las amenazas y la vulnerabilidad provocados por sí misma o por las personas con las que convive que le

causan riesgo.

3. Identifica herramientas o construye recursos propios que le permitan reducir los factores y las causas de las amenazas creadas por sí misma u otras personas, y la vulnerabilidad a que está expuesta.

Rasgos del área de alerta

1. Identifica los distintos tipos de alerta oficiales.
2. Identifica los signos de las alarmas oficiales, según la alerta.
3. Determina los lugares donde debe ubicarse o movilizarse según la alerta y riesgo existente.

Rasgos del área de preparación

1. Asocia el riesgo que enfrenta con el tipo de preparación que necesita.
2. Identifica, clasifica o crea recursos para emplear en la preparación que debe lograr.
3. Comprende y construye planes de preparación para emergencias en los distintos contextos en que participa.
4. Emplea pertinente, eficiente y eficazmente los recursos con que cuenta para la preparación según la realidad del contexto.

Rasgos área de respuesta

1. Emplea mecanismos de la personalidad y desarrolla actitudes para mantener la calma.

2. Responde a instrucciones correctamente.
3. Logra capacidades para aplicar los conocimientos, los procedimientos y las actitudes necesarias para participar efectivamente en las acciones de respuesta que le corresponda cumplir.
4. Brinda ayuda a otras personas sin correr riesgo de sufrir lesión.



Rasgos del área de análisis del riesgo

1. Identifica las amenazas y la vulnerabilidad en su entorno.
2. Determina riesgos.
3. Construye escenarios de riesgo.
4. Coteja los factores que provocan el riesgo y el peligro a que está expuesta.
5. Elabora planes de mejora para responder a las causas o factores que provocan riesgo en su hogar, la empresa o la comunidad.

Rasgos del área de reducción del riesgo

1. Aplica efectivamente estrategias y recursos para evitar los factores que provocan el riesgo.
2. Emplea correctamente los recursos con que cuenta para prevenir los riesgos.

Rasgos del área de alerta

1. Responde de manera inmediata y efectiva a los llamados de alerta oficiales.
2. Actúa debidamente ante las alarmas oficiales, según el tipo de alerta.
3. Identifica sitios seguros en momentos de alerta

Rasgos del área de recuperación

1. Adquiere la capacidad para identificar y evaluar los daños sufridos.
2. Selecciona los recursos por emplear en tareas de recuperación.
3. Acude a lugares correctos y a solicitar ayuda cuando la situación supera su capacidad de respuesta.

Rasgos del área de reconstrucción

1. Determina necesidades para lograr una reconstrucción de calidad.
2. Clasifica las necesidades de acuerdo con la disponibilidad de los recursos propios o por solicitar.
3. Emplea mecanismos para usar de manera racional y efectiva, los recursos con que cuenta.
4. Aplica estrategias y mecanismos que le permitan una reconstrucción con la que pueda vivir más segura que antes del evento adverso.

Rasgos del área de preparación

1. Realiza los preparativos necesarios para responder, en el hogar, la empresa o la comunidad, a los eventos adversos.
2. Emplea correctamente los recursos disponibles para prepararse ante un posible evento adverso.

Rasgos del área de respuesta

1. Sigue correctamente las instrucciones emanadas de los organismos oficiales.
2. Aplica los conocimientos y los procedimientos necesarios para participar efectivamente en las acciones de respuesta que le corresponda cumplir.

Rasgos del área de recuperación

1. Identifica y evalúa los daños sufridos.
2. Selecciona los recursos por emplear en tareas de recuperación.
3. Solicita ayuda cuando la situación supera su capacidad de respuesta

Rasgos del área de reconstrucción

1. Determina las necesidades para lograr una reconstrucción de calidad en su entorno.
2. Clasifica las necesidades de acuerdo con la disponibilidad de los recursos propios o por solicitar.
3. Emplea de manera racional y efectiva los recursos con que cuenta.

4. Identifica y construye de tal manera que pueda vivir más segura que antes del evento adverso



Rasgos del área de análisis del riesgo

1. Demuestra una actitud autocrítica, crítica y vigilante ante la posible creación de más riesgos.
2. Participa en actividades comunales vinculadas con la identificación de riesgos.
3. Comparte la información sobre los riesgos identificados que pudieran afectar a otras personas.
4. Muestra interés y compromiso en la construcción de escenarios de riesgo en los lugares donde comparte sus actividades.
5. Es solidaria en las actividades de diseño y ejecución de planes correctivos asociados a los problemas que provocan los riesgos.

Rasgos del área de reducción del riesgo

1. Demuestra con sus actos, un profundo aprecio por su vida, la de las otras personas y el ambiente.
2. Está comprometida con la importancia de no crear más riesgos en el entorno donde actúa.
3. Valora la importancia de contribuir en la reducción de los factores que provocan

- riesgos.
- Se esfuerza por reducir al máximo los riesgos a que está expuesta.

Rasgos del área de alerta

- Respetar y atender las alertas emanadas de los organismos oficiales.
- Está comprometida con las recomendaciones asociadas a las alertas ofrecidas por los organismos oficiales.

Rasgos del área de preparación

Cumple las recomendaciones de preparación según su realidad y contexto.

- Selecciona los recursos por emplear en tareas de recuperación.
- Evalúa permanentemente sus condiciones y su estrategia para responder a eventos adversos.
- Vigila que se mantengan las mejores condiciones posibles para responder a eventos adversos.

Rasgos del área de respuesta

- Mantiene la calma en momentos de la emergencia.
- Prioriza su vida durante las actividades de respuesta.
- Cumple con el plan para emergencias del hogar, la empresa o lugar de trabajo y la comunidad.

Rasgos del área de recuperación

- Valora la importancia de no crear más riesgos durante la etapa de recuperación.
- Emplea los recursos de que dispone correctamente.

Rasgos del área de reconstrucción

- Contribuye en tareas de reconstrucción que permitan superar las condiciones de riesgo y de desarrollo existentes antes del evento adverso.



Rasgos del área de análisis del riesgo

- Comparte con vecinos y demás personas los factores de riesgo y los riesgos que logra identificar.
- Participa en actividades de grupos y comunales vinculadas con la identificación de riesgos.
- Participa en la construcción de escenarios de riesgo de manera colaborativa.
- Contribuye en actividades orientadas a la atención de problemas asociados a los riesgos de la población.

Rasgos del área de reducción del riesgo

- Colabora en acciones conducentes a prevenir los factores que generan riesgos.
- Participa en el diseño de estrategias y planes para reducir riesgos.
- Apoya según sus medios y recursos, las tareas de reducción de riesgos en la comunidad.

Rasgos del área de alerta

- Participa en la ejecución de estrategias y procesos de alerta temprana.
- Estimula y anima a la población a atender los llamados de alerta temprana.
- Contribuye en los albergues y otros lugares de reunión en casos de evacuar con motivo de alerta de evento adverso.

Rasgos del área de preparación

- Participa en los planes comunales de preparación para casos de emergencia.
- Asiste a actividades de capacitación comunal para responder en casos de emergencia.
- Contribuye en las campañas comunales para lograr recursos vitales para casos de emergencia.
- Forma parte de comités u otros grupos de preparación para la respuesta.
- Colabora en la preparación, ejecución y evaluación de ejercicios comunales de simulación y de simulacro.

Rasgos del área de respuesta

- Apoya a los vecinos en momentos de emergencia, según sus posibilidades y sin arriesgar su vida o la de la familia.
- Responde a los planes y acciones comunales de respuesta en que se ha comprometido.
- Comparte adecuadamente los recursos de que dispone para coadyuvar a las necesidades de los vecinos.
- Ofrece colaboración a los cuerpos de socorro que atienden situaciones de emergencias.
- Anima afectivamente a los vecinos que sufren pérdidas humanas o bienes.

Rasgos del área de recuperación

- Brinda apoyo particular a la comunidad en tareas de recuperación.
- Facilita las actividades de recuperación que realizan los organismos comunales y nacionales.

Rasgos del área de reconstrucción

- Facilita las posibilidades de los vecinos y la comunidad para lograr una reconstrucción de calidad.
- Forma parte de manera voluntaria de grupos comunales para el desarrollo humano sostenible, asociados con las tareas de reconstrucción.

LAS COMPETENCIAS

El proceso educativo impulsa las condiciones para formar a la persona que se necesita en el ámbito de la gestión para la reducción del riesgo de desastres. Facilita el desarrollo de competencias que, asociadas a los pilares de la educación y los procesos de formación de percepciones, actitudes y conductas, hacen posible que se logren nuevas generaciones mucho más competentes y capacitadas para prevenir el riesgo, reducirlo, responder a los eventos adversos y recuperarse con características de resiliencia.

Antes de proponerse algunos comentarios sobre las competencias, conviene señalar que este enfoque surge como respuesta a la posición educativa tradicional y superada, en la cual se asume el conocimiento como resultado fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de esto, las competencias se relacionan con la manera como la persona aprende y, además, se refiere a lo que los especialistas llaman el ‘pensamiento complejo’ que se aborda como “un proceso que es, a la vez, biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico por el cual se enlaza con la vida humana y la relación social” (Morín, 1999, p. 4). Por lo tanto, la construcción de conocimiento debe tener en cuenta las relaciones entre el hombre, la

sociedad, la vida y el mundo (Tobón, 2006).

De esta manera, este concepto de pensamiento complejo que se comenta establece que, cuando se hace educación y cuando se desarrolla currículum hay que tomar en cuenta que el ser humano cuando aprende, activa un proceso en el cual participan todos los componentes que lo integran y, como resultado, lo que aprende—si lo hace bien—llega a afectar esos componentes, fortaleciéndolo a la vez como unidad indivisible.

Cuando se enseña bien, no se aborda el conocimiento como asunto único. Si se desea educar bien, se le debe ofrecer al estudiante un contenido muy bien integrado, de tal forma que llene todos los elementos de que está compuesta la persona.

Este contenido complejo y completo que ayuda a formar, es lo que asegura una educación por competencias, vistas estas como el resultado de un proceso educativo que afectó positivamente a la persona y la fortaleció de manera integral. Así entendida, la educación o los currículos diseñados como una suma de disciplinas o materias que se ofrecen al alumno de manera aislada como en el enfoque tradicional, han de concebirse con una mayor amplitud en la cual se valore la interrelación entre ellas, para poder ofrecerle al estudiante un contenido enriquecido, que contenga elementos de diversas materias.

Este nuevo paradigma, tan bien valorado actualmente, reta a un cambio significativo en la educación. Se debe transitar del contenido por materia a una propuesta educativa interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria.

Es decir, de la misma forma como se aspira a una mayor calidad educativa, así ha de planificarse una educación con visión holística, en cuanto a la forma de entender al sujeto de la educación —el estudiante—; a la manera de tratar el contenido; a la forma de seleccionar el contexto educativo; y al cómo preparar las actividades educativas, incluyendo las lecciones y como resultado las propuestas curriculares y los planes de lección.

La formación basada en competencias requiere de la asunción de una nueva inteligencia y racionalidad que trascienda la parcelación y la fragmentación, con el fin de que aborde la realidad en su multidimensionalidad (Tobón, 2006, p. 46).

La competencia es una forma de presentar la intencionalidad educativa, alternativa al objetivo de aprendizaje, pero al igual que este, se vincula con las capacidades de hacer o de demostrar algo, y el ámbito que cubre. Cuando se redacta una competencia, se consideran los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deberán ser evidenciados por los estudiantes en el momento de la evaluación.

De la misma forma que los objetivos, las competencias implican el desarrollo de capacidades que pueden ser intelectuales, afectivas o motoras, con la diferencia de que en el caso de las competencias, lo significativo se manifiesta en la capacidad de hacer algo y de hacerlo bien.

Solamente para delimitar de alguna manera la diferencia entre objetivo y competencia, se cita a Rossi (2006), quien señala que “*los objetivos son solo aspiraciones o formulaciones deseables. De allí la diferencia que suele observarse entre lo logrado por los alumnos y los objetivos formulados*” (p. 62).

Por su parte, el mismo autor considera la competencia como *la capacidad de hacer algo y de hacerlo bien sustentada en un saber y con conciencia afectiva de ello... es una forma de presentar la intencionalidad educativa pero... con la diferencia que en el caso de las competencias lo significativo se manifiesta en la capacidad de hacer algo y de hacerlo bien (...). (...) cuando se redacta una competencia se suele formular una macro habilidad dentro de la cual se considera contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deberán ser evidenciados por los estudiantes en el momento de la evaluación; docentes competentes... estudiantes competentes Rossi (2006, p. 63).* Como una alternativa a los objetivos que han prevalecido en la planificación curricular; desde hace varios años se viene implementando

el concepto de ‘competencia’, el cual no riñe en todo con el concepto de objetivo, pero se propone por considerarse más completo, abarcador, integrador y que asegura una mejor calidad educativa, pues posibilita una evaluación más precisa sobre lo que realmente es capaz de lograr el docente o el estudiante, en su quehacer educativo. Por lo tanto, no se puede concebir una educación sin intencionalidades o aspiraciones.

Ante un mundo cada vez con mayores avances, pero también cada día más complejo, la educación ha de planificarse, ejecutarse y evaluarse por medio de un pensamiento complejo, que permita leer la realidad, comprenderla de manera integral, e identificar la relación entre los elementos y factores que estén creando riesgos que atentan contra la vida y el desarrollo humano sostenible.

COMPETENCIAS Y GESTIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES

La gestión del riesgo de desastres en el ámbito educativo, tradicionalmente se ha visto como un tema o contenido general que ha sido abordado por distintas materias en unidades educativas, cursos o en carreras universitarias. Sin embargo, su inclusión en el currículum educativo no ha sido lo acertado que se espera por las diferentes razones antes mencionadas, y también porque los objetivos y los contenidos que se han insertado y desarrollado en las

propuestas curriculares y en los programas de estudio se han tratado de manera separada.

Se ha incluido de forma independiente el aporte de las ciencias naturales en temas como tectónica de placas, cambio climático; igualmente, la contribución de las ciencias sociales y las ciencias exactas, por ejemplo. Estos aportes se disgregan, o mejor dicho, navegan como témpanos de hielo, movidos por las corrientes marinas, sin destino determinado.

Este es uno de los grandes problemas que afectan aún las pocas oportunidades que se presentan en las instituciones educativas de todo nivel, de formar, con calidad educativa, en gestión integral del riesgo de desastres. Se trabaja por temas aislados, y esos temas son insuficientes para formar a la persona con unidad y generalmente no siguen una secuencia formativa que le vaya facilitando al estudiante un mayor crecimiento, producto de un proceso bien concebido.

Si el riesgo es complejo y más aún la atención de desastres y la recuperación resiliente, no se puede seguir creyendo que con unas cuantas clases, con incluir algunos temas en los programas de estudio o con un curso aislado en una carrera universitaria se está logrando la educación plena en gestión del riesgo.

Debe quedarles claro a los curriculistas y a los especialistas en gestión del riesgo que participarán en tareas de desarrollo curricular, que la labor no es fácil, es compleja, en la medida en que el reto es promover cambios significativos en los estilos de vida y de vivir de las personas.

3.4 EDUCACIÓN: UN VEHÍCULO SEGURO HACIA LA PREVENCIÓN

La gestión del riesgo de desastres se ve envuelta por el amplio espectro de la prevención. Realmente, en toda estrategia y actividad asociada al riesgo y a los desastres, es necesario considerar y actuar con un alto sentido de responsabilidad que priorice el compromiso con la erradicación de toda probabilidad de que las personas estén en riesgo o sufran daño.

La educación y la prevención son una sola y están íntimamente relacionadas, a tal grado, que se puede asegurar que sin una gestión educativa integral e integradora la prevención sería virtualmente imposible de lograr.

A pesar de esto, siguen proliferando proyectos, programas y campañas en el ámbito institucional y comunal, promovidas o permitidas por las autoridades que regulan la educación formal y no formal que, sin proponérselo, segregan innecesariamente la gestión preventiva, la cual depende de la formación de las personas y tiene un solo objetivo respecto a la que se quiera prevenir: evitar o al menos disminuir los factores que provocan el riesgo de todo tipo y origen.

Sin duda, estos programas, proyectos y campañas son planificados y ejecutados con muy buenas intenciones. Algunos, por ejemplo, van dirigidos a prevenir el riesgo en eventos adversos individuales, comunales o nacionales relacionados con la salud física y mental. Se actúa para prevenir el cáncer, la

farmacodependencia, las intoxicaciones, las epidemias y los suicidios, por ejemplo. Se promueven y ejecutan —algunas veces con costos considerables— programas y proyectos que tienen que ver con la prevención de problemas asociados a la violencia doméstica, la pobreza, la guerra y los conflictos internos en los países; al igual que se crean programas y proyectos que se destinan a la solución de problemas relacionados con las emergencias y los desastres.

¿CÓMO LOGRAR EL ÉXITO EN TANTOS ESFUERZOS DISPERSOS DESTINADOS A LA PREVENCIÓN?

Partiendo de una visión integral y amplia, que es la apropiada en la educación y en la gestión para la reducción del riesgo de desastres, se debe reconocer que cuando una amenaza junto a la vulnerabilidad correspondiente se encuentran y se mezclan, en el ámbito individual y comunal, en un mismo espacio y tiempo, emerge la probabilidad de que el ser humano o el grupo sufran daño, o sea, se crean las condiciones para que surja el riesgo.

Si se acepta lo anterior, entonces cabe preguntarse lo siguiente:

¿POR QUÉ LOS ESFUERZOS EDUCATIVOS Y LOS QUE SE HACEN CON FINES DE GESTIÓN PARA LA REDUCCIÓN DEL RIESGO NO SE

OCUPAN PRIMORDIALMENTE DE LA FORMA DE PENSAR, DE ACTUAR Y DE COMPORTARSE DEL SER HUMANO, CONSIDERANDO QUE EL ORIGEN DEL DESASTRE SE ENCUENTRA EN EL RIESGO Y LA EXISTENCIA DEL RIESGO RADICA, BÁSICAMENTE, EN LA CONDUCTA HUMANA?

En los hogares y en las comunidades está latente el riesgo y el desastre, pero allí mismo se pueden encontrar y puede crearse el potencial resiliente que los prevenga y permita superar cualquier situación adversa, al grado de desarrollo humano sostenible.

¿POR QUÉ NO SE AVANZA AÚN LO SUFICIENTE EN CUANTO A LA PREVENCIÓN?

Es posible que esta pregunta se explique en función de la poca atención y de la poca inversión de los recursos que los Estados y los organismos le han venido dando a la reducción de los factores de vulnerabilidad.

Se invierte en investigar e informar sobre los volcanes, los huracanes y muchos más elementos asociados con la amenaza, eso está muy bien; sin embargo, aún no se realiza la inversión necesaria para formar, hecho que facilitaría las posibilidades de las personas y de las poblaciones respondan de una manera más contundente y ajustada a las recomendaciones y avisos que se dan por los medios de

comunicación social.

Como ejemplo y con fines didácticos, se puede ver que se informa sobre la droga, el control de la producción y del tráfico de las sustancias prohibidas, pero, muy poco se trabaja en educar y en formar para fortalecer la autoestima de las personas y su salud psicosocial, que al fin son factores claves que inducen al individuo a drogarse, en muchos casos, para olvidar por un rato sus problemas y aliviar sus depresiones, sentimientos y conflictos no superados. }Se estudia la guerra y el conflicto armado, pero no las verdaderas causas de la naturaleza humana, que generan los factores históricos de riesgo que motivan y mueven a los grupos en disputa a destruirse 'por la causa'. Se informa y se enseñan conocimientos sobre el SIDA, pero no se educa sobre el valor de la propia vida y de la de los semejantes. En fin, se sigue, como diría el amigo bombero, aplicando el líquido extintor a las llamas del incendio, olvidando rociar el material combustible que arde y que es el verdadero responsable, junto al oxígeno, el calor y la radiación del fuego que amenaza o destruye.

Es necesaria una mayor atención y compromiso con la educación de calidad: formativa, significativa, útil y vital para el ser humano, centrando la atención y los recursos en la misión propia del proceso educativo y dejando que los libros, el internet, las charlas,



FOTO CORTESÍA DE SAVE THE CHILDREN

las conferencias y las campañas esporádicas o periódicas, se encarguen de informar lo necesario sobre la amenaza, las estadísticas y los informes que revelan pero no forman por sí mismos.

Desde este enfoque educativo se mueve esta propuesta. Los organismos nacionales e internacionales, así como los profesionales que promueven y ejecutan programas y proyectos con fines educativos, al tomar decisiones, planificar y destinar fondos, deben discriminar con claridad entre lo que es la educación que forma integralmente a la persona; la capacitación que logra capacidades específicas; y las campañas, boletines,

mensajes de radio y televisión, juegos, folletos, afiches y otras “herramientas” que son válidas para informar y divulgar. Sería más útil, desde el punto de vista educativo, si se destinaran más recursos a los procesos pedagógicos sistemáticos, que se han de gestar, desde la educación parvularia hasta la educación superior.

Si se logran vincular los recursos que se destinan en la divulgación y a la información con el proceso educativo de tal forma que se conciben como material didáctico, se estaría enriqueciendo la gestión educativa, y se lograría con mayor certeza, la construcción de una verdadera cultura de la prevención.

3.5 EDUCACIÓN Y RESILIENCIA

La educación contribuye al fortalecimiento de la resiliencia de las personas y la comunidad. Es por medio del proceso educativo permanente que la formación de las personas y de las comunidades puede acercarse a la cultura, influir en ella y lograr integrarse a los procesos de desarrollo cultural, entendiendo que la cultura trasciende lo hecho por el ser humano, es dinámica, cambia y es susceptible de enriquecerse con el fomento de estilos de vida y de producción asociados a la prevención y a la reducción de los desastres.

Esta influencia de la educación en la cultura permite llegar al espíritu de los pueblos, a su pensar, sentir, interpretar y hacer, y abre la posibilidad de fortalecer la resiliencia comunal que explica la capacidad de sus integrantes, en lo individual y colectivo, para adaptarse a condiciones adversas, enfrentar los retos relacionados con los riesgos y los desastres, y lograr competencias afines con la vida ante factores y eventos adversos.

En la actualidad, los profesionales y las instituciones que se preocupan por el desarrollo integral de las personas y de las comunidades se ubican en dos posiciones muy claras y tienen gran influencia en los procesos que promueven y ejecutan para lograr la meta que, curiosamente, es la misma.

Por una parte, es lo que Wolin y Wolin (como se citó en Henderson y Milstein, 2005) llaman

el ‘Modelo del daño’ y sobre el cual preguntan: “¿Cómo podemos eludir el pesimismo de lo que predice el Modelo del daño? (...). Tenemos que escuchar menos acerca de nuestra susceptibilidad al daño y más sobre nuestra capacidad de sobreponernos a las experiencias de adversidad” (p. 22).

Estos autores exaltan la necesidad de promover un cambio de actitud que ellos llaman el “Modelo del bienestar”, que “se centra en la adquisición de competencias, facultades y eficiencia propias” (p. 22), alertando, además por parte de los investigadores de la resiliencia, sobre “la escasa atención prestada a las fuerzas que mantienen sana a la gente” (p. 22), y la tendencia que existe aún por “conformarse con detectar, categorizar y rotular enfermedades” (Henderson y Milstein, 2005, p. 22).

El enfoque de estos autores coincide con los resultados de las investigaciones que hizo Benard en 1991 (como se citó en Henderson y Milstein, 2005), quien concluye que “todo individuo tiene una capacidad para la resiliencia que debe ser reconocida” (p. 22.). A este respecto, Benard señala que *la investigación de la resiliencia difiere de las investigaciones sobre ‘el riesgo’* (p. 22).

(...) las que se focalizan en las personas que tienen problemas, “examinan las condiciones actuales de su entorno” y los factores de riesgo, sin embargo, “la investigación del riesgo es limitada, porque no muestra con claridad la relación entre

causa y efecto”.

En estos estudios en los cuales se quiso transcender la simple explicación causa efecto, se ha constatado un hecho sorprendente y concluyente (...) en situaciones o causas adversas (...) había un porcentaje mayor de chicos que se convertían en jóvenes adultos sanos y competentes (Henderson y Milstein, 2005, p. 23).

Tomando como referente el Modelo de resiliencia de Richardson y otros de 1990 (como se citó en Henderson y Milstein, 2005), es posible explicar cómo una persona —y posiblemente una comunidad— frente a una situación adversa, *en principio se pone en contacto con ciertos rasgos propios y ambientales que amortizan esa adversidad y “si cuenta con la suficiente ‘protección’, se adapta a la dificultad sin experimentar una ruptura significativa en su vida, lo que le permite permanecer en una zona de bienestar... o avanzar a un nivel de mayor resiliencia debido a la fortaleza emocional y los saludables mecanismos de defensa desarrollados en el proceso de superación (p. 24).*

En este mismo marco de análisis de la resiliencia, este “atributo”, varía de un individuo a otro y puede fortalecerse y crecer o disminuir y debilitarse, lo cual obliga a reconocer que la resiliencia no es perpetua y que posiblemente no se es igualmente resiliente ante todo riesgo y toda dificultad.

LA RESILIENCIA COMO PROCESO INDIVIDUAL Y GRUPAL CON COMPROMISO EDUCATIVO

La resiliencia es una, es esa fuerza y las condiciones individuales y grupales que conllevan a la superación y al desarrollo frente a la adversidad. Es la capacidad vista como excepcional en muchos casos, para enfrentar, decidir y superarse en situaciones en las que generalmente se espera que predomine el pesimismo y la derrota, el sentimiento de indefensión y el fracaso.

Una de las conclusiones a que se puede llegar, producto del estudio de la resiliencia es que es posible construir, o más exactamente, es posible identificar los factores de resiliencia y fortalecerlos, para poder obtener la reacción que tanto se necesita para salir adelante. Esa identificación y fortalecimiento de los factores de resiliencia se logra por medio de procesos a largo plazo. Eso permite comprender con mayor facilidad que no es por medio de esfuerzos aislados e intermitentes como se puede acercar a este vital y a su vez complejo atributo.

Por lo tanto, como lo indican los autores antes mencionados refiriéndose a la construcción de los factores de resiliencia como un proceso de logros a largo plazo, “esta realidad puede ser desalentadora en una cultura que exige

«soluciones rápidas»” (Henderson y Milstein, 2005, p. 35).

Justamente, es la educación de toda la vida y la educación formal y no formal programadas de forma seria, integradas entre sí, por metas comunes y esfuerzos sostenidos, los que ofrecen una verdadera esperanza para mejorar la resiliencia en personas y comunidades.

Si no es por medio del proceso educativo, ¿cómo lograr el autocontrol en las personas, la automotivación, el desarrollo de las competencias, la confianza en sí mismas, la socialización, y la creación y el dominio de estrategias para superar situaciones adversas, rasgos, entre muchos otros, que caracterizan a la persona o grupo resiliente?

3.6 LA EDUCACIÓN... LA ESPERANZA

Si las causas de la vulnerabilidad y del riesgo en general —y como consecuencia inmediata, los desastres— están fundamentalmente asociados a la manera de pensar, de sentir, de actuar y de convivir de las personas, entonces la gestión del riesgo de desastres en su totalidad debe ser planificada, ejecutada y evaluada desde la perspectiva de la educación; y las competencias derivadas de este proceso, desde la cultura afín a la prevención y de la resiliencia como fuerzas y potencial del colectivo organizado en función de los desafíos en materia de aquello que pueda afectar negativamente el desarrollo humano sostenible y la vida.

Por lo tanto, no puede concebirse una gestión del riesgo de calidad si de manera directa, como medio formador o como apoyo en las tareas de formación y de capacitación de los especialistas en respuesta, recuperación y reconstrucción, no media la educación como contenido para la enseñanza y como eje transversal en toda acción humana asociada al desarrollo humano sostenible.

Sin duda se avanza en los descubrimientos científicos asociados a las amenazas tanto naturales como tecnológicas. Se crean nuevos medios para monitorear los eventos naturales y el comportamiento de la Tierra, y se desarrollan tecnologías de comunicación cada vez más precisas y de fácil manejo; no obstante, ciencia y tecnología no logran su plenitud si no se gestionan desde el proceso educativo.

Todo el saber que se crea y los recursos con que cuenta el ser humano no podrían explicarse y justificarse si son realmente para su beneficio, sino se asocian a la calidad de vida y dentro de ella, al derecho de vivir sin la incertidumbre del riesgo y con las mejores condiciones para evitarlo y reducirlo.

El hogar y la comunidad, en asuntos de gestión del riesgo y los desastres, son la principal meta de todos los esfuerzos. Todo lo positivo que se espera de las personas y de las poblaciones está determinado por la manera como están comprometidas y dispuestas a reducir los riesgos y a responder adecuada y lo más independientemente posible en los momentos posteriores a los desastres o durante el impacto de un evento adverso.

Si partimos de la hipótesis de que no hay cuerpo de socorro que llegue en el momento en que se necesita posterior a la ocurrencia de un desastre de gran intensidad, como las inundaciones y terremotos, por citar solo dos ejemplos, es posible entonces comprender la importancia de que las comunidades sepan y entiendan de alertas tempranas y de planes por su seguridad, la de su familia y la de su comunidad, de la mejor forma y con los medios con que se cuenta. No obstante, ¿cómo lograr esa forma de percibir el riesgo y los desastres?, ¿cómo esperar las actitudes y las conductas necesarias en las gestiones orientadas a la prevención y a la preparación?

No es sino por medio de la educación formal, no formal e informal, que es posible que la comunidad se organice para enfrentar el reto de no crear más riesgos, de reducirlos y de prepararse adecuadamente para la respuesta, la recuperación y la reconstrucción.

¿Cómo lograr personas y comunidades resilientes si no se logra incluir la reducción del riesgo de desastres en la dinámica y los procesos de desarrollo cultural formales, no formales y en la cultura colectiva informal? Otra pregunta que hay que plantearse es ¿cuál es el medio para acceder al conocimiento y a la formación de competencias para lograrlo?

El ser humano como unidad biopsicosociocultural debe ser formado de manera integral y debe aprender a aprender, a ser, a hacer y a convivir para lograr una vida de calidad. ¿Cómo lograrlo, asociando esto con la prevención del riesgo y los desastres, si no es con el apoyo de la educación?

La educación es la esperanza para que la humanidad y la diversidad biológica en general sean más resilientes ante el riesgo y los desastres.



FOTO DE MANUEL RAMÍREZ, USAID/OFDA



FOTO DE MANUEL RAMÍREZ, USAID/OFDA

Los mejores equipos de trabajo en la reducción del riesgo de desastres, bien organizados, multidisciplinarios, preparados con una visión holística del tema y logrando, sabiamente, trabajar colaborativamente, asegurándose de aportar los conocimientos y las mejores estrategias propias de su disciplina u oficio.

Sin embargo, ante tal reto para la gestión educativa, ha de pensarse y crearse una educación también de calidad, integral, formativa, permanente, pertinente con cada realidad y el planeta, participativa e inclusiva, y para lograr esta meta, son determinantes las propuestas curriculares, los medios que orientan la formación de las personas y los recursos necesarios.

El currículum, incluyendo la calidad en el desarrollo de sus etapas y los recursos

humanos, didácticos y tecnológicos con los que se cuenten, resulta la herramienta clave para asegurar una educación de calidad. Desde el currículum educativo se promueve el fortalecimiento de una educación y de una cultura de la prevención. Los avances y el nuevo conocimiento en y por la gestión del riesgo de desastres han de nutrir la propuesta curricular.

Dada su importancia, es necesario que las instituciones rectoras de la educación, tanto en los ministerios de educación como en la educación terciaria, logren diseñar, ejecutar y evaluar las mejores propuestas curriculares y por lo tanto, logren constituir.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

1. Angulo, J. F. y Blanco, N. (2000). Teoría y desarrollo del currículum. (2ª edic.). Málaga, España: Aljibe.
2. Arce, A. Diccionario pedagógico. Segunda edición. Abedul, Lima, 2004
3. Borsani, M. J. (2005). Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la Diversidad. Buenos Aires – México: Ediciones Novedades Educativas.
4. González, S., Río de Landaburu, E. y Rosales, S. (2005). El currículum oculto en la escuela. (2ª edic.). Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Lumen. Hvmánitas.
5. Palladino, E. (1995). Diseños curriculares y calidad educativa. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
6. Perrenoud, P. (1984). Currículum: lo formal, lo real, lo oculto. En Houssaye, J. (dir.) (1993). La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui (pp.61-76) Recuperado de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
7. Rossi, E. (2006). Construcción y evaluación del plan curricular en la universidad. Lima, Perú: Editorial Hozlo.
8. Ruiz, J. M. (1996). Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular. Madrid, España: Editorial Universitas.
9. Universidad Nacional Abierta. (1989). Currículum I. (3ª edic.). Caracas, Venezuela: Italgráfica, SRL.

EQUIPOS ASESORES EN DESARROLLO CURRICULAR PARA LA REDUCCIÓN DE RIESGO DE DESASTRES

EN ESTE CAPÍTULO:

- UNA OPORTUNIDAD PARA LA INTEGRACIÓN
- EQUIPOS ASESORES
- PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LOS
- CONOCIMIENTOS
- FORMACIÓN DEL EDUCADOR
- EQUIPOS ASESORES: UNA SÍNTESIS



FOTO: CORTESÍA DE LA SECRETARÍA DE GESTIÓN DE RIESGOS DE ECUADOR

4.1 UNA OPORTUNIDAD PARA LA INTEGRACIÓN

Los riesgos surgen y se convierten en un mal crónico en las comunidades, producto de la confluencia de factores asociados básicamente a la conducta humana. En compleja dinámica de construcción y de consolidación, estos causan peligros en un lugar, en tiempo y en condiciones determinadas, con emergencias y eventos adversos perjudiciales y en algunos casos, hasta devastadores.

Generalmente, es lento y complejo el proceso por medio del cual se construye y se posee el riesgo en los territorios, en las mentes, en los estilos de vida y en la misma cultura de las comunidades. Avanza, hasta ser parte de la cotidianidad de los pueblos, y en muchos casos lamentables, hasta llegar a convertirse en ‘imperceptible’, aunque muchas veces también es ignorado por omisión involuntaria o por indolencia.

A lo largo de su historia, los países y las comunidades vienen sufriendo las consecuencias de los eventos adversos en los mismos lugares, con las mismas o más grandes pérdidas y, lo más grave, sin encontrarse evidencia de que se estén reduciendo significativamente los factores que los provocan. No es extraño, por lo tanto, que los organismos internacionales y locales sigan insistiendo en que las pérdidas en vidas humanas, bienes, servicios y el ambiente se siguen incrementando a pesar de los esfuerzos que se hacen —los cuales resultan entonces

insuficientes— y de las repetidas veces en que el evento adverso ocurre, casi como copia al carbón del anterior, en comunidades históricamente afectadas.

Por lo tanto, resulta evidente la gravedad de la situación de riesgo que se enfrenta, e indudable también que estamos frente a un reto histórico, complejo y de grandes proporciones, aún muy lejano de vencer y erradicar.

La prevalencia e incidencia de esta ‘epidemia’ de lento paso pero de graves consecuencias obliga a la sociedad a ser humilde: el problema ha vencido hasta ahora, pero también debe reconocerse, producto de esa misma actitud, que ninguna institución por sí misma, ni aun asociándose con otras, sería capaz de enfrentar, con posibilidades de éxito, problemas de tan grandes dimensiones.

Es necesario lograr alianzas oficiales para reducir los riesgos, también con perseverancia, el esfuerzo y los recursos deben emplearse para llegar a la cultura de las comunidades, a fin de permear las actitudes de las personas, estén donde estén y hagan lo que hagan, con el objetivo de que pueda lograrse un cambio de paradigma en la forma de comprender, explicar y actuar con respecto a los factores que provocan el riesgo, sumando a esto un alto contenido de compromiso individual y colectivo.



FOTO DE MANUEL RAMÍREZ, USAID/OFDA

Sin embargo, sería injusto afirmar que poco se ha hecho en los países en el campo de la educación y en la formación de las personas como agentes de cambio hacia mejores condiciones de seguridad. Baste comparar la inversión hecha y los nuevos espacios conquistados para la inserción del tema en los procesos educativos formales y no formales para confirmar que sí se ha avanzado.

Hace escasos 20 años se lograba muy poco con lo relativo a la inclusión de la RRD en los programas de estudio. La existencia en los países de planes nacionales de educación para reducción del riesgo de desastres era un logro notable y excepcional. Se iniciaban para entonces esperanzadoras experiencias en el establecimiento, ejecución y evaluación de planes de respuesta para casos de emergencia. Por el contrario, actualmente, en los niveles primeros y medios de los sistemas educativos, se enseña más, se prepara más y se preocupan más por la seguridad de la comunidad

educativa y por la formación de los estudiantes. En el nivel terciario, con satisfacción, se conoce la creación de redes de instituciones y de profesionales que estudian y contribuyen en tareas de la reducción del riesgo, y hasta se ha incrementado y consolidado —asunto sumamente importante— el interés de las agencias acreditadoras universitarias por incluir componentes, indicadores y criterios para explorar y promover la calidad de la educación, en este caso, en función de su pertinencia asociada con la prevención y la preparación para casos de emergencia.

No obstante, esto no ha sido suficiente, como se mencionaba antes. Los programas de estudio no llenan totalmente las demandas

4.2 EQUIPOS ASESORES

¿QUÉ SON?

Los equipos asesores en desarrollo curricular para la reducción del riesgo de desastres (EADCRRD) están integrados por profesionales en educación, en gestión del riesgo o en disciplinas afines, capacitados y organizados; capaces de asesorar y apoyar actividades de diseño, desarrollo y evaluación, tanto en la educación formal como en la educación no formal.

¿PARA QUÉ SE INTEGRAN Y ORGANIZAN?

Para atender la necesidad de que los procesos curriculares y educativos en los cuales se incluye la reducción del riesgo de desastres sean de calidad y por lo tanto, que los estudiantes puedan desarrollar competencias básicas relacionadas con el análisis de los riesgos; la reducción de los factores que los originan; y la preparación para responder adecuadamente en momentos de emergencia o desastre, a fin de que sean capaces de participar de manera efectiva en tareas de recuperación y reconstrucción.

Estos equipos responden al interés de que la toma de decisiones sobre el currículum que se necesita, su diseño, el seguimiento y la asesoría posteriores se realice de manera multidisciplinaria, por parte de un equipo con una actitud afín con el concepto de

‘comunidad de aprendizaje’ y práctica, y bajo un espíritu colaborativo entre las instituciones que de una u otra forma educan o capacitan sobre el tema.

Su labor es importante tanto en procesos ordinarios de desarrollo curricular como en la asistencia técnica que podrían ofrecer en momentos de emergencia, en los cuales es preciso determinar ajustes en los programas de estudio que permitan que los estudiantes puedan canalizar sus sentimientos y emociones y, a la vez, continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida, condiciones y temática más pertinente con la realidad.

¿QUÉ SE REQUIERE PARA QUE ESTOS EQUIPOS CUMPLAN PLENAMENTE SU MISIÓN?

En lo institucional

La voluntad política de las autoridades para permitir la organización, la capacitación de los integrantes y el funcionamiento de los equipos en actividades propias, tanto en beneficio de la institución como para que apoyen a otras.

Por lo tanto, será necesaria la creación de alianzas entre las instituciones, sustentadas en la buena voluntad, en un espíritu solidario y en su compromiso con las comunidades y el país, para contribuir en la formación de una cultura fortalecida en la reducción del riesgo y los desastres.

Este sentido de colaboración debe responder y encontrar su razón de ser y su pleno funcionamiento en las leyes nacionales de emergencia, en las cuales se promueve y demanda una labor interinstitucional entre los organismos del Estado, la empresa privada y las ONG, en actividades de la gestión para la reducción de los riesgos y los desastres. Sin embargo, si una institución cuenta con educadores, especialistas en currículo y personas con conocimientos en reducción del riesgo de desastres, perfectamente puede organizar su propio equipo.

En cuanto a su dinámica interna

Estos equipos deben funcionar de manera permanente, aunque sus integrantes no ocupen un mismo espacio físico laboral. Deberán estar dispuestos y preparados para brindar su apoyo en el momento que se requiera, según los términos y condiciones establecidas para operar.

El equipo será coordinado por uno de sus miembros, que ejercerá esta responsabilidad durante el tiempo que sus integrantes consideren necesario. Se reunirán periódicamente para mantener y fortalecer su organización, su voluntad para colaborar, investigar, capacitarse y evaluar su desempeño, con un espíritu altamente profesional. Realizarán sus actividades principalmente durante las etapas de prevención, mitigación

y de preparación, pero podrán jugar un papel especial en la preparación de propuestas de desarrollo curricular para momentos de emergencia cuando sea necesario continuar con las clases en un ambiente educativo adecuado a la realidad que vive la comunidad educativa.

¿QUÉ FACILITA SU TRABAJO, SU DINÁMICA DE CONJUNTO?

Los integrantes de los equipos asesores, aunque mantienen una comunicación relativamente regular entre ellos, no necesariamente laboran en la misma institución. Sin embargo, en el momento de ocuparse de una actividad concreta que les convoca, han de desempeñar su labor preferentemente en dos sentidos:

En primer lugar, como comunidad de aprendizaje y de práctica, les anima el deseo de aprender de su gestión y de sus colegas de equipo para lograr objetivos comunes, afines con su formación y con sus intereses profesionales particulares. En esta línea, será común observarlos intercambiando información, experiencias y propuestas sobre temas asociados con su preocupación por el diseño, el desarrollo y la evaluación de la reducción del riesgo de desastres en las propuestas curriculares de los distintos niveles y modalidades de la educación formal, y de la educación no formal. El ejercicio pleno de esta condición les

permite mantenerse en comunicación, estar actualizados en cuanto a la información de que disponen y, a la vez, crecer como equipo, gozando de todas las posibilidades para avanzar hasta donde sus integrantes lo crean necesario y prudente.

Por otra parte, y desde una perspectiva un poco más formal, estos equipos deben acoger y entender su gestión como práctica multidisciplinaria.

Son profesionales quienes, al abordar sus actividades desde una más amplia perspectiva técnica y social, concuerdan con la importancia de que las gestiones para reducir riesgos y desastres deben involucrar disciplinas y recursos diversos, dado lo complejo que es el riesgo.

Desde esta posición multidisciplinaria, la labor de los equipos debe caracterizarse por la prevalencia de un espíritu de mutua colaboración, de trabajo en conjunto; deben crearse y actuar, como indican Narváez y Motta (1997), “de manera eventual y cordial” (p. 19).

ÁMBITO DE LA LABOR QUE REALIZAN

Según la realidad de las instituciones, el nivel de demanda y las características de los integrantes, entre otras condiciones, el equipo definirá las directrices de gestión para que funcione y cumpla su misión de manera ordenada, sistemática y efectiva. Es un acuerdo y

una decisión propia de consenso.

Generalmente, los integrantes desempeñan las siguientes labores de asistencia y apoyo:

- Asesoran: En los procesos de diagnóstico para la definición de las propuestas curriculares o adecuaciones por realizar, de tal forma que las técnicas e instrumentos que se apliquen permitan identificar claramente las necesidades de los estudiantes en la formación sobre el tema.
- Recomiendan y apoyan: En las actividades en las cuales se definen los marcos conceptuales y curriculares, tratando de que respondan a la realidad, a las leyes y a las necesidades observadas en los diagnósticos y en los análisis de riesgo.
- Proponen: Lo que sea pertinente, a fin de asegurar que los componentes curriculares, y específicamente lo que se ha incluido sobre el tema en los planes y programas cumplan con requisitos de calidad básicos como: la pertinencia, la suficiencia del contenido para lograr el desarrollo de las competencias deseadas y que el trato de los temas discorra de lo sencillo a lo complejo.
- Promueven que lo propuesto se mantenga el mayor tiempo posible, a lo largo de los años de estudio, y que lo propuesto involucre o permita sea relacionado con la educación formal y no formal.

Evalúan formativamente: Lo necesario, en las etapas de planificación, diseño y evaluación curricular, a fin de que la calidad y pertinencia se mantenga.

4.3 PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS EN TAREAS DE INCLUSIÓN DE LA RRD

Unas de las actividades en que participarían los equipos asesores del desarrollo curricular son las relacionadas con la inclusión del tema en las competencias, los objetivos y los contenidos de los programas de estudio, sea que se encuentren en proceso de construcción o que haya que incluirlos a manera de adecuación a la realidad.

La experiencia ha demostrado que no basta con incluir el tema en los planes y programas de estudio, sino que el ejercicio por medio del cual se inserta el tema debe ser de calidad y debe hacerse con rigor científico y creatividad, pues lo incluido no puede verse como un agregado, como algo extraño en el marco de la estructura curricular establecida. En este aspecto, los equipos deben sustentar esa inclusión, manteniendo y promoviendo el concepto de integración de los conocimientos, de tal manera que la temática incluida no se encuentre aislada ni desarticulada en el desarrollo de la secuencia y la horizontalidad necesaria en los planes y los programas, sino que, por el contrario, sea parte de una estructura y de un proceso armoniosamente concebido en forma y en ejecución.

Roegiers (2007) propone tres características básicas en la acción de integración:

- La interdependencia entre los diferentes elementos que se busca integrar y de estos, se suma, con los establecidos previamente.
- Coordinación de estos elementos para

un funcionamiento armonioso, o sea que las piezas estén en su lugar y que de esta forma pueda funcionar el todo.

- La polarización, o sea que la propuesta en movimiento va dirigida a objetivos y metas claras para darle unidad, forma y sentido al todo (p. 29).

Según el autor, esa integración puede observarse también en otros indicadores:

- La articulación entre teoría y práctica. O sea, el necesario equilibrio entre estos dos elementos, debidamente adecuados al tema, la realidad y los propósitos de la propuesta.
- La determinación clara de puntos de encuentro entre los conocimientos esperados y las tareas educativas que se desarrollan, de tal manera que no existe movimiento que no confluya con otros y no contribuya al desarrollo de las actividades como un todo.
- Los elementos integrados deben responder, como se insinuó antes, a un propósito claramente definido y a los intereses de los actores, especialmente los de los estudiantes.
- Deben ser integrados de tal manera que el conocimiento o las competencias adquiridas por el estudiante sean estímulo para que puede elaborar su propio conocimiento, incrementando sus propios saberes.
- La integración demanda de la

participación y el aporte de diferentes materiales y disciplinas que por lo tanto requieren de la participación de varios especialistas o profesores (Roegiers, 2007, p. 28).

Por lo tanto, el sentido de integración favorece el desarrollo educativo por competencias o, visto desde otra perspectiva, se ve favorecido por el enfoque por competencias.

Cabe señalar que “la integración de los conocimientos no es una acción de simplificación de los aprendizajes puntuales: es una acción de enriquecimiento de estos aprendizajes que se apoya sólidamente en ellos” (Roegiers, 2007, p. 30).

Si se analiza la importancia de hacer una buena integración de los conocimientos sobre RRD en los planes y programas de estudio, resulta evidente, por lo tanto, el valioso aporte en este ejercicio, de los equipos asesores, como grupo multidisciplinario que por su preparación y oficio ha desarrollado un sentido de unidad en sus tareas.

ENFOQUES CURRICULARES

Es común que los equipos en sus trabajos de apoyo se vean precisados a comprender e interpretar diversos enfoques sobre currículo. Esto porque no deben alejarse de la orientación que las autoridades desean darle a la propuesta. Los enfoques conductistas y constructivistas

en propuestas curriculares son un marco o un encuadre teórico en que se sustentan y se explican sus elementos, y se identifica la manera en que van a interactuar esos componentes y cómo se va a implementar la misma gestión. Son el contenido teórico que permanece en todos los momentos y contextos en los cuales se desarrolla el currículo, a pesar de los ajustes que se hagan en las distintas instancias.

Entre estos enfoques se pueden citar el experimental, el de estructuras por materias o disciplinas y los que más comúnmente se emplean, tanto en la educación formal como en la no formal, los de visión conductista y la perspectiva constructivista.

En la mayoría de los proyectos curriculares está claramente determinado y de manera explícita cuál es el enfoque que lo orienta y sustenta. Sin embargo, especialmente en las propuestas curriculares de la educación no formal, se encuentran, en algunos casos, planes y programas de estudio que al no gozar de un referente conceptual y fundamentos claramente definidos, se hace aún más importante la definición del enfoque que lo orienta o el que se desea emplear según la circunstancia.

Por lo tanto, resulta útil hacer una referencia general de estos dos enfoques citados anteriormente, para que, al mostrarse sus diferencias e influencia en la definición

y el desarrollo curricular, pueden lograr desempeñarse con mayor solvencia y efectividad.

ENFOQUE CONDUCTISTA

Este enfoque tiene una muy cercana relación con la psicología centrada en la conducta humana, o sea, es tema que los psicólogos conductistas vincularon con el desarrollo curricular. Según su posición, incluye, además del interés por el contenido que se trata con los estudiantes, el interés para que sean capaces de hacer, es decir, se toman en cuenta de manera especial las conductas que los estudiantes aprenden en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este enfoque da suma importancia al papel de los sentidos en los aprendizajes, pues algunos de los promotores del enfoque afirman que “no hay nada en la mente que no haya estado antes en los sentidos” (Hume, como se citó en Posner, 2005, p. 62).

Desde esta posición, “un curso se divide en una serie de conductas específicas que deben dominarse antes que se permita al estudiante seguir adelante” (Posner, 2005, p. 64). La educación crea y modifica conductas, lo cual, según se infiere de la forma en que hacen sus propuestas los autores y seguidores, hace énfasis en la importancia del tipo de educación que se necesita, los objetivos educacionales y los procesos que conllevan al

aprendizaje. Algunos de los autores identificados con este enfoque, aplicado a la capacitación y al currículo de la educación en general son Edward Thorndike, Ralph Tyler, Benjamín Bloom y Robert Mager, entre otros.

Actualmente hay autores que están retomando este enfoque, con una más amplia perspectiva que podría entenderse como neo-conductista.

CONSTRUCTIVISMO

Otro enfoque que predomina actualmente en los currículos es el constructivismo. En este caso, para tratar el tema, puede recurrirse a los padres de la filosofía. Platón, por ejemplo “creía que el conocimiento y las ideas de una persona eran innatos, que un profesor sólo necesitaba ayudar a la persona a sacarlos” (Posner (2005, p. 64).

En este enfoque, se consideran en el hecho educativo, las potencialidades innatas y la experiencia previa de las personas. Esta posición se fortalece cuando, con una visión más cercana aún al aprendizaje, se ve favorecida por estudios como los de David Ausubel, quien introduce el concepto de ‘aprendizaje significativo’. Autores inmediatamente posteriores afirman que “el determinante más singular del aprendizaje es lo que el educando ya sabe; corroborar eso y enseñarle de acuerdo con lo establecido” (Ausubel, como se citó en Posner, 2005,

p. 67). Por lo tanto, identificar los saberes previos del estudiante antes de iniciar un proceso de enseñanza resulta fundamental, según esta escuela.

En este sentido, Posner (2005) señala que “las escuelas enfatizan demasiado el aprendizaje de memoria y no ponen suficiente atención en la comprensión y el razonamiento” (p. 68).

LA TRANSVERSALIDAD

Con el mismo interés por la integración a partir del conocimiento de los enfoques y las partes, la transversalidad ofrece una oportunidad para fortalecer el sentido integrador que se debe mantener y promover en las actividades de inclusión de la RRD en el currículo.

Esta transversalidad se determina y desarrolla generalmente por medio de los llamados ejes curriculares transversales, temas transversales, enseñanza transversal o materias transversales. Según la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, la Universidad Metropolitana de Honduras y el Comité Interinstitucional de Ciencias Ambientales (USAID-MIRA-UMH-CICA, 2009), la transversalización es un *proceso que recorre el currículo con contenidos que están presentes en todo el proceso educativo. Dichos contenidos son culturalmente relevantes y necesarios para la vida y la convivencia ya que dan respuestas*

a problemas sociales y contribuyen a formar de manera especial el modelo de ciudadano que demanda la sociedad.

Son temas que no necesariamente tienen que conformar una asignatura en particular ni recibir un tratamiento especial dentro del currículo, sino que deben abordarse en todas las áreas que lo integran y en toda situación concreta de aprendizaje (p. 6).

Se refieren a componentes curriculares que se incluyen para abordar temas generalmente de corte humanista y de valores asociados con la realidad del país o la comunidad. Estos ejes influyen las materias y los distintos niveles, llenando vacíos afines con la realidad, que las materias por sí mismas no logran abarcar e incluso, la propuesta curricular básica. Los ejes curriculares transversales completan y le dan un sentido integral al currículo y, por lo tanto, a la formación plena de los estudiantes.

Es común encontrar en los planes y programas de estudio, ejes transversales sobre temas como seguridad vial, educación para la salud, educación sexual, participación ciudadana, inclusión y educación en valores, entre muchos otros. La transversalidad en el currículo como proceso según Palos (como se citó en USAID-MIRA-UMH, 2009), tiene los siguientes objetivos:

- Construir y consolidar conocimientos

que permitan analizar críticamente los aspectos de la sociedad que se consideren censurables.

- Desarrollar capacidades cognitivas que permitan reflexionar y analizar situaciones que presenten un conflicto de valores.
- Desarrollar capacidades en torno a un sistema de principios éticos que generen actitudes democráticas, respetuosas con el medio ambiente, responsables, tolerantes, participativas, activas y solidarias.
- Desarrollar el pensamiento crítico.
- Generar actitudes de implicación personal en la búsqueda de alternativas más justas.
- Potenciar la valoración de la dimensión ética del ser humano.
- Desarrollar un modelo de persona humanística (p. 6).

Aunque a primera vista se pueda entender su inclusión y desarrollo como cosa fácil, es un error que entre otras razones ha llevado a desvirtuar su razón de ser. La labor de inclusión de los transversales es una tarea delicada a la hora de su diseño e inserción, así como en el desarrollo y la evaluación. La transversalidad como metodología de la inserción curricular puede verse como un proceso, que implica:

- Atender nuevos problemas, que emergen de la dinámica social y comunal.
- Reinterpretar los contenidos existentes, a

fin de lograr la visualización e inclusión de la temática que se desea insertar curricularmente.

- Desarrollar dentro de los mismos espacios educativos existentes, los objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación que han de adquirirse y desarrollarse.

ACTIVIDADES COMUNES ASOCIADAS A LA GESTIÓN CURRICULAR EN LAS CUALES PUEDEN VERSE INMERSOS LOS EQUIPOS

Los equipos asesores en desarrollo curricular en RRD (EADCRRD) no son los responsables de las decisiones y de los resultados de la planificación, el diseño, el desarrollo y la evaluación de un curso, una carrera o un programa curricular institucional, ni necesariamente, en este caso, van a ser requeridos en todas las etapas y pasos del proceso; sin embargo, para su mejor comprensión y desempeño, resulta oportuno citar algunos momentos o etapas y las actividades más comunes que se realizan en los procesos curriculares.

ESTRUCTURA BASE EN QUE OPERA EL PROCESO CURRICULAR

Cada modelo curricular tiene su forma de operar según sus características y propósitos que lo orientan. No obstante, en la ruta empleada para que al final pueda asegurarse

la formación de los estudiantes que el país o la institución desean o necesitan ha de seguirse un orden y darse una coherencia.

La participación de los distintos niveles involucrados en la toma de decisiones posee un efecto de cascada que parte de los niveles superiores hasta llegar al salón de clase, donde el docente acuerda con los estudiantes qué enseñar y qué aprender.

En este proceso, los actores van adaptando la propuesta que reciben, de tal forma que si es realmente efectiva, al final la materia que se trata representará lo que realmente conviene a los estudiantes y a la comunidad. En este caso se trabaja en cinco niveles.

Primer nivel

En el primer nivel se sitúan las administraciones públicas: al Ministerio de Educación le corresponden responsabilidades directas en la definición del formato del diseño curricular, en la selección de sus elementos y en las orientaciones para su desarrollo y evaluación de lo que se haga en los niveles siguientes.

En ese nivel se ubican las autoridades nacionales y los especialistas de las oficinas centrales de los ministerios de educación.

Es posible que en las sesiones de trabajo, los equipos asesores se encuentren con curriculistas y educadores que forman parte del equipo permanente, responsable de la propuesta

En este caso, el mayor peso de la asesoría recae en el colega especialista en gestión del riesgo, pues está asegurado el componente educativo; sin embargo, la participación del educador del equipo y del curriculista facilitaría la pertinencia de lo que se va a incluir, de tal forma que se logren insertar las competencias básicas y los contenidos necesarios manteniendo lo establecido en la propuesta, de una manera amigable, precisa, clara y sin mucha dificultad.

Es necesario que el equipo estudie anticipadamente la documentación y los acuerdos tomados que sustentan el material que se trabaja, a fin de que su participación y las recomendaciones sean efectivas, acertadas y pertinentes.

Es en este nivel donde es más factible la colaboración de los equipos, porque en los niveles siguientes, se va diversificando el contenido en función de las distintas realidades que habrán de tomarse en cuenta.

Segundo nivel

El segundo nivel está representado por las direcciones regionales, instancias educativas establecidas a nivel de provincia, estado o región del territorio nacional.

En ese nivel, los aportes son más específicos, se trata de revisar, adecuar y hacer los ajustes necesarios para que la propuesta curricular pueda ser pertinente con la realidad de la región.

La labor del equipo facilitará la posibilidad de incluir algún elemento propio de la región en la propuesta, como la falta contenidos, competencias o actividades que la propuesta del nivel nacional ha omitido, relativo por ejemplo, a los riesgos de la región; además, se procurará siempre que lo que se incluya, no trastoque el fondo de lo recomendado por las autoridades nacionales y locales.

En ese nivel es posible encontrar a profesionales (llamados asesores), especialistas por materia o pedagogos que dominan disciplinas y saberes vinculados con las amenazas como ciencias naturales, estudios sociales, entre otros y con la misma vulnerabilidad. Esos colegas son un valioso recurso para hacer los mejores ajustes.

Tercer nivel

Un tercer nivel incluye la atención de las propuestas curriculares desde la supervisión escolar.

Sin embargo, la organización y el personal especializado en ese nivel generalmente son escasos en la mayoría de los países, pues aún la gestión educativa que desde ahí se genera va más dirigida a temas administrativos, financieros, laborales y de personal.

Cuarto nivel

El cuarto nivel está representado por los centros educativos, el cual de una manera práctica es el más importante del sistema, porque las mejores propuestas educativas emanadas de las instancias nacionales pierden su valor si en la escuela y el colegio no toman en cuenta, no se adecúan o no se aplican plenamente las intenciones incluidas en el currículo oficial nacional.

Este es el lugar ideal para enriquecer la propuesta nacional en función de la realidad local e institucional. Es el lugar especial para convertir el currículo nacional en un currículo propio de la comunidad educativa.

En relación con este nivel, conviene recomendar la importancia de promover

el estudio y la práctica sobre escenarios de riesgo institucionales en que participen la mayoría de los integrantes de las comunidades escolar y educativa. Estos ejercicios facilitan el compromiso de todos los actores con los asuntos por mejorar relacionados con el riesgo; y, además, el trabajo del centro y el que se desarrolle en las aulas serán más ricos en lecciones y aprendizajes significativos, relacionados con la realidad inmediata de los actores.

En este entorno se podrá lograr:

- Conocer la realidad concreta en la que se desenvuelven en relación con los escenarios de riesgo presentes y futuros.
- Establecer los vínculos de relación de la comunidad, padres de familia e institución educativa para apoyar los esfuerzos que ya se realizan sobre la gestión del riesgo de desastres.
- Emplear los aportes de la sociedad organizada sobre el tema de gestión del riesgo, para formar a los educadores y alumnos de forma permanente.
- Involucrar y comprometer al personal y estudiantes en un esfuerzo sostenido de inclusión del eje de gestión de riesgo en el currículo.
- Reconocer que la familia y la comunidad forman parte del sistema educativo, y que sus miembros son aliados estratégicos en esta tarea.

- Actuar en un ambiente de cooperación para incrementar la cultura de prevención, como una forma de propiciar el crecimiento y desarrollo sostenible de nuestra sociedad.
- Actuar para asegurar la inclusión, el respeto y la igualdad de género, grupo étnico, social o de otra índole en los proyectos y acciones sobre la gestión del riesgo de desastres.

El quinto nivel incluye al profesorado, al que le corresponde la selección de las actividades y recursos más adecuados para cumplir con la ruta de desarrollo curricular establecida por el centro y el modo en que se integrarán de la manera más eficaz en las unidades didácticas.

Los alumnos colaboran en la construcción del currículo proponiendo temas afines con la realidad de su hogar y la comunidad, asociados con los riesgos y los desastres.

Resulta sumamente valioso que los docentes cuenten con competencias que les faciliten el pleno desarrollo de este tema con los estudiantes. Sería ideal que, entre otras condiciones afines con este campo, el docente:

- Domine los contenidos de las áreas de gestión del riesgo y los conceptos relacionados con este.
- Promueva la cultura de la gestión de riesgo.

- Emplee en sus tareas curriculares el conocimiento con que cuenta de la realidad del centro y la comunidad.
- Utilice estrategias metodológicas diversas para tratar los temas de gestión del riesgo y las adecúe al proceso de enseñanza-aprendizaje que está realizando con los estudiantes.
- Desarrolle y fortalezca las capacidades de los estudiantes y padres de familia de las comunidades educativas hacia una cultura de prevención.
- Incorpore y fortalezca contenidos de prevención en sus diseños curriculares y en las tareas diarias de la clase.
- Planifique y organice el currículo para el trabajo en las aulas rurales, urbanas, unidocentes y multigrados, siguiendo los principios de la cultura de la gestión de riesgos de forma integrada y natural, según sea el lugar donde desempeñe su labor docente.
- Formule indicadores y diseñe instrumentos de evaluación de los aprendizajes de gestión de riesgos y reformule las actividades de acuerdo con los resultados.
- Emplee efectivamente el concepto de transversalidad según el tipo de propuestas curriculares, para vincular el tema de RRD con los distintos temas y materias que trata.

Por lo tanto, resulta conveniente que los integrantes de los equipos conozcan de estas

capacidades básicas que deben desarrollar los docentes, pues pueden jugar un papel muy importante en las actividades de capacitación, en servicio o de educación continua, que generalmente los ministerios de educación y otras instituciones ofrecen a su personal. Podrían, por ejemplo, promover y orientar sobre la pertinencia de las actividades educativas con la realidad, en procura de aprendizajes significativos y la capacitación en, al menos, los conceptos básicos más empleados en las actividades afines con la educación y la reducción del riesgo de desastres.

4.4 EQUIPOS ASESORES: UNA SÍNTESIS

Los equipos asesores responden a la necesidad de que el desarrollo curricular orientado a la formación de los estudiantes en la gestión para la reducción de riesgo de desastres sea de la mejor calidad posible. Aún son relativamente pocas las oportunidades que se presentan en las instituciones de educación formal y no formal (institutos, escuelas y academias) de incluir la gestión para la reducción del riesgo de desastres.

Por lo tanto, sea cual fuera la forma como se va a insertar el tema —como materia en un curso, como eje curricular transversal o como curso optativo— o si se va a crear una carrera, hay que aprovechar las oportunidades para lograr los mejores resultados.

De la misma forma, si existen posibilidades de inferir en las actividades de desarrollo o de evaluación curricular, en todos los casos, las instituciones y los especialistas encargados de manera directa de la gestión del riesgo de desastres deben ofrecer al profesional más conveniente o el equipo más competente para realizar la tarea. Es importante entonces, incluir el mayor número de contenidos o competencias posibles en el currículo, de acuerdo con la estructura curricular, sus planes y sus programas de estudio. Pero, además, se debe procurar que la materia o las actividades que se propongan se orienten de manera secuencial, afines con el grado o nivel de que se trata.

Conviene que en relación con un mismo tema o contenido que se vaya a abordar con los estudiantes como por el ejemplo un tema clave

como lo es el concepto de riesgo— pueda darse la oportunidad de que se desarrolle partiendo de lo sencillo a lo complejo, y que se decida si se aborda iniciando de lo general a lo específico o viceversa.

Se ha de procurar que en la propuesta curricular que se aborde por nivel y ciclo, los estudiantes puedan aprender sobre las cuatro áreas de la gestión para la reducción del riesgo de desastres de acuerdo con el nivel de desarrollo intelectual del estudiante, entre otros puntos clave por tomar en cuenta.

Los EADCRRD cuentan con profesionales que dominan campos claves para la formación de los estudiantes, que aseguran que no se van a omitir temas o aspectos fundamentales. Además, las experiencias en que participarán los alumnos van a lograr el desarrollo de rasgos en cuanto a su formación, que serán determinantes en el tipo de ciudadano que a futuro formarán parte de los hogares, las empresas, las comunidades y las naciones.

Los equipos asesores refuerzan la idea de lo conveniente que resulta el abordaje inter y multidisciplinario en la promoción de la gestión del riesgo y los desastres, dado que el riesgo es complejo y solamente por medio de sistemas y estrategias igualmente complejos y, sobre todo integrales y completos, será como se pueden tener mayores posibilidades de éxito en las intenciones institucionales y de país, de formar ciudadanos comprometidos con la reducción de los riesgos y los desastres, con el ambiente y la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID/MIRA), la Universidad Metropolitana de Honduras y el Comité Interinstitucional de Ciencias Ambientales (USAID-MIRA-UMH-CICA). (2009). Guía para transversalizar el eje ambiental en las carreras del nivel de educación superior. Tegucigalpa, Honduras: USAID-MIRA-IRG-AGA.}
2. Narváez, A. y Motta, S. (1977). El “cómo” de la interdisciplina. Buenos Aires, Argentina: Ministerio del Río de la Plata.
3. Posner, G. (2005). Análisis del currículo México D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
4. Roegiers, X. (2007). Pedagogía de la integración. San José, Costa Rica: Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana.
5. UNESCO. (1994). La educación encierra un tesoro. UNESCO: Editorial Santillana

OFICINA DE LOS ESTADOS UNIDOS DE ASISTENCIA PARA DESASTRES EN EL EXTRANJERO, DE USAID
OFICINA REGIONAL PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
TELÉFONO: +(506) 2290 4133
EMAIL: OFDALAC@OFDA.GOV WWW.USAID.GOV

