

Políticas públicas de gestión del riesgo de desastres y educación para la prevención en los contenidos escolares. Su enseñanza en el nivel primario de CABA.

Autor:

D'Amen, Daniela Lilian

Tutor:

Calvo, Anabel

2024

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Políticas Ambientales y Territoriales

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

**Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Políticas Ambientales y Territoriales**

**Políticas públicas de gestión del riesgo de desastres y educación para la
prevención en los contenidos escolares. Su enseñanza en el nivel
primario de CABA.**

Tesista: Prof. Daniela Lilian D'Amen

Directora: Mg. Anabel Calvo

Julio 2024

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecerle a mi directora, Anabel, por la dedicación, la rigurosidad, la lectura crítica y todo el apoyo en el proceso de escritura de esta tesis. Sin duda fue enorme el aprendizaje a lo largo de todo este recorrido.

A mi familia, por el tiempo y la paciencia para cerrar esta etapa. A Catalina y Gaspar, mis amores, a Agus por el acompañamiento, los consejos y a mi mamá por estar siempre presente apoyándome en todo lo que me propongo.

También quisiera agradecerles a quienes hicieron posible el proceso de investigación. A las y los docentes entrevistados, sin sus aportes este trabajo no hubiese sido posible. A Adriana Villa, por su experiencia, claridad y por la excelente predisposición siempre para responder mis inquietudes. A Betina Akselrad, por estar presente clarificando mis dudas cada vez que lo necesité.

A compañeras, compañeros y docentes de esta maestría con quienes compartí muchos momentos y han sido muy valiosos en mi formación. A las autoridades de la maestría y, en especial, a Elena Quinn por estar siempre a disposición de cada consulta.

Por último, quisiera agradecer al Equipo del PIRNA por permitirme formar parte de diversas instancias de trabajo y al Servicio Meteorológico Nacional por la posibilidad de desarrollarme profesionalmente en la gestión del riesgo de desastres.

Índice

Índice de Tablas	5
Índice de Figuras	5
Abreviaturas y Acrónimos	6
Introducción	8
Principales Problemas de Investigación	10
Objetivos	11
Objetivo General	11
Objetivos Específicos	11
Tema y Estructura de la Tesis	11
Capítulo I. El Marco Teórico Conceptual Y Metodológico	14
1.1 Los Desastres como Resultado de Procesos Sociales: Aportes desde la Teoría Social del Riesgo	14
1.2 Del Manejo de los Desastres a la Gestión del Riesgo: la Incertidumbre y sus Implicancias en la Gestión	18
1.3 El Análisis de las Políticas Públicas	21
1.4 La Comprensión del Riesgo: Educación para la Prevención	23
1.5 La Estrategia Metodológica	27
Capítulo II. Las Políticas Públicas vinculadas al Riesgo de Desastres en Argentina	30
2.1 Introducción	30
2.2 Los Lineamientos Internacionales y la Agenda Global de la Gestión del Riesgo de Desastres	31
2.3 El Camino hacia la Incorporación del Paradigma de la Gestión del Riesgo en Argentina	38
2.4 La Sanción de la Ley N° 27.287 y el Plan Nacional para la Reducción del Riesgo de Desastres (PNRRD)	40
2.5 La Dimensión de la Educación en la Ley N° 27.287 y en el PNRRD	44
2.6 Las Normativas vinculadas a la GRD en CABA	47
Capítulo III. La Educación para la Prevención del Riesgo de Desastres	52
3.1 La Dimensión Educativa de la GRD: Experiencias en América Latina	52
3.2 Los Contenidos referidos al Riesgo de Desastres en los Documentos Curriculares Nacionales	54
3.3 La Incorporación de los Contenidos de GRD en los Diseños Curriculares del Nivel Primario	57
Capítulo IV. La Incorporación de los Contenidos de GRD en el Nivel Primario de CABA	66

4.1 El Lugar de los Contenidos de GRD en Sexto Grado	66
4.2 La Implementación de Planes de Formación Docente	71
4.3 El Abordaje Metodológico de las Entrevistas a Docentes de Sexto Grado	74
4.4 El Análisis de las Entrevistas con Docentes	76
4.4.1. Características de los Docentes: Preguntas Generales y Antecedentes de Formación	77
4.4.2. Contexto para la Enseñanza en las Escuelas de Nivel Primario de CABA	79
4.4.3. Los Conceptos de GRD: Incorporación de Materiales y Capacitación Docente	81
Capítulo V. Discusión Final y Conclusiones	89
5.1 Políticas de GRD a Escala Nacional	89
5.2 Políticas Educativas Nacionales y la GRD	91
5.3 Educación para la Prevención: Algunas Consideraciones para Avanzar en su Concreción	93
Referencias Bibliográficas	96
Fuentes	104
Normativa	104
Documentos Curriculares	105
Anexos	108
Anexo I	108
Análisis de Documentos Curriculares	108
Anexo II	118
Incorporación de la GRD en los DC de las Jurisdicciones de Mendoza y San Juan	118
Anexo III	120
Dimensiones de Análisis de las Entrevistas a Docentes	120

Índice de Tablas

Tabla N°1: Objetivos, metas e indicadores de los ODS vinculados a la GRD	34
Tabla N°2: Objetivos específicos y acciones vinculadas a la educación en el POAGIR 2018	46
Tabla N°3: Contenidos de Problemas Ambientales incorporados en los NAP	55
Tabla N°4: Diseños Curriculares que incluyen alguno de los conceptos de GRD	58
Tabla N°5: Diseños Curriculares que solo incluyen Problemas Ambientales	61

Índice de Figuras

Figura N°1: Antecedentes institucionales	39
Figura N°2: Estructura del SINAGIR	42
Figura N°3: Organigrama de la Subsecretaría de Emergencias de CABA	49
Figura N°4: Cuadro de contenidos en el segundo ciclo de Ciencias Sociales	68
Figura N°5: Mapa de Distritos Escolares (D.E.) de la Ciudad de Buenos Aires	75
Figura N°6: División de entrevistados por edad	77
Figura N°7: Años desempeñados como docente de sexto grado	78
Figura N°8: Participación en formación situada	78
Figura N°9: Tiempo destinado a la enseñanza de los contenidos sobre Problemáticas Ambientales	80
Figura N°10: Enseñanza a partir del trabajo con estudios de caso	80
Figura N°11: Incorporación de la secuencia didáctica	83
Figura N°12: Conceptos sobre GRD priorizados para la enseñanza	84

Abreviaturas y Acrónimos

ACNUDH Alto Comisionado de la Naciones Unidas para los Derechos Humanos

ALC/LAC América Latina y El Caribe

DC Diseño Curricular

D.E. Distritos Escolares

CABA Ciudad Autónoma de Buenos Aires

CC Cambio Climático

CECC/CCEC Coordinación Centroamericana de Educación y Cultura

CDN/NDC (por sus siglas en inglés) Contribuciones Determinadas a nivel nacional

CMNUCC Convención Marco de Naciones Unidas sobre el Cambio Climático

DIPECHO (por sus siglas en inglés) Programa de preparación ante desastres del Servicio de Ayuda Humanitaria y Protección Civil de la Comisión Europea.

DIRDN (por sus siglas en inglés) Decenio Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales

EIRD/ ISDR (por sus siglas en inglés) Estrategia Internacional para la Reducción de los Desastres

EMI Espacio de mejora institucional

FF.AA Fuerzas Armadas

FONAE Fondo Nacional para la Emergencia

FONGIR Fondo Nacional para la Gestión Integral del Riesgo

GADE Gabinete de Emergencias

GAR (por sus siglas en inglés) Reporte Global de Evaluación del Riesgo de Desastres

GCBA Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

GIRD Gestión Integral del Riesgo de Desastres

GOC Gerencia Operativa de Currículum (Ministerio de Educación de CABA)

GRAF (por sus siglas en inglés) Marco Global de Evaluación de Riesgos

GRD Gestión del Riesgo de Desastres

JGM Jefatura de Gabinete de Ministros

MAH Marco de Acción de Hyogo

NAP Núcleos de Aprendizaje Prioritarios

ODS Objetivos de Desarrollo Sostenible

ONU Organización de las Naciones Unidas

PC Protección Civil

PIRNA Programa de Investigaciones en Recursos Naturales y Ambiente

PNRRD Plan Nacional de Reducción del Riesgo de Desastres

POAGIR Plan Operativo Anual para la Gestión Integral del Riesgo

RAR Reporte Regional de Evaluación del Riesgo de Desastres

RRD Reducción del Riesgo de Desastres

SIFEM Sistema Federal de Emergencias

SINAGIR Sistema Nacional para la Gestión Integral del Riesgo y la Protección Civil

UBA Universidad de Buenos Aires

UNDRR/UNISDR (por sus siglas en inglés) Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres

UNESCO (por sus siglas en inglés) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF (por sus siglas en inglés) Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Introducción

La temática de la gestión del riesgo de desastres (GRD) ocupa un lugar central en la agenda global, lo cual se evidencia mediante el análisis de los lineamientos referidos a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el lugar de la adaptación en el contexto de la Convención Marco de Naciones Unidas para el Cambio Climático (CMNUCC), el Acuerdo de París y los marcos específicos de GRD, como ser, el Decenio Internacional para la reducción de Desastres Naturales (DIRDN), la Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres (EIRD), el Marco de Acción de Hyogo (2005-2015) y, por último, el Marco de Sendai (2015-2030).

En este contexto, la propuesta de esta investigación está centrada en las relaciones que se establecen entre las políticas públicas de los últimos años en materia de GRD y su concreción en las políticas de enseñanza para la prevención y preparación ante desastres, uno de los objetivos principales que se propone en las acciones para la reducción del riesgo de desastres.

Ante la ocurrencia de catástrofes cada vez más frecuentes a nivel regional y en nuestro país, junto con el alto impacto en la población, la GRD y las políticas públicas de reducción del riesgo de desastres (RRD) se erigen como centrales y transversales. En las últimas décadas, en particular a partir de los aportes de la teoría social del riesgo, se inicia un cambio de paradigma que pone el foco de los desastres en el análisis de la vulnerabilidad social y en la construcción social de escenarios de riesgo (Natenzon, 2015). Este cambio de paradigma, permite poner en debate concepciones sobre las catástrofes vinculadas al accionar de la naturaleza, extraordinaria e inevitable. De esta manera, se configura un cambio de enfoque que implica la revisión de múltiples causas, del rol de diversos actores sociales y en especial del Estado en lo que respecta a políticas públicas de prevención y preparación.

Los lineamientos internacionales han contribuido mediante sus principios rectores y prioridades para que a nivel nacional se plantee la necesidad de articular las acciones de múltiples actores, pasando del manejo del desastre al abordaje de las diferentes etapas de la gestión integral del riesgo. En este sentido, tomaremos como principales referencias al Marco de Acción de Hyogo 2005-2015 y al Marco de Sendai 2015-2030 para analizar las prioridades presentadas en cada uno de ellos vinculadas a las medidas específicas que deben adoptarse por parte de los Estados en todos los sectores, en los planos local, nacional, regional y mundial (UNISDR,2015).

Estos lineamientos han desempeñado un rol fundamental para sentar las bases de las normativas nacionales que permitieron concluir en la sanción de la Ley N° 27.287 del año 2016, la cual crea el Sistema Nacional para la Gestión Integral del Riesgo y la Protección Civil (SINAGIR) para articular las acciones de distintos organismos del Estado y la Sociedad Civil en materia de reducción del riesgo de desastres. A partir de esta ley, se elabora un Plan Nacional de Reducción del Riesgo de Desastres (PNRRD) 2018-2023 mediante el cual se establecen los principales objetivos en materia de GRD junto con el desarrollo de los Planes Operativos Anuales (POAGIR). Para la confección del primer PNRRD se implementaron mesas técnicas de trabajo, posteriormente denominadas comisiones técnicas. Las comisiones tienen a su cargo el establecimiento de los objetivos y acciones en cada uno de los ejes del PNRRD. En el Eje 5 de este plan se presentan los objetivos referidos a "Información, Educación, Comunicación y Participación Social". En lo que respecta a este eje se plantea como objetivo específico incorporar la GRD en la enseñanza formal, siendo el objetivo del presente trabajo analizar la articulación entre las políticas públicas de GRD y las políticas de enseñanza para la prevención y preparación.

En lo que respecta al lugar de la educación para la prevención y la preparación frente a situaciones de emergencia y desastres, podemos mencionar algunas iniciativas a nivel regional que han sido impulsadas por los acuerdos internacionales. Estas iniciativas han marcado entre sus objetivos la importancia de incorporar los contenidos de GRD en la currícula escolar para fortalecer la prevención.

En este mismo sentido, la revisión de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y los Diseños Curriculares (DC) de todas las jurisdicciones permite dar cuenta de la situación a nivel país en lo que respecta a la incorporación de estos contenidos, como también posibilita analizar de qué manera esta temática se incorpora y cómo se presentan los principales conceptos en relación a la perspectiva de la GRD.

El análisis del DC de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires adquiere especial interés por la temprana inclusión del marco teórico de la GRD en el segundo ciclo del nivel primario para el caso de sexto grado. Particularmente, estos contenidos se incluyen dentro del área de Ciencias Sociales, en el marco de las problemáticas ambientales. La temática vinculada con los desastres, de gran desarrollo al interior de la geografía académica, permite, a partir del caso de CABA, dar cuenta de cómo se presentan dentro del eje geográfico, contenidos específicos de esta temática en el DC de Ciencias Sociales. Es por ello que resulta significativo revisar qué ha sucedido en el transcurso de estos años en lo que refiere a la implementación de políticas de enseñanza analizando qué contenidos de GRD se han abordado a través de la elaboración de materiales y de instancias de formación situada en

escuelas de gestión estatal. En este sentido, para ver el impacto de esta política de desarrollo curricular se analizan dos programas implementados desde el Ministerio de Educación de CABA.

Para el presente trabajo, se toma como recorte temporal el período comprendido entre los años 2004 -2023, considerando como inicio el año de aplicación del DC de CABA y el año de finalización del primer PNRRD. Para evaluar el alcance de la implementación de los contenidos, se realizaron entrevistas a docentes de gestión estatal durante septiembre de 2022 y marzo de 2023. El criterio de selección de escuelas de gestión estatal responde a que la formación docente adquiere obligatoriedad por parte del Ministerio de Educación solo en el sector estatal¹. De esta manera, la elección de este recorte permite revisar cuáles han sido las estrategias y los resultados alcanzados a lo largo de estos años en las escuelas.

Principales Problemas de Investigación

Los principales problemas que aborda la investigación son los siguientes:

- . ¿Cuáles son los lineamientos globales, las normativas nacionales y en CABA en materia de GRD?
- . ¿Qué acciones se presentan en el PNRRD en el marco de los objetivos del eje de Educación?
- . ¿Cómo se presentan los contenidos de GRD en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) establecidos por el Ministerio de Educación de Nación? ¿Cuál es su aplicación en los Diseños Curriculares del nivel primario en las 24 jurisdicciones?
- . ¿Qué planes y acciones se han desarrollado en relación con la temática de la GRD desde la implementación del DC desde el año 2004 en CABA?
- . ¿Cuál es el grado de conocimiento del marco conceptual de la GRD por parte de las y los docentes? ¿Cuál ha sido el impacto de las políticas de desarrollo curricular en CABA para la incorporación de los contenidos de GRD?
- . ¿Qué estrategias y dificultades se presentan por parte de las y los docentes en la enseñanza de los contenidos de GRD?

¹ Tomando como referencia el período 2023, la matrícula total para la modalidad común fue de 682.042 alumnos, correspondiendo 326.072 al sector estatal y 355.970 al sector privado. Respecto de la formación docente en escuelas de gestión privada, la responsabilidad de formación docente de acuerdo a lo estipulado mediante el Estatuto Docente queda a cargo de cada institución.

Objetivos

Los objetivos planteados en la tesis son de índole general y específicos:

Objetivo General

- Indagar las políticas públicas de gestión integral del riesgo de desastres (GRD) en nuestro país y la incorporación de los contenidos vinculados a esta temática en el nivel primario de CABA para el período 2004- 2023.

Objetivos Específicos

- Analizar el marco normativo de la GRD a nivel global, nacional y de la jurisdicción de CABA.
- Examinar los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) para identificar el alcance nacional de los contenidos vinculados a problemáticas ambientales y a GRD.
- Analizar los Diseños Curriculares de todas las jurisdicciones para identificar el alcance de los contenidos vinculados a problemáticas ambientales y a GRD.
- Identificar las acciones que se despliegan a nivel nacional y para el caso de CABA con el objetivo de posibilitar la implementación de estos contenidos en las escuelas del nivel primario.
- Conocer estrategias, dificultades y oportunidades para la incorporación en la escuela de los contenidos de GRD.

Tema y Estructura de la Tesis

El tema elegido para la elaboración de la presente investigación se enmarca en el Proyecto UBACYT “*Vulnerabilidades sociales y Cambio Climático: la agenda de la gestión pública en la construcción social del riesgo. Casos en la provincia de Buenos Aires (2020-2023)*”, que se desarrolló en el equipo del Programa de Investigaciones en Recursos Naturales y Ambiente (PIRNA) de la UBA. Las temáticas de este proyecto analizan precisamente el vínculo entre el marco conceptual de GRD y el lugar que ha ido ocupando esta temática en los últimos años en diferentes instituciones del Estado nacional, provincial y municipal. Esto trajo consigo la necesidad de repensar el enfoque de las políticas públicas y, entre ellas, el lugar de la educación y la elaboración de materiales y acciones para reforzar la importancia de difusión de la GRD.

Por otra parte, mi formación profesional ha contribuido a fortalecer el interés en esta temática. En primer lugar, desde el rol de capacitadora en Ciencias Sociales dentro de la Dirección General de Escuela de Maestros del Ministerio de Educación de CABA. Esto me permitió un acercamiento con escuelas y docentes, lo cual permitió observar las lógicas institucionales, las dificultades presentes en las prácticas docentes y el lugar de los documentos curriculares para la definición de los contenidos incluidos en las planificaciones anuales.

Asimismo, mi rol actual como responsable del área de Meteorología y Sociedad del Servicio Meteorológico Nacional resulta clave para mi formación en la GRD, dado que me ha permitido formar parte de diversas instancias institucionales y, en especial, permitió mi vinculación con el SINAGIR desde su creación, integrando comisiones técnicas, participando en la Red GIRCyT y asistiendo a Consejos Federales y Nacionales.

Indudablemente, la formación de posgrado en la Maestría en Políticas Ambientales y Territoriales resultó fundamental para lograr desarrollar, debatir y analizar las temáticas planteadas, las cuales se entrelazan con mi rol profesional. Asimismo, los distintos seminarios cursados a lo largo de la maestría me brindaron herramientas para la elaboración del marco teórico-metodológico del presente trabajo, con especial énfasis en el análisis de las problemáticas ambientales y de las políticas públicas.

La presente tesis se desarrolla en cinco capítulos. En el Capítulo I se plantea el marco teórico conceptual y metodológico. Se revisan los principales aportes de la teoría social del riesgo y de los estudios de las políticas públicas, lo cual permite analizar la complejidad de la formulación de acciones vinculadas a la GRD. Para ello, será esencial comprender el cambio de paradigma desde el manejo de los desastres hacia la GRD.

El Capítulo II, se centra, a la luz de los estudios sobre las políticas públicas, en el análisis de los lineamientos internacionales y su rol en la formulación de políticas de GRD a escala nacional. En este sentido, el Marco de Acción de Hyogo, el Marco de Sendai, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la agenda del Cambio Climático han incidido en las normativas actuales de nuestro país en materia GRD. La revisión de dichas normativas, con especial énfasis en los últimos años a partir de la Ley N° 27.287, permite analizar los alcances de las políticas públicas implementadas en función de las metas y objetivos establecidos.

En el Capítulo III, se presentan algunas estrategias en programas de educación para la prevención a nivel regional, el cual no pretende ser exhaustivo sino brindar elementos para contextualizar estas iniciativas y evaluar el alcance de estas políticas. Posteriormente,

se realiza una revisión del estado actual de los documentos curriculares en Argentina para el nivel primario en las 23 jurisdicciones provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para analizar aquellos contenidos vinculados al riesgo de desastres que se encuentran contemplados en los diseños curriculares, aspectos priorizados y el enfoque conceptual en cada uno de los casos. Esto resulta clave para dar cuenta de los avances en cada jurisdicción y para poner esto en diálogo con los objetivos propuestos en el marco del PNRRD en lo que respecta al eje de educación.

En el Capítulo IV, se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a las y los docentes de sexto grado de nivel primario de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello, se consideró la ejecución de 21 entrevistas, una por Distrito Escolar de docentes de sexto grado del área de Ciencias Sociales. Estas entrevistas permiten analizar la incorporación de los contenidos de GRD y el impacto de la implementación de programas en donde estos contenidos fueron considerados.

La presente tesis pretende brindar un aporte para el diseño de planes y programas de GRD con especial énfasis en los objetivos de educación. Por este motivo, en el Capítulo V, se presentan a modo de cierre la discusión final y conclusiones que sintetizan los principales aspectos abordados a lo largo del trabajo de investigación. Se incluyen en esta sección algunas consideraciones para la incorporación de esta temática en planes y programas de desarrollo curricular.

Capítulo I. El Marco Teórico Conceptual Y Metodológico

1.1 Los Desastres como Resultado de Procesos Sociales: Aportes desde la Teoría Social del Riesgo

La conceptualización de los desastres² fue abordada desde inicios del siglo XX por diferentes disciplinas (Lavell, 1993; Hewitt, 1983). La perspectiva dominante durante mucho tiempo, plantea que la causa de los desastres yace únicamente en las amenazas y procesos físico-naturales. Este enfoque denominado precisamente como “*fisicalista*”, aún aceptando que un evento se constituye como desastre de acuerdo al impacto negativo en la sociedad, relega los procesos económicos, sociales y políticos (Lavell,1993; Ríos y Natenzon, 2015).

A fines de la década de los setenta y comienzos de los ochenta, surgen una serie de trabajos académicos con un enfoque crítico de esta hipótesis “tradicional” sobre los desastres (Lavell, 2005). Estas nuevas conceptualizaciones tienen en cuenta la forma en que la sociedad –cada sociedad- construye o crea las condiciones para el desastre. El eje del análisis se desplaza así desde la causalidad físico-natural a los procesos sociales.

Distintos autores dentro del movimiento posmoderno realizan aportes en esta línea. Beck³ ([1986] 1998) plantea el surgimiento de la sociedad del riesgo, donde los riesgos políticos, ecológicos tienen lugar con mayor recurrencia y no logran ser manejados por las instituciones de control y protección de la sociedad industrial. De esta manera, los peligros potenciales son el centro del análisis y dejan de manifiesto las limitaciones del modelo de desarrollo.

Tanto los peligros como las catástrofes, desde esta perspectiva, no se producen por factores externos producto de las fuerzas naturales o por causa divina, sino que son construcciones sociales, que se generan en el interior de la sociedad. Beck considera las

² Quarentelli (2006), diferencia los términos desastre y catástrofe, considerando el nivel de impacto de los fenómenos naturales, siendo de mayor gravedad la catástrofe. Esta distinción se utiliza básicamente cuando se requiere hacer una evaluación de los daños. El Diccionario de la Real Academia Española, toma en consideración la magnitud. Desastre: Desgracia grande, suceso infeliz y lamentable. Catástrofe: Suceso infausto que altera gravemente el orden regular de las cosas. Por su parte, el glosario de EIRD (2009), define desastre como “Interrupción seria del funcionamiento de una comunidad o sociedad que causa pérdidas humanas y/o importantes pérdidas materiales, económicas o ambientales; que exceden la capacidad de la comunidad o sociedad afectada para hacer frente a la situación utilizando sus propios recursos.” En función del marco teórico que se desarrolla, y que no apunta a establecer las pérdidas económicas o la cantidad de afectados, sino las causas profundas que llevaron a la catástrofe, los términos desastre y catástrofe se utilizarán en forma indistinta.

³ Otros autores que siguen esta misma línea son Giddens (1993), Funtowicz y Ravetz (1993) y Luhmann ([1991] 2006).

situaciones catastróficas como problemas complejos propios de las sociedades modernas capitalistas. El énfasis está puesto en el riesgo, noción que permite identificar la construcción histórica de condiciones potencialmente inseguras y que coloca así a las catástrofes como puesta en práctica o actuación de estas condiciones. En esta línea (Giddens, 1993) desarrolla la noción de riesgo considerando aquellos “resultados imprevistos que pueden ser consecuencia de nuestras propias actividades o decisiones, lejos de ser expresión de ocultos significados o de la naturaleza de las inefables intenciones de la divinidad” (p.40).

Por su parte, los aportes tempranos de la ecología humana y, en especial, de la escuela de la economía política de los desastres fueron el primer paso para comenzar a redefinir el rol de la dimensión social. Este enfoque iniciado por geógrafos de la Universidad de Chicago en la década del 40, se posicionó como uno de los primeros cuestionamientos al enfoque dominante, entendiendo que no hay desastre sin sociedad, pero aún sin darle prioridad a la estructura social en su configuración (Ríos y Natenzon, 2015).

Siguiendo a Ríos y Natenzon (2015), desde el abordaje de la economía política, los desastres dejan de ser un problema de adaptación y de percepción inadecuada al medio y se avanza en la consideración de las condiciones estructurales. De esta manera, las dimensiones económicas y políticas comienzan a tomar lugar en el análisis de los desastres y son precisamente los procesos socioeconómicos aquellos que crean condiciones “insostenibles” y atravesadas por clase, raza, género y edad. Los procesos físico-naturales adquieren relevancia así en tanto se presentan como detonadores que permiten visibilizar las condiciones críticas preexistentes (García Acosta, 2004). Resulta fundamental aquí identificar el lugar explicativo de los procesos sociales, económicos, políticos e institucionales de una determinada comunidad mediante los aportes de la teoría social del riesgo (Natenzon y Ríos, 2015; Cardona, 2001; Blaikie et al, 1996).

Asimismo, como señala Natenzon “en la literatura de los estudios sobre catástrofes desde hace tiempo se reconoce que el riesgo resulta de la combinación de dos variables o dimensiones: la amenaza y la vulnerabilidad. La primera, también denominada peligro, estaría colocada en el origen del problema” (Natenzon y Ríos, 2015, p.13). La construcción del riesgo entendido como producto social, histórico y político implica también comprender intereses y lógicas en la producción del espacio. Resulta muy representativo el análisis de González (2018), a partir de la comprensión de diversas miradas a lo largo de los años en torno a las áreas inundables, con lógicas que aún perduran y que se materializan en la planificación urbana desde la negación del riesgo, apropiación y reapropiación hasta diferentes propuestas de mitigación.

Como se mencionó previamente, recién a partir de los aportes de la teoría social del riesgo, se analizan las dimensiones de la peligrosidad, vulnerabilidad social, exposición e incertidumbre (Natenzon, 2005; Ríos y Natenzon, 2015; González, 2009; 2011). Desde esta teoría, las amenazas o “peligrosidades” no resultan suficientes para la ocurrencia de un desastre y las vulnerabilidades presentes en una determinada sociedad son las que dan como resultado condiciones críticas preexistentes para la construcción de escenarios de riesgo (García Acosta, 2004).

Desde esta perspectiva, resulta determinante el abordaje de la vulnerabilidad social, presentándose como compleja y multidimensional, dado que comprende las características sociales, económicas, culturales e institucionales de un grupo social que existen con anterioridad a la concreción de una peligrosidad (González, 2011). En línea con lo anterior, los aportes de Wilchex-Chaux (1993; 2007) resultan centrales para el análisis de esta componente del riesgo. De acuerdo con este autor, esta puede ser comprendida desde este enfoque como aquello que corresponde a la predisposición o a la susceptibilidad física, económica, política o social que tiene una comunidad de ser afectada o de sufrir efectos adversos ante la ocurrencia de un fenómeno peligroso.

Esta elección conceptual da cuenta de la peligrosidad de un evento en función de cómo este es asignado socialmente (Gonzalez, 2009). De esta manera, esta componente identifica el potencial peligroso, no es el evento en sí sino la potencialidad para la ocurrencia de un desastre. A pesar de la distinción que ha tenido lugar entre peligrosidad de origen natural y antrópico, esto actualmente no resulta tan claro y los límites son cada vez más difusos. Estos problemas no resueltos del desarrollo devienen en expresiones de vulnerabilidad de la sociedad y de sus múltiples dimensiones, tanto física, económica, política o social como resultado de diferentes procesos como ser el crecimiento de las desigualdades, crisis de representación de los partidos políticos y de las instituciones de la democracia y la urbanización acelerada que da como resultado la presencia de asentamientos informales (Wilchex-Chaux 1998; 2007; Ríos y Natenzon, 2015).

De acuerdo a lo presentado previamente, desde el paradigma tradicional, se presentan explicaciones respecto de los desastres como “fortuitos”, “impredecibles” y “extraordinarios”; vinculándose directamente con el auge de las soluciones de la denominada “modernización ecológica”⁴ (Ríos y Natenzon, 2015). Las soluciones

⁴*“Tanto en las propuestas de mitigación de riesgos de desastres como en las medidas de reconstrucción y recuperación posdesastre, es común toparse con los postulados de la modernización ecológica, donde las «soluciones técnicas» (asociadas con las llamadas «ecoingenierías», «tecnologías sostenibles», etcétera) son presentadas como la principal respuesta ante situaciones ambientales complejas, dinamizando con ello esos nuevos nichos de la actividad económica e invisibilizando la profunda raíz política y económica que está en la esencia de los problemas ambientales, como los que aquí se señalan”* (Ríos y Natenzon, 2015,p.8).

tecnocráticas desplazan el carácter estructural de procesos económicos, sociales y políticos de nuestra sociedad que tienen como configuraciones de escenarios de riesgo. Por otra parte, la definición de un desastre entendido como la materialización y actualización del riesgo permite adentrarnos en las implicancias presentes en la forma en la cual se define su conceptualización. Aún en la actualidad persisten abordajes con foco en la respuesta y en el despliegue de estrategias para el desarrollo de acciones, una vez que el daño ya está materializado, siguiendo la línea del paradigma tradicional fiscalista. La Oficina de las Naciones Unidas para la reducción del riesgo de desastres (UNDRR por sus siglas en inglés) en su terminología define a un desastre 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” (UNDRR, 2009,p.13). Desde los aportes de Lavell⁵ (1993), un desastre puede definirse como:

Una ocasión de crisis o estrés social, observable en el tiempo y el espacio, en que sociedades o sus componentes sufren daños o pérdidas físicas y alteraciones en su funcionamiento rutinario, a tal grado que exceden su capacidad de autorrecuperación, requiriendo la intervención o cooperación externa. (p.80)

Estas definiciones dan cuenta de diversos aspectos que se conjugan al momento de analizar un desastre y sus consecuencias, pero al mismo tiempo brinda elementos para complejizar las condiciones preexistentes que posibilitaron la ocurrencia del mismo, junto con los daños e impactos asociados.

En línea con este marco teórico, en América Latina surge “*La Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina*”⁶. Esto coincidió y estuvo motivado por el inicio del *Decenio Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales* (DIRDN) en 1990 y la preocupación frente a una perspectiva del desastre y de su gestión basada únicamente en las amenazas, las ciencias naturales y la tecnocracia. La Red fue fundada por académicos, funcionarios de ONGs e instituciones gubernamentales, y profesionales de las ciencias básicas, sociales y aplicadas de seis países, quienes pusieron firmemente en el centro de la atención el énfasis basado en el desarrollo del riesgo de

⁵ Allan Lavell es un académico de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y referente de La Red de estudios sociales en prevención de desastres en América Latina.

⁶ La Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina - La Red - se formó en agosto de 1992, en la ciudad de Limón en el caribe costarricense. Su principal propósito fue el de involucrar a un importante número de instituciones y profesionales del continente americano como respuesta a la necesidad de estimular y fortalecer el estudio social de la problemática del riesgo y definir, a partir de ello, nuevas formas de intervención y de gestión en el campo de la mitigación de riesgo y prevención.

desastres como consecuencia de un desarrollo desigual, así como sus componentes de vulnerabilidad, exposición y amenazas (naturales, socionaturales y tecnológicas).

Esto fue apoyado por agencias de desarrollo nacionales e internacionales que buscaban promover una orientación social en las intervenciones de reducción del riesgo de desastres. La investigación comparativa regional, el programa de publicación de libros y la primera revista sobre desastres en la región, *Desastres y Sociedad*, se combinaron con la organización de múltiples conferencias, seminarios y grupos de discusión que permitieron una penetración de nuevas ideas sobre el tema a gran escala y tuvieron una influencia duradera en el pensamiento y la práctica en la región de Latinoamérica (UNDRR, 2021).

Retomando el enfoque de La Red, el Informe de Evaluación Regional⁷ (UNDRR, 2021), da cuenta en las últimas décadas de un proceso de reconfiguración respecto a la forma de entender los desastres y sus impactos asociados. Asimismo, se produjeron cambios en la comprensión del lugar del desarrollo de las naciones y de la concepción crítica del binomio desastre-desarrollo. De esta manera, se comienzan a analizar las catástrofes como “problemas no resueltos” sobre la idea de que son producto de un desarrollo desigual⁸. Estos problemas no resueltos del desarrollo devienen en expresiones de vulnerabilidad de la sociedad y de sus múltiples dimensiones, tanto física, económica, política o social como resultado de diferentes procesos como ser el crecimiento de las desigualdades, crisis de representación de los partidos políticos y de las instituciones de la democracia y la urbanización acelerada que da como resultado la presencia de asentamientos informales (Wilchex-Chaux 1998; 2007; Ríos y Natenzon, 2015).

1.2 Del Manejo de los Desastres a la Gestión del Riesgo: la Incertidumbre y sus Implicancias en la Gestión

En función de lo expuesto previamente, podemos señalar que se presenta una correlación entre la forma de explicar los desastres y la manera en que se actúa sobre ellos. En este sentido, si la centralidad se encuentra en la amenaza como explicación de las causas lo cual contribuye a actuar una vez que el desastre ocurrió, es decir, que sus daños se han materializado en el territorio, podemos denominarlo como “manejo del desastre”. Desde la perspectiva que plantea el “manejo del desastre”, se interpreta que el fenómeno es excepcional. Las acciones a desarrollar se enmarcan en un “ciclo del desastre”, diferenciado

⁷ RAR por sus siglas en inglés

⁸ Esto aparece como “desarrollo sesgado” abordado en las ediciones GAR entre 2009 y 2019.

en tres fases autónomas que implican gestiones específicas en cada uno de ellos, donde se presenta un “antes” (prevención y mitigación), un “durante” (emergencia) y un “después” (rehabilitación y recuperación). Las instituciones públicas, llevan adelante medidas sólo en el momento del desastre, es decir, durante la emergencia y la posterior reconstrucción (Gonzalez, 2011).

Contrariamente al manejo del desastre, podemos definir la gestión del riesgo como el “conjunto de decisiones administrativas, de organización y conocimientos operacionales desarrollados por sociedades y comunidades para implementar políticas, estrategias y fortalecer sus capacidades a fin de reducir el impacto de amenazas naturales y de desastres ambientales y tecnológicos consecuentes” (UNDRR,2009,p.17). Por su parte, como señalan Natenzon y Besalú Parkinson (2020,p.4), “la gestión del riesgo (y no de la catástrofe) implica pasar a una aproximación procesual que anticipa lo que puede suceder, poniendo en foco la prevención”.

El cambio de paradigma que supone desplazar el foco de la etapa de respuesta hacia la implementación de acciones y estrategias previo a la ocurrencia de una situación de desastre o emergencia, implica precisamente la intervención en todas las dimensiones del riesgo. En términos generales, en la GRD el análisis de las peligrosidades y la vulnerabilidad se posiciona más fuertemente al momento de explicar las causales del riesgo y, al mismo tiempo, se presentan estrategias destinadas a actuar sobre estas componentes. De esta manera, actuar en la respuesta, gestionar la emergencia o el desastre es el resultado de las dificultades presentes para la intervención en la comprensión de la construcción del riesgo y, en especial, en la vulnerabilidad social.

Como se mencionó previamente en el punto anterior, una de las dimensiones del riesgo es la incertidumbre que ocupa un lugar central en las acciones vinculadas a hacer frente a las peligrosidades desde las políticas públicas (Lavell,2020). Al mismo tiempo, hablar de incertidumbre es hablar de certezas y del lugar de estas certezas en las componentes del riesgo. En línea con lo anterior, la obra de Beck ([1986]1998)⁹ marca un punto de inflexión entre el vínculo sociedad y ambiente que permite resignificar el lugar de la ciencia y técnica en relación a las seguridades y certezas, y así como también el lugar de la incertidumbre en términos de elemento clave para pensar en los procesos de definición de políticas de GRD. Esto supone un creciente desafío pero abre la posibilidad de procesos más participativos que requieren el involucramiento de diversos sectores de la sociedad. Tal

⁹ “Ulrich Beck postula que la lógica predominante en el seno de la sociedad moderna industrial estaba sujeta al reparto de riquezas, mientras que en la sociedad del riesgo contemporánea esa lógica es reemplazada por la producción y distribución de riesgos que, si bien es desigual (los grupos menos favorecidos están más expuestos a los riesgos), termina afectando incluso a aquellos que tienen mayor responsabilidad en su gestación”. (Ríos y Natenzon:2015,p.7).

como mencionan Ríos y Natenzon (2015), a partir de los aportes de Funtowicz y Ravetz (1993) en lo que se denomina “*Ciencia posnormal*”, se vuelve difusa la barrera entre el saber experto y el lego, entre política y ciencia y se requiere cada vez más múltiples perspectivas. En este marco, enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios son cada vez más valorados en los abordajes de la GRD y en el marco de planes, programas y proyectos.

Como menciona Cardona (2001), implica pasar del concepto de las predicciones verdaderas hacia la aceptación de las inevitables incertidumbres en la gestión, por lo cual, sin duda el énfasis debe hallarse en el fortalecimiento de la misma. Ahora bien, ¿cuáles son las implicancias al hablar de GRD y el vínculo con el diseño de políticas públicas?. Tal como señala Lavell (2020), a partir de algunos estudios centrados en el contexto de la pandemia del COVID-19, el conocimiento y la comprensión del riesgo y sus impactos son fundamentales para el diseño de políticas, estrategias y acciones concretas en todas las etapas de la GRD. Es decir que la gestión requiere del conocimiento científico y de la comprensión de los diferentes factores del riesgo.

Asimismo, los aportes de Lavell (2012) y su clasificación de los tipos de gestión permiten poner en análisis lo denominado por el autor como gestión prospectiva. Este tipo de gestión, desarrollada recientemente, toma como base el trabajo en las distintas etapas que conforman la GRD, desde una toma de decisión anticipada sobre la base de un riesgo potencial con eje en la prevención. Por el contrario, el autor destaca que los tipos de gestión más comunes, y aún vigentes, son la gestión correctiva y reactiva, es decir, con el riesgo ya existente o en el momento de respuesta. Estos tipos de gestión han sido las más comunes históricamente, centradas en la atención en la emergencia y en la implementación de medidas luego de la ocurrencia de un desastre. Particularmente, son aquellas que se han implementado en nuestro país.

Otro aspecto que adquiere relevancia en la GRD refiere al enfoque actual del riesgo sistémico, el cual pone en evidencia la necesidad de plantear nuevas estrategias que permitan dar respuesta a escenarios que adquieren cada vez mayor complejidad. En línea con lo anterior, el informe de Evaluación Global sobre la Reducción del Riesgo de Desastres¹⁰ (UNDRR, 2019) presentó un cambio importante al abandonar el modelo único de riesgo probabilístico global impulsado por la Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNDRR) y, en su lugar, avanzar hacia el enfoque propuesto mediante el Marco Global de Evaluación de Riesgos¹¹, con el fin de reunir una multitud de modelos de riesgo existentes para comprender y gestionar el riesgo sistémico:

¹⁰ GAR por sus siglas en inglés.

¹¹ GRAF por sus siglas en inglés

“Un riesgo sistémico hace alusión a la sucesión existente entre diferentes impactos causados a partir de un evento inicial, y que puede provocar un impacto mayor que el evento original (...)” (Riorda et al, 2022, p.32). De esta manera, la comprensión de los riesgos multidimensionales y de los escenarios de riesgo multiamenazas plantean nuevos desafíos institucionales.

1.3 El Análisis de las Políticas Públicas

Como hemos visto, la perspectiva histórica y social en la construcción de escenarios de desastres y el abordaje del riesgo, resulta clave para el análisis de las políticas públicas de GRD. En lo que respecta a estas políticas públicas, y de acuerdo a lo expuesto previamente, el lugar de la componente de la incertidumbre adquiere centralidad en su dimensión técnica pero principalmente en la dimensión política. En primer lugar, debemos señalar que el lugar de esta temática en la agenda pública da cuenta de la presencia de una demanda social, es decir, de un problema que requiere una solución y respecto del cual se debe tomar alguna acción (Subirats, 2008; Oszlak, 1997; Moro 2000). En línea con esto, a partir de Subirats et al (2008), podemos identificar las distintas etapas como también los productos que favorecen a la comprensión de una determinada política pública, la cual se puede definir como "la secuencia de posiciones tomadas por las instituciones gubernamentales y burocráticas que actúan en nombre del estado, con relación a las cuestiones incluidas en la agenda pública" (Oszlak, 2006, p. 5).

Como mencionamos, toda política pública surge a partir de una demanda social dirigida a la resolución de un problema. Este problema reconocido como tal ingresa en la agenda gubernamental y en esta agenda se materializan las cuestiones no resueltas de la sociedad, es decir, necesidades generadas por insatisfacciones de algún grupo o sector. De esta manera, para la resolución de un problema colectivo es necesario tomar algún tipo de acción y en esta resolución del problema convergen diversos actores quienes deben articular para llevar adelante alternativas de resolución (Subirats, 2008; Oszlak, 1997; Moro, 2000).

En línea con lo anterior, Moro (2000) identifica a la elaboración de políticas públicas como un proceso complejo que requiere de herramientas conceptuales diversas y variadas. Las políticas públicas tienen lugar en las instituciones estatales, espacios donde se producen saberes y acciones. Asimismo, Subirats (2008) sostiene que este proceso implica una serie de decisiones implementadas por diversos actores (públicos-privados), considerando los avances normativos y administrativos. Este autor, en su análisis de las

políticas públicas, identifica a este concepto como reciente en la literatura y lo diferencia del análisis tradicional asociado al concepto de política. Así, las políticas públicas pueden comprenderse a partir de elementos constitutivos y de etapas que conforman el denominado “*ciclo de las políticas públicas*”. Dentro de estos elementos, una vez determinado cuál es el problema que requiere de una solución, se identifican aquellos grupos-objetivo en la resolución de esta demanda. Uno de los puntos principales en vínculo con las políticas públicas de GRD, es precisamente cómo se define el problema a resolver, es decir, cuáles son las componentes del riesgo privilegiadas en la definición y el alcance de la política pública.

En esta línea, los aportes de Moro (2000) permiten identificar las políticas públicas en función de cómo se define la intervención del Estado en torno a problemas, como producto de diversas demandas sociales. Resulta pertinente aquí el análisis del campo de las políticas públicas en relación con la intervención institucional y los actores que moldean y definen dichas políticas. A su vez, diversos grupos y actores sociales resultan involucrados en el proceso de implementación de las mismas. Tal como sostiene este autor, los problemas ingresados en la agenda del gobierno son construcciones que tienen lugar dentro de un proceso de interacción entre diversos actores, lógicas e intereses. Esto último debe considerarse en el marco de análisis de este trabajo en relación cómo se define la GRD como problema y cuáles son las acciones implementadas.

Por su parte, los aportes de Gutiérrez (2012) y Gutiérrez e Isuani (2014), en el análisis del ambientalismo estatal y social, permiten reconocer que la influencia internacional ideológico-normativa y financiera ha sido clave en determinados momentos del proceso institucional en combinación con la dinámica del régimen político en relación a la alternancia de democracias y dictaduras. Es pertinente analizar, a partir del estudio de estos autores, de qué manera determinadas situaciones de desastre, en este encuentro sociedad y Estado, han incidido en la estructura institucional de la GRD.

Un aspecto a destacar, en el complejo escenario de la GRD y de las políticas públicas en materia del riesgo de desastres, refiere al concepto de gobernanza, el cual en los últimos años ha adquirido especial interés:

La gobernanza aparece como un modo de conducción de las políticas para la gestión del riesgo de desastres y el modo en el que el resultado de la interacción entre las redes de actores estatales, privados y sociales es necesario para fortalecer el rol del Estado, el principal responsable de las políticas para la reducción del riesgo de desastres. (Riorda et al, 2022, p.76)

Natenzon pone en análisis las categorías de gobernanza y gobernabilidad. Tal como señala la autora:

Se comenzó a hablar de gobernanza, modelo que reconoce que el gobierno carece de capacidades suficientes para la resolución de todos los problemas sociales, promoviendo un equilibrio entre el Estado, la sociedad civil y el mercado, con un diálogo mayor y negociación en el ejercicio de gobierno. Gobernados y gobernantes establecen una relación de horizontalidad que requiere: a) voluntad política y espacios para ello, de parte del Estado, y b) participación, involucramiento y ejercicio de ciudadanía efectiva, de parte de la sociedad. (Natenzon, 2023,p.4)

En este sentido, los estudios sobre la gobernanza del riesgo (Zurbruggen, 2011; Dominguez y Rojas-Robles, 2016; Fontana y Barberis Rami, 2020; Riorda, 2022; Natenzon,2023) han tenido como objetivo la identificación del modo de conducción de las políticas públicas, la interacción entre actores y el rol del Estado para promover el equilibrio en el ejercicio del gobierno.

Para finalizar, y a los fines de los objetivos del presente trabajo, se debe señalar, en lo que respecta a las políticas públicas, la implementación de políticas educativas vinculado al lugar que ocupan los programas y planes de desarrollo curricular. Los aportes de Zenobi (2013) permiten comprender la importancia de pensar a las y los docentes en su concreción, dado que las decisiones didácticas que estos realizan se enmarcan en un proceso donde se conjugan saberes, experiencias, rutinas, función de la escuela y finalidades de la geografía tradicional. En este marco, la formación docente situada resulta central dado que incorporan dispositivos para el fortalecimiento de la gestión institucional y pedagógica. Asimismo, la formación docente en ejercicio permite contemplar contextos y necesidades específicas de cada escuela (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2017).

1.4 La Comprensión del Riesgo: Educación para la Prevención

En línea con lo expuesto previamente y retomando a Campos (2000), el fortalecimiento de la GRD requiere de la dimensión de la educación. La educación debe ser entendida como derecho humano individual y social, así como un medio indispensable para la realización de otros derechos humanos. La Declaración Universal de los Derechos Humanos en su Art. 26 ap. 2 así le ha otorgado una finalidad específica: "(...) tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los

derechos humanos y a las libertades fundamentales” (DUDH, 1948). En segundo lugar, es también uno de los compromisos asumidos dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 de la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas, al establecer como una meta *“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. La educación se afirma así como una herramienta para el desarrollo de las personas. Por último, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, retoma en los Art. 13.1 y 13.3 los preceptos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y establece que *“la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad”* (PIDESC, 1976).

Como presentamos previamente a partir de Lavell (2012), el fortalecimiento en la gestión prospectiva se vincula directamente con la implementación de políticas públicas destinadas a la educación para la prevención. En lo que respecta a la incorporación de contenidos de GRD, Campos (2000) destaca algunos antecedentes de relevancia a nivel regional para contribuir a la educación en prevención de desastres. Muchas de las iniciativas analizadas por el autor dan cuenta aún de abordajes parciales, fragmentados y que, en muchos casos, distorsionan significados y limitan el alcance en materia de prevención. Se evidencia así la permanencia de un enfoque centrado en situaciones de emergencia, de trabajo en la respuesta, limitando acciones y aproximaciones que den cuenta del enfoque de la GRD. En lo que respecta a los aportes del marco internacional podemos señalar que el programa Marco para el Decenio¹², dentro sus actividades básicas también mencionaba las iniciativas vinculadas a la educación formal (Lavell, 1997); pero recién podemos identificar desde la implementación de la Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres (EIRD)¹³ un fuerte impulso en la temática educativa que tuvo como resultado algunas estrategias en la región, que han permitido comenzar a incorporar estos contenidos en diversos programas nacionales. De acuerdo a EIRD (2010), desde la comunidad internacional existe aceptación en la necesidad de fomentar una cultura de prevención a partir de la educación. Asimismo, se sostuvo como eje primordial la reflexión y

¹² Las Naciones Unidas designaron el período entre 1990 y 1999 como el Decenio Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales (DIRDN). Bajo el auspicio de DIRDN, expertos de varios campos crearon el marco global para el riesgo y la gestión de desastres. De particular relevancia fue la introducción de varios conceptos relacionados con el riesgo de desastres, entre los que se incluyen conceptos como el de amenaza, exposición o riesgo, así como la necesidad de reducir el riesgo de desastres para un desarrollo más sostenible. Varias organizaciones de las Naciones Unidas llevaron a cabo actividades bajo el auspicio de este decenio.

¹³ En diciembre de 1999, la Asamblea General de la ONU adoptó la Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres y estableció la UNDRR, que es la secretaría encargada de velar por su aplicación. En 2001, se amplió el mandato de la UNDRR para que sirviera como centro de coordinación dentro el sistema de las Naciones Unidas para asegurar las sinergias entre las actividades de la ONU y las organizaciones regionales para la reducción de desastres y las actividades en los ámbitos socioeconómico y humanitario (Resolución 56/195 de la Asamblea General de las Naciones Unidas).

la acción sobre las causas de los desastres y la vinculación con las condiciones de riesgo y los modelos de desarrollo mediante la incorporación del conocimiento sobre la RRD en los planes de estudio en todos los niveles.

En lo que respecta puntualmente al riesgo de desastres, Campos (2000), plantea que la prevención de desastres como objeto educativo requiere en primer lugar definir qué se entiende por prevención y qué es lo que se quiere evitar. Para el autor, esto conlleva a la comprensión del desastre como proceso y a la identificación de las distintas etapas, es decir, antes, durante y después del desastre. De acuerdo con Campos (2000) y Alvarez Gordillo (2011), se parte de la concepción del conocimiento como un proceso activo, donde los sujetos cognoscentes producen sus objetos de conocimiento, donde la subjetividad se inserta tanto en la producción del conocimiento social como en el vínculo intersubjetivo.

En el trabajo de Maskrey (1993) la educación de la comunidad como medio para reducir la vulnerabilidad cultural y educativa aparece como una de las medidas no estructurales de mitigación. En este trabajo, Wilches-Chaux (1993) al hablar sobre vulnerabilidad educativa pone en debate de qué manera la educación contribuye a retomar las experiencias cotidianas como fuente de conocimiento, cuáles son los contenidos que desde la escuela permiten contribuir a la reducción de la vulnerabilidad frente a los riesgos y cómo se aprovecha como recurso didáctico la memoria de la comunidad:

Andreas Fuglesang nos proporciona la que personalmente considero más afortunada descripción de Educación, cuando nos dice que es 'el procesamiento de información con el propósito explícito de reducir la incertidumbre'. A partir de allí hemos derivado la siguiente definición de Educación para desastres: el procesamiento de información con el propósito explícito de reducir la vulnerabilidad. (Wilches-Chaux,1993, p.37)

Considerando que en el presente trabajo se analizan los Diseños Curriculares (DC) de las diferentes jurisdicciones, se presentan a continuación algunos aspectos centrales en la definición del concepto de currículum. Los aportes de de Alba (1998), Campos (2000), Dussel (2012) y Salinas (1999), permiten dar cuenta de la multiplicidad de acepciones asociadas a este concepto. Palamidesi y Gvirtz (2006), mencionan que en el currículum se oficializa el contenido a enseñar y se articulan las definiciones de la política educativa con los procesos escolares de enseñanza, siendo el currículum el primer nivel de planificación del qué y cómo se enseña en la escuela. Por su parte Feldman (2010) sostiene:

El currículum tratará de pesar en los procesos de selección, organización y, en diferentes unidades temporales, de secuenciación. Algunos planes son muy

detallados y otros muy generales. Estas opciones están relacionadas, evidentemente, con estrategias que combinan procesos centrales con procesos de diseño centrados en las escuelas. Cuantos más elementos de organización y secuenciación incorpore un currículum mayor es su intención de condicionar los procesos de planificación institucional e individual. (p.41)

El trabajo de Coll y Martín (2006) expone la multiplicidad de propósitos y finalidades de la educación lo cual explica la presión sobre el currículum para la incorporación de contenidos y competencias considerados “básicos”. De esta manera, tal como sostienen los autores, no se puede enseñar todo, ni siquiera todo aquello que se considera beneficioso que los niños y niñas aprendan.

A partir de Andrade et al (2009), se comprende que como estrategia de enseñanza,

Para abordar y profundizar estos conceptos, se hace necesario trabajar en el aula seleccionando estudios de caso a partir de diferentes contextos espaciales y temporales. Es relevante, para lograr una mayor comprensión de los alumnos, que los temas elegidos permitan la comparación y contengan aspectos contrastantes o similares de los procesos. El aporte del análisis de casos, de ejemplos a escala local o regional resulta significativo, siempre que no se pierda de vista la globalidad. Los casos a abordar pueden ser un buen marco para la definición del recorte a trabajar en una secuencia. (p.13)

Asimismo, como sostiene Gurevich (2012), los conceptos engloban, abstraen y trascienden informaciones particulares, convirtiéndose en herramientas básicas para la comprensión. La autora también expone la relevancia de trabajar con estudios de caso: “por un lado, por la riqueza del análisis, pues combina multiplicidad de elementos de distinta naturaleza y, por otro, por el cambio conceptual que puede plantearse.” (p.174)

Para el caso del presente trabajo de investigación, resultan centrales las acciones vinculadas a las políticas de enseñanza y, en particular, de desarrollo curricular considerando que la incorporación de los contenidos deben promover la definición de los conceptos centrales que favorecen la comprensión (Gurevich, 2012; Andrade et al, 2009), en este caso, de las dimensiones del riesgo y de las explicaciones respecto de la ocurrencia de los desastres. El abordaje de los contenidos vinculados a la GRD desde las Ciencias Sociales, toma en consideración las causas profundas y preexistentes junto con las características socioeconómicas generales y el devenir histórico de las sociedades que enfrentan estas situaciones (González, 2011). Asimismo, Gurevich (2011) señala que:

Las preguntas que se plantean en las agendas ambientales internacionales acerca 'de cómo seguimos, con qué acuerdos, con qué instituciones y qué referentes', nos interpelan como sujetos, como ciudadanos, como consumidores, en fin, como descendientes de la herencia humana. En este contexto, el riesgo y la incertidumbre se convierten en parte constitutiva de los problemas a tratar y, al mismo tiempo, se ponen en juego unas formas de conocimiento contemporáneas, profundamente antiesencialistas, que incluyen 'el no saberlo todo', 'el no poder dominarlo todo', 'el no poder controlarlo todo' en sus propios axiomas de base (a contramano, muchas veces, de ciertas prácticas instaladas en el quehacer docente).(p.4)

1.5 La Estrategia Metodológica

El desarrollo de la tesis tiene un abordaje metodológico cualitativo, en el que se trabajó con fuentes primarias y secundarias. En lo que respecta a las fuentes primarias, se realizaron entrevistas a informantes claves en relación a la temática como ser una especialista en temas ambientales y didáctica de las Ciencias Sociales, la Coordinadora del área de Ciencias Sociales de Escuela de Maestros y a docentes de sexto grado de nivel primario del área de Ciencias Sociales. En lo que respecta a la información secundaria, la misma se recopiló a partir de bibliografía académica, normativa tales como leyes y decretos como también documentos elaborados por diferentes instituciones.

En el presente trabajo el análisis normativo vinculado a las políticas públicas en materia de gestión del riesgo permitirá desagregar distintas instancias de una política pública concreta que se establece a partir de lineamientos internacionales. Asimismo, en este análisis, se debe considerar a aquellos organismos del estado con responsabilidad de aplicación de la Ley N° 27.287, es decir, aquellos que asumen roles claves en el desarrollo de los objetivos específicos del PNRRD y con especial interés en la escuela como institución en la que se producen y reproducen relaciones sociales de producción (Escolar, 2000).

En este sentido, el reconocimiento de los principales antecedentes sobre el tema de estudio permiten la elaboración del estado de la cuestión, también denominado estado del arte (Bengochea y Levin, 2012). Como hemos referido previamente, los lineamientos globales fueron impulsores de las normativas a escala nacional. En lo que refiere a las normativas nacionales se plantea como objetivo del presente trabajo relevar a partir de la sanción de la Ley N° 27.287 del año 2016 que crea el Sistema Nacional para la Gestión integral del Riesgo y la Protección Civil, los documentos posteriores que dan cuenta de la

estructura de políticas y objetivos y el alcance de los mismos. Junto con esto, el análisis de los documentos curriculares¹⁴ vinculados a la incorporación de estos contenidos en el nivel escolar primario de las diferentes jurisdicciones y, particularmente, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires serán fundamentales para dar cuenta del vínculo entre lo establecido a nivel normativo y lo que se ha implementado en las escuelas de nivel primario de gestión estatal a partir del diseño curricular del 2004.

Como hemos mencionado previamente, las técnicas¹⁵ de obtención de información serán de tipo cualitativas a partir de fuentes primarias y fuentes secundarias tal como se detalla a continuación:

Dentro de las fuentes primarias:

- Realización de entrevistas semiestructuradas a docentes de sexto grado del nivel primario del área de Ciencias Sociales en los diferentes Distritos Escolares (D.E.)¹⁶ de CABA.
- Realización de entrevista abierta a especialista en didáctica de las Ciencias Sociales y referente en la elaboración de documentos curriculares.
- Realización de entrevista abierta a especialista en formación docente y coordinadora del área de Ciencias Sociales para el nivel primario en Escuela de Maestros durante 2015-2021 (Ministerio de Educación de CABA).

Respecto de las entrevistas semiestructuradas a docentes de sexto grado, en relación con la entrevista como técnica cualitativa, cabe señalar que la construcción de una técnica siempre involucra una perspectiva teórica. De acuerdo a Messina y Varela (2011), la entrevista se caracteriza por la flexibilidad y la apertura a la información. Si bien se cuenta con un cuestionario relativamente estructurado, en la entrevista se habilita la alteración del orden, cantidad de preguntas y nuevos interrogantes sobre la marcha. Esta técnica resulta relevante para el acercamiento a las y los docentes de sexto grado, permitiendo la emergencia de nuevas preguntas. Siguiendo a estas autoras, en la situación de entrevista entran en relación dos sistemas de pre-construcciones, dos universos de significaciones, el

¹⁴ La revisión de los documentos curriculares se realizó en el período comprendido entre diciembre de 2022 y febrero de 2023.

¹⁵ En relación con las técnicas, estas refieren a aquellos procedimientos operativos de intervención en la realidad usadas desde distintas perspectivas teóricas, ubicándose al final del proceso de abstracción y siendo útiles en función de los fines de la investigación (Escolar y Besse, 2011). Asimismo, Escolar y Besse (2011) señalan los diferentes niveles de abstracción asociados al término método. En primer lugar, hay un uso de este término asociado a técnicas o a procedimientos y metodologías y también se habla de método cuando se describen los pasos a seguir.

¹⁶ Mediante el Decreto N° 7.475/80, se estableció la organización de la supervisión de los establecimientos educativos dependientes del actual Ministerio de Educación, en Distritos Escolares.

de entrevistador y entrevistado. De esta manera, para la construcción de este dispositivo resulta esencial la comprensión de la realidad del trabajo docente tanto en el armado de las dimensiones de análisis como en la formulación de las preguntas y en la interpretación de lo que acontece en el marco de la situación de entrevista, a partir de los sentidos que allí se despliegan.

Dentro de las fuentes secundarias:

- Revisión de lineamientos internacionales y normativas tales como leyes, decretos, planes y proyectos vinculados a la implementación de políticas públicas de GRD.
- Revisión de los NAP y DC de todas las jurisdicciones para analizar la presencia de los contenidos de GRD.
- Revisión de planes de formación docente desde la implementación del DC en 2004 en el nivel primario de CABA.

En el Capítulo II retomaremos el marco conceptual de las políticas públicas y los lineamientos internacionales para analizar el lugar de la GRD en estos documentos y la presencia de las diferentes componentes del riesgo. Asimismo, será fundamental dar cuenta del recorrido institucional en nuestro país para identificar los principales avances en materia normativa.

Capítulo II. Las Políticas Públicas vinculadas al Riesgo de Desastres en Argentina

2.1 Introducción

En este capítulo se retoma el marco conceptual de las políticas públicas y se presentan, en primer lugar, los lineamientos internacionales para analizar el lugar de la GRD en estos documentos junto con las diferentes componentes. En segundo lugar, se expone el recorrido institucional de la gestión de los desastres en nuestro país para identificar los principales avances en materia normativa a partir de la sanción de la Ley N° 27.287 en el año 2016. Por último, se hará una revisión de la GRD para el caso de CABA con el objetivo de dar cuenta del lugar de esta temática a nivel institucional en esta jurisdicción.

Para el análisis del presente problema de investigación, resulta necesaria la revisión de los aportes de los estudios de formulación de políticas públicas, los cuales plantean las diferentes etapas que tienen lugar, desde la identificación de un problema producto de una demanda social hasta la presentación de diferentes alternativas de resolución (Oszlak, 1997; Subirats, 2008). Como se señaló en el capítulo anterior, el análisis de las políticas públicas (Subirats, 2008; Oszlak, 1997; Moro, 2000) da cuenta de la instancia del reconocimiento de un problema que posteriormente ingresa en la agenda gubernamental, donde se materializan aquellas cuestiones no resueltas de la sociedad. En los últimos años se han diseñado políticas públicas a escala nacional para la implementación de estrategias destinadas a la articulación institucional en materia de GRD. Los lineamientos internacionales impulsaron que en 2015 se presente en el Congreso Nacional el proyecto de ley en nuestro país por parte de la senadora Sigrid E. Kunath para la implementación de políticas públicas que permitan avanzar en materia de reducción del riesgo de desastres y que integren y articulen las diversas acciones de los organismos del Estado involucrados en la GRD. En el marco del fundamento de este proyecto se toma en consideración la Conferencia Mundial de Reducción del Riesgo de Sendai y los objetivos del nuevo marco de acción. Asimismo, la componente de la vulnerabilidad se expresa desde la multidimensionalidad, haciendo referencia no solo a las condiciones de vida de la población sino también a la responsabilidad de las instituciones del Estado como garante de la protección de la vida, la integridad física, los bienes y el ambiente.

Entendemos así que la GRD se presenta como un tema de agenda clave que requería del accionar por parte del Estado Nacional y de las distintas jurisdicciones. Cabe destacar también las inundaciones ocurridas en 2013 y las inundaciones de 2015-2016 como un punto de inflexión que volvió a posicionar la demanda social en torno a la gestión

de las inundaciones en función de los impactos acontecidos. De acuerdo al informe de CEPAL (2016), en las inundaciones del período 2015-2016, en las provincias de la zona centro y noroeste del país, se registraron precipitaciones superiores a las medias históricas, condición que tuvo picos desde diciembre de 2015 hasta enero de 2016 y, en abril de 2016, este último caracterizado por el número de días consecutivos de lluvia. Como consecuencia del exceso de precipitaciones y crecidas de los ríos Paraná, Paraguay y Uruguay se generaron inundaciones que produjeron diversos impactos analizados en dicho informe de forma sectorial.

2.2 Los Lineamientos Internacionales y la Agenda Global de la Gestión del Riesgo de Desastres

El análisis de los lineamientos internacionales resulta central para la comprensión de los avances en términos normativos de los últimos años en Argentina. El Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030 se adoptó en la tercera Conferencia Mundial de las Naciones Unidas celebrada en Sendai (Japón) el 18 de marzo de 2015. Este instrumento, sucesor del Marco de Acción de Hyogo (MAH) para 2005-2015, surge como respuesta a la necesidad de impulsar el rol de los Estados en materia de reducción del riesgo de desastres. De acuerdo con Calvo y Natenzon (2018):

Los Estados se comprometieron así a incorporar la reducción del riesgo e incrementar la resiliencia frente al desastre en sus políticas públicas y sus presupuestos, incluyendo la erradicación de la pobreza. El objetivo de las acciones para el año 2030 es reducir la cantidad de damnificados y víctimas, y las pérdidas económicas en infraestructura y servicios básicos, ya que aunque los países han logrado avances en la reducción del riesgo, las catástrofes siguen teniendo un gran impacto negativo. (p.2)

Tal como se presenta en el Marco de Sendai 2015-2030, se ha incrementado el grado de exposición de las personas y los bienes, aumento que se produjo con más rapidez de lo que ha disminuido la vulnerabilidad. Esto “ha generado nuevos riesgos y un incremento constante de las pérdidas relacionadas con los desastres, con un considerable impacto en los ámbitos económico, social, sanitario, cultural y ambiental a corto, medio y largo plazo, en especial a nivel local y comunitario” (UNDRR, 2015, p. 10).

En primer lugar, el Marco de Acción de Hyogo -MAH- (2005-2015) como el Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres (2015-2030) fueron fundamentales para

la implementación de políticas públicas a escala nacional. El MAH establecía cinco prioridades y a los efectos del presente trabajo debemos señalar la prioridad N° 3 *“Desarrollar una mayor comprensión y concientización”*, la cual promueve la utilización del conocimiento, la innovación y la educación para crear una cultura de seguridad y resiliencia a todo nivel. Vinculado a la dimensión educativa, el MAH impulsaba, junto con diversas estrategias para fortalecer el conocimiento del riesgo y la reducción de la vulnerabilidad, la inclusión del tema de la reducción del riesgo de desastres en la educación formal y no formal al igual que en actividades de capacitación (MAH,2005).

A partir del Marco de Sendai, se instaló en la agenda de los Estados ciertos requerimientos claves en relación a la adopción de medidas en diversos sectores y escalas con respecto a cuatro prioridades:

Prioridad 1: Comprender el riesgo de desastres

Prioridad 2: Fortalecer la gobernanza del riesgo de desastres para gestionar dicho riesgo

Prioridad 3: Invertir en la reducción del riesgo de desastres para la resiliencia

Prioridad 4: Aumentar la preparación para casos de desastre a fin de dar una respuesta eficaz y para “reconstruir mejor” en los ámbitos de la recuperación, la rehabilitación y la reconstrucción. (UNDRR,2015,p.14)

De acuerdo a lo expuesto previamente, mediante la prioridad N°1, la cual refiere a la comprensión del riesgo de desastres, podemos identificar la importancia de promover acciones vinculadas a la educación, tema central de este trabajo de investigación. Los siguientes párrafos permiten ejemplificar la importancia de esta dimensión en el Marco de Sendai:

En la fase de recuperación, rehabilitación y reconstrucción después de los desastres, es fundamental prevenir nuevos desastres y reducir el riesgo de desastres mediante el principio de -reconstruir mejor- e incrementar la educación y la sensibilización públicas [sic] sobre el riesgo de desastres. (UNDRR,2015,p.14)

Promover la incorporación de los conocimientos sobre el riesgo de desastres, incluida la prevención, mitigación, preparación, respuesta, recuperación y rehabilitación en casos de desastre, en la educación académica y no académica, en la educación cívica a todos los niveles y en la educación y formación profesional. (UNDRR,2015,p.15)

En el Marco de Sendai se hace especial hincapié en los aspectos vinculados a la cultura de la prevención, al conocimiento del riesgo y al fortalecimiento de las iniciativas que promuevan dichos ejes. En relación con el tema de análisis del presente trabajo, uno de los puntos da cuenta específicamente de la importancia de la inclusión de las diferentes etapas de la GRD y su incorporación en los contenidos en los diferentes niveles educativos. Respecto de lo relevado en este documento, se puede destacar también lo que refiere al lugar de la capacitación en materia de GRD a funcionarios y diversos actores sociales involucrados en la temática.

En septiembre de 2015, la ONU aprobó la Agenda 2030¹⁷ sobre el Desarrollo Sostenible, un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad para lo cual los Estados miembros de la Naciones Unidas aprobaron una resolución en la que reconocen que el mayor desafío del mundo actual es la erradicación de la pobreza, tal como se indicó previamente, y afirman que sin lograrla no puede haber desarrollo sostenible. Esta agenda cuenta con 17 objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta la lucha contra el cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del ambiente y el diseño de las ciudades.

De acuerdo al Quinto Informe Final de Argentina de la Agenda 2030 (2019), los ODS integran todas las dimensiones del desarrollo sostenible -la económica, la ambiental y la social- y es eso lo que demanda de todos los sectores involucrados una labor cooperativa. La transversalidad de las metas y la rigurosidad de los indicadores de ningún modo podrán concretarse sin un consenso previo. Asimismo, en este informe se señala la importancia de articulación entre los ODS y la normativa, en tanto resulta fundamental el avance en términos de legislación para promover la rendición de cuentas del sector público, la toma de decisiones participativas y la apropiación nacional de estos objetivos. A continuación se detallan los ODS vinculados a la GRD, con sus metas e indicadores, dando cuenta del lugar de la temática en la agenda internacional:

¹⁷<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Tabla N°1¹⁸: Objetivos, metas e indicadores de los ODS vinculados a la GRD

Objetivo 1: Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo	
Metas	Indicadores
1.5 De aquí a 2030, fomentar la resiliencia de los pobres y las personas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad y reducir su exposición y vulnerabilidad a los fenómenos extremos relacionados con el clima y otras perturbaciones y desastres económicos, sociales y ambientales	<p>1.5.1 Número de personas muertas, desaparecidas y afectadas directamente atribuido a desastres por cada 100.000 habitantes</p> <p>1.5.2 Pérdidas económicas directas atribuidas a los desastres en relación con el producto interno bruto (PIB) mundial</p> <p>1.5.3 Número de países que adoptan y aplican estrategias nacionales de reducción del riesgo de desastres en consonancia con el Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030</p>

Objetivo 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible	
Metas	Indicadores
2.4 De aquí a 2030, asegurar la sostenibilidad de los sistemas de producción de alimentos y aplicar prácticas agrícolas resilientes que aumenten la productividad y la producción, contribuyan al mantenimiento de los ecosistemas, fortalezcan la capacidad de adaptación al cambio climático, los fenómenos meteorológicos extremos, las sequías, las inundaciones y otros desastres, y mejoren	

¹⁸ El destacado en negrita es propio.

progresivamente la calidad de la tierra y el suelo.	
---	--

Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos

Metas	Indicadores
4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad	4.5.1 Índices de paridad (mujeres/hombres, zonas rurales y urbanas, quintil superior/inferior de ingreso, y otras características, como la situación en materia de discapacidad, los pueblos indígenas y los efectos de conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores en educación de esta lista que puedan desglosarse
4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible , entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible	4.7.1 Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial global y (ii) la educación para un desarrollo sostenible, incluyendo igualdad de género y derechos humanos, se incorporan en (a) las políticas nacionales de educación (b) los planes de estudio (c) la formación de los docentes y (d) las evaluaciones de estudiantes

Objetivo 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles

Metas	Indicadores
11.5 De aquí a 2030, reducir significativamente el número de muertes causadas por los desastres , incluidos los relacionados con el agua, y de personas afectadas por ellos, y	11.5.1 Número de personas muertas, desaparecidas y afectadas directamente atribuido a desastres por cada 100.000 personas

reducir considerablemente las pérdidas económicas directas provocadas por los desastres en comparación con el producto interno bruto mundial, haciendo especial hincapié en la protección de los pobres y las personas en situaciones de vulnerabilidad	11.5.2 Pérdidas económicas directas en relación con el PIB mundial, daños en la infraestructura esencial y número de interrupciones de los servicios básicos atribuidos a desastres
11.b De aquí a 2020, aumentar considerablemente el número de ciudades y asentamientos humanos que adoptan e implementan políticas y planes integrados para promover la inclusión, el uso eficiente de los recursos, la mitigación del cambio climático y la adaptación a él y la resiliencia ante los desastres, y desarrollar y poner en práctica, en consonancia con el Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030, la gestión integral de los riesgos de desastre a todos los niveles	11.b.1 Número de países que adoptan y aplican estrategias nacionales de reducción del riesgo de desastres en consonancia con el Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030 11.b.2 Proporción de gobiernos locales que adoptan y aplican estrategias locales de reducción del riesgo de desastres en consonancia con las estrategias nacionales de reducción del riesgo de desastres
11.c Proporcionar apoyo a los países menos adelantados, incluso mediante asistencia financiera y técnica, para que puedan construir edificios sostenibles y resilientes utilizando materiales locales	11.c.1 Proporción del apoyo financiero a los países menos adelantados que se asigna a la construcción y el reacondicionamiento con materiales locales de edificios sostenibles, resilientes y eficientes en el uso de recursos

Objetivo 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos	
Metas	Indicadores
13.1 Fortalecer la resiliencia y la capacidad de adaptación a los riesgos relacionados con el clima y los desastres naturales en todos los países	13.1.1 Número de personas muertas, desaparecidas y afectadas directamente atribuido a desastres por cada 100.000 personas 13.1.2 Número de países que adoptan y aplican estrategias nacionales de reducción del riesgo de desastres en consonancia con el Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de

	<p>Desastres 2015-2030</p> <p>13.1.3 Proporción de gobiernos locales que adoptan y aplican estrategias locales de reducción del riesgo de desastres en consonancia con las estrategias nacionales de reducción del riesgo de desastres</p>
<p>13.3 Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana</p>	<p>13.3.1 Número de países que han incorporado la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana en los planes de estudios de la enseñanza primaria, secundaria y terciaria</p> <p>13.3.2 Número de países que han comunicado una mayor creación de capacidad institucional, sistémica e individual para implementar actividades de adaptación, mitigación y transferencia de tecnología, y medidas de desarrollo</p>

Fuente: Elaboración propia en base a los ODS.

El análisis de las metas e indicadores de la Tabla N°1 permite reconocer la presencia de dos enfoques, el primero de ellos vinculado a las componentes del riesgo, en línea con la perspectiva sobre la teoría social del riesgo mencionada en el Capítulo I del marco teórico. Se identifica así la presencia de conceptos como “exposición”, “vulnerabilidad”, personas “afectadas”, “pobres” y “vulnerables”. Por otra parte, en algunas de las metas de los ODS aparece otro enfoque vinculado al cambio climático donde los desastres son asociados a conceptos tales como “resiliencia”, “adaptación” y “sostenibilidad” en la mayoría de los casos. Respecto de este último enfoque, tal como sostienen Calvo y otros (2023), asistimos a una “renaturalización que se expresa en el discurso hegemónico de los organismos internacionales de cooperación especializados en CC¹⁹ cuando otorgan centralidad a nociones como adaptación y resiliencia y homologan los sistemas sociales a los sistemas naturales, en sus propuestas de morigeración de las causas vinculadas con esta problemática ambiental a escala global” (p.18). Los autores plantean que estos nuevos términos:

¹⁹ Refiere a Cambio Climático.

Se presentan como si fueran términos neutrales, despolitizados, reemplazando en el marco interpretativo a otros enfoques como el centrado en la vulnerabilidad social. Estas nociones implican dejar de lado la historicidad que requiere el análisis de los procesos sociales y corren el foco de atención de las condiciones económicas, sociales y políticas que explican los procesos de construcción del riesgo de desastres. (Calvo y otros, 2023, p.19)

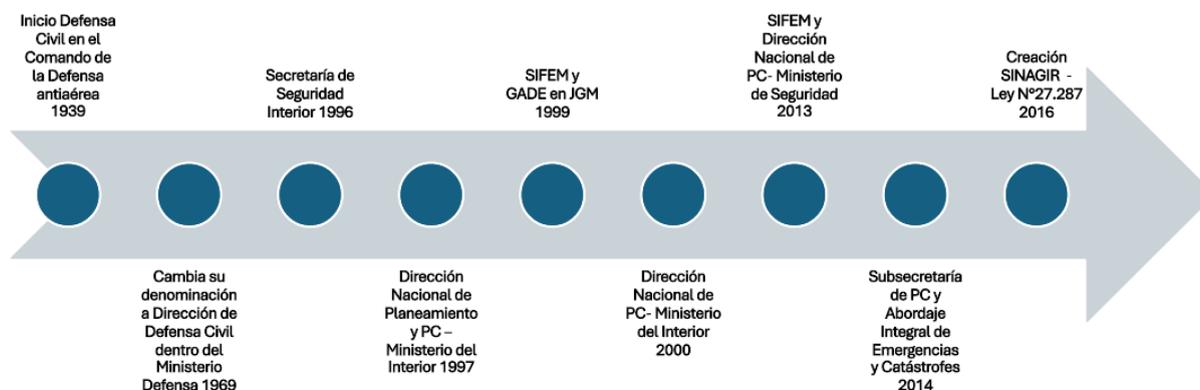
En línea con lo anterior, Gonzalez (2015,p.2) sostiene que “la pulseada, claro, la ganó el par resiliencia-adaptación.Y perdimos la potencia analítica de la vulnerabilidad, su raíz provocadora. Perdura como parte de la ecuación del riesgo, sí, pero como una imagen desdibujada de sí misma, más preocupada en cómo interactuar con las otras dos, en cómo permanecer sin perder el tren. Es como si el humillado paradigma fisicalista se tomara revancha, colando conceptos en una matriz construida con esmero, paciencia y no sin disputas, por las ciencias sociales. Es como si lo avanzado en treinta años, se deshiciera en diez.”

2.3 El Camino hacia la Incorporación del Paradigma de la Gestión del Riesgo en Argentina

En esta sección se presentan los antecedentes institucionales de nuestro país para analizar los avances recientes en materia de GRD. En primer lugar, los inicios Defensa Civil tuvieron vínculo con la esfera militar y con los problemas originados por conflictos bélicos en el marco del Comando de Defensa Antiaérea, desde sus inicios en 1939 hasta 1968 (Barrenechea y Natenzon, 1997). Estas autoras señalan que históricamente el Estado argentino estableció normativas que dan cuenta de un sistema de respuesta para emergencias y desastres en relación a la Defensa Civil. En el marco del conflicto bélico mundial, se creó en 1939, en el ámbito del Ejército Argentino, la Defensa Civil a cargo del Comando de Defensa Antiaérea. Recién a partir del año 1969, dentro de la órbita del Ministerio de Defensa cambia su denominación a Dirección de Defensa Civil, incorporando nuevas funciones ligadas a la respuesta organizada frente a catástrofes y hasta 1996, los cambios institucionales solo tuvieron un carácter formal. En la Figura N°1 podemos observar estos cambios institucionales en materia de seguridad y protección civil y los organismos que han tenido a cargo estas funciones. De acuerdo con Viand y Natenzon (2008), en 1996, la Dirección Nacional de Defensa Civil (DNDC) fue objeto de un significativo cambio

institucional, transfiriéndose desde el lugar que históricamente ocupaba en el Ministerio de Defensa al Ministerio del Interior.

Figura N° 1: Antecedentes institucionales



Fuente: Elaboración propia.

Recién en 1999, luego de las inundaciones catastróficas producidas por el desborde del río Paraná, se creó el Sistema Federal de Emergencias-SIFEM. A través del Decreto No. 1250/99 se constituyó en el ámbito de la Jefatura de Gabinete de Ministros para coordinar los fondos del préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID 1118 OC/AR) otorgado en 1998 a través del Programa de Emergencia para la Recuperación de las Zonas Afectadas por las Inundaciones (Natenzon y Viand, 2005). En ese marco se constituyó un ámbito de coordinación dirigido a evitar o reducir la pérdida de vidas humanas, daños materiales, sociales y económicos causados por fenómenos de origen natural o antrópico. Otro de los principales objetivos era impulsar la mejora de la gestión del gobierno frente a situaciones de emergencia coordinando a nivel nacional, provincial y local los sectores competentes en la materia y la optimización de los recursos. Los cambios de dependencia y sucesivas modificaciones en su conducción han traído aparejada una falta de continuidad en el modelo de gestión y en sus políticas (Barrenechea y Natenzon, 2002). De cumplir un rol plenamente coordinador, se ha subsumido como rótulo a una institución muy acotada en su alcance precautorio y disminuida en su ubicación en la estructura del Estado, como es la defensa civil en la actualidad.

En 2013 el SIFEM cambia su dependencia junto con la Dirección Nacional de Protección Civil dentro del Ministerio de Seguridad. En 2014, se crea la Subsecretaría de Protección Civil y Abordaje Integral de Emergencias y Catástrofes a cargo de la coordinación del Sistema Nacional de Protección Civil:

La Decisión Administrativa N° 214 (2014) estableció dos direcciones dentro de la Subsecretaría de Protección Civil y Abordaje Integral de Emergencias y Catástrofes: la Dirección Nacional de Gestión Integral de Riesgos de Desastres (integrada por la Dirección de Gestión de la Información y Análisis de Riesgo, y la Dirección de Rehabilitación y Reconstrucción), y por otro lado la Dirección Nacional de Protección Civil (que quedó conformada por la Dirección de Operaciones y Comunicaciones y por la Dirección de Control de Bomberas y Bomberos y ONGs). (Ministerio de Seguridad-UNSAM, 2022,p.11)

El siguiente cambio institucional se da en el marco de la sanción de la ley en el 2016 con la creación del SINAGIR, tal como se presenta en la siguiente sección.

2.4 La Sanción de la Ley N° 27.287 y el Plan Nacional para la Reducción del Riesgo de Desastres (PNRRD)

Como se mencionó previamente, los lineamientos de los organismos internacionales de cooperación impulsaron los avances normativos a nivel nacional. Tal como se presenta en el Marco de Sendai, son prioridades la gobernanza del riesgo, la inversión para reducción del riesgo de desastres y la preparación para una respuesta eficaz.

En el marco del proyecto de ley, el principal desafío identificado refiere a la articulación jurisdiccional para la organización de las diferentes acciones destinadas a la reducción del riesgo. En este sentido, el principal objetivo implicaba la coordinación de las competencias de diferentes actores, reconociendo la autonomía e independencia de cada uno de ellos y orientándola en forma concertada y sistémica hacia propósitos comunes, consolidando una herramienta institucional, transversal e interdisciplinaria para dar cohesión a la gestión. El sistema nacional para la gestión integral del riesgo debía así establecerse como un conjunto orgánico y articulado de estructuras, relaciones funcionales, normas, principios, políticas, planes, programas, procedimientos y acciones, integrando los esfuerzos y articulando el funcionamiento de los organismos del Gobierno Nacional, los Gobiernos provinciales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipales, las organizaciones no gubernamentales (ONGs), la sociedad civil y el sector privado. De esta manera, el proyecto de ley tenía por objeto establecer un marco normativo unificado que regulara a nivel nacional la gestión integral del riesgo.

En el marco del fundamento de este proyecto presentado por parte de la senadora Sigrid E. Kunath para la implementación de políticas públicas que permitan avanzar en

materia de reducción del riesgo de desastres se expone lo que detallamos a continuación, donde se considera la dimensión de la vulnerabilidad social y su vinculación con el desarrollo, lo cual no tiene luego continuidad en el la ley:

A los efectos de profundizar los compromisos en materia de Gestión Integral de Riesgo, el país participó de la III Conferencia Mundial de Reducción del Riesgo de Desastre de las Naciones Unidas, realizada en Sendai, Japón del 14 al 18 marzo de 2015, con el objetivo de acordar un nuevo marco de acción para disminuir la vulnerabilidad y mitigar el impacto de los desastres durante la próxima década. “(...) En este sentido, **la reducción de la vulnerabilidad debe ser un propósito de desarrollo, entendiendo como tal el mejoramiento no sólo de las condiciones de vida sino de la calidad y del bienestar de la población, afianzando la responsabilidad de las instituciones del Estado en la realización de esfuerzos comunes para proteger la vida, la integridad física, los bienes y el ambiente de todos los ciudadanos**²⁰. La gestión del riesgo se basa en un abordaje integral en el cual se articulan los órganos, las estructuras, los métodos, los procedimientos y los recursos de la Administración Pública Nacional, los gobiernos locales y las organizaciones no gubernamentales, la sociedad civil y el sector privado. Con este fin se vuelve necesario definir un marco normativo ágil y eficaz que promueva la reducción de las causas del riesgo así como el manejo oportuno, coordinado y eficiente de las situaciones de emergencia, tendiendo a establecer, mediante acciones de recuperación, igual o mejores condiciones existentes al momento del impacto adverso“. (Senado de la Nación. Proyecto de Ley SINAGIR S-3840, 2015)

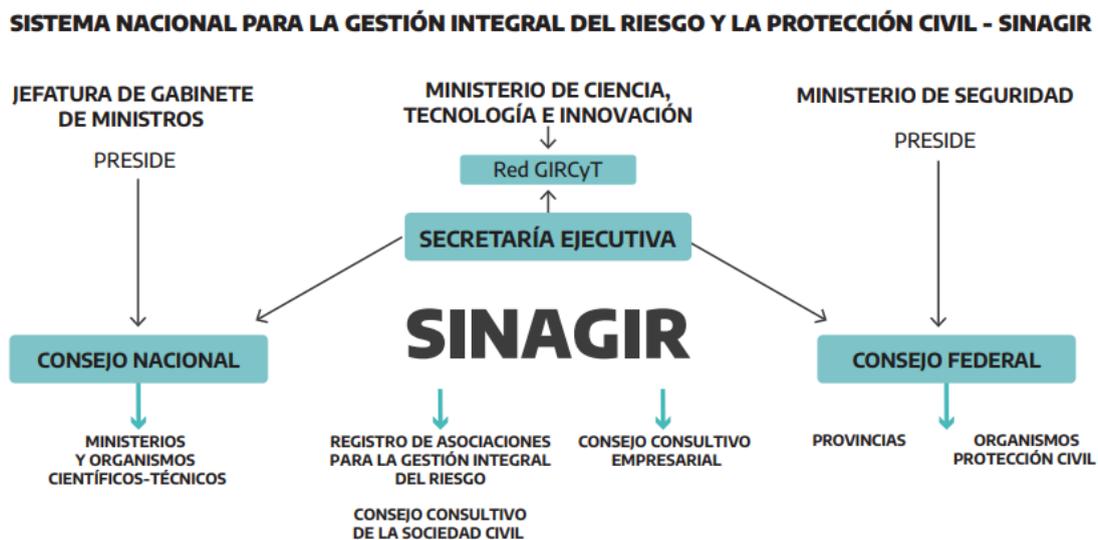
Como se observa en lo previamente expuesto, se pone de manifiesto la necesidad de integrar y articular las diversas acciones de los organismos del Estado en los diferentes niveles involucrados en la GRD y se destaca el manejo oportuno y coordinado en situaciones de emergencia. En septiembre de 2016 se sanciona la Ley N° 27.287 cuyo objeto es la articulación de todas las acciones destinadas para la GRD en nuestro país. De esta manera, la GRD como política pública supone la presencia de una demanda social frente a una cuestión socialmente problematizada. Asimismo, el análisis de las normativas, programas y planes para la implementación de los objetivos y el lugar de los diferentes actores involucrados son elementos centrales para la identificación de las dificultades presentes. Por otra parte, se hace especial hincapié en los aspectos que refieren a la reducción de la vulnerabilidad y la responsabilidad institucional para la protección de la vida, los bienes y el ambiente. Cabe destacar, que este punto presente en el proyecto de ley no

²⁰ El destacado en negrita es propio.

se retoma con este alcance ni relevancia en el texto de la ley y solo se hace referencia a la vulnerabilidad dentro del artículo N° 2²¹ donde se presentan las definiciones de algunos conceptos.

El funcionamiento del SINAGIR tiene lugar mediante distintas instancias tal como se puede identificar en la Figura N°2. En esta ley, se propone la creación de un sistema integrado por dos consejos, uno nacional que tiene como finalidad diseñar, proponer e implementar las políticas públicas para la GRD y uno federal de articulación e implementación de políticas públicas regionales y provinciales. En el Consejo Nacional tienen representación los diferentes organismos del Estado Nacional involucrados en la GRD. La presidencia de este Consejo es ejercida por la Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación como autoridad de aplicación del SINAGIR. En segundo lugar, el Consejo Federal se encuentra compuesto por representantes de las provincias vinculados a la temática de la GRD y organismos de defensa o Protección Civil y es presidido por el Ministerio de Seguridad al igual que la Secretaría Ejecutiva.

Figura N° 2 : Estructura del SINAGIR



Fuente: Ministerio de Seguridad de la Nación y Jefatura de Gabinete,2023,p.74

Posteriormente, mediante el Decreto 39/2017 se define la autoridad de aplicación de la mencionada ley y se crea el Gabinete del Consejo Nacional integrado por los distintos

²¹ Dentro del Art. N° 2 de la Ley N° 27.287 se incluye el concepto de vulnerabilidad tal como se presenta a continuación: “Factor interno de una comunidad o sistema. Características de la sociedad acorde a su contexto que la hacen susceptibles de sufrir un daño o pérdida grave en caso de que se concrete una amenaza”. Este concepto se retoma también dentro de las definiciones de “Reducción del Riesgo de Desastres” y de “Resiliencia”.

ministerios. Por su parte, el Decreto 383/2017, el cual refiere a la reglamentación de dicha ley, establece en su artículo N°12 la confección de un Plan Nacional y de programas operativos anuales. El Plan Nacional para la Reducción del Riesgo de Desastres (PNRRD) se erige como el documento principal para el fortalecimiento de la política pública en materia de GRD a nivel nacional. En tal sentido, apunta a definir metas, objetivos y ejes prioritarios que permitirán, no solo comprender los principales riesgos, sino también entender, con el involucramiento de todos los actores, el alcance de este enfoque y cuáles son los lineamientos más acertados para hacer frente a dichos riesgos con la finalidad de preservar la vida y la integridad de la población, sus bienes y el ambiente en el que habitan. El PNRRD define las grandes orientaciones políticas, los ejes programáticos para el corto, mediano y largo plazo, así como una serie de programas generales, articulados alrededor de ejes prioritarios definidos que permitirán organizar el conjunto de acciones que los actores de gobierno deben desarrollar para alcanzar mayores niveles de seguridad frente a los riesgos existentes.

Durante el año 2017 se inicia la elaboración del primer Plan Nacional para la Reducción del Riesgo de Desastres 2018-2023 (PNRRD) el cual se organiza en 8 Ejes Estratégicos: Eje 1: Amenazas Hidrometeorológicas, Eje 2: Amenazas geodinámicas, Eje 3: Amenazas tecnológicas, Eje 4: Incendios forestales, rurales y de interfase, Eje 5: Información, Educación, Comunicación y Participación Social, Eje 6: Riesgos Subyacentes ambientales, Eje 7: Salud y saneamiento, Eje 8: Grupos en Situación de Vulnerabilidad.

Se puede observar a partir de lo expuesto en el plan que las mesas de trabajo, posteriormente denominadas comisiones técnicas, fueron definidas por la Secretaría Ejecutiva del SINAGIR considerando particularmente las peligrosidades predominantes en el país. Posteriormente, en el primer Programa Operativo Anual para la Reducción del Riesgo (POAGIR) del año 2018 se presentan las acciones que se establecen en el marco de cada comisión técnica en función de los objetivos establecidos en el PNRRD.

En lo que refiere al financiamiento de la Ley, se establece que la Secretaría gestionará dos Fondos de diferentes características: el Fondo Nacional para la Gestión Integral del Riesgo-FONGIR y el Fondo Nacional de Emergencias- FONAE. En el primer caso, el objetivo es “financiar las acciones de prevención” (Ley N° 27287, artículo N°16), y contará con recursos del presupuesto nacional. En el segundo caso el fondo tendrá como propósito “financiar y ejecutar las acciones de respuesta” (Ley N° 27287, artículo N° 17) en situaciones de emergencia o catástrofe, en la modalidad de fideicomiso que no tiene caducidad y se conformará con recursos económicos de diferentes fuentes como aportes de la Nación, de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; préstamos

nacionales e internacionales entre otros. En el texto de la ley se mencionan los fondos FONGIR y FONAE pero resulta necesario esclarecer los mecanismos de evaluación y control de los recursos asignados (Fontana y Barberis Rami, 2020). Un punto importante a señalar respecto del proceso de adhesión es que solamente aquellas jurisdicciones que adhieran a la ley podrán solicitar los fondos FONGIR, los cuales tienen por objetivo financiar aquellas acciones vinculadas a la GRD. En relación con los recursos económicos, cumpliendo con la tercera prioridad establecida por el Marco de Sendai, este marco normativo crea fondos especiales para su cumplimiento, cuya constitución está todavía en proceso de consolidación (Calvo y Natenzon, 2018).

2.5 La Dimensión de la Educación en la Ley N° 27.287 y en el PNRRD

La dimensión de educación se encuentra presente tanto en la ley de creación del SINAGIR como en el PNRRD, lo que permite analizar los aspectos del marco conceptual que se consideran en la normativa. En primer lugar, se identifica en la ley la mención a algunas acciones vinculadas a la implementación de instancias de capacitación, tal como se indica en el artículo N° 6 y en el artículo N° 8:

ARTÍCULO 6° — Son funciones del Consejo Nacional para la Gestión Integral del Riesgo y la Protección Civil:

(...) d) Diseñar, determinar e implementar una política nacional de formación y capacitación en gestión integral del riesgo, teniendo en cuenta cuestiones de equidad de género y respeto de las culturas originarias;

ARTÍCULO 8° — El Consejo Nacional para la Gestión Integral del Riesgo y la Protección Civil cuenta para su funcionamiento con una Secretaría Ejecutiva dependiente de la Presidencia del Consejo que tendrá las siguientes funciones:

a) Asesorar al Consejo en el desarrollo de planes y programas en gestión integral del riesgo;

b) Elaborar informes periódicos para conocimiento de los integrantes del Consejo;

c) Asistir técnicamente a los integrantes del Consejo en:

(...) 2. El diseño de las políticas de formación y capacitación en gestión integral del riesgo. (Ley N° 27.287, 2016)

Como se observa en los artículos presentados previamente, se establece la necesidad de implementar acciones de capacitación en materia de GRD. Luego de esto, se inició la confección del primer Plan Nacional para la Reducción del Riesgo de Desastres 2018-2023 (PNRRD), en el cual tiene lugar una mesa de trabajo en materia de educación.

El PNRRD menciona que se dará inicio al desarrollo de un proceso de gestión de información, educación, comunicación y participación social en materia de GRD, haciendo foco en la promoción de medidas y acciones de prevención y mitigación que contribuyan a reducir la vulnerabilidad y los riesgos existentes, incrementar y fortalecer las capacidades y resiliencia de las comunidades. Tal como se presenta en el PNRRD, “Respecto al eje que contempla la educación, se busca incorporar la temática de gestión del riesgo en las currículas de educación formal en la República Argentina, a fin de introducir buenas prácticas en educación del riesgo desde una edad temprana.” Asimismo, se establece como uno de los objetivos específicos “Incorporar la temática de la gestión integral del riesgo de desastres en espacios educativos”. (PNRRD, 2017)

De igual forma, en todas las comisiones técnicas, dentro de los compromisos provinciales, se hace referencia al objetivo de incorporar contenidos vinculados a la GRD en las currículas de educación formal tal como se detalla a continuación: “Confeccionar un plan de concientización de la población sobre este tipo de riesgo, mediante campañas de comunicación empleando las redes sociales, medios de comunicación y entes educativos de todos los niveles, incorporando contenidos curriculares específicos en las áreas vulnerables.” (PNRRD, 2017)

Con el objetivo de garantizar el cumplimiento y el seguimiento de los objetivos propuestos en el PNRRD, anualmente se confeccionan los Planes Operativos Anuales para la Gestión Integral del Riesgo (POAGIR). Como se presenta en la Tabla N°2, en el primer POAGIR del año 2018, podemos identificar los siguientes objetivos específicos vinculados al eje de educación, formulado por la comisión técnica de Información, educación, comunicación y participación social:

Tabla N°2: Objetivos específicos y acciones vinculadas a la educación en el POAGIR 2018

Objetivo específico	Acción
Incorporar la temática de la Gestión Integral del Riesgo de Desastres en espacios educativos.	Diseñar un proyecto de Escuelas Seguras.
Armonizar y difundir los contenidos formativos relacionados con GIRD.	Realizar un relevamiento sobre las capacitaciones que desarrollan los diferentes organismos en relación a la GIRD.

Fuente: Elaboración propia en base a POAGIR 2018

Como se indica en el Tabla N°2 se busca incorporar la temática de gestión del riesgo en las currículas de educación formal en la República Argentina, a fin de introducir buenas prácticas en educación del riesgo desde una edad temprana. Además, el riesgo, su comprensión y las posibilidades de prevención y mitigación constituyen un proceso que se da a nivel jurisdiccional de abajo hacia arriba, por lo que se promueve tanto la integración de provincias, municipios y comunidades como la articulación de la participación social con los organismos no gubernamentales y la sociedad civil en todas las etapas de la GRD.

En el POAGIR 2019²², no se da continuidad a los objetivos propuestos en el plan operativo anterior referidos a la dimensión de educación. En este documento no se presentan acciones vinculadas a la incorporación de la temática en las currículas. Posteriormente se conforma la comisión técnica de “Información, Comunicación y Participación Social”, donde el área de *Educación* no forma parte, estableciéndose como una comisión autónoma. Sin embargo, mediante el análisis de los siguientes documentos POAGIR (2021, 2022 y 2023) se identifica que esta comisión de Educación no logró conformarse.

Por último, en el marco de la confección del PNRD 2024-2030, durante el año 2023 tuvo lugar un proceso participativo mediante el sitio web del Ministerio de Seguridad de la Nación para relevar opiniones, propuestas y perspectivas donde universidades, organizaciones de la sociedad civil y toda persona con interés en la temática tenían la

²² Mediante la Resolución 29/2019 del Ministerio de Seguridad se puede tomar conocimiento que el POAGIR correspondiente al año 2019 fue aprobado en instancias de la tercera reunión del Consejo Nacional el 13 de noviembre de 2018.

posibilidad de enviar sus recomendaciones y comentarios para cada comisión técnica. En el caso de la descripción de la comisión técnica de Educación²³, se destaca que los niños, niñas y jóvenes son agentes de cambio y se les debe facilitar el espacio y las modalidades para contribuir a la reducción del riesgo de desastres. La educación que incluye la comprensión total del riesgo de desastres, permite incorporar buenas prácticas desde una edad temprana. Para ello se promueve la inclusión de la temática de reducción del riesgo de desastres en las currículas en los distintos niveles educativos, así como en la educación técnico-profesional.

2.6 Las Normativas vinculadas a la GRD en CABA

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) adhiere a la Ley N° 27.287 el 06 de diciembre de 2018 mediante la sanción de la Ley N° 6082²⁴. Uno de los puntos que establece esta adhesión mediante el artículo N° 4 refiere a designar al funcionario de la jurisdicción de CABA que integrará el Consejo Federal de Gestión Integral del Riesgo y la Protección Civil creado por el artículo N° 10 de la Ley N° 27.287.

En el caso de CABA, de acuerdo a la Ley N°7262 del año 2019 -Ley de Ministerios-, se establecen las acciones vinculadas al ámbito de cada uno de los ministerios donde en el marco del Ministerio de Justicia y Seguridad, se encuentran los objetivos la implementación de un sistema coordinado y único de emergencias, catástrofes y siniestros.

Dentro del Decreto reglamentario de la Ley de Ministerios mencionada previamente, se puede identificar en la descripción de las responsabilidades primarias de la Subsecretaría de Emergencias lo siguiente:

Entender en los planes de respuesta ante emergencias dentro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Generar un programa de mejora continua del sistema coordinado y único de emergencias; Planificar, diseñar e implementar políticas, planes, procedimientos y metodologías de control y vigilancia de emergencia y comunicarlos a la ciudadanía; Efectuar la coordinación permanente con reparticiones nacionales y provinciales, organizaciones de la sociedad civil y empresas de servicios públicos, para el establecimiento de procedimientos comunes en la

²³ <https://www.argentina.gob.ar/sinagir/plan-2024-2030/educacion> (sitio web consultado el 3/10/2023)

²⁴ Promulgación: Decreto N° 009 del 03/01/2019 - Publicación: BOCBA N° 5532 del 08/01/2019

atención de emergencias. Establecer sistemas de asistencia a la comunidad ante situaciones de emergencia. (Anexo Decreto reglamentario N° 463/19)

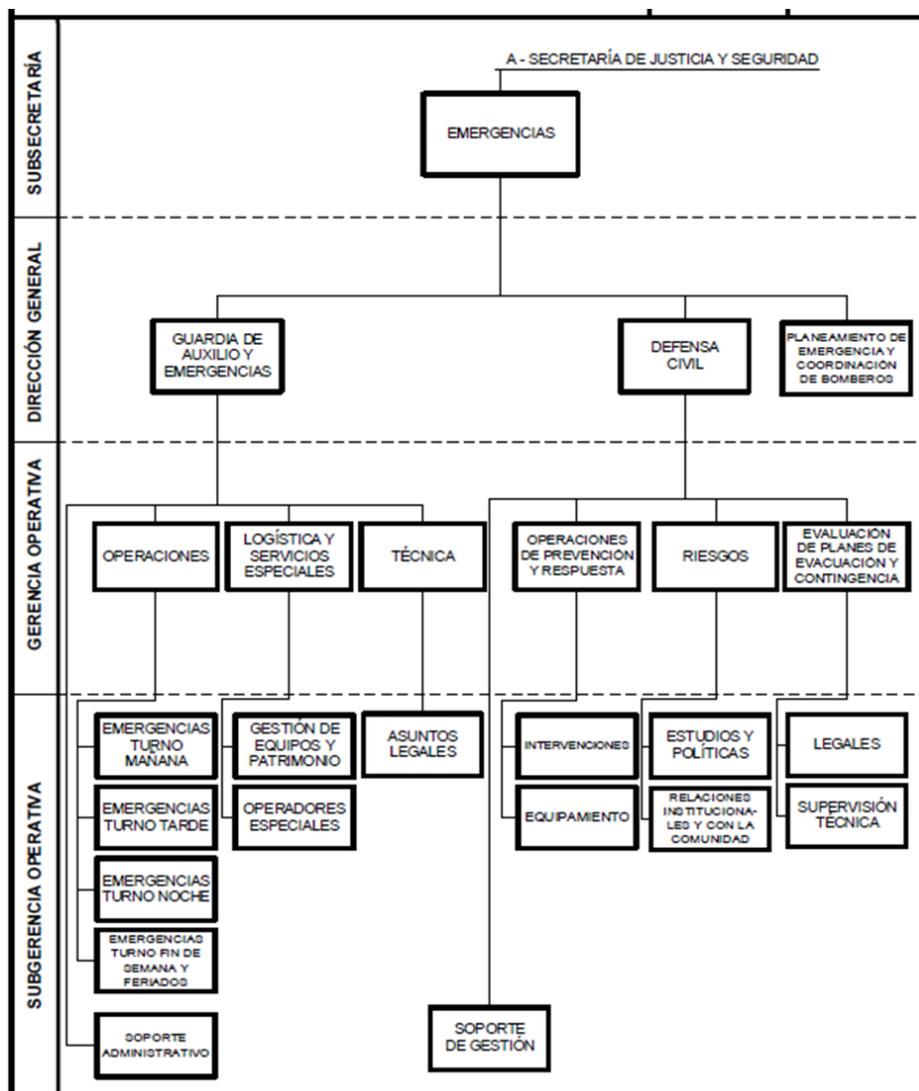
En el organigrama del Gobierno de CABA, tal como podemos observar en la Figura N°3, dentro de la Subsecretaría de Emergencias encontramos la Dirección de Defensa Civil, que establece como misión el desarrollo de tareas “atinentes a la gestión integral del riesgo, trabajando tanto en su reducción como en el manejo de crisis de alerta y respuesta ante la ocurrencia de eventos adversos”. Entre las responsabilidades primarias, tal como se presenta en el Decreto reglamentario de la Ley de Ministerios (2019) podemos identificar: “Coordinar, planificar y controlar las operaciones de defensa civil destinadas a la protección de la población ante situaciones de catástrofe, siniestros y otros y desarrollar hipótesis de emergencia para operar ante un riesgo potencial” y “ Entender en campañas de difusión y educativas sobre medidas preventivas y de autoprotección de la población”.

En término de acciones vinculadas a capacitación, desde la Gerencia Operativa de Riesgos se llevan adelante acciones para fortalecer la preparación de los vecinos ante situaciones de emergencia, promoviendo una cultura preventiva de los riesgos. En la descripción de sus acciones se identifica:

Realizar acciones de promoción para la articulación de redes con organizaciones públicas y privadas vinculadas a la Gestión Integral del Riesgo, ya sea en prevención, mitigación o respuesta; Llevar adelante capacitaciones a pedido de instituciones educativas públicas y privadas, en conjunto con la Dirección de Mitigación de Riesgos del Ministerio de Educación, tendientes a la difusión y concientización de la población en la prevención en accidentes domésticos, entrenamiento en RCP y en primeros auxilios básicos; Elaborar programas de difusión masiva sobre medidas de prevención en coordinación con la Dirección General Comunicación y Relaciones Institucionales y la Secretaría de Comunicación, Contenidos y Participación Ciudadana; Desarrollar canales de comunicación organizacional y vinculación con entidades voluntarias y sujetos que conformen la primera respuesta en villas y asentamientos urbanos para la ejecución de tareas de prevención primaria y fortalecimiento del sistema de defensa civil en situaciones de emergencia en coordinación con las áreas competentes.

Por su parte, desde la Subgerencia operativa de relaciones institucionales y con la comunidad, se implementan acciones de concientización orientadas a instituciones educativas, organizaciones no gubernamentales y a la población en general.

Figura N°3: Organigrama de la Subsecretaría de Emergencias de CABA



Fuente: Anexo Decreto 463/2019 modificado por Decreto 485/20

En el caso de CABA, la normativa de referencia para la articulación de diferentes acciones ante situaciones de amenaza es el Plan Director de Emergencias de la Ciudad de Buenos Aires del año 2009. Posteriormente, esta jurisdicción ha avanzado en términos de adhesión a la Ley N° 27.287 de creación de SINAGIR pero no se identifican normativas ni planes específicos en esta jurisdicción que contemplen la GRD.

Otra de las iniciativas identificadas en CABA es el Plan de Acción Climática 2050 en el marco de la Agencia de Protección Ambiental de la Secretaría de Ambiente. Este el tercer documento elaborado para planificar políticas de diferentes áreas de gobierno destinadas a prevenir los efectos adversos del CC. Este documento menciona como una acción la reducción del riesgo climático vinculado a obras de infraestructura y servicios sistémicos. En este plan se identifican algunas referencias a la implementación de acciones vinculadas a la educación ambiental, como ser el caso del programa Escuelas Verdes²⁵ donde se presentan las actividades desarrolladas desde su implementación en 2010, poniendo el foco en los objetivos vinculados al CC “el programa Escuelas Verdes cumplió sus primeros diez años, durante los cuales capacitamos a más de 170.000 alumnos, recuperamos más de 2.200 toneladas de material reciclable, entregamos más de 100.000 cestos y contenedores, plantamos 2.527 árboles nativos, creamos huertas orgánicas en más de 715 escuelas y capacitamos a más de 22.100 docentes en temas ambientales” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires,2020,p.101).

En síntesis, como se presentó en este capítulo, es de gran relevancia el rol de los lineamientos de los organismos internacionales de cooperación especializados para impulsar políticas públicas en materia de GRD en nuestro país. Esto permitió que en el año 2016 se sancione la Ley N° 27.287 que da lugar a la creación del SINAGIR.

En lo que respecta al PNRRD, la relación entre instituciones, actores sociales y las políticas que intenta llevar adelante dicho plan permite reflexionar respecto de la concepción del riesgo de desastres, sobre aquellos organismos a cargo de la implementación de los objetivos y el monitoreo de este tipo de instrumentos que definen y delimitan el estado de las políticas públicas en esta temática. Un punto relevante en lo que respecta a la estructura institucional de la GRD es la que plantea el Informe GAR²⁶ (UNDRR, 2011) donde menciona la dificultad presente en la inclusión de la perspectiva de la GRD como competencia de instituciones que tienen a cargo la emergencia. Esto refuerza un enfoque sesgado vinculado al manejo del desastre y en inversiones aisladas en el momento de la crisis, lo que dificulta la articulación de políticas públicas entre los distintos sectores y la integración de la GRD en la planificación nacional.

²⁵ El programa Escuelas Verdes propone estrategias de mejora para los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de herramientas que facilitan el abordaje y la incorporación transversal de los contenidos de educación ambiental. Asimismo, realiza y apoya acciones de gestión ambiental en los establecimientos educativos. Estas acciones se conciben como una herramienta pedagógica, mediante el fundamento del conocer-hacer-ser, con el objeto de lograr un entorno propicio para el aprendizaje y en consonancia con los conceptos que se enseñan. Consultado en: <https://buenosaires.gob.ar/escuelasverdes/institucional/que-hacemos>

²⁶ Refiere al Reporte Global de Evaluación del Riesgo de Desastres (UNDRR).

En este capítulo se trabajó con los lineamientos de los organismos internacionales y en la revisión de la normativa vinculada a la GRD tanto a nivel nacional como en la Ciudad de Buenos Aires. Tal como se presentó, uno de los objetivos centrales refiere a la educación para la prevención, en este sentido, en el Capítulo III se presentan los principales aspectos referidos a esta dimensión. Para ello, se analizan algunas experiencias desarrolladas en la región en materia educativa, la normativa nacional y los documentos curriculares de todas las jurisdicciones para reconocer avances y desafíos presentes en la educación para la prevención.

Capítulo III. La Educación para la Prevención del Riesgo de Desastres

En el Capítulo III, se presentan algunas experiencias regionales a modo de ejemplificación de avances en materia de educación para la prevención. Luego, se aborda la Ley Nacional de Educación y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Posteriormente, se analizan los documentos curriculares jurisdiccionales con el objetivo de identificar los aspectos del marco teórico de la teoría social del riesgo que allí se presentan. Este primer análisis nos permitirá aproximarnos al grado de avance en la incorporación de la temática y a los principales desafíos presentes en la educación para la prevención. Retomamos aquí la relevancia de comprender que la Educación es un derecho humano individual y social, así como un medio indispensable para la realización de otros derechos.

3.1 La Dimensión Educativa de la GRD: Experiencias en América Latina

A nivel global distintas campañas tuvieron como principal objetivo promover iniciativas que fortalezcan los aspectos vinculados a la dimensión de la educación. Algunos ejemplos para mencionar son la Campaña Mundial para la Reducción de Desastres 2006-2007 titulada *“La reducción de los desastres empieza en la escuela”* promovida por UNISDR para garantizar que la reducción del riesgo de desastres se integre plenamente a la currícula de las escuelas en los países de alto riesgo y que los edificios escolares se modernicen para que puedan resistir las amenazas naturales.

Desde EIRD se fueron acompañando programas con el objetivo principal de avanzar en la educación sobre el riesgo de desastres y de fortalecer la temática de las instalaciones escolares más seguras. Por su parte, la Iniciativa Mundial para Escuelas Seguras, cuyo lema es *“ En 2030 toda escuela será segura”* impulsada por UNICEF y UNISDR, surge en apoyo a las metas del Marco de Sendai (2015-2030) y se centra en tres pilares principales, siendo uno de estos la educación en resiliencia y RRD. En línea con lo anterior, la Alianza global para la RRD²⁷ y resiliencia en el sector de la educación promueve redes para el fortalecimiento de acciones en el marco de los lineamientos de Escuelas Seguras. Dentro de los programas regionales de fortalecimiento de la educación para la RRD, podemos destacar *“Fortaleciendo Alianzas para Asegurar el Derecho a la Educación en Situaciones de Emergencia en Comunidades Vulnerables de Centroamérica”* (Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Guatemala, El Salvador, Honduras, Belice y República Dominicana), que fue

²⁷ La Alianza Global para la Reducción del Riesgo de Desastres y Resiliencia en el Sector Educación (GADRRRES) es un mecanismo inter-institucional compuesto por las agencias de las Naciones Unidas, organizaciones no-gubernamentales internacionales, así como redes a nivel regional y mundial que están comprometidas activamente con la seguridad escolar y la educación para la reducción del riesgo de desastres.

aprobado en el marco del VI Plan de Acción de DIPECHO²⁸, e inició sus actividades en septiembre del 2008. Estos programas, mencionados a modo de ejemplo, dan cuenta del impulso de la articulación internacional para la implementación de iniciativas desde los organismos internacionales de cooperación, luego del DIRDN y de la EIRD.

Asimismo, se puede identificar como hito la Declaración de Panamá de 2011 sobre la RRD en el sector educativo de América Latina y el Caribe, la cual puso en agenda que la RRD constituye una obligación de los Estados y una prioridad para los Ministerios y Secretarías de Latinoamérica y el Caribe. En esa instancia se acordó garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia y desastres, fomentar la incorporación y/o fortalecimiento en el currículum y el desarrollo de competencias docentes en todos los niveles y modalidades educativas, siendo esta declaración firmada por Argentina.

A partir de estas iniciativas se pueden identificar algunas acciones desarrolladas a nivel regional respecto de la incorporación de los contenidos de GRD en la currícula y en la articulación con el sector educativo (Alvarez Gordillo, 2011). No se pretende realizar un análisis exhaustivo, sino presentar algunos ejemplos que nos permitan vislumbrar el lugar de esta temática en los documentos curriculares. Campos (2000), en su análisis de las iniciativas regionales destaca el rol de la Coordinación Centroamericana de Educación y Cultura (CCEC) - actualmente denominada CECC- en el diagnóstico de dificultades en la incorporación de estos contenidos en la currícula y en la falta de formación docente en prevención, preparación y respuesta frente a emergencias y desastres.

Resulta singular para este análisis el caso de Colombia dado que en la Ley General de Educación N° 115 del año 1994 ya incluía el trabajo vinculado a la prevención de desastres en uno de sus artículos: Art. 5 punto 10 establece “la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación”. En este mismo país también se desarrolló un documento de “*Lineamientos para la formulación de Planes escolares en Gestión del Riesgo*” en el año 2015, donde se define a la educación para la gestión del riesgo como: “[...] disponer de estrategias para prevenir posibles riesgos que podrían afectar el buen funcionamiento de la institución y el bienestar de la comunidad educativa. Existen tiempos de planeación institucional que favorecen la caracterización de escenarios de riesgo (..) y el diseño de medidas para su conocimiento, reducción y manejo” (p.22). Asimismo, se destaca el lugar de los derechos humanos en la importancia de formar en la prevención de emergencias como para el mejoramiento de la

²⁸ Refiere al Programa de Preparación ante Desastres de la Comisión Europea.

calidad de vida de las comunidades educativas. Un punto relevante también de este documento refiere a la identificación de los contenidos curriculares de Ciencias Sociales como aquellos que promueven la formación sobre una cultura de la gestión del riesgo y un espacio de construcción de conocimiento y realización de prácticas transformadoras.

Otra de las iniciativas en la región vinculadas al sector educativo ante situaciones de emergencia y desastres, se inserta en la adaptación del currículum UNICEF (2019), dada la importancia de retomar la normalidad escolar luego de una emergencia o desastre.

En línea con lo planteado previamente, y tomando en consideración los desafíos vinculados al lugar del currículum, podemos mencionar también el desarrollo de materiales implementados desde el Ministerio de Educación de Ecuador luego de la ocurrencia del terremoto de 2017. En estos materiales se aborda el currículum en situaciones de emergencia y el rol de la escuela para acompañar el regreso a la normalidad. Nuevamente aquí aparece la cuestión de la educación y el ejercicio de derechos junto con la importancia de garantizar la continuidad mediante contenidos vinculados a la ocurrencia del desastre.

Por último, el caso de Chile también resulta pertinente para este análisis, dado que en su *Plan Nacional de Reducción del Riesgo de Desastres*, en el eje prioritario de Comprender el Riesgo, establece promover la concientización y educación sobre RRD en los contenidos escolares. Uno de los indicadores de este objetivo en el marco del Plan refiere específicamente al porcentaje de currículas que se han actualizado y han incorporado los contenidos de RRD.

3.2 Los Contenidos referidos al Riesgo de Desastres en los Documentos Curriculares Nacionales

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 del año 2006, establece en su artículo N° 5 que “El Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales”.

En el artículo N° 85 de la Ley Nacional de Educación, se establece que el Consejo Federal define las estructuras y contenidos curriculares comunes y los núcleos de aprendizaje prioritario en todos los niveles y años de escolaridad obligatoria:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación: a) Definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria. b) Establecerá mecanismos de renovación periódica total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes. Para esta tarea contará con la contribución del

Consejo de Actualización Curricular (Ley Nacional de Educación N°26.206, artículo 85).

Para el presente trabajo, se analizan las resoluciones del Consejo Federal de Educación²⁹, identificando que la temática de la GRD no fue debatida en esa instancia, con lo cual se identifica que este objetivo aún no ha ingresado en la agenda de este Consejo.

La principal referencia de alcance nacional son los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP)³⁰ que establecen los contenidos mínimos que deben incorporarse en la planificación escolar en las distintas áreas curriculares. En lo que respecta a los NAP del segundo ciclo del nivel Primario en Ciencias Sociales (Ministerio de Educación, 2006; 2011), en primer lugar, se puede identificar que se hace referencia a situaciones de enseñanza que promuevan “la utilización de diferentes escalas geográficas (local, nacional, regional y mundial) para el estudio de los problemas territoriales, ambientales y sociohistóricos planteados” (p.48). En relación a la incorporación de los contenidos vinculado a problemas ambientales, podemos identificar que estos contenidos aparecen para todos los años del segundo ciclo, en Ciencias Sociales y dentro del eje “*En relación con las Sociedad y los Espacios Geográficos*”, tal como se detalla a continuación en la Tabla N°3:

Tabla N°3: Contenidos de Problemas Ambientales incorporados en los NAP de Ciencias Sociales

Cuarto Año	Quinto Año	Sexto Año	Séptimo Año
“El reconocimiento de los principales problemas ambientales a escala local, provincial y/o regional, teniendo en cuenta el modo en que afectan a la población y al territorio”.	“El conocimiento de las múltiples causas y consecuencias de los principales problemas ambientales de la Argentina y el análisis de alternativas de solución”.	“La identificación y comparación de las múltiples causas y consecuencias de los principales problemas ambientales de la Argentina y de América Latina que afectan al territorio y a la población, atendiendo a las distintas escalas geográficas implicadas”.	“La comprensión y explicación de las principales causas y consecuencias de los problemas ambientales más importantes a diferentes escalas, así como de las políticas ambientales de mayor relevancia”.

Fuente: Ministerio de Educación, 2006,pp.50-54; Ministerio de Educación, 2011,p.41.

²⁹ Se realizó la revisión de los documentos del Consejo Federal de Educación mediante el sitio web <https://www.argentina.gob.ar/educacion/documentos-cfe>

³⁰ Los NAP para el segundo ciclo del nivel Primario corresponde a 4°, 5° y 6° año y fueron aprobados en sesiones del Consejo Federal de Educación, en etapas sucesivas entre 2004 y 2012, por las autoridades educativas de las jurisdicciones.

Como se puede observar dentro de lo que se presenta en los NAP, aparecen los “*problemas ambientales*”, desde un abordaje multiescalar desde el punto de vista geográfico, considerando los tres años e incluyendo causas y consecuencias para el análisis. De esta manera, para el caso de cuarto grado se propone el abordaje de los problemas ambientales a escala local, provincial y regional; en quinto grado para el caso de Argentina y, en sexto grado, se propone como escala de análisis Argentina y América Latina. En el caso de séptimo grado, se hace mención a diferentes escalas y a las políticas ambientales de mayor relevancia. En este documento, para el caso de Ciencias Sociales no se incluyen los conceptos de riesgo, vulnerabilidad y desastres. El análisis de este documento es clave para dar cuenta de la importancia de los contenidos presentes para la confección de los Diseños Curriculares (DC). Precisamente, para el análisis de los DC se incluye como referencia cómo se presentan los contenidos referidos a los problemas ambientales y la inclusión y perspectiva de los conceptos de riesgo, vulnerabilidad y desastres.

Los DC, documentos elaborados por los organismos de educación de las 24 jurisdicciones de nuestro país, establecen los contenidos a enseñar en las diferentes áreas temáticas para cada grado. Los contenidos se expresan a través de proposiciones explicativas y alcances. Estas ideas son una guía al docente en sus intervenciones y en el diseño y la conducción de las actividades de enseñanza. Los alcances de los contenidos, por su parte, delimitan y definen qué aspectos, con qué profundidad y cómo se pueden abordar las ideas básicas propuestas. De esta manera, estos alcances establecen relaciones que permiten llevar a la práctica un enfoque explicativo, vinculando las ideas básicas a diferentes modos de conocer y recursos (Ministerio de Educación del GCBA, 2012; Andrade et al, 2009).

Tal como definen Palamidesi y Gvirtz (2006):

En el campo de la educación, el currículum es un término polisémico, una palabra que se asocia a una pluralidad de significados. El currículum ha sido objeto de innumerables estudios, desde enfoques muy diversos y las definiciones creadas para ese término se cuentan por centenares. Casi podría decirse que hay tantas definiciones como autores se han dedicado a estudiar y escribir sobre el tema. (pp.49-50)

Abordar el término currículum como programa o plan de estudios de carácter oficial es la acepción con mayor tradición histórica, pero también este término puede asociarse a lo que ocurre en el aula, como el conjunto de actividades educativas que ofrece una escuela

o referirse a la planificación entendida como currículum proyectado o currículum planificado, considerando lo relativo a la selección, el alcance, la organización y las formas de presentación del conocimiento escolar (Feldman, 2010; Salinas, 1999). Por su parte, Campos (2000), menciona que es necesario ponderar en su verdadero alcance las divergencias que pueden existir entre las definiciones de currículum. Para el autor, las contradicciones propias de la “teoría del currículum” no se desprenden de los alcances o límites que se le atribuyen a su estructura, sino que surgen a la hora de contextualizarla dentro de ciertas cuestiones ideológico-teóricas como las relacionadas con sus fines y significado social. Cabe destacar los aportes de este autor, quien identifica algunas dificultades en este proceso de incorporación de los contenidos para el fortalecimiento de la comprensión del riesgo y de la prevención, y resalta la importancia de la formación docente para acompañar estos procesos. Asimismo, se destaca el lugar del área disciplinar de Ciencias Sociales en la currícula como aquella que posibilita la incorporación de esta temática en la escuela. De esta manera, estos aportes permiten vislumbrar las complejidades presentes en la definición de currículum, que no debe reducirse únicamente a los documentos de los diseños curriculares y debe, por consiguiente, abordarse de manera integral.

3.3 La Incorporación de los Contenidos de GRD en los Diseños Curriculares del Nivel Primario³¹

Para dar cuenta de la incorporación de los contenidos de GRD en los diseños curriculares (DC) del nivel primario, se realizó una revisión de los DC de todas las jurisdicciones considerando los diferentes ciclos del nivel primario y todas las áreas disciplinares. Para la sistematización de esta información se focalizó en el área de Ciencias Sociales por el enfoque que se planteó en el marco teórico y que es pertinente en esta área disciplinar. Solo en pocos casos, estos contenidos forman parte de otra área disciplinar, como es el caso de Ciencias Naturales o en el eje transversal de Educación Ambiental que aparece en algunos DC.

Como resultado se sistematizó la información recopilada en dos tablas. En la primera de ellas, Tabla N°4, se presentan aquellas provincias en las cuales aparece el marco teórico de la GRD. Se destaca aquí en negrita aquellos conceptos vinculados con el riesgo. Tal como sostiene Gurevich (2012), los conceptos engloban, abstraen y trascienden informaciones particulares, convirtiéndose en herramientas básicas para la comprensión, en

³¹Aquí se presentan los principales aspectos identificados en la revisión de los Documentos Curriculares. Ver Anexo I para mayor detalle.

este caso, de las dimensiones del riesgo y de las causas de los desastres. En la Tabla N°5 se presentan aquellas jurisdicciones que incorporan los contenidos vinculados a problemas ambientales. Esto resulta de interés porque permite identificar la importancia de los NAP como referencia para la confección de los documentos jurisdiccionales y posibilita reconocer que la inclusión de los problemas ambientales es un marco para la inclusión de los contenidos vinculados al riesgo de desastres.

Tabla N°4: Diseños Curriculares³² que incluyen alguno de los conceptos de GRD³³

Jurisdicción	Año Publicación DC	Área/ Ciclo	Conceptos claves identificados
1. Santa Fe	1996	Ciencias Sociales Primer ciclo y Segundo ciclo	- Riesgos naturales próximos y lejanos: consecuencias. Prevención. -Identificación de riesgos naturales y prevención de daños producidos por el hombre. -Problemas ambientales derivados de la acción desarrollada en las diferentes etapas.
2. Santiago del Estero	1997	Ciencias Sociales Segundo ciclo	- Riesgos naturales y problemas ambientales en el barrio/paraje. -Conocer y evaluar riesgos naturales y problemas ambientales en diferentes contextos espaciales.
3. Ciudad Autónoma de Buenos Aires	2004	Ciencias Sociales Segundo ciclo	-Establecimiento de relaciones entre la prevención del riesgo ambiental y el grado de vulnerabilidad de las sociedades en áreas de América (por ejemplo, frente a situaciones de terremotos, inundaciones, huracanes, riesgos tecnológicos). Comparación de las acciones de organismos gubernamentales y de

³²Señalamos aquí que en algunos casos la denominación de estos documentos no figura como Diseño Curricular. Para mayor detalle revisar referencias de los documentos.

³³Jurisdicciones ordenadas según año de publicación de los documentos revisados.

			<p>tecnologías que se utilizan o se han ideado para prevenir o mitigar los riesgos ambientales y que evidencien la desigualdad entre regiones.</p> <p>-Reflexión acerca de la importancia de la toma de conciencia, del debate público y de la organización de los Estados y las sociedades frente a las formas de manejo de los recursos naturales y a las situaciones de riesgo</p>
4. Neuquén	2006	Ciencias Sociales Segundo ciclo	<p>-La caracterización de los riesgos y catástrofes naturales más frecuentes en la región (granizos, heladas, nevadas, aluviones, sequías, entre otros) y su impacto en las actividades humanas.</p> <p>-Los riesgos y catástrofes naturales. Vulnerabilidad social. La identificación de los riesgos y catástrofes naturales más frecuentes en Argentina (inundaciones, sequías, sismos, tornados, otros) y la vulnerabilidad social frente a los mismos</p>
5. Salta	2010	Ciencias Sociales Segundo ciclo	<p>-Fenómenos naturales y catástrofes sociales. Riesgo y vulnerabilidad.</p> <p>-Fenómenos naturales y catástrofes sociales. Inundaciones y sequías, sismos y vulcanismo. Localización de fenómenos y problemáticas.</p>
6. Córdoba	2011	Ciencias Sociales Segundo ciclo	-Reconocer diversos elementos y procesos naturales que las sociedades valoran como recursos o vivencian como riesgos.
7. Entre Ríos	2011	Ciencias Sociales Primer y segundo ciclo	<p>-Problemáticas ambientales en diferentes escalas. Riesgos naturales en la zona y región.</p> <p>-Desastres de origen natural.</p> <p>Riesgo y vulnerabilidad social.</p>

8. Tierra del Fuego	2014	Ciencias Sociales Segundo ciclo	-Conocimiento de riesgos naturales en la Provincia (marejadas, sismos, nevadas y heladas extraordinarias, fuertes vientos) identificando las causas y consecuencias que afectan a la población y al territorio, utilizando diferentes escalas de análisis.
9. San Juan	2015	Ciencias Sociales Segundo ciclo	-El impacto de fenómenos naturales que producen catástrofes sociales .
10. Santa Cruz	2015	Ciencias Sociales Segundo ciclo	-Reconocimiento de los riesgos naturales más frecuentes y la vulnerabilidad social frente a los mismos. -Análisis de situaciones que permitan observar el grado de vulnerabilidad de los distintos grupos sociales y los agentes económicos en situaciones de riesgos y catástrofes naturales identificando las estrategias y capacidades de resolución para superarlas.
11. La Rioja	2016	Eje Educación Ambiental Primer y segundo ciclo	-Reconocimiento de las estaciones, el clima y el tiempo. Catástrofes naturales .
12. Corrientes	2017	Ciencias Sociales Segundo ciclo	-Situaciones de riesgo ambiental teniendo en cuenta a los actores involucrados, detonantes naturales, la forma de organización de la sociedad frente al riesgo y algunos efectos sociales y ambientales.
13. Buenos Aires	2018	Ciencias Sociales Segundo ciclo	- Desastres de origen natural. Riesgo y vulnerabilidad social . Desastres de origen natural y diferencias con los de origen tecnológico. Impactos en la sociedad: incertidumbre, riesgo, vulnerabilidad y cuantificación de

			daños. Respuestas desiguales de la sociedad. Acciones del Estado: conocimiento y manejo de situaciones de riesgo.
14. Mendoza	2019	Ciencias Sociales Segundo ciclo	-Reconocimiento de los principales riesgos naturales que afectan a las poblaciones de Argentina y Mendoza (especialmente el riesgo sísmico y el riesgo de inundaciones).
15. San Luis	2019	Ciencias Sociales Segundo ciclo	-Los problemas derivados de la transformación y degradación de la naturaleza y los riesgos naturales presentes en la realidad social.
16. Misiones	2019	Ciencias Sociales Segundo ciclo	-Problemas ambientales y los riesgos naturales más frecuentes a escala local y provincial, teniendo en cuenta el modo que afecta a la población y al territorio, relacionando la vulnerabilidad social frente a problemáticas como inundaciones, heladas, granizos, incendios, entre otros.
17. Jujuy	2020 ³⁴	Ciencias Sociales Segundo ciclo	-Comprensión de las diferentes problemáticas ambientales y los desastres naturales regionales y su vinculación con el cambio climático mundial.

Fuente: Elaboración propia en base a documentos curriculares.

Tabla N° 5: Diseños Curriculares que solo incluyen Problemas Ambientales ³⁵

Jurisdicción	Año Publicación DC	Área/Año	Principales Contenidos identificados ³⁶
1. Río Negro	2011	Ciencias Sociales Segundo ciclo	-Problemas ambientales y sociales en cada región: contaminación de los ríos, degradación de los suelos, salinización, etc.; la sequía y la desertificación en la Línea Sur; los

³⁴ Documento Saberes Prioritarios.

³⁵ Jurisdicciones ordenadas según año de publicación de los documentos revisados.

³⁶ Estos contenidos permiten enmarcar el trabajo de estudios de caso vinculados a la temática de la gestión integral del riesgo de desastres.

			<p>incendios forestales.</p> <p>-Comprender y explicar las principales causas y consecuencias de los problemas ambientales más importantes a diferentes escalas, así como las políticas ambientales de mayor relevancia.</p>
2. Chaco	2012	Ciencias Sociales Primer y segundo ciclo	<p>-Identificar algunos problemas ambientales y territoriales a escala local, regional, promoviendo una conciencia ambiental.</p> <p>-Comprensión y explicación de las principales causas y consecuencias de los problemas ambientales más importantes a diferentes escalas, así como de las políticas ambientales de mayor relevancia.</p>
3.Chubut	2014	Ciencias Sociales Segundo ciclo	<p>-Reconocimiento de la diversidad ambiental, los problemas ambientales derivados del modo de uso de algunos RRNN, actores involucrados, intencionalidades e intereses. Casos de estudio sugeridos: minas a cielo abierto; explotación de selvas y bosques.</p>
4. La Pampa	2015 ³⁷	Ciencias Sociales Segundo ciclo	<p>-Identificar los problemas ambientales y su impacto en la sociedad según su origen natural (terremotos, vulcanismo) antrópico (contaminación, deforestación), y aquellos provocados por la combinación de ambos (sequías e inundaciones).</p>
5. Tucumán	2015 ³⁸	Ciencias Sociales Segundo ciclo	<p>-Comprende los problemas ambientales que afectan la vida de las personas en espacios rurales y urbanos.</p>
6.Catamarca	2016	Ciencias	<p>-Problemas ambientales urbanos: los</p>

³⁷ Diseño Curricular y Aportes para la reorganización y priorización de saberes en la enseñanza.

³⁸ Corresponde al Documento Proyecto Curricular.

		Sociales y Naturales Primer y segundo ciclo	actores sociales y su responsabilidad. -Fenómenos meteorológicos. Variaciones estacionales y climáticas. Recursos naturales de la región y de la provincia. Situaciones de riesgo ambiental de la región.
7. Formosa	2019	Ciencias Sociales Primer y Segundo ciclo	-Reconocimiento de las principales problemáticas ambientales y su relación con los modos de vida de la sociedad. -Conocimiento de los principales problemas ambientales a escala nacional teniendo en cuenta el modo en que afecta a la población y a la economía.

Fuente: Elaboración propia en base a documentos curriculares.

Mediante el análisis de los DC pudimos identificar que en 17 de las 24 jurisdicciones se presentan alguno de los conceptos vinculados al marco conceptual referido al riesgo. En particular, esto aparece en la mayoría de los casos en el segundo ciclo y en el área de Ciencias Sociales, dentro del eje “En relación con las Sociedades y los Espacios Geográficos”.

Los términos de desastre y catástrofe en algunos casos aparecen como “sociales” y en otros como “naturales”, incluso en documentos más recientes. Esto permite identificar en algunos casos la presencia de un enfoque renovado y vinculado a la teoría social del riesgo, mientras que en otros casos persiste el enfoque tradicional fiscalista. Como señala González (2011), esta perspectiva de análisis ha ido poco a poco ganando lugar en la discusión académica y en los ámbitos de investigación, si bien aún no es la mirada predominante. De esta manera, la perspectiva de las Ciencias Sociales permite identificar las causas que posibilitan situaciones de catástrofes. Lo mismo sucede con el concepto de riesgo que se presenta tanto como “riesgo”, “riesgo ambiental” y “riesgo natural”. Se observa que solo en 7 de estos DC se aborda el concepto de vulnerabilidad social, dando cuenta del grado de avance en la incorporación del marco conceptual. El abordaje que se propone desde las Ciencias Sociales, toma en consideración las causas profundas de raíz social vinculada con valores, percepciones, el grado de organización, las características

socioeconómicas generales y el devenir histórico de las sociedades que enfrentan estas situaciones (González, 2011).

En lo que respecta al manejo del desastre y la gestión del riesgo, en algunos documentos encontramos los contenidos vinculados a “prevención”, “mitigación”, “control de riesgos” y “estrategias y capacidades de resolución”. Esto posibilita el desarrollo de contenidos vinculados a actores sociales e instituciones que conforman las distintas etapas de la GRD, considerando aquellas medidas que aborden la vulnerabilidad.

En varios DC se identificó que se toman como casos de estudio riesgos locales, lo que permite también dar cuenta de la relevancia de estos contenidos para algunas jurisdicciones y de la potencialidad de estos contenidos para el trabajo desde la escuela. Respecto de lo mencionado previamente, la Ley N° 25.817 del año 2003 implementa el “Programa Nacional para la Prevención Sísmica” en las provincias de Salta, Jujuy, Tucumán, Santiago del Estero, Catamarca, La Rioja, Córdoba, San Luis, San Juan, Mendoza, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. La presente ley en su artículo N° 6 contempla el diseño de lineamientos curriculares para la prevención sísmica en todos los niveles de la enseñanza. Particularmente, en los DC de las provincias de Mendoza y San Juan podemos encontrar algunos ejemplos para el abordaje de los contenidos del riesgo de desastres (Ver Anexo II).

Otro punto de interés en este análisis nos muestra que documentos curriculares, incluso anteriores a los NAP, incluyen el concepto de “riesgo” junto con los contenidos de problemas ambientales, mientras que en DC más actuales no se incorporan estos contenidos y se presenta la propuesta de los contenidos de problemas ambientales tal como figuran en los NAP. Resulta así de relevancia considerar la importancia de los documentos nacionales para algunas de las jurisdicciones en el armado de los propios diseños curriculares.

En síntesis, a partir de lo que se planteó en el presente capítulo se puede concluir que en la mayoría de los documentos curriculares, NAP y DC, aparecen explícitamente los conceptos vinculados al riesgo de desastres. En algunas provincias se identifican propuestas de trabajo con casos de estudio de riesgos locales que permiten un abordaje con mayor profundidad de la temática.

Sin embargo, es importante la implementación de acciones para promover avances y mayor conocimiento del marco conceptual y del enfoque de las Ciencias Sociales, vinculado a políticas de enseñanza. En este sentido, se analiza en el Capítulo IV los principales aspectos del DC para el nivel primario de CABA y los planes de desarrollo curricular implementados luego de la aplicación del DC en el año 2004. Posteriormente, se analizan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a docentes de sexto grado del área de Ciencias Sociales de escuelas de gestión estatal.

Capítulo IV. La Incorporación de los Contenidos de GRD en el Nivel Primario de CABA

En el Capítulo III se presentó un análisis de los diseños curriculares de todas las jurisdicciones para dar cuenta del nivel de avance en lo que respecta a la presencia de los conceptos vinculados a la teoría social del riesgo en estos documentos. Para el desarrollo del presente capítulo se profundiza en el análisis a partir del caso del DC de CABA por la temprana inclusión de los conceptos de GRD en el documento del año 2004.

Para el abordaje de este diseño de CABA se entrevistó a una especialista en temas ambientales y en didáctica de las Ciencias Sociales, quien también participó en la confección del DC del nivel primario de dicha jurisdicción. Esto permitió reconocer algunos aspectos que posibilitaron la inclusión de los contenidos de GRD.

Por otra parte, se realizaron entrevistas a docentes de sexto grado del área de Ciencias Sociales de todos los Distritos Escolares (D.E.) para indagar respecto de los contenidos de problemáticas ambientales que incluyen en sus planificaciones anuales, el conocimiento de los materiales generados desde Escuela de Maestros y de la Gerencia Operativa de Currículum del Ministerio de Educación de CABA como así también las estrategias y dificultades que se presentan en la incorporación de los contenidos de GRD.

4.1 El Lugar de los Contenidos de GRD en Sexto Grado

A partir de la entrevista realizada a la Lic. Betina Akselrad³⁹, se pudo identificar que desde la publicación del Diseño Curricular (DC) de CABA en el año 2004, se han implementado dos planes destinados a la capacitación. El primero de ellos denominado “Plan Plurianual”, se desarrolló entre 2004-2007 y estaba destinado a directivos y coordinadores de ciclo. El segundo que se realizó entre 2017-2019 llamado Plan Trienal “Entre Maestros”⁴⁰ tuvo como objetivo acompañar a docentes de grado en el trabajo con los contenidos de las diferentes áreas disciplinares, incluida las Ciencias Sociales. Este último Plan tuvo lugar en el marco del Programa Nacional “*Nuestra Escuela*” dentro del Plan de acción 2017-2021, con el objetivo de:

³⁹ Betina Akselrad es Licenciada en Ciencias de la Educación, especialista en didáctica y formación docente y se desempeñó como Coordinadora del área de Ciencias Sociales para el nivel primario en Escuela de Maestros durante el período 2015-2021.

⁴⁰ El Plan de formación docente “Entre Maestros” inicialmente se desarrolló en el período 2017-2019 a partir del Programa “Nuestra Escuela” del Ministerio de Educación de Nación. Posteriormente, se continuó su implementación mediante resoluciones anuales de formación docente del Ministerio de Educación de CABA. <https://buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/escuelademaestros/formacion-situada/plan-trienal-2017-2019-ent-re-maestros>

Instalar una cultura de la formación permanente para propiciar la profundización de la formación disciplinar y didáctica de los docentes; impulsar el trabajo institucional y colaborativo de los docentes que implique reflexión y transformación de prácticas institucionales y de enseñanza, y promover la producción y circulación de conocimiento e innovación pedagógica generada en las escuelas y en otros ámbitos académicos. (Resolución CFE 317/2017)

En el caso de CABA, estas instancias de formación permanente fueron realizadas por Escuela de Maestros dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad. Esta dirección, previamente denominada CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación), tiene por objetivo la generación de instancias de formación permanente para docentes. Tal como mencionan Gagliano y Pineau (2003,p.10), “la modalidad de formación permanente no sólo busca dar respuestas a las necesidades personales de los docentes en el ejercicio de su profesión, sino que también apunta a considerar las realidades institucionales y socio-comunitarias como fuente de decisiones didácticas”. Resulta relevante, que en el marco de documentos elaborados desde CePA se menciona que “una de las primeras constataciones de los diferentes equipos de capacitación ha sido la identificación de la escasa circulación de los documentos curriculares y el poco diálogo con las prácticas docentes” (Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2003,p.25), lo cual representa una dificultad que debe ser considerada en los planes de desarrollo curricular.

En el DC de segundo ciclo del área de Ciencias Sociales se hace referencia a temáticas históricas y geográficas tal como se presenta en la Figura N°4. En lo que refiere a los contenidos geográficos, uno de los ejes que atraviesa los diferentes grados es el *ambiental*. Este eje se encuentra presente en los bloques de contenidos de cuarto grado con el contenido de *Ambientes*, en quinto grado con *Recursos Naturales* y en sexto grado con *Problemáticas Ambientales*. Para el caso de séptimo grado los contenidos del eje ambiental podrían ser abordados dentro de *Gobierno de la Ciudad*, tal como se propone dentro del alcance de los contenidos vinculado a la indagación de algún conflicto planteado en la Ciudad como también dentro del conocimiento de la existencia de problemáticas regionales mediante el análisis del deterioro de las aguas del Riachuelo o del Río de la Plata.

Figura N°4: Cuadro de contenidos en el segundo ciclo de Ciencias Sociales

Cuadro sintético de contenidos

Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado	Séptimo grado
Ambientes.	Recursos naturales.	Agroindustrias.	Comercio internacional.
Servicios urbanos.	Ciudades.	Población.	Industrias y servicios.
Sociedades indígenas.	Revoluciones.	Problemáticas ambientales.	Gobierno de la Ciudad.
Minería y comercio colonial.	Uniones y desuniones.	Segunda Revolución Industrial.	Derechos, conflictos y cambios en el siglo XX.
		Migraciones.	Democracias, dictaduras y participación social.

Fuente: Ministerio de Educación del GCBA,2012, p.283⁴¹

Como se mencionó en el DC de sexto grado, dentro de los contenidos del área de Ciencias Sociales, se identifica en Problemáticas Ambientales tres ideas básicas. A partir de estas ideas, se establecen dos posibles líneas de trabajo. La primera de ellas referida al manejo de los recursos naturales y los conflictos que se generan en su aprovechamiento y una segunda línea de trabajo sobre el riesgo ambiental. Se detallan a continuación las ideas básicas:

- El asentamiento y las actividades productivas necesarias para satisfacer los requerimientos de una sociedad generan cambios ambientales.
- El modo de manejo de los recursos naturales puede mejorar, mantener o deteriorar las condiciones del ambiente en cortos, medianos o largos plazos.
- **La organización de las sociedades y su conocimiento acumulado permite diferentes grados de prevención de situaciones de riesgo ambiental⁴².**

(Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires,2012, p. 299)

En lo que respecta a la idea básica vinculada al riesgo ambiental, dentro del alcance de los contenidos podemos identificar los siguientes puntos⁴³:

⁴¹ Refiere al documento de 1a. Reimpresión del año 2012.

⁴² El destacado en negrita es propio.

⁴³ El destacado en negrita es propio.

- Establecimiento de relaciones entre la prevención del riesgo ambiental y el grado de vulnerabilidad de las sociedades en áreas de América (por ejemplo, frente a situaciones de terremotos, inundaciones, huracanes, riesgos tecnológicos)
- Comparación de las acciones de organismos gubernamentales y de tecnologías que se utilizan o se han ideado para prevenir o mitigar los riesgos ambientales y que evidencien la desigualdad entre regiones.
- Reflexión acerca de la importancia de la toma de conciencia, del debate público y de la **organización de los Estados y las sociedades** frente a las formas de manejo de los recursos naturales y a las situaciones de riesgo.”

(Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2012, p. 299)

Analizando el alcance de los contenidos, se pueden observar los principales conceptos vinculados con la dimensión de la vulnerabilidad en el análisis del riesgo de desastres, la cual resulta clave desde el marco teórico de la teoría social del riesgo. La presencia de estos conceptos da cuenta de un enfoque que se aleja del paradigma tradicional con foco en las amenazas y en el análisis técnico de los fenómenos naturales. Asimismo, se incluyen las diferentes etapas de la gestión integral del riesgo para posibilitar complejizar el manejo del desastre centrado en la respuesta. Trabajar sobre la prevención y mitigación junto con la incorporación de actores sociales y el rol de las instituciones da cuenta de un abordaje desde la complejidad, que intenta problematizar las causas políticas, socioeconómicas e institucionales de los desastres.

La entrevista realizada a la Prof. Adriana Villa⁴⁴ tuvo como objetivo conocer el proceso de elaboración del DC vigente de CABA para el nivel primario e indagar respecto de la definición de los contenidos incluidos. En primer lugar, en lo que respecta a la conformación de equipos de expertos y su involucramiento en las áreas ministeriales de educación, la especialista menciona que en el año 1987 solicitaron colaboración al Departamento de Geografía de la Universidad de Buenos Aires (UBA) desde el Ministerio de Educación de Nación y ese fue el primer contacto para que graduados universitarios en Geografía incursionaran en un proyecto educativo en un ámbito ministerial. La demanda

⁴⁴ Adriana Villa es maestra, profesora de Geografía y especialista en enseñanza de las Ciencias Sociales. Participó de la elaboración de distintos Diseños Curriculares, programas y planes de estudio relacionados con las Ciencias Sociales y su enseñanza, incluido el DC de CABA del año 2004. A fines de la década del '80 participó en el marco del PIRNA junto a un equipo dirigido por la Dra. Claudia Natenzon, en un trabajo en el ámbito rural de la cuenca del Río Salado. En su experiencia como docente trabajó sobre la temática de GRD con estudiantes sobre el estudio de caso del volcán Nevado del Ruiz.

fue, en ese entonces, definir los aportes de dicha área de conocimiento para la formación de ciudadanos críticos y reflexivos. La entrevistada considera esta participación como un primer hito de la relación entre los graduados universitarios y la producción de innovaciones en la enseñanza de la disciplina tanto a nivel nacional como en la Municipalidad de Buenos Aires. Asimismo, en esta década CABA fue la primera en iniciar de forma sistemática la formación docente continua de maestras y maestros, incluyendo en ella el área de Ciencias Sociales.

En lo que refiere específicamente a la elaboración del DC de CABA, comenta que implicó un extenso proceso de trabajo. En primer lugar, se realizaron aportes a través de documentos de desarrollo curricular. Hacia 1997, en tiempos de la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica de la “Reforma Educativa Nacional”⁴⁵, la Dirección de Currícula de CABA elaboró un Pre diseño estableciendo en él contenidos y orientaciones para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En ese tiempo, los especialistas trabajaron con dos hipótesis: una, consideraba una escuela primaria de 6 años, tal como orientaban los ciclos de la EGB nacional. Otra, manteniendo la organización tradicional de la escuela primaria en 7 años.

La Prof. Adriana Villa menciona que luego de la crisis del 2001, algunos equipos nacionales se desarticulaban mientras que la Ciudad de Buenos Aires amplió y consolidó los equipos de las direcciones de Currícula y de la Escuela de Maestros (CePA en ese momento). Estos han sido ámbitos de intensa producción acerca de la enseñanza de la Geografía en los niveles primario y secundario.

En 2004, dada ya la posibilidad desde las directivas nacionales de sostener la escuela primaria en 7 años, se revisó el Pre diseño, se incorporaron observaciones recibidas desde un conjunto de instituciones consultadas y se publicó el DC de CABA, de cuya redacción la especialista formó parte. En simultáneo, a nivel nacional, el Consejo Federal de Educación, mediante la Resolución 214/04 aprobó dar unidad al sistema mediante los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) en reemplazo de los CBC. Desde la Dirección de Currícula, la Prof. Adriana Villa menciona que el equipo de Ciencias Sociales del nivel Primario de CABA participó activamente de los encuentros de discusión de los NAP y no realizó ninguna modificación al DC por considerarlo perfectamente adecuado.

En relación a la presencia de los contenidos de GRD en el DC de CABA, la entrevistada refiere que son contenidos que resultaban de interés dado que sabía por

⁴⁵ Refiere a la reforma educativa de la Argentina que se inicia formalmente con la sanción de la Ley N° 24.195, llamada Ley Federal de Educación, en el mes de abril del año 1993 y se deroga en el año 2006 mediante la Ley de Educación Nacional N°26.206 analizada en el Capítulo III.

diferentes experiencias previas que su tratamiento podía favorecer muy especialmente la reflexión de las y los niños sobre las relaciones que las sociedades establecen con la naturaleza, vínculo considerado clave para la comprensión de los ambientes y los territorios.

Se debe mencionar que en los CBC, dentro del bloque *“Las Sociedades y los espacios geográficos”*, para el segundo y tercer ciclo del nivel primario se presentaban contenidos conceptuales vinculados al riesgo de desastres. En el caso del segundo ciclo se hacía referencia a *“Los riesgos naturales y su incidencia sobre las actividades humanas”* y en el tercer ciclo *“Riesgos naturales y catástrofes. Características. Incidencia en los asentamientos y las actividades humanas. Respuestas y emprendimientos sociales”*. Como vimos previamente en el Capítulo III, en los NAP esto se modifica y dentro del segundo ciclo se presenta *Problemas ambientales* sin incorporar la perspectiva de la GRD. No obstante, la entrevistada considera que el DC de CABA, más allá de los aspectos organizativos generales, no se basó puntualmente en los contenidos de los CBC sino que construyó una propuesta de enseñanza de las Ciencias Sociales propia y original.

4.2 La Implementación de Planes de Formación Docente

Las políticas de desarrollo curricular resultan clave para el acompañamiento de los cambios que se establecen en los documentos curriculares. Tal como señala Zenobi (2013) en su análisis respecto del diseño de materiales curriculares para el caso del nivel medio en CABA, en un contexto de renovación curricular, refiere que aunque es clara la importancia de los materiales en cualquier proceso de cambio, solo con la producción de estos no se garantizan nuevas y mejores prácticas ni nuevos y mejores aprendizajes, el proceso es más complejo e intervienen diferentes aspectos como ser las concepciones del docente respecto de la geografía y sus finalidades, el currículum y las características de las escuelas y su alumnado.

Luego de la implementación del DC de CABA del año 2004 tuvieron lugar dos planes de desarrollo curricular desde el Ministerio de Educación, para los cuales se confeccionaron materiales didácticos y se desarrollaron instancias de formación situada. Como se mencionó previamente en el punto anterior, el Plan Plurianual para el mejoramiento de la enseñanza tuvo como objetivo principal la formación de directivos y coordinadores de ciclo de las escuelas de nivel primario de gestión estatal. En el caso de los materiales del área de Ciencias Sociales del Plan Plurianual⁴⁶, se desarrolló desde Cepa las secuencias didácticas

⁴⁶ En el marco de este plan se desarrolló un material en el eje geográfico sobre *“Ciudades”* que no fue incluido en las instancias de formación docente dado que se publicó posteriormente.

para cuarto grado del eje geográfico *“Mejora, extensión y problemas del transporte en Buenos Aires”* y para quinto grado el eje histórico *“Los caudillos y las economías provinciales 1820-1850”*. Cabe señalar, que en lo que respecta a la formación docente situada, los destinatarios principales fueron los directivos de las escuelas del nivel primario.

Entre 2007 y 2017 no se identificaron planes de formación docente integrales como política educativa con alcance para todos los docentes de la ciudad. A partir de las entrevistas, se pudo relevar respecto de la información brindada por algunos docentes que en estos años la solicitud de capacitación a Cepa quedaba sujeta a los requerimientos del equipo de conducción de las escuelas a través de los supervisores.

Para la implementación del segundo plan, *“Entre Maestros”* se trabajó en la producción de materiales de las diferentes áreas de conocimiento en formato cuadernillo que se entregó en las capacitaciones que se realizaban en febrero a cada docente previo al inicio del ciclo lectivo. A diferencia del plan anterior que estaba destinado a coordinadores de ciclo, los materiales que se produjeron fueron secuencias didácticas para ser implementadas por docentes.

En lo que respecta a las instancias de formación situada, el acompañamiento se realizó en tres niveles: capacitación a coordinadores, jornadas distritales de todas las áreas de conocimiento destinadas a docentes de primero y segundo ciclo de escuela primaria y seguimiento institucional en los establecimientos educativos. En el caso de Ciencias Sociales, se desarrollaron secuencias didácticas para los cuatro grados del segundo ciclo del nivel primario. En el caso de sexto grado en el documento *“Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas”*, se propone un recorrido para el estudio de caso del huracán Matthew a partir de la pregunta problematizadora *“¿Por qué los daños del huracán Matthew se miden en Haití en vidas humanas y en Florida (EE.UU) en dólares?”*. Esta propuesta didáctica desarrollada en el año 2017 y actualizada en 2018 fue la única en retomar los contenidos del DC vinculados a riesgos ambientales.

La secuencia didáctica propone actividades que recorren diferentes conceptos vinculados a la teoría social del riesgo. En esta secuencia se intenta discutir el carácter natural de los desastres y las responsabilidades asociadas a las explicaciones de las causas, a partir del análisis de titulares de noticias periodísticas. Se plantea en el marco teórico los principales fundamentos sobre el tema en relación al riesgo. A partir de allí, se proponen actividades que dan cuenta de los conceptos de riesgo, peligrosidad, vulnerabilidad social, manejo del desastre y GRD. Cada uno de los conceptos abordados concluye con el objetivo de sistematizar lo aprendido.

En primer lugar, para el abordaje de la peligrosidad, se presentan distintas fuentes para la comprensión del fenómeno y su localización. Para el trabajo respecto de la componente de la vulnerabilidad social se propone la interpretación de imágenes y datos estadísticos que permiten dar cuenta de las condiciones socioeconómicas previas a la ocurrencia del desastre. Asimismo, se presenta un relato de Eduardo Galeano para reconocer los eventos políticos y económicos más significativos de Haití, lo cual permite profundizar el análisis en las condiciones históricas y socioeconómicas preexistentes.

Posteriormente, la secuencia aborda diferentes formas de gestión frente a un evento peligroso. Por un lado, el manejo del desastre y, por otro lado, la gestión del riesgo. A partir de esto, se propone identificar los distintos actores sociales intervinientes en cada caso y las acciones desplegadas en cada uno de los países presentados. En este sentido, el análisis de la vulnerabilidad institucional y el rol del Estado aparece como un eje clave que permite retomar los conceptos de la GRD. Por último, la etapa de cierre e integración de la secuencia retoma la pregunta problematizadora inicial y propone el armado de un plan de contingencia para la escuela. El objetivo de este plan es identificar un posible riesgo, incluyendo la historia del barrio respecto de consecuencias de eventos previos, los protocolos en la escuela y el rol de los actores sociales intervinientes en emergencias para trabajar sobre el análisis de las diferentes etapas de la GRD y las acciones implementadas en cada caso.

En el año 2022, como parte de una política pública para brindarle a las y los estudiantes libros de textos gratuitos de todas las áreas de conocimiento, desde la Gerencia Operativa de Currículum del Ministerio de Educación de CABA se desarrolla a partir de *“Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas”* (Ministerio de Educación del GCBA, 2018) el material *“Estudiar y aprender”* (Ministerio de Educación del GCBA, 2022). Esto se realiza a partir de actividades y contenidos propuestos por los especialistas de Escuela de Maestros. En el caso de Ciencias Sociales, para sexto grado se retoma la secuencia didáctica de los efectos del huracán Matthew en Haití y en Estados Unidos.

Los contenidos que aparecen en este documento fueron producidos por los mismos autores que realizaron las secuencias didácticas para los cuadernillos de Escuela de Maestros. El material está dirigido a estudiantes y el acompañamiento del docente requiere el trabajo con el documento de la secuencia didáctica original, dado que allí se presenta el marco teórico y los propósitos de cada actividad.

En este material se conserva la estructura conceptual original de la secuencia pero con modificaciones en relación a los materiales de lectura y actividades. Se realiza una breve introducción a las problemáticas ambientales y se plantea el problema desde el

análisis de imágenes. Asimismo, en el abordaje de los actores sociales se incluyen nuevas imágenes para dar cuenta del plan de preparación de Florida ante la llegada del huracán.

Otro de los cambios identificados refiere a la inclusión de códigos QR⁴⁷ para acceder a diversos recursos que se presentan a lo largo de la secuencia y a la propuesta en la actividad de cierre, que en este caso refiere a la elaboración de un texto expositivo para poder argumentar la pregunta problematizadora inicial de la secuencia y la reflexión final respecto de si resulta más adecuado hablar de catástrofes naturales o sociales.

Tanto la secuencia elaborada desde Escuela de Maestros, el manual *Estudiar y Aprender* como las instancias de trabajo de formación docente en encuentros distritales y en formación situada posibilitó fortalecer la inclusión de esta temática en las escuelas.

4.3 El Abordaje Metodológico de las Entrevistas a Docentes de Sexto Grado

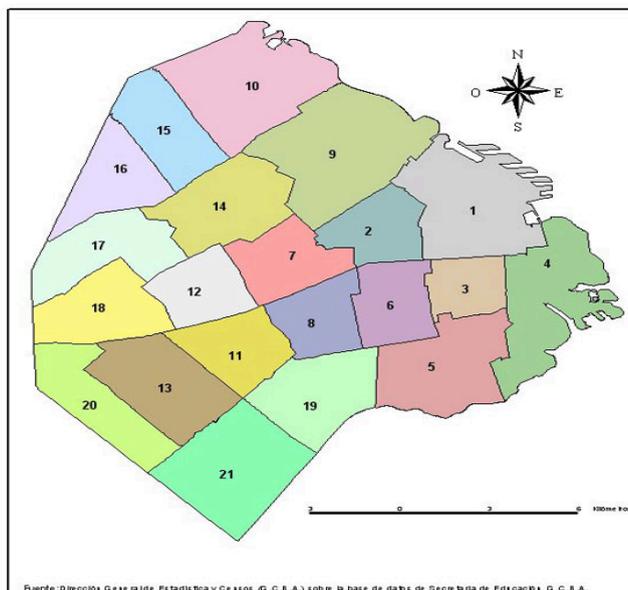
Para indagar en el avance de la incorporación de los contenidos de GRD a partir del acompañamiento de la capacitación y los materiales producidos, se realizaron veintiún entrevistas semiestructuradas a docentes de sexto grado de gestión estatal cuyo criterio de selección fue que al momento de la entrevista o el año anterior hayan tenido a cargo el área de Ciencias Sociales. Las mismas tuvieron lugar entre septiembre de 2022 y marzo de 2023. La modalidad fue presencial y virtual, considerando facilitar las condiciones para la ejecución de las mismas. Se realizó registro por escrito y se diseñó un formulario para la carga de la información obtenida para su posterior sistematización.

En lo que respecta a la metodología, se definió realizar una entrevista por D.E. para dar cuenta de diferentes recorridos formativos y analizar el alcance de los planes de desarrollo curricular, en particular, respecto de las instancias más recientes en el marco de *“Entre Maestros”*. La principal dificultad identificada para la realización de las entrevistas se relaciona con las posibilidades de dialogar con docentes de sexto grado de escuelas públicas a cargo del área de Ciencias Sociales fuera del ámbito institucional. Esto fue posible a través de capacitadores de Escuela de Maestros y por los propios docentes que fueron actuando de nexo con pares que quisieran realizar la entrevista.

A continuación se presenta la distribución de los D.E. en la Ciudad de Buenos Aires:

⁴⁷ Esto se incorpora como estrategia para agregar más recursos y ajustarse a la extensión propuesta en el desarrollo del material.

Figura N° 5: Mapa de Distritos Escolares (D.E.) de la Ciudad de Buenos Aires



Fuente: Dirección General de Estadísticas y Censos (G.C.B.A)

La entrevista semiestructurada se construyó en base a cinco dimensiones de análisis⁴⁸ :

- 1) Preguntas generales y relevamiento de instancias previas de formación docente
- 2) Incorporación de contenidos sobre problemáticas ambientales
- 3) Conocimiento y apropiación de los materiales producidos por Escuela de Maestros y la Gerencia Operativa de Currículum
- 4) Evaluación de aprendizajes y apropiación del marco teórico desde la percepción docente
- 5) Articulación desde la escuela con actores vinculados a la GRD

A partir de las dimensiones mencionadas previamente, en las entrevistas, se indagó en primer lugar por los antecedentes de formación en problemáticas ambientales, cantidad de años desempeñados como docente en sexto grado y si recibió capacitación por parte de Escuela de Maestros, ya sea formación situada, como parte de los encuentros de formación distrital o si realizó algún curso de capacitación vinculado a estos temas.

Luego, se consultó respecto de la incorporación de los contenidos de problemáticas ambientales en las planificaciones anuales. En este eje, resultaba de interés conocer el tiempo destinado a la enseñanza de estos temas, los recursos utilizados y la valoración por

⁴⁸ Ver anexo III para el detalle de las preguntas por dimensión de análisis.

parte de las y los docentes de la importancia de la incorporación de esta temática. La tercera dimensión de análisis, refería a la incorporación de los materiales producidos por Escuela de Maestros y la Gerencia Operativa de Currículum del Ministerio de Educación. Por último, se indagó respecto de las dificultades identificadas en la enseñanza de los contenidos. Para tener mayor conocimiento respecto del trabajo de las y los docentes en el abordaje del material y los conceptos, se consultó respecto de la evaluación de los aprendizajes⁴⁹ para identificar los aspectos que pudieron incorporar las y los estudiantes, y aquellos que implicaron mayor complejidad.

Estas preguntas tenían como objetivo principal retomar los conceptos del marco teórico de la GRD y el abordaje de los mismos. La última dimensión refiere, en consonancia con uno de los aspectos que presenta la secuencia didáctica, al interés por conocer el grado de articulación desde la escuela con distintos actores vinculados a la GRD. Se consultó en relación a los protocolos de evacuación que se realizan regularmente en las escuelas públicas de CABA. En este sentido, resulta de interés indagar si se presenta algún vínculo entre esas instancias y los contenidos de la secuencia. Por otra parte, se consultó si existen iniciativas de articulación con instituciones del Estado de CABA vinculadas a la temática.

4.4 El Análisis de las Entrevistas con Docentes

A continuación se presenta el análisis de los resultados de las entrevistas de acuerdo a las cinco dimensiones establecidas. Para el análisis se presentan tres ejes: 1) Características generales de los docentes, 2) Contexto para la enseñanza en las escuelas y 3) Incorporación de los conceptos de GRD. Asimismo, los resultados relevados se muestran mediante gráficos y en otros casos se presentan a través de citas textuales de las personas entrevistadas que resultan relevantes para la ejemplificación de algunos aspectos mencionados.

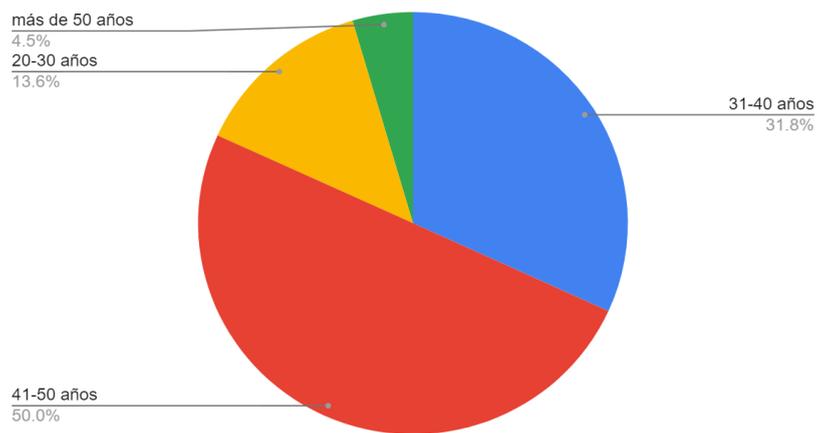
4.4.1. Características de los Docentes: Preguntas Generales y Antecedentes de Formación

La división de entrevistados por edad junto con el año de finalización de los estudios del profesorado en nivel primario, permitió identificar los conocimientos previos respecto de los contenidos de problemáticas ambientales. La mayoría de los entrevistados mencionan

⁴⁹ Los objetivos de análisis propuestos en esta investigación se centran en la implementación de políticas públicas de desarrollo curricular. Por tal motivo, no se realiza una evaluación de los aprendizajes por medio de las producciones de estudiantes. Este análisis será considerado en un posterior trabajo de investigación para el Doctorado.

que durante la formación en el profesorado se abordaron principalmente los contenidos del eje histórico y sólo en muy pocos casos trabajaron sobre contenidos de problemáticas ambientales vinculados al manejo de recursos naturales.

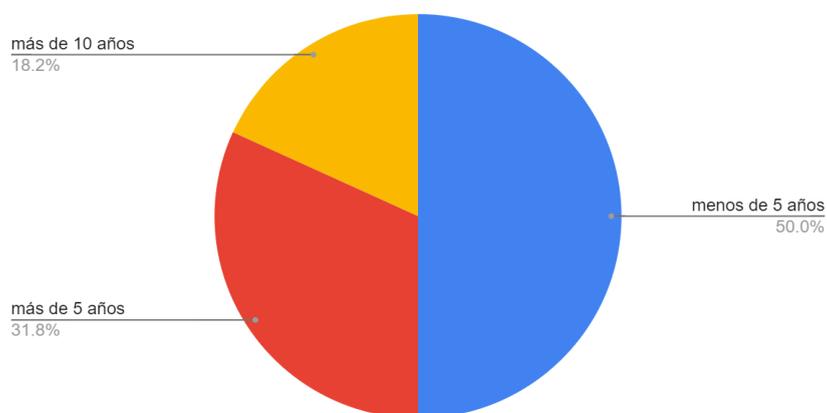
Figura N° 6: División de entrevistados por edad



Fuente: Elaboración propia

En lo que refiere a los años desempeñados como docente de sexto grado, la mitad de las/os entrevistadas/os indica tener menos de 5 años como docente de sexto, cerca del 32 % más de 5 años y el 18% más de 10 años. A partir de esta pregunta, se pudo identificar que se presenta una gran rotación del personal en las escuelas y, dentro de la misma escuela, las y los docentes van rotando en distintos grados y en diferentes áreas disciplinares.

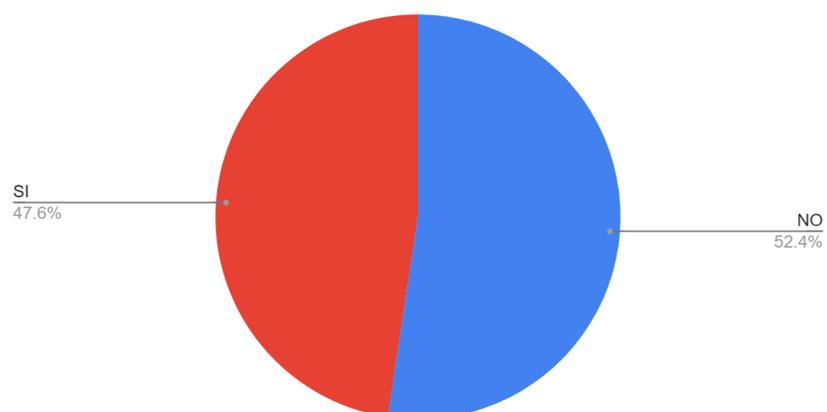
Figura N° 7: Años desempeñados como docente de sexto grado⁵⁰



Fuente: Elaboración propia

Como se mencionó, la consulta respecto de los antecedentes de formación permitió visibilizar que las y los docentes frecuentemente rotan de grado, de área disciplinar y de D.E. Esto último se presenta así como un punto a considerar en el proceso de formación dado que adquiere gran complejidad ya que una persona capacitada para sexto grado en el área de Ciencias Sociales y en los temas de GRD, al año siguiente puede encontrarse en otro grado e incluso en otra área. Algo a destacar, es que todos los docentes entrevistados participaron en instancias de formación situada, aunque en algunos casos en otros grados y en otras áreas, lo que da cuenta del alcance de esta política educativa.

Figura N°8 : Participación en formación situada en Ciencias Sociales para sexto grado



Fuente: Elaboración propia

⁵⁰ En esta pregunta se consideran todos los años desempeñados como docente de sexto grado.

Asimismo, en lo que refiere a la formación situada, las y los docentes entrevistados destacan la importancia del acompañamiento mediante el seguimiento institucional y en los encuentros distritales, coordinado en ambos casos desde los equipos de las diferentes áreas disciplinares de Escuela de Maestros. El mes de febrero es reconocido como el espacio de planificación y de preparación de los aspectos principales del ciclo lectivo que cuenta con el acompañamiento de los capacitadores. Los espacios de mejora institucional (EMI) y las jornadas distritales⁵¹ también son encuentros valorados para la interacción con pares, “las únicas instancias para pensar la enseñanza” (Docente D.E. 2) y para el trabajo entre las y los docentes del segundo ciclo. En algunos casos manifestaron que perciben que se “relega la didáctica” (Docente D.E. 2), al no contar de forma sostenida y articulada desde la institución de manera más frecuente con espacios dedicados a la planificación, como ser el caso de las reuniones de ciclo⁵². La fluidez en el vínculo con pares responde a múltiples variables y se evidencian distintas situaciones en relación a este aspecto. Se presenta el desafío de cómo ir dando continuidad a estos espacios de encuentros frente a la gran rotación docente y a que no siempre están a cargo del mismo grado. En algunos casos, al ser mayor número de docentes titulares ya llevan varios años generando dinámicas de trabajo que privilegian momentos de encuentro entre pares y facilitan la articulación, por ejemplo, en la coordinación de los contenidos vinculados al eje ambiental.

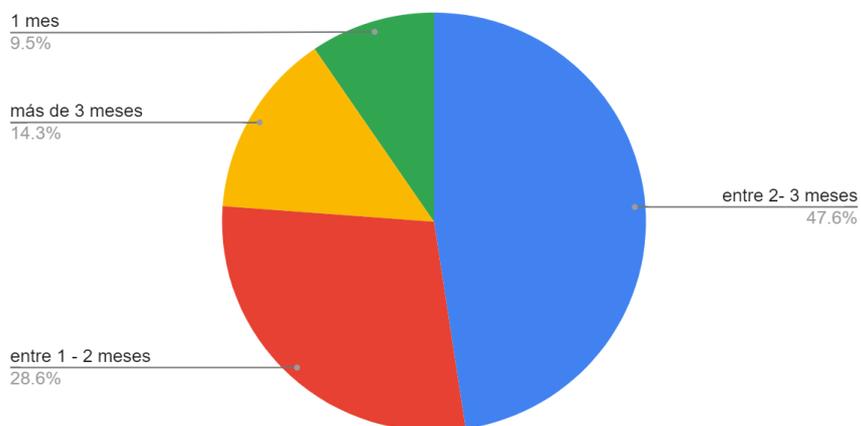
4.4.2. Contexto para la Enseñanza en las Escuelas de Nivel Primario de CABA

En relación con el tiempo destinado para la enseñanza de los contenidos sobre problemáticas ambientales, en muchos casos se menciona que el material de la secuencia didáctica resulta extenso y deben realizar un recorte de aquellos temas y actividades que consideran más relevantes para la enseñanza. De esta manera, casi la mitad de las y los docentes (47,6%) indican destinar entre 2 y 3 meses al trabajo con la secuencia, principalmente durante la primera parte del año, tal como se plantea en la planificación propuesta por Escuela de Maestros. Solo cerca de un 10% menciona que solo le destina un mes a estos contenidos.

⁵¹ Estos espacios con suspensión de clases permitían generar encuentros entre docentes del mismo grado en los D.E. Los mismos fueron coordinados por los equipos de capacitadores de las diferentes áreas de Escuela de Maestros a partir del ciclo lectivo de 2017, adquiriendo diferentes denominaciones. Durante la pandemia se mantuvieron los encuentros en modalidad virtual asincrónicos y sincrónicos.

⁵² Refiere a reuniones periódicas que se realizan entre docentes del mismo ciclo para propiciar espacios de trabajo entre pares.

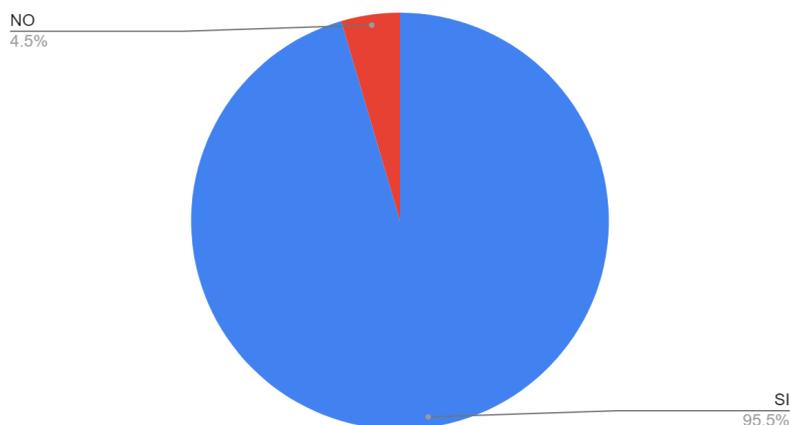
Figura N°9: Tiempo destinado a la enseñanza de los contenidos sobre problemáticas ambientales



Fuente: Elaboración propia

En lo que refiere a la enseñanza a través de estudios de caso, se pudo relevar que casi la totalidad de las y los docentes reconocen que es fundamental seleccionar un estudio de caso para la enseñanza de los contenidos de problemáticas ambientales. En ese sentido, hay una valoración positiva respecto de los recursos generados por Escuela de Maestros y la Gerencia Operativa de Currículum dado que posibilita el trabajo con un recorte del contenido como también el abordaje mediante diferentes materiales y modos de conocer.

Figura N° 10: Enseñanza a partir del trabajo con estudios de caso



Fuente: Elaboración propia

Un punto clave donde la mayoría de las y los docentes acuerdan es que en la escuela primaria se priorizan los contenidos del área de Prácticas del lenguaje y de Matemática. Mencionan que las Ciencias Sociales y Naturales están relegadas y, que en el caso de Ciencias Sociales, los contenidos de historia son los que tienen mayor cantidad de tiempo destinado en la planificación docente, vinculado también con el lugar de las efemérides en la escuela. Por otra parte, las y los docentes refieren que en la escuela primaria se plasman múltiples demandas y diversos proyectos provenientes de distintas áreas, que irrumpen en la planificación anual. Se visibiliza una situación en donde el tiempo no resulta suficiente para llevar adelante lo planificado, por otras iniciativas que van teniendo lugar a lo largo del ciclo lectivo.

Como se señaló en el punto 4.1, el DC propone la articulación del eje ambiental en todo el segundo ciclo. En ese sentido, las y los entrevistadas/os señalan que no se presentan espacios institucionales de reuniones de ciclo, siendo encuentros informales en donde se ponen en común experiencias y, en algunos casos, estas interacciones aparecen en función de los contenidos que estén abordando en ese momento. Tal como sostiene una de las personas entrevistadas: “Falta tiempo de encuentro, no hay espacios genuinos. En mi caso el diálogo es muy fluido entre las docentes porque somos muchas titulares y se puede dar continuidad. En general no hay permanencia, hay mucho recambio y eso dificulta acompañar procesos” (Docente D.E. 6).

Asimismo, se identificaron algunos aspectos significativos que visibilizan dificultades en la inclusión de los conceptos de la GRD, como por ejemplo los tiempos institucionales referidos al encuentro entre pares, la planificación anual y la articulación de contenidos en el segundo ciclo. Respecto de este último aspecto, resulta particularmente importante dado que en algunas situaciones en sexto grado se abordan conceptos de contenidos ambientales correspondientes a otros grados, como por ejemplo, “ambiente”, “recursos naturales” y “residuos sólidos urbanos”. En el próximo apartado se presentan aquellos aspectos vinculados a la incorporación de los contenidos de GRD.

4.4.3. Los Conceptos de GRD: Incorporación de Materiales y Capacitación Docente

En esta sección se presentan los resultados respecto del uso de los dos materiales generados desde el Ministerio de Educación de CABA “Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas” elaborado por Escuela de Maestros y “Estudiar y Aprender” de la GOC en los cuales se presenta la secuencia didáctica “¿Por qué los daños del huracán Matthew se

miden en Haití en vidas humanas y en Florida-EE.UU. en dólares?”. En relación con este punto, las y los docentes entrevistados mencionan que son utilizados en el área de Ciencias Sociales y lo destacan como el recurso de referencia, utilizando en menor medida los libros de textos escolares de editoriales.

Para llevar adelante todas las actividades propuestas en la secuencia de “Estudiar y Aprender”, las y los docentes mencionan algunas dificultades en relación con los recursos tecnológicos “resultaban difícil los QR porque los dispositivos daban todo el tiempo error” (Docente D.E. 6), “muchas veces no contamos con los recursos, no están los carros” (Docente D.E. 8).

En relación a la secuencia didáctica elaborada por Escuela de Maestros, la misma es conocida por las y los docentes y se refieren a esta como “la secuencia del huracán”. Casi en la totalidad de los casos (90,9%), mencionan haber utilizado el material. Solo algunos docentes aunque lo conocen, no lo utilizan. Respecto de esto último, refieren que trabajaron el material pero no consideran utilizarlo nuevamente, en particular porque no les resulta de interés el mismo caso de estudio ya que corresponde al evento ocurrido en el año 2016: “queda como lejano en el tiempo, se trabaja con incendios forestales, el porqué se producen, aprovechando la secuencia del huracán, cuestiones naturales que pueden favorecer, cómo interviene el hombre, el trabajo en la prevención, la contención y prevención, el trabajo de los daños y el impacto ambiental, la vulnerabilidad, erupciones volcánicas” (Docente D.E. 12). También identifican como dificultad que el estudio de caso se centre en Haití y Estados Unidos, dado que en algunos casos les resultaría de mayor interés el trabajo con estudios de casos más cercanos. En este sentido, se identifica esta dificultad con el abordaje en la escala de América, tal como lo propone el DC. Asimismo, algunos docentes destacan la importancia de trabajar en base a una escala regional pero mencionan que el caso les resulta lejano dado que no hay huracanes en nuestro país y que habría más potencial de trabajar sobre problemáticas ambientales más locales.

En algunos D.E., especialmente aquellos localizados cerca de la Cuenca Matanza-Riachuelo, consideran que es importante retomar las experiencias de las y los estudiantes, sus problemáticas e incluso el concepto de vulnerabilidad social a partir de lo que les resulta cotidiano y los afecta directamente. A continuación detallamos algunas apreciaciones brindadas por las y los docentes en relación al contenido de la secuencia, aclarando en cada caso si recibieron o no capacitación por parte de Escuela de Maestros respecto de este material:

Docente D.E.10: “La secuencia ya la conocía, es un caso muy ajeno que rompe con lo cotidiano”. (No recibió capacitación)

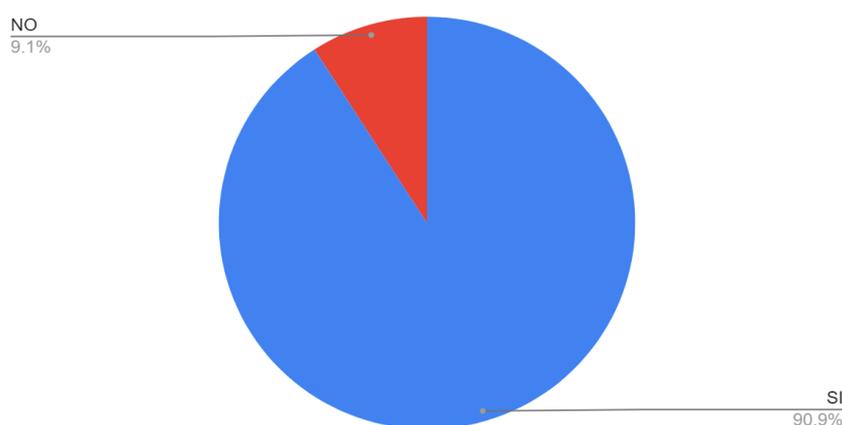
Docente D.E. 5: “Es necesario que los materiales bajen, se adecúen al grupo y a los tiempos de aprendizaje”. (Recibió capacitación)

Docente D.E. 2: “Se presentan conceptos complejos, el caso ayuda a trabajar estos conceptos complejos, llamaba la atención todo lo que hacía EE.UU para prepararse ante el huracán, esta idea de estar preparados para y la diferencia entre los países. Va quedando la idea de que no es solo natural, porque aparece la pobreza”. (Recibió capacitación)

Docente D.E.17: “Algunos textos resultan complejos, los conceptos resultaron elevados y abstractos, los chicos identifican el riesgo como alejado”. (No recibió capacitación)

En muchos casos también refieren que el trabajo con la secuencia posibilita la articulación con prácticas del lenguaje y el armado de textos argumentativos. En relación con la enseñanza a partir de los modos de conocer, se valora particularmente el trabajo con imágenes, dado que resulta muy atractivo para las y los estudiantes, como también los indicadores socioeconómicos, lo cual es valorado como una oportunidad para abordar el análisis estadístico.

Figura N° 11: Incorporación de la secuencia didáctica

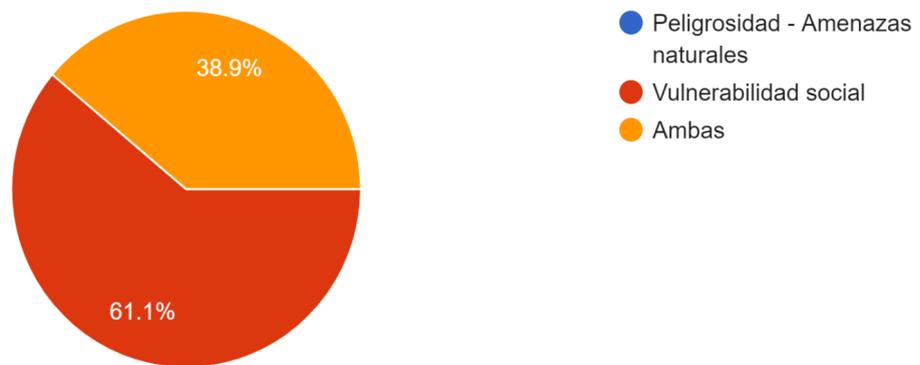


Fuente: Elaboración propia

La siguiente pregunta analizada resulta de especial interés dado que se consulta por los conceptos que adquirieron mayor relevancia en el trabajo con la secuencia didáctica. Las y los docentes mencionan principalmente la priorización del abordaje del concepto de la vulnerabilidad social. Respecto de esto, destacan que esto es resultado de las actividades

presentes en el material y los modos de conocer propuestos en la secuencia didáctica. En particular, el trabajo con las imágenes y con indicadores socioeconómicos posibilitó mayor acercamiento a este concepto y la mayor parte del trabajo de la secuencia se vinculó al abordaje de las condiciones preexistentes en ambos países (Haití y Estados Unidos) como también a los recursos y a las medidas de prevención implementadas en cada caso. De igual forma, en muchos casos destinaron tiempo al trabajo sobre la peligrosidad, como resultado de noticias periodísticas ante la ocurrencia de huracanes durante el período de enseñanza de esta secuencia didáctica. También respecto de esto, destacaron que los contenidos resultan muy atractivos para las y los estudiantes y fueron siguiendo con atención el tema mediante las noticias.

Figura N°12: Conceptos sobre GRD priorizados para la enseñanza



Fuente: Elaboración propia⁵³

En lo que respecta a la comprensión de los conceptos por parte de las y los estudiantes, se menciona que lograron alcanzar buenos resultados para la apropiación del marco teórico. En particular se pudo comprender por qué las catástrofes son “sociales” y no “naturales”, la importancia del trabajo en la prevención y reconocer con qué recursos se contaba en cada país. Algunos docentes, mencionaron que identificaron similitudes con la pandemia dando cuenta de la aplicación de los conceptos para otro estudio de caso. A continuación mencionamos algunas apreciaciones expuestas:

Docente D.E. 9: “Considero que pueden seguir reproduciendo que la catástrofe es natural, pero pueden incorporar las variables sociales a la discusión de las causas del desastre, en la gestión integral del riesgo está todo mezclado, lo que la

⁵³ No se registraron respuestas para los conceptos de peligrosidad y amenazas naturales.

secuencia intenta ordenar por ahí no queda tan claro la parte institucional y el rol del Estado”.

Docente D.E. 5: “Se tuvo que dar mucho apoyo a los chicos para llevar adelante las actividades, resultan complejas las lecturas, para completar los cuadros de daños, hay vocabulario complejo y se requiere del acompañamiento docente”.

Uno de los docentes que recibió capacitación en Ciencias Sociales en el marco de la secuencia, plantea la importancia de profundizar en el abordaje de la vulnerabilidad social:

Docente D.E.10: “En algunos casos a los estudiantes les genera mayor interés la parte de los fenómenos naturales y hay que hacer mayor hincapié en los aspectos sociales del riesgo”.

Docente D.E. 21: “Que no sea un caso local, dimensionar la peligrosidad, por no ser algo cercano, el concepto de vulnerabilidad social, desigualdad social, hay limitaciones de los recursos también para trabajar los contenidos”.

Como se puede identificar, en algunos casos docentes que han recibido la capacitación destacan el abordaje desde la enseñanza a través de los conceptos de las Ciencias Sociales. Asimismo, dan cuenta de la incorporación de la secuencia como una posibilidad para el análisis estadístico mediante los indicadores socioeconómicos, como modo de conocer que acerca a los niños y niñas a la distinción entre países desarrollados y en desarrollo: “Vemos distintos tipos de catástrofes, se quedan con la diferencia entre países desarrollados y vulnerables y el rol del Estado” (Docente D.E. 21).

Particularmente, respecto de la elección del trabajo con los contenidos de problemáticas ambientales, algunas de las y los docentes entrevistados destacan la actualidad de la temática y la riqueza del abordaje desde las Ciencias Sociales. Asimismo, se debe señalar la presencia de estos temas en los medios de comunicación y la presencia visual de los eventos extremos:

Docente D.E. 9: “Elegí estos temas porque forman parte del diseño curricular y problematizan las consecuencias de un fenómeno natural desde una mirada social. Si no se aborda así queda enmarcado como un problema natural. Es importante que desde las Ciencias Sociales se problematicen estos hechos para construir una mirada más compleja. El eje ambiental es una temática actual, que está en agenda y permite saber interpretar una noticia, tener herramientas para discutir estos temas”.

Docente D.E. 5: “Son situaciones que los chicos saben que suceden en el mundo, lo ven, lo pueden vivenciar, lo pueden relacionar con situaciones que conocen y que escuchan en las noticias. Los concientiza, lo llevan a su experiencia personal, para trabajar en la prevención y saber cómo trabajar en la preparación”.

Docente D.E. 10: “Genera interés, atractivo comparado con contenidos históricos, la conversación es más plural cosas que escuchan, cosas que leen, con vivencias personales”.

Se puede identificar que los materiales generados desde Escuela de Maestros y desde la GOC posibilitaron la organización de las planificaciones anuales, donde se observa que hay una intencionalidad de recortar contenidos y trabajar en base a secuencias didácticas. Sin embargo, a partir de algunas entrevistas se pudo evaluar que persiste en el caso del eje geográfico una valoración por la enseñanza de la cartografía como contenido, lo cual implica un tiempo inicial de la secuencia vinculado a trabajar la localización en los mapas. Algo similar se presenta en algunos casos donde se trabaja primero con las dimensiones físicas, consideradas necesarias para la explicación de los problemas ambientales. Alguna de las personas entrevistadas mencionan al respecto:

Docente D.E. 5: “En la planificación incluyo los contenidos de agroindustrias, problemáticas ambientales, tipos de relieve, regiones, reconocimiento de mapas, elementos de mapas, tipos de clima y ambiente, se realiza un repaso”.

Docente D.E. 7: “Cuesta salir de la geografía tradicional, se detectan problemáticas sociales en vínculo con la construcción del territorio, conflicto de intereses e implica correrse de la mirada descriptiva”.

Por otra parte, algunos docentes circunscriben la enseñanza de los contenidos ambientales, con aquellos priorizados propuestas de abordaje desde la educación ambiental. En muchos casos, dichas propuestas se articulan en el marco de otras acciones educativas del Ministerio de Educación de CABA y del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires como por ejemplo el programa de Escuelas Verdes. Esto conlleva al tratamiento de temas como “reciclado”, “botellas del amor”, donde la enseñanza de los contenidos de problemáticas ambientales queda centrado en el cuidado del ambiente y no se incorporan conceptos del área de Ciencias Sociales desde el DC.

El análisis del caso de CABA resulta valioso por la temprana inclusión de los contenidos de GRD en el DC y por la implementación de dos planes de desarrollo curricular posteriores a este DC. La realización de las entrevistas permitió evaluar diversos aspectos

como ser los antecedentes de formación de los docentes en estas temáticas, la valoración de las instancias de capacitación y la incorporación de los materiales desarrollados desde el Ministerio de Educación. Una de las primeras conclusiones a la que se arribó es que en todos los casos las y los docentes fueron alcanzados por el Plan Trianual “*Entre Maestros*” en diferentes áreas y en distintos grados del nivel primario. Asimismo, se debe mencionar que se generaron materiales destinados para capacitación docente y otros destinados específicamente a estudiantes, incluyendo la distribución física de cuadernillos a color como parte de una política del Ministerio de Educación.

Por otra parte, a partir del relevamiento realizado se identifica que la sola presencia del marco teórico de la GRD en el DC no resulta suficiente para garantizar que los contenidos sean incluidos en las planificaciones docentes y posteriormente enseñados. Resulta así necesario contar con planes y programas de desarrollo curricular que fortalezcan la incorporación de estos conceptos en las escuelas y la elaboración de materiales como es el caso de las secuencias didácticas elaboradas desde la Dirección de Escuela de Maestros. Esto permite valorar y destacar la importancia de generar recursos que aborden la GRD junto con espacios de formación que posibiliten que las y los docentes reciban capacitación respecto del marco teórico. Respecto de esto, las instancias de formación situada fueron valoradas positivamente por las personas entrevistadas, quienes las reconocen como espacios de gran importancia para reflexionar respecto de las prácticas docentes y para pensar junto con pares los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro punto a destacar es la percepción de las y los docentes respecto de las múltiples demandas que tienen lugar en las escuelas, lo cual en muchos casos impacta en los tiempos destinados a la enseñanza de las ciencias. Como se señaló en todos los casos, se priorizan las áreas de Prácticas del lenguaje y Matemática. En este sentido, es importante considerar y privilegiar instancias de formación que prioricen la definición de recortes de contenido, la enseñanza a través de conceptos y de modos de conocer propios de las Ciencias Sociales. Particularmente, esto representa para la escuela un desafío en lo que respecta a la integración de distintas demandas y en la incorporación de los contenidos del DC desde una perspectiva crítica y problematizadora de los conceptos abordados en la enseñanza. La jerarquización de estos aspectos adquiere incluso mayor importancia en el contexto donde los tiempos destinados para la enseñanza de las Ciencias Sociales suelen ser acotados.

Por último, como parte de las entrevistas se indagó respecto de la articulación con instituciones y organizaciones de la sociedad civil vinculados a la GRD. Se mencionan experiencias de articulación con instituciones del Estado, ONGs en temas de salud, con

Bomberos Voluntarios, en temas de memoria y derechos humanos, con CEAMSE y en temas de residuos sólidos urbanos. En lo que respecta a GRD se relevaron muy pocas experiencias de articulación. La mayoría acuerda que estos vínculos dependen de la gestión de cada docente y en muy pocos casos se presentan articulaciones generadas a nivel institucional. Reconocen también que el protocolo de evacuación que realizan anualmente en la escuela podría ser una oportunidad para la revisión de los conceptos de GRD. Sin embargo, la mayoría refiere no haber considerado este vínculo pero les resulta valioso para el trabajo con los conceptos de gestión del riesgo a partir de una situación que ocurre regularmente en la escuela.

Capítulo V. Discusión Final y Conclusiones

El presente capítulo está organizado a partir de tres ejes de análisis. Inicialmente se retoman las políticas de GRD a escala nacional. Luego, se hace referencia a las políticas educativas nacionales, en particular de desarrollo curricular. Finalmente, se plantea reflexionar respecto de las posibilidades de concreción de la educación para la prevención, tomando como referencia el caso del nivel primario en la Ciudad de Buenos Aires.

5.1 Políticas de GRD a Escala Nacional

Como se presentó en este trabajo de investigación, la temática de la GRD ingresa desde la agenda global a la nacional. Las prioridades establecidas en los marcos internacionales generan un impacto en la definición de acciones y políticas públicas nacionales, lo cual indudablemente implica considerar en qué medida estos lineamientos pueden implementarse a escala local. En este sentido, Ríos y Natenzon (2015) cuestionan la efectividad de las propuestas de los organismos internacionales de cooperación y la brecha entre el “deber ser” y la realidad al no considerar las especificidades locales. A partir del recorrido realizado en este trabajo, se identifica la relevancia de evaluar las estructuras y las capacidades institucionales en Argentina, el lugar de la temática al interior de la organización estatal como también los recursos asignados.

Como se abordó en el Capítulo II, una política pública refiere a la secuencia de posiciones tomadas por las instituciones gubernamentales con relación a las cuestiones incluidas en la agenda (Oszlak, 2006). En este sentido, en Argentina, las acciones vinculadas al manejo del desastre han sido coordinadas históricamente por organismos de protección y defensa civil, centrándose principalmente en la fase de respuesta y no en el marco de una política pública. Sin embargo, se pueden identificar los primeros avances en lo que refiere a la coordinación institucional a partir de la creación del SIFEM (1999). Esto ha sido un antecedente en la planificación de la respuesta desde un enfoque transversal con el objetivo de involucrar a las diferentes instituciones del Estado. Recién a partir de la sanción de la Ley N° 27.287, en el año 2016, aparece claramente desde lo normativo el paradigma de la GRD. Tanto la ley como el primer PNRRD son un punto de partida para la articulación de diversos actores, considerando las distintas etapas de la GRD.

Retomando lo previamente expuesto, es pertinente en función del ciclo de las políticas públicas (Subirats et al, 2008) analizar la implementación de la creación del SINAGIR a través del PNRRD, siendo esta la primera herramienta para llevar a cabo lo que

se establece en la ley. Esto permite identificar un abordaje en línea con el planteo de los organismos internacionales en relación a la prevención frente a eventos catastróficos. Tal como sostienen Calvo y Natenzon (2018, p.14), “el tema de la GRD parecería que está en la agenda pública a partir de la promulgación de una ley como instrumento de intervención que permita actuar no solo en la mitigación sino en la prevención frente a desastres”. En este sentido, resulta necesario reflexionar respecto de las limitaciones y los interrogantes que se presentan en el marco de una política pública que tiene por objetivo la incorporación de la perspectiva de la GRD.

En primer lugar, considerando la ley y su decreto reglamentario, los objetivos requieren de un esquema transversal de las instituciones del Estado que conforman el SINAGIR. Sin embargo, aunque la Jefatura de Gabinete de Ministros preside el Consejo Nacional, las responsabilidades y la organización de las acciones quedan centradas en el Ministerio de Seguridad como órgano ejecutor. Esto conlleva a un rol secundario del resto de los Ministerios como por ejemplo Educación, Desarrollo Social, Salud, Ambiente, entre otros.

En segundo lugar, en la conformación de las ocho comisiones técnicas, definidas por la Secretaría Ejecutiva del SINAGIR, que elaboraron los objetivos del primer PNRRD 2018-2023, se puede observar, como se señaló en el Capítulo II, que seis de ellas están organizadas por amenazas y las dos restantes incluyen la dimensión de la educación y la vulnerabilidad social. Esto permite identificar la persistencia de un abordaje del paradigma tradicional con foco en la peligrosidad y la falta de transversalidad de la vulnerabilidad social en las otras comisiones técnicas.

En tercer lugar, a partir de lo expuesto desde la estructura institucional planteada en la creación del SINAGIR en el Capítulo II, se puede identificar la intencionalidad en la incorporación de diferentes actores en el marco de este sistema como ser el Consejo Consultivo Empresarial y el Consejo Consultivo de la Sociedad Civil. Cabe preguntarse, de qué manera a lo largo de estos años se integraron estos actores a la funcionalidad del SINAGIR.

En línea con lo anterior, el PNRRD retoma la prioridad del Marco de Sendai *“Fortalecer la gobernanza del riesgo de desastres para gestionar dicho riesgo”*. Esta prioridad plantea reflexionar a partir del concepto de gobernanza del riesgo como un nuevo modo de gestión en el marco de las políticas públicas. Este concepto polisémico refiere así a la articulación para hacer confluir las competencias de diferentes actores, reconociendo la autonomía e independencia de cada uno de ellos. No obstante, presenta aún algunas dificultades tanto para su definición, en tanto implica descentralización de las decisiones por

parte del Estado y horizontalidad entre actores que, en muchos casos, presentan intereses en disputa. De igual forma, se debe profundizar en la factibilidad desde una estructura de los organismos del Estado Nacional para la gobernanza como propuesta de política pública donde se persigue un nivel de organización institucional diferente.

Por último, el PNRRD, definido a escala nacional, tiene como uno de sus principales objetivos establecer los lineamientos y los principios básicos de las políticas vinculadas a la GRD considerando la articulación de organismos de las distintas escalas jurisdiccionales. Se presenta como interrogante en qué medida la definición de los objetivos propuestos ha contemplado el involucramiento de estas jurisdicciones, dado que en cada eje del PNRRD se presentan los compromisos provinciales. En este sentido, implica tener presente la conformación de las estructuras institucionales en relación a los fondos con los que cuenta y al personal dedicado a la GRD.

Asimismo, aún con este marco normativo, se observa que los organismos, principalmente vinculados a la temática, se encuentran en áreas de emergencia y respuesta tal como se presentó a escala nacional, lo cual se corresponde con un abordaje desde el paradigma tradicional. Respecto de lo planteado por Calvo y Natenzon (2018, p.15) cabe preguntarse “si es posible implementar este cambio de enfoque en las políticas públicas referidas al GRD con actores formados en la perspectiva anterior de la defensa civil que actúa en la emergencia y la reconstrucción luego de la catástrofe”. Tanto en la ley como en el PNRRD aparece la dimensión de la vulnerabilidad social, en el primer caso con menor visibilidad y luego en el Plan Nacional como comisión técnica. Sin embargo, no adquiere la transversalidad necesaria de lo que implica el pasaje del manejo del desastre a la gestión del riesgo.

De esta manera, uno de los interrogantes que se presenta, luego del análisis realizado en este trabajo, refiere específicamente a la eficacia de la estructura institucional del SINAGIR para considerar que las acciones implementadas luego de la sanción de la ley se enmarcan en una política pública.

5.2 Políticas Educativas Nacionales y la GRD

Como se señaló en el Capítulo III, la educación para la prevención resulta clave en materia de conocimiento del riesgo, lo cual se evidencia en cada programa o plan que se implementa desde los organismos internacionales de cooperación.

En lo que respecta a la dimensión de la educación, el PNRRD puede ser considerado una herramienta fundamental en la definición de objetivos prioritarios para fortalecer diferentes ejes de la GRD. En el primer POAGIR del año 2018, documento anual en el cual se establecen las acciones en función de los objetivos definidos en el Plan Nacional, se plantea como objetivo la incorporación de la temática de la GRD en los espacios educativos. Sin embargo, esto se presenta de forma general sin un desagregado de acciones concretas ni una clara identificación de aquellos organismos con competencia para la implementación del objetivo.

Posteriormente, se pudo observar en los siguientes documentos de los planes operativos analizados que a lo largo de estos años la dimensión de Educación no aparece como prioridad para la implementación de acciones concretas en las diferentes jurisdicciones. Esto permite reflexionar respecto del lugar de la educación para la prevención en el marco del PNRRD y el grado de articulación con las áreas de educación en las diferentes escalas jurisdiccionales. Como se señaló en el punto anterior, respecto de las políticas nacionales referidas a la GRD, vuelve a señalarse la importancia de la formación en la temática de quienes tienen a cargo el desarrollo de estas propuestas.

En lo que refiere específicamente a la dimensión de la educación en nuestro país, los NAP de nivel primario, previos a la Ley N° 27.287, incluyen como contenido curricular “Problemas ambientales”. Esto se configura como un marco dentro del cual podrían incluirse los contenidos de GRD. La revisión de los diseños curriculares de nivel primario elaborados por cada una de las jurisdicciones del país resultó fundamental para determinar el estado de avance e incluso se pudo concluir que la incorporación de la temática en dichos documentos fue mayor a lo esperado inicialmente. En diecisiete de los documentos curriculares analizados, los contenidos de GRD están presentes y, en aquellos donde no figura de forma explícita, como se mencionó en el Capítulo III, podrían ser abordados desde el enfoque de la teoría social del riesgo en el área disciplinar de Ciencias Sociales a partir del contenido de “Problemas Ambientales”.

De esta manera, uno de los principales aspectos a considerar es que no se presentan inconvenientes para la incorporación de estos contenidos en las escuelas ya que la temática está enmarcada en los Diseños Curriculares. Sin embargo, como se analizó desde el caso de CABA, la mera inclusión en el DC no garantiza su presencia en la escuela. En esta jurisdicción el contenido de GRD se incluyó en el Diseño del año 2004, pero recién este enfoque logra llegar a las escuelas a partir de un Plan de desarrollo curricular en el año 2017.

5.3 Educación para la Prevención: Algunas Consideraciones para Avanzar en su Concreción

Como se señaló en el Capítulo IV, el caso de la Ciudad de Buenos Aires permite comprender el alcance e impacto de algunas políticas públicas de enseñanza, a partir del análisis de los dos planes de desarrollo curricular implementados desde el Ministerio de Educación.

En relación a la GRD, esta jurisdicción incluyó tempranamente estos contenidos en su DC, producto de la incorporación de especialistas de didáctica de las Ciencias Sociales y, particularmente, del campo de la geografía de la Universidad de Buenos Aires, que consideraron la importancia de la enseñanza de esta temática. Se debe señalar que ciertas circunstancias favorecieron que especialistas en GRD formen parte de la confección del DC y que integren equipos en el marco de planes de capacitación, lo cual responde a eventualidades más que a una política orientada al trabajo sobre estos contenidos.

Tal como se presentó en el marco teórico y en el Capítulo III, el concepto de currículum adquiere gran complejidad en relación a qué enseñar y cuáles son aquellos contenidos priorizados. En el marco de la educación para la prevención resulta relevante el análisis de los factores que influyen en los procesos de priorización de los contenidos para fortalecer las estrategias de incorporación de la GRD.

En primer lugar, se identificó que en la mayoría de los casos se privilegian los contenidos de Matemática y Prácticas del Lenguaje, con mayor dedicación en la carga horaria por considerarlo más significativo y relegando el lugar de las ciencias. Además, en la escuela ingresan múltiples demandas en relación a proyectos institucionales, programas, instancias evaluativas que complejizan la definición de aquello que se enseña y la priorización de contenidos. Cabe preguntarse cómo articular diferentes programas que en muchos casos son impulsados desde diferentes áreas de gobierno de la propia jurisdicción; cómo se define el contenido “básico” a ser enseñado y cuál es el lugar del currículum y sus finalidades.

En segundo lugar, en lo que refiere a la selección de contenidos incluidos en las planificaciones anuales, como se analizó a partir de las entrevistas realizadas a las y los docentes, intervienen diferentes aspectos, desde decisiones institucionales hasta personales en función de la valoración de los contenidos que resulten de interés. Tal como se presentó en el Capítulo IV, la inclusión de la temática de GRD en CABA tiene lugar a partir de una política pública que tuvo como objetivo el desarrollo de materiales. En ese

marco se generó material específico de GRD tanto para docentes como estudiantes, el cual es referenciado por parte de las y los docentes como “la secuencia del huracán”, dando cuenta de una temática que logró permear en la escuela. Tal como se señaló en el Capítulo IV, las y los docentes destacaron la priorización del abordaje del concepto de la vulnerabilidad social a partir de las actividades presentes en el material y los modos de conocer propuestos en la secuencia didáctica. Asimismo, señalaron que las y los estudiantes pudieron comprender por qué las catástrofes son “sociales” y la importancia del trabajo en la prevención, aplicando las categorías conceptuales en otros estudios de caso.

En tercer lugar, en lo que respecta a la formación docente situada, la misma estuvo a cargo de la Dirección de Escuela de Maestros dentro del Ministerio de Educación, lo cual posibilitó una fuerte articulación con las instituciones educativas. A partir de lo relevado en las instancias de entrevistas con docentes, esta Dirección se presenta como un espacio de referencia para las instancias de capacitación. En este sentido, para la implementación de planes de desarrollo curricular, adquiere gran relevancia la conformación de equipos de especialistas en cada una de las áreas disciplinares, la articulación con equipos directivos y docentes y el desarrollo de recursos para la enseñanza.

De esta manera, en los objetivos vinculados a la educación para la prevención se deben considerar los aspectos referidos a la implementación de programas y planes de formación junto con la elaboración de recursos para promover la enseñanza de los contenidos de GRD.

Retomando el recorrido realizado en este trabajo de investigación, el conocimiento del riesgo asume relevancia desde un abordaje que pretende fortalecer el trabajo en todas las etapas de la GRD, con especial énfasis en la prevención. En muchos casos, esto solo se visibiliza cuando se produce una crisis por sus efectos catastróficos y reaparecen algunos interrogantes vinculados a la concientización y a la importancia de que estos temas se aborden desde edades tempranas para profundizar en la comprensión del riesgo. Esto permite volver a reflexionar respecto de los contenidos priorizados y la definición de aquellos temas considerados como “básicos” en la escuela. De esta manera, ¿Cuál es el aporte de una ley y un sistema nacional que da marco institucional a esta temática? ¿Cuál es el alcance e impacto de la inclusión de estos contenidos en un DC? ¿Cómo se logra incluir desde el marco general de una política de escala nacional a los DC de todas las jurisdicciones? ¿Cómo se puede avanzar para su implementación en actividades concretas que se enseñen en las escuelas?

Es importante seguir profundizando en la inclusión de esta temática en la escuela, considerando el lugar de las Ciencias Sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Desde esta área disciplinar, los contenidos de GRD pueden ser abordados desde la complejidad, mediante la identificación de actores sociales, el análisis de procesos socioeconómicos, el reconocimiento de responsabilidades y el rol del Estado. En consecuencia, la incorporación de esta temática en la escuela promueve la comprensión de las componentes del riesgo y el rol de las instituciones.

A partir del caso de CABA se pudo analizar el impacto de una política pública de enseñanza sostenida en el tiempo. Para su concreción resultó clave, por un lado, una Dirección, dentro del Ministerio de Educación, dedicada específicamente a la formación docente continua y, por otro lado, un plan iniciado en el marco de un programa nacional que tuvo por objetivo el desarrollo de materiales y la ejecución de instancias de capacitación docente. Esto permitió fortalecer políticas de desarrollo curricular, teniendo como resultado la incorporación de la teoría social del riesgo en el nivel primario de gestión estatal.

Finalmente, en un contexto de modelo neoliberal, resulta imprescindible que en las políticas públicas de GRD se continúe avanzando en la comprensión de la vulnerabilidad social para entender la configuración de los escenarios de riesgo y que esto se traduzca en acciones concretas en los planes y programas que se desarrollen a futuro. En línea con esto, los avances en materia de educación y comprensión del riesgo resultan clave para garantizar el fortalecimiento en las etapas de prevención y preparación como también para la formación crítica y reflexiva de los sujetos en la temática. Se presentan por delante desafíos para que en lo normativo y en el plano de la GRD se aborde el riesgo como proceso y se comprenda el carácter estructural de los aspectos sociales, económicos, políticos e institucionales.

Referencias Bibliográficas

ACNUDH -Alto Comisionado de la Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2009).

Informe anual Informe completo disponible en:

<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G09/103/47/PDF/G0910347.pdf?OpenElement>

Álvarez Gordillo, G. (2011). Educación y gestión del riesgo de desastres. Procesos educativos en la cuenca Alta Grijalva. México, Ecosur Conacyt.

Andrade, G. et al. (2009). Ciencias Sociales: orientaciones para la construcción de secuencias didácticas. Coord. V. Fernández Caso y Adriana Díaz. 1a ed. Buenos Aires, Escuela de Capacitación Docente Cepa.

Barrenechea, A. y Natenzon, C. (1997). Defensa civil y segunda reforma del Estado en Argentina. Modificación del encuadre institucional, PIRNA.

Barrenechea, A. y Natenzon, C. (2002), Defensa civil y segunda reforma del Estado en Argentina. Modificación del encuadre institucional. Mimeo

Beck, U. [1986] (1998). La sociedad del riesgo.Hacia una nueva modernidad. Barcelona, Ed. Paidós.

Bello, O. (Coord.) (2016). Valoración de los efectos del evento climático diciembre de 2015-junio de 2016 en Chaco, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Misiones, Santa Fe, Tucumán. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

—(2018). Análisis retrospectivo de las inundaciones: lecciones y recomendaciones. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Bello,O; A. Bustamante y P. Pizarro (2020). “Planificación para la reducción del riesgo de desastres en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/108), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Bengoche, N; Levín, (2012). F. El estado de la cuestión. Ediciones UNGS.

Blaikie, P. et al. (1996). Vulnerabilidad: El entorno social, político y económico de los desastres. La Red: Red de estudios sociales en prevención de desastres en América Latina.

Calvo,C; Riera,C y Ríos D. (2023) ¿Cómo llegamos hasta acá? Más de cuarenta años de estudios sobre la vulnerabilidad social: la persistencia de la naturalización de los desastres. Revista Espacios de Crítica y Producción N°59-ISSN 0326-7946.

Calvo, A. y Natenzon C. (2018) Instituciones del Estado, políticas públicas y riesgo de desastres en Argentina. El Sistema Nacional para la Gestión Integral del Riesgo y la Protección Civil-SINAGIR. En: IV Jornadas del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe. América Latina: entre el asedio neoliberal y los desafíos emancipatorios. Eje temático: Estado, sistema político y políticas públicas, IEALC- Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

Calvo A., Contin M. L. y Riera C. (2023). “La gestión del riesgo de desastres en el marco de los 40 años del periodo democrático en Argentina”. En: IX Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas, organizado por el Departamento de Geografía e Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Eje 07 “Ambiente y Naturalezas”, 30 de noviembre de 2023.

Campos, A. (2000). Educación y Prevención de Desastres. Red de estudios sociales en Prevención de desastres. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia.

Cardona,O. (2001). La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo. “Una crítica y una revisión necesaria para la gestión”. LA RED. Recuperado de: http://www.desenredando.org/public/articulos/2003/rmhcvr/rmhcvr_may-08-2003.pdf

Coll, C.; Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. 11-13 de mayo de 2006.

de Alba, A. (1998). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila editores S.R.L.

Dominguez y Rojas-Robles (2016). Elementos sobre la gobernanza y la gobernanza ambiental. Universidad Nacional de Colombia.

Dussel, I. (2012). Explora: Programa de Capacitación Multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Nación.

Escolar, Cora (2010). "Institución, Implicación, Intervención. Revisando y revisitando las categorías del Análisis Institucional" En: ACCIONES, Investigaciones Sociales, Universidad de Zaragoza, N° 28.

Escolar, Cora y Juan Besse (2011). "Método: notas para una definición". En: Escolar, Cora y Juan Besse (coords.), Epistemología fronteriza Puntuaciones sobre teoría, método y técnica en ciencias sociales. Buenos Aires: Eudeba.

Feldman, D. (2010) Didáctica General. 1a. ed. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Fontana, S. E., & Barberis Rami, M. (2020). El Marco Institucional argentino frente a la gestión del riesgo de desastres. *Estado, Gobierno Y Gestión Pública*, (34), pp. 67–. Recuperado a partir de <https://revistaeggp.uchile.cl/index.php/REGP/article/view/58707>

Funtowicz, S. y Ravetz, J. (1993). "Science for the Post-Normal Age". *Futures*, 25 (7): 739-755.

Gagliano, R. y Pineau P. (2003) Una aproximación al recorrido de la Escuela de Capacitación Cepa (1980-2000). Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

García Acosta, V. (2004). "La perspectiva histórica en la antropología del riesgo y del desastre. Acercamientos metodológicos. *Relaciones*, N°97, vol.xxv.

—(2008). Historia y desastres en América Latina, III. México : Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina (La Red).

Giddens, A. (1993). Consecuencias de la modernidad. Madrid: Alianza.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2020) Plan de Acción Climática 2030.

González, S. (2009). "Ciudad Visible vs ciudad invisible. Gestión urbana y manejo de inundaciones en la baja cuenca del arroyo Maldonado (Ciudad de Buenos Aires)", tesis de doctorado en Geografía, Universidad de Buenos Aires.

—(2011). Hacia una Gestión Integral de los Riesgos de Desastre. En: Ambiente y Educación. Una apuesta al futuro. Comp. Raquel Gurevich. 1a ed. Buenos Aires, Paidós.

—(2015). “Prohibido hablar de vulnerabilidad”. En: Nexa comunicación para la reducción del riesgo de desastres.

—(2018). Riesgo hídrico y planificación urbana en la ciudad de Buenos Aires, Estudios del hábitat, vol. 16, no 2, 1-13.

Gurevich, R. (2011). La temática ambiental: educar entre las generaciones. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

—(2012). Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa. En: Didáctica de las ciencias sociales 2: teoría con prácticas. Comp. Beatriz Aisemberg y Silvia Alderoqui. 1a ed. 5a reimp. Buenos Aires, Paidós.

Gutiérrez, R. (2012). Federalismo y Políticas ambientales en la Región Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Revista Eure. vol 38 | no 114 | mayo 2012 | pp. 147-171.

Gutierrez, A.; Isuani, F. (2014). La emergencia del ambientalismo ambiental y social en Argentina. Rev. Adm. Pública — Rio de Janeiro 48(2):295-322, mar./abr.

Hewitt, (1983). La idea de calamidad en una edad tecnocrática. Interpretaciones de la calamidad desde un punto de vista de la Ecología Humana. Londres, Allen & Unwin INC.

Lavell, A (1993). Ciencias Sociales y Desastres Naturales en América Latina. Un encuentro inconcluso. Revista EURE (Vol. XXI, Nº 58), pp. 73-84, Santiago de Chile.

—(1996). La gestión de los desastres: hipótesis, concepto y teoría. En: Estado, sociedad y gestión de los desastres en América Latina. En busca del paradigma perdido. Lima: LA RED.

—(1997). Viviendo en Riesgo. Comunidades Vulnerables y prevención de desastres en América Latina. La Red.

—(2003) La gestión local del riesgo. Nociones y precisiones en torno al concepto y la práctica. Programa para la Gestión del riesgo en América Central. CEPREDENAC -PNUD.

—(2012). La adaptación al cambio climático y la gestión del riesgo: reflexiones e implicancias. Lima: Proyecto Inversión Pública y Adaptación al Cambio Climático-GIZ.

—(2020). El Covid-19. Relaciones con el riesgo de desastres, su concepto y gestión. Proyecto KNOW, FLACSO. La Red.

Luhmann, Niklas. [1991] (2006). Sociología del riesgo. México, Universidad Iberoamericana.

Maskrey, A. (1993). Los desastres no son naturales. Red de estudios sociales en prevención de desastres en América Latina (La Red).

Machado Claudia, (2013), Observación, registro y entrevista, Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía, UNCO.

Merlinsky, G. (2013). Cartografías del conflicto ambiental en Argentina, Buenos Aires:CICCUS.

Messina, L.; Varela, C. (2011). El encuadre teórico-metodológico de la entrevista como dispositivo de producción de información. En: ESCOLAR, Cora y Juan BESSE (coords.), Epistemología fronteriza Puntuaciones sobre teoría, método y técnica en ciencias sociales. Buenos Aires: Eudeba.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017). Anexo Resolución CFE 316/2017. Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela". Plan de acción 2017-2021.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2018. Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas. Material de Trabajo Entre Maestros 6°. Secuencia Didáctica Ciencias Sociales: "¿Por qué los daños del huracán Matthew se miden en Haití en vidas humanas y en Florida (EE.UU.) en dólares?"- Ciudad Autónoma de Buenos Aires.Disponible en: <https://biblioteca-digital.bue.edu.ar/catalogo/material-para-docentes/8803/detalle/7742>

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2022. Estudiar y aprender en Sexto : Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales / 1a edición para el alumno - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en : <https://buenosaires.gob.ar/educacion/estudiar-y-aprender-2022/nivel-primario>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). Guía N° 59: Lineamientos para la Formulación de Planes Escolares para la Gestión del Riesgo.

Ministerio de Seguridad de la Nación. (2017). Plan Nacional para la Reducción del Riesgo de Desastres 2018-2023. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/pnrrd_2018-2023.pdf Ministerio de Seguridad de la Nación. (2018). Programa Operativo para la Reducción del Riesgo de Desastres.

Ministerio de Seguridad de la Nación y Jefatura de Gabinete (2018). Programa Operativo para la Reducción del Riesgo de Desastres. Disponible en: https://www.preventionweb.net/files/60547_poagir2018.pdf

Ministerio de Seguridad de la Nación y Jefatura de Gabinete (2019). Programa Operativo para la Reducción del Riesgo de Desastres. (Documento Interno).

Ministerio de Seguridad de la Nación y Jefatura de Gabinete (2023). Plan Operativo anual para la Reducción del Riesgo de Desastres. (Documento Interno).

Ministerio de Seguridad - UNSAM (2022). Gestión Integral de Riesgo de Desastres. Ministerio de Seguridad de la Nación.

—(2022). Normativa de la Gestión integral de Riesgo de Desastres. Ministerio de Seguridad de la Nación.

Ministerio de Seguridad de la Nación y Jefatura de Gabinete. (2023) Plan Nacional para la Reducción del Riesgo de Desastres de la República Argentina 2024-2030. Disponible en : https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/pnrrd_2024_2030_presentacion_.pdf

Mansilla,E. (2000). Riesgo y Ciudad. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Moro, J. (2000). En: Topografías de la investigación: métodos, espacios y prácticas profesionales. Cora Escolar (compiladora). Eudeba.

Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

Natenzon, C. (2005). Catástrofes naturales, riesgo e incertidumbre. Serie documentos e informes de investigación N°197. FLACSO.

—(2007). La vulnerabilidad social como dimensión del riesgo. Análisis de la zona costera del Río de la Plata. En: Geografía y Territorios en transformación: nuevos temas para pensar la enseñanza. M. Victoria Fernández Caso (comp.) 1a ed. Buenos Aires, Centro de Publicaciones educativas y material didáctico.

—(2023). ¿La gestión del riesgo o los riesgos de la gestión? Revista de Estudios Latinoamericanos sobre Reducción del Riesgo de Desastres REDER, 7(1), 1-5. <https://doi.org/10.55467/reder.v7i1.103>

Natenzon, C. y Viand J. (2008) “Gestión de los desastres en Argentina. Instituciones nacionales involucradas en la problemática de las inundaciones”. En: América Latina: sociedade e meio ambiente. A.I.Geraiges de Lemos, J.L. Sanches Ross y A. Luchiari, organizadores. São Paulo, Expressão Popular (p. 171-185). ISBN 978-85-7743-079-6. En base a la ponencia presentada en el “10o Encontro de Geógrafos da América Latina. Por

uma Geografia Latino-Americana. Do labirinto da solidão ao espaço da solidariedade”, llevado a cabo en San Pablo, Brasil, del 20 al 25 de marzo del 2005.

Natenzon, C. & Besalú Parkinson (2020). El derecho como instrumento de adaptación al cambio climático. Revisión de sentencias relativas a desastres por inundaciones urbanas. AREA, 26,pp.1-12.

Oszlak, O. (2006). Burocracia estatal: Políticas y Políticas Públicas. POSTData Revista de Reflexión y Análisis Político. Vol. XI, Buenos Aires, Argentina.

—(1997). Estado y Sociedad: ¿Nuevas reglas de juego? Reforma y Democracia, CLAD, No. 9. Caracas.

Palamidesi, M. y Gvirtz, S. (2006) El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. 3a. ed. 4a reimp. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Quarentelli, E. (2006) “Catastrophes are Different from Disasters: Some Implications for Crisis Planning and Managing Drawn from Katrina”. En: Understanding Katrina. Perspectives from the social sciences, jun 11, 2006. <http://understandingkatrina.ssrc.org/Quarantelli/>

Riorda, M.; Conrero, S; Fontana, S. (2022). La Política del Riesgo. Construcción Social, Liderazgo y Comunicación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La cruzía,

Ríos, D. y C. Natenzon (2015). “Una revisión sobre catástrofes, riesgo y ciencias sociales”. En: Natenzon, C. y D. Ríos (eds.). Riesgos, catástrofes y vulnerabilidades. Aportes desde la Geografía y otras ciencias sociales para casos argentinos. Buenos Aires: Imago Mundi, 1-27.

Salinas, D. (1999) Capítulo 2: Currículum, racionalidad y discurso didáctico. Universidad de Valencia.

Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2003). Cepa en la Escuela Coord. Prof. Analía Segal.

Subirats J.; Knoepfel, P.; Larrue C. y Varonne F. (2008). Análisis y gestión de políticas públicas. Ed. Ariel, Barcelona.

UNICEF (2019) Guía de adaptación del currículo en situaciones de emergencias. En colaboración con Education Cannot Wait y Plan Internacional

UNISDR (Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres). (2005). Marco de Acción de Hyogo 2005- 2015.

UNDRR (2009). Terminología sobre la reducción del riesgo de desastres. Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNDRR).

—(2011). Informe de evaluación global sobre la reducción del riesgo de desastres. Revelar el riesgo, replantear el desarrollo. Resumen y resultados principales. Naciones Unidas

UNISDR (Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres). (2015). Marco de Sendai para la reducción del riesgo de Desastres 2015-2030.

—(2021). Informe de evaluación regional sobre el riesgo de desastres en América Latina y el Caribe Desafíos para la reducción del riesgo de desastres y avances en el cumplimiento de las metas del Marco de Sendai en América Latina y el Caribe. Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres.

—(2022). Informe de evaluación global sobre la reducción del riesgo de desastres. Nuestro mundo en peligro: Transformar la gobernanza para un mundo resiliente. Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres.

Wilchex-Chaux, G. (1993). La vulnerabilidad global en A. Maskrey (comp). Los desastres no son naturales, Red de estudios Sociales en prevención de desastres. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia.

—(2007). ¿Qu-ENOS pasa? Guía de la red para la gestión radical de riesgos asociados con el fenómenos ENOS.Red de estudios Sociales en prevención de desastres.

Zenobi, V. (2013). «El lugar de los materiales curriculares en la renovación de las prácticas de enseñanza de la Geografía». Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación, 12, 13-26.

Zurbriggen, C. (2011) Gobernanza: una mirada desde América Latina. Perfiles Latinoamericanos. Vol.19, n.38. ISSN 0188-7653.

Fuentes

Normativa

Ley N°25.817. Programa Nacional de Educación para la Prevención Sísmica. Publicada en el BORA 9-12-2003. N°30293.

Ley N° 27.287. Sistema Nacional para la Gestión Integral del Riesgo y la Protección Civil.

Ley N° 27.270. Acuerdo de París

Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional

Ley N°6292 de la Ciudad de Buenos Aires

Decreto N° 7.475/80 de la Ciudad de Buenos Aires

Decreto N° 383/17

Resolución N° 29/2019

Decreto N° 463/2019 de la Ciudad de Buenos Aires

Decreto N° 485/2020 de la Ciudad de Buenos Aires

Decreto N°695/009 de la Ciudad de Buenos Aires

Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica), disponible en:

http://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.htm

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, disponible en https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf

Proyecto de ley CREACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL PARA LA GESTIÓN INTEGRAL DEL RIESGO (SINAGIR) (2015) Iniciado en: Senado Expediente Senado: 3840-S-2015
Publicado en: Diario de Asuntos Entrados N° 193 Fecha: 17/11/2015

Resolución Consejo Federal de Educación N°316/17.

Resolución Consejo Federal de Educación N°317/17.

Documentos Curriculares

Ministerio de Educación (2006). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. 2° ciclo educación primaria 4°,5°y 6° años.

Ministerio de Educación (2011). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Séptimo año.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2014). Diseño Curricular provincial de Educación Primaria. Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur

Dirección General de Escuelas (2019) Diseño Curricular provincial.Educación Primaria. Provincia de Mendoza.

Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan. (2015) Diseño Curricular. Educación Primaria. Tomo I y II.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño Curricular de la Educación Primaria 2011-2020 (2011). Orientaciones para la apropiación escolar. Recorridos de lectura sugerido.(2016)

Consejo provincial de Educación (2006) Provincia de Neuquén.Documento Curricular Segundo Ciclo de la Escuela Primaria Neuquina.

Ministerio de Educación del Chubut (2014).Diseño Curricular para la Educación Primaria.

Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz (2015).Diseño Curricular para el nivel primario. Ciencias Sociales.

Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis (2019). Diseño Curricular Educación Primaria.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de La Rioja (2016). Diseño Curricular para la Educación Primaria.

Ministerio de Educación de la Provincia de Salta (2010).Diseño Curricular para la Educación Primaria.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2016).Provincia de Catamarca.Diseños Curriculares Nivel Primario.

Ministerio de Educación. Gobierno de Jujuy.(2020).Saberes Prioritarios de Educación Primaria.

Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa (2015).Diseño Curricular nivel Primario.

Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa (2018). Aportes para la reorganización y priorización curricular. Priorización de Saberes. Ciencias Sociales. Nivel Primario. Segundo Ciclo.

Ministerio de Educación. Gobierno de la provincia de Río Negro. (2011). Diseño Curricular. Nivel Primario. Consejo Provincial de Educación.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). Diseño Curricular para la Educación Primaria.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2012) Diseño curricular para la escuela primaria : segundo ciclo de la escuela primaria : educación general básica / dirigido por Silvia Mendoza. - 1a ed. 1a reimp. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Gobierno de la Provincia de Formosa (2019).Estructura y Diseño Curricular de la Educación Primaria.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (2012).Currículum para la educación primaria del Chaco.

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (2017).Diseño Curricular Jurisdiccional. Educación Primaria.

Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología. Provincia de Misiones (2019).Diseño Curricular de nivel Primario, versión modular Ciencias Sociales.

Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (2011).Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria.Área Ciencias Sociales.

Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe (2007).Diseño Curricular Jurisdiccional de Jóvenes y Adultos. Nivel Primario.

Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Santa Fe (1996). Diseño Curricular Jurisdiccional. EGB Primer Ciclo.

Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Santa Fe (1996). Diseño Curricular Jurisdiccional. EGB Segundo Ciclo.

Ministerio de Justicia, Educación, Trabajo, Culto y Producción. Gobierno de la provincia de Santiago del Estero

Ministerio de Justicia, Educación, Trabajo, Culto y Producción. Gobierno de la provincia de Santiago del Estero (1997).Diseño Curricular EGB 1 y 2.

Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán (2015). Proyecto Curricular de la Educación Primaria, Documento de Trabajo 2014-2015.

Anexos

Anexo I

Análisis de Documentos Curriculares

Diseños Curriculares que incluyen alguno de los conceptos de GRD

Jurisdicción	Año Publicación DC	Año/área donde se incorporan contenidos vinculados a la GRD	Observaciones
1. Santa Fe	1996	Ciencias Sociales	Se incluye también el DC para jóvenes y adultos (2007)
<p>Diseño 1996 - Primer Ciclo "Las actividades humanas" Actividades económicas en áreas urbanas y rurales. Riesgos naturales próximos y lejanos: consecuencias. Prevención Identificación de riesgos naturales y prevención de daños producidos por el hombre. Recolección y análisis de datos sobre riesgos ambientales de la localidad y de la zona</p> <p>Diseño 1996 Segundo Ciclo (5° y 6°)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemas ambientales derivados de la acción desarrollada en las diferentes etapas. - Identificación de problemas ambientales - Problemáticas ambientales de la Argentina y Latinoamérica en las diferentes etapas. <p>DC (2007)</p> <p>Reconocimiento de las transformaciones productivas y ambientales en el sector agropecuario (degradación ambiental, incremento de riesgos, disminución de la diversidad productiva). Análisis y discusión acerca de las catástrofes ambientales a nivel mundial que sufre nuestro planeta en los últimos tiempos (Tsunami, inundaciones, terremotos, tornados, calentamiento global, alteración de la capa de ozono).</p>			
2. Santiago del Estero	1997	Ciencias Sociales	<p>Cs Naturales:</p> <p>Movimientos internos de la tierra: formación de montañas y volcanes. Vulcanismo y Terremotos. Riesgos. Prevenciones.</p>
<p>Segundo Ciclo idea básica o contenido Conocer y evaluar riesgos naturales y problemas ambientales en diferentes contextos espaciales. Protección de la naturaleza. Riesgos naturales: inundación, sequía, granizo. Control de</p>			

riesgos

Identificar y analizar riesgos naturales y problemas ambientales en el espacio local y provincial.

Identificar y caracterizar procesos naturales y acciones humanas que dan origen a diversos riesgos y a problemas ambientales.

Primer ciclo

Riesgos naturales y problemas ambientales en el barrio/paraje.

Riesgos naturales y sus efectos. problemas ambientales en la localidad.

Diferenciación de riesgos naturales y sus efectos en el medio.

3. Ciudad
Autónoma de
Buenos Aires

2004

Segundo ciclo

Contenidos identificados

Ideas Básicas: La organización de las sociedades y su conocimiento acumulado permite diferentes grados de prevención de situaciones de riesgo ambiental.

Alcance de los contenidos:

-Establecimiento de relaciones entre la prevención del riesgo ambiental y el grado de vulnerabilidad de las sociedades en áreas de América (por ejemplo, frente a situaciones de terremotos, inundaciones, huracanes, riesgos tecnológicos).

-Comparación de las acciones de organismos gubernamentales y de tecnologías que se utilizan o se han ideado para prevenir o mitigar los riesgos ambientales y que evidencien la desigualdad entre regiones.

-Reflexión acerca de la importancia de la toma de conciencia, del debate público y de la organización de los Estados y las sociedades frente a las formas de manejo de los recursos naturales y a las situaciones de riesgo

4. Neuquén

2006

Ciencias
Sociales
Segundo ciclo

Segundo ciclo corresponde a 4° y 5° y
tercer ciclo corresponde a 6° y 7°

Contenidos identificados

Riesgos y catástrofes naturales

1° año La caracterización de los riesgos y catástrofes naturales más frecuentes en la región (granizos, heladas, nevadas, aluviones, sequías, entre otros) y su impacto en las actividades humanas; a través del análisis de la información ofrecida por distintos medios de comunicación, entrevistas, textos variados, entre otros; con vistas a reconocer la vulnerabilidad social frente a los mismos.

2° año

Los riesgos y catástrofes naturales. Vulnerabilidad social. La identificación de los riesgos y catástrofes naturales más frecuentes en Argentina (inundaciones, sequías, sismos, tornados, otros) y la vulnerabilidad social frente a los mismos; a través del estudio de casos que permitan reconocer sus consecuencias sociales y la responsabilidad de los distintos actores involucrados.

5. Salta

2010

Ciencias
Sociales
4°, 5° y 7°

Contenidos identificados

Fenómenos naturales y catástrofes sociales. Riesgo y vulnerabilidad

Problemas ambientales en Salta.

Fenómenos naturales y catástrofes sociales. Inundaciones y sequías, sismos y vulcanismo. Localización de fenómenos y problemáticas.

Buscar información periodística referida al tema fenómenos naturales y catástrofes sociales en la Argentina, en donde el niño pueda localizar el desastre, establecer sus causas y consecuencias e identificar los actores sociales implicados en la situación. Solicitar la reflexión conjunta acerca de la frase: "Este desastre podría haberse evitado". Trabajar un estudio de caso en el cual se analicen los diferentes intereses de los actores implicados. Problemáticas ambientales en Argentina (contaminación)

Actividades propuestas en el marco del DC Acercar información de artículos periodísticos diferentes a cada grupo, sobre inundaciones y lluvias torrenciales que castigan distintas zonas del planeta. Orientar el análisis de los problemas que se plantean, cuál es el fenómeno natural que originó cada problema, las causas naturales o sociales que lo determinaron y por qué se consideran desastres o catástrofes. Trabajar un estudio de caso: terremoto en Haití, crecida de río en Tartagal, tsunamis en islas asiáticas, por ejemplo, para aplicar el concepto de desastre ambiental como consecuencia no sólo del fenómeno sino de la manera en que la misma sociedad potencia tales situaciones. Proponer el análisis de la sociedad en riesgo y su capacidad de superar o hacer frente a dicho fenómeno, identificando distintos niveles de responsabilidad.

6.Córdoba	2011	Ciencias Sociales Segundo ciclo	En Ciencias Naturales en el eje "La Tierra, el universo y sus cambios", encontramos: "Se pretende estimular el desarrollo de criterios adecuados para el uso racional de los recursos naturales y propiciar la comprensión paulatina de las acciones de prevención de riesgos naturales."Educación tecnológica: Valorar las tecnologías (y el trabajo humano) como transformadoras del ambiente para satisfacer las necesidades individuales y sociales, analizando críticamente su impacto en la sociedad, la cultura y la naturaleza. (Tanto beneficiosas como adversas o de riesgo socioambiental.)
-----------	------	------------------------------------	--

Reconocer diversos elementos y procesos naturales que las sociedades valoran como recursos o vivencian como riesgos.

Un aprendizaje integral de las nociones espaciales y temporales debe incorporar las problemáticas actuales a diversas escalas; por ejemplo, abordando en el aula las crisis económicas, las nuevas regionalizaciones, los conflictos sociales, los avances tecnológicos, la cooperación o el enfrentamiento en la relación sociedad-naturaleza considerando riesgos e impactos ambientales, entre otros, en el marco de la globalización.

7. Entre Ríos	2011	Ciencias Sociales	
<p>3° Problemáticas ambientales en diferentes escalas. Riesgos naturales en la zona y región (inundaciones, sequías, heladas) Impactos ambientales por localización de obras de infraestructura (industrias, represas, entre otros) o por uso de productos químicos en sembrados, plantaciones. 5° Problemáticas ambientales en la Argentina y la región. Causas y consecuencias para la sociedad. Perspectivas de los actores que participan, diferentes respuestas sociales 6° Problemáticas ambientales. Recursos naturales y desarrollo sustentable. Áreas protegidas como forma de conservación de la biodiversidad. Desastres de origen natural. Riesgo y vulnerabilidad social.</p>			
8. Tierra del Fuego	2014	Ciencias Sociales 4°	Cambia la escala de análisis. En 5° y 6° aparece el contenido vinculado a problemáticas ambientales.
<p><u>Contenidos identificados:</u> Conocimiento de riesgos naturales en la Provincia (marejadas, sismos, nevadas y heladas extraordinarias, fuertes vientos) identificando las causas y consecuencias que afectan a la población y al territorio, utilizando diferentes escalas de análisis. Identificación de los principales problemas ambientales de Argentina, considerando el interjuego de las distintas escalas geográficas (local -regional-global), y analizando su impacto territorial y social</p>			
9. San Juan	2015	Ciencias Sociales 4° y 6°	Educación para la prevención sísmica como eje transversal
<p><u>Contenidos identificados:</u> El impacto de fenómenos naturales que producen catástrofes sociales Trabajo sobre las formas en que se construye en San Juan estudiando el terremoto de 1944 comparando las formas de construir antes y después del 44. Las funciones del INPRES. Apropiarse de las normas de prevención sísmica</p> <p>Las múltiples causas y consecuencias de los problemas ambientales de Argentina y América Latina que afectan el territorio y a la población.</p>			
10. Santa Cruz	2015	Ciencias Sociales 4°, 5° y 7°	4° provincia de Santa Cruz 5° Argentina Cambia escala 6° aparece problemáticas ambientales
<p><u>Contenidos identificados:</u> Reconocimiento de los riesgos naturales más frecuentes y la vulnerabilidad social frente a los mismos (heladas, granizadas, nevadas extraordinarias, vulcanismo, otros)</p> <p>7° Análisis de situaciones que permitan observar el grado de vulnerabilidad de los distintos grupos sociales y los agentes económicos en situaciones de riesgos y catástrofes naturales identificando las estrategias y capacidades de resolución para superarlas, en regiones argentinas y americanas de mayor y menor desarrollo.</p>			

11. La Rioja	2016	Eje transversal Ed. Ambiental	Ed. Tecnológica: Presentar situaciones que expongan el reconocimiento y la valoración de que las tecnologías, en tanto prácticas sociales, multiplican y potencian nuevas posibilidades con consecuencias tanto beneficiosas como adversas y de riesgo socioambientales.
<u>Contenidos identificados</u> Reconocimiento de las estaciones, el clima y el tiempo. Catástrofes naturales			
12. Corrientes	2017	Segundo Ciclo 6°	Ed. Tecnológica Reconoce las tecnologías, como prácticas sociales, que multiplican y potencian consecuencias beneficiosas y de riesgo socio ambientales.
<p>6° Situaciones de riesgo ambiental teniendo en cuenta a los actores involucrados, detonantes naturales, la forma de organización de la sociedad frente al riesgo y algunos efectos sociales y ambientales</p> <p>Explicar los principales problemas ambientales de América latina, los territorios y las poblaciones afectadas a partir de las causas y consecuencias.</p> <p>4° Problemas ambientales a escala local y provincial y su incidencia en la población, teniendo en cuenta la forma en la que afectan a la economía.</p> <p>5° Problemas ambientales a escala nacional y latinoamericano teniendo en cuenta la forma en la que afectan a la población y la economía.</p>			
13. Buenos Aires	2018	6° año Ciencias Sociales	<p>En 4° aparece: Identificar problemas ambientales en espacios urbanos y rurales vinculados a circuitos productivos. Múltiples causas y consecuencias en los problemas ambientales y en las acciones de las personas implicadas. Formas de resolución para la convivencia democrática: intervención de organismos de Estado, participación de organizaciones no gubernamentales, papel de la comunidad local</p> <p>En 5°: Los principales problemas ambientales en Argentina: múltiples causas y consecuencias. Multicausalidad de los problemas ambientales: perspectivas de los sujetos e intereses puestos en juego. Sujetos que participan en las</p>

			<p>diferentes respuestas sociales a los problemas ambientales. Estudios de casos.</p> <p>En 6°: Problemas ambientales. Causas y consecuencias en América Latina.</p>
<p><u>Contenidos identificados</u></p> <p>Desastres de origen natural. Riesgo y vulnerabilidad social. Desastres de origen natural y diferencias con los de origen tecnológico. Impactos en la sociedad: incertidumbre, riesgo, vulnerabilidad y cuantificación de daños. Respuestas desiguales de la sociedad. Acciones del Estado: conocimiento y manejo de situaciones de riesgo.</p>			
14.Mendoza	2019	Segundo ciclo Ciencias Sociales	
<p><u>Contenidos identificados</u></p> <p>Reconocimiento de los principales riesgos naturales que afectan a las poblaciones de Argentina y Mendoza (especialmente el riesgo sísmico y el riesgo de inundaciones).</p>			
15.San Luis	2019	Ciencias Sociales	Problemas ambientales
<p><u>Contenidos identificados</u></p> <p>Los problemas derivados de la transformación y degradación de la naturaleza y los riesgos naturales presentes en la realidad social.</p> <p>6° El reconocimiento de las múltiples causas y consecuencias de los problemas ambientales de Argentina y América Latina que afectan el territorio y a la población</p>			
16. Misiones	2019	Segundo Ciclo 4° Ciencias Sociales	
<p>Primer ciclo</p> <p>Principales problemáticas ambientales</p> <p>Problemáticas ambientales frecuentes en los espacios urbanos y rurales</p> <p>Problemáticas ambientales a escala local, regional y nacional, reconocimiento de los distintos modos de intervención y los diferentes paisajes involucrados.</p> <p>Segundo ciclo</p> <p>4°</p> <p>Problemas ambientales y los riesgos naturales más frecuentes a escala local y provincial, teniendo en cuenta el modo que afecta a la población y al territorio, relacionando la vulnerabilidad social frente a problemáticas como inundaciones, heladas, granizos, incendios, entre otros.</p>			
17. Jujuy	Documento Saberes Prioritario 2020	Segundo ciclo 7° Ciencias Sociales	

Contenidos identificados

Comprensión de las diferentes problemáticas ambientales y los desastres naturales regionales y su vinculación con el cambio climático mundial.

Diseños Curriculares que incluyen Problemas Ambientales

1. Río Negro	2011	6° y 7° Ciencias Sociales	Se centra en problemáticas ambientales aunque se mencionan estudios de caso que podrían ser abordados desde la GRD.
<p><u>Contenidos identificados</u></p> <p>Cambios naturales y cambios causados por la actividad humana en los ecosistemas. Deterioro del agua, del suelo y del aire. Contaminación. Problemas ambientales regionales significativos. Actividades humanas para preservar el ambiente.</p> <p>Problemas ambientales globales: calentamiento global por aumento del efecto invernadero y agujero de ozono. Desarrollo sustentable. Recursos naturales: uso racional y conservación. Renovación y agotamiento de los recursos.</p> <p>Problemas ambientales y sociales en cada región: contaminación de los ríos, degradación de los suelos, salinización, etc.; la sequía y la desertificación en la Línea Sur; la expansión de las ciudades hacia áreas rurales; la venta y especulación de tierras; explotación minera y el uso de contaminantes; la tala indiscriminada de los bosques; los incendios forestales; la urbanización descontrolada y los desechos.</p> <p>Problemas ambientales y sociales: la desertificación, la depredación de la fauna marina en las costas patagónicas, la minería, deforestación de los bosques, el éxodo rural, la extranjerización de la tierra, otros. Causas Comprender y explicar las principales causas y consecuencias de los problemas ambientales más importantes a diferentes escalas, así como las políticas ambientales de mayor relevancia.</p>			
2. Chaco	2012	Primer y segundo ciclo Ciencias Sociales	Ed. tecnológica Reconocer que las tecnologías, en tanto prácticas sociales, multiplican y potencian nuevas posibilidades con consecuencias tanto beneficiosas como adversas y de riesgo socio ambientales. En Técnicas agropecuarias se menciona en relación a los ODS: "El camino hacia la sostenibilidad debería construirse sobre seis pilares fundamentales: el acceso a la energía sostenible para todos; la complementariedad entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el marco de sucesión de los

			Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM); una economía verde justa, vinculada al papel del sector privado; la Reducción del Riesgo ante Desastres; la justicia climática, y la justicia económica y fiscal.
<p>Primer Ciclo: Identificar algunos problemas ambientales y territoriales a escala local, regional, promoviendo una conciencia ambiental.</p> <p>Segundo ciclo: Reconocimiento de los principales problemas ambientales a escala local, provincial y/o regional, teniendo en cuenta el modo en que afectan a la población y al territorio. Conocimiento de las múltiples causas y consecuencias de los principales problemas ambientales de la Argentina y el análisis de alternativas de solución. Identificación y comparación de las múltiples causas y consecuencias de los principales problemas ambientales de la Argentina y de América Latina que afectan al territorio y a la población, atendiendo a las distintas escalas geográficas implicadas. Comprensión y explicación de las principales causas y consecuencias de los problemas ambientales más importantes a diferentes escalas, así como de las políticas ambientales de mayor relevancia.</p>			
3. Chubut	2014	Segundo Ciclo 6° Ciencias Sociales	<u>Observaciones:</u> Educación Tecnológica: La valoración el trabajo humano y las tecnologías como transformadoras del ambiente para satisfacer las necesidades individuales y sociales, analizando críticamente el impacto de las tecnologías en la sociedad, en la cultura y en la naturaleza. Tanto beneficiosas como adversas o de riesgo socioambiental.
<p><u>Contenidos identificados</u> Problemas ambientales: Reconocimiento de la diversidad ambiental, los problemas ambientales derivados del modo de uso de algunos RRNN, actores involucrados, intencionalidades e intereses. Casos de estudio sugeridos: minas a cielo abierto; explotación de selvas y bosques</p>			
4. La Pampa	Diseño Curricular y Aportes para la reorganización y priorización de saberes en la enseñanza 2015	Segundo ciclo Ciencias Sociales	Observaciones: Se focaliza en problemáticas ambientales. No se presentan los conceptos de riesgo y vulnerabilidad.
<p><u>Contenidos identificados</u></p>			

- Identificar y comparar las problemáticas ambientales a partir de la multicausalidad y sus consecuencias y las alternativas de solución, considerando la multiescalaridad (local, nacional, latinoamericana).

Interpretar la problemática hídrica que afecta a las cuencas de los ríos pampeanos, con especial énfasis en los ríos Atuel, Salado, Colorado y Quinto, y sus principales implicancias: políticas, socio-demográficas, ambientales y económicas.

El reconocimiento e interpretación de las múltiples causas y consecuencias de los principales problemas ambientales de la Argentina y el análisis de alternativas de solución.

Identificar e interpretar las variables analíticas intervinientes (políticas, económico-productivas, jurídicas, ambientales, socio-demográficas, culturales, entre otras) y el rol de los diversos sujetos sociales (estados nacional y provinciales, puesteros del oeste pampeano, regantes cuyanos, ONG ambientalistas, sociedad civil, entre otros) en la comprensión de la problemática ambiental para el área de los bañados de los ríos Atuel y Salado, reconociendo el origen y la historia de dicha problemática, sus principales consecuencias para el territorio del oeste pampeano, las medidas y resoluciones adoptadas, entre otros aspectos.

Identificar los problemas ambientales y su impacto en la sociedad según su origen natural (terremotos, vulcanismo) antrópico (contaminación, deforestación), y aquellos provocados por la combinación de ambos (sequías e inundaciones).

Reflexionar en torno a las diversas alternativas de solución a los problemas ambientales que afectan los territorios a escalas local, nacional, regional y global, como por ejemplo la reducción de la emisión de gases de efecto invernadero.

5. Tucumán	2015	Ciencias Sociales	Observaciones: Corresponde al Documento Proyecto Curricular
------------	------	-------------------	--

Segundo Ciclo

Comprende los problemas medio ambientales que afectan la vida de las personas en espacios rurales y urbanos.

6. Catamarca	2016	Ciencias naturales 3° Ciencias Sociales 5°	Observaciones Ed. Tecnológica: Reconocer que las tecnologías, en tanto práctica sociales, multiplican y potencian nuevas posibilidades con consecuencias tanto beneficiosas como adversas y de riesgo socio ambiental.
--------------	------	---	---

Contenidos identificados

Ciencias Naturales

Fenómenos meteorológicos. Variaciones estacionales y climáticas. Recursos naturales de la región y de la provincia. Situaciones de riesgo ambiental de la región.

Problemas ambientales. Nociones de clima y consecuencias para la vida humana

Ciencias Sociales

Problemas ambientales del medio rural y las formas de solucionarlos.

Problemas ambientales urbanos: los actores sociales y su responsabilidad.

7. Formosa	2019	Primer y Segundo ciclo Ciencias Sociales	Observaciones: Riesgo socioambientales aparece en los contenidos de Ed. Tecnológica Reflexionar acerca de que las tecnologías en tanto prácticas sociales multiplican y potencian nuevas posibilidades con consecuencias tanto beneficiosas como adversas y de riesgos socioambientales.
------------	------	--	--

Primer ciclo:

Identificar algunos problemas ambientales presentes en el entorno próximo a los niños para el desarrollo de la conciencia ambiental.

Reconocimiento de las principales problemáticas ambientales y su relación con los modos de vida de la sociedad.

Segundo ciclo:

Análisis de los principales problemas ambientales latinoamericano teniendo en cuenta el modo en que afectan a la población y a la economía con especial referencia al turismo.

Conocimiento de los principales problemas ambientales a escala nacional teniendo en cuenta el modo en que afecta a la población y a la economía.

Anexo II

Incorporación de la GRD en los DC de las Jurisdicciones de Mendoza y San Juan

En el caso del DC de San Juan, encontramos el siguiente recuadro respecto de la “Educación para la prevención sísmica”:

La prevención sísmica, busca disminuir la vulnerabilidad de un lugar respecto de los efectos de un evento sísmico, a través de dos aspectos fundamentales: la construcción de edificios sismo resistentes, y el fomento de la conciencia sísmica de la población, de modo de reducir las víctimas ocasionadas por las propias actitudes del hombre ante el fenómeno (pánico, imprudencia, etc.). En definitiva, ambos aspectos, tienen como fin último, mitigar tanto los daños materiales como humanos. En ninguna de las escuelas de nuestra jurisdicción, puede faltar un plan de prevención sísmica, que aborde de manera clara y precisa las formas para enfrentar de manera oportuna y eficaz, una situación de emergencia o desastre. En tal sentido, se sugiere consultar el “Manual de adiestramiento para docentes de nivel primario sobre Prevención Sísmica” (Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan, 2015 p.46).

En lo que respecta al DC de la provincia de Mendoza, pudimos identificar las siguientes partes del documento que dan cuenta de la relevancia para esa jurisdicción de la incorporación de estos contenidos:

Contenidos GRD - Diseño Curricular Provincia de Mendoza (2019)

PARA CONSTRUIR LA CULTURA DEL CUIDADO: Cuidado de sí mismo y los demás

PREVENCIÓN Y RESILIENCIA SOCIAL



“Desde los centros educativos se deben abordar estrategias de gestión del riesgo desde una perspectiva amplia, integral e integradora, como un conjunto de políticas, principios rectores y líneas estratégicas y de acción” (UNICEF)
La Campaña Mundial de Naciones Unidas “Desarrollando Ciudades y Territorios Resilientes”, expresa:
“Vele por el establecimiento de programas educativos y de capacitación sobre la reducción del riesgo de desastres, tanto en las escuelas como en las comunidades locales”

“El término prevención (de desastres) expresa el concepto y la intención de evitar por completo los posibles impactos adversos de los sucesos peligrosos. Aunque es imposible eliminar ciertos riesgos, la prevención pretende reducir la vulnerabilidad y la exposición en los contextos en los que, como resultado, el riesgo de desastres es minimizado.” (Glosario ONU, Ginebra 2016).
La resiliencia es la *“capacidad que tiene un sistema, una comunidad o una sociedad expuestos a una amenaza para resistir, absorber, adaptarse, transformarse y recuperarse de sus efectos de manera oportuna y eficiente, en particular mediante la preservación y la restauración de sus estructuras y funciones básicas por conducto de la gestión de riesgos.” (Glosario ONU, Ginebra 2016).*

Desde la escuela, se puede ir, gradualmente -con metodologías y herramientas pedagógicas innovadoras-, aprendiendo cómo estar mejor preparados ante cualquier evento adverso, sea de origen natural, socionatural o antrópico, que afecte la supervivencia. Es el ámbito más adecuado, para que se internalicen hábitos preventivos duraderos, adquiriendo fortalezas para la vida. Así, los alumnos y la comunidad educativa en su conjunto integran lo aprendido en la escuela, en la propia institución y en el mundo cotidiano.

En todas las comunidades, la esperanza de futuro está representada por los niños y la educación formal, con sus aspectos tradicionales o innovadores. Los niños son sorprendentes agentes de cambio, para lograr que las actitudes preventivas adquiridas y practicadas en la escuela, sean una parte importante de su ser y se extiendan hacia sus familias y la comunidad.

La integración del enfoque de prevención de riesgos, desde la resiliencia, es necesario para lograr una percepción adecuada de las amenazas de origen geológico o geofísico, ambiental, hidrometeorológico, antrópicas-tecnológicas, escasez de agua, conductas humanas negligentes, epidemias, crisis humanitarias, etc.

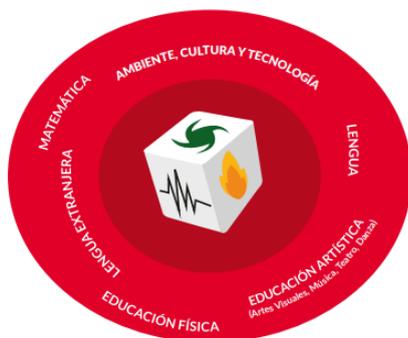
Objetivos:

- Facilitar la construcción de una “cultura de la prevención y resiliencia” a través de un aprendizaje activo, innovador, potenciando capacidades de autoprotección ante cualquier tipo de riesgo que pueda dañar vidas y bienes.
- Promover la comprensión del riesgo, identificando amenazas, en el entorno urbano, periurbano o rural.
- Fortalecer las capacidades individuales, sociales e institucionales, para reducir vulnerabilidades.

Temas sugeridos a desarrollar:
Serán adaptados, según la ubicación de cada escuela y sus niveles de exposición al riesgo, sea de origen natural, socionatural o antrópico-tecnológico.

- Afectados. Amenaza. Preparación. Prevención. Gestión de desastres: gestión de emergencias. Riesgo de desastres (gestión y reducción). Evaluación del riesgo de desastres. Información sobre el riesgo de desastres. Sistema de alerta temprana. Pérdidas económicas. Evacuación. Exposición. Suceso peligroso. Riesgo de desastres intensivo. Mitigación. Reconstrucción. Recuperación. Rehabilitación. Riesgo residual. Respuesta. Acondicionamiento. Factores subyacentes del riesgo de desastres. Vulnerabilidad.

PREVENCIÓN Y RESILIENCIA SOCIAL



- Conoce y comprende los riesgos a los que está expuesto y es capaz de transmitirlo a su entorno inmediato, de forma simple.
- Expresa su conocimiento de conductas de autocuidado ante fenómenos de origen natural y antrópicos.



- Participa de actividades grupales, indagando el origen de algunos fenómenos naturales, propios del territorio donde vive.
- Colabora con sus compañeros en reducir vulnerabilidades, en el aula y de más áreas de la escuela.



- Reconoce la importancia de saber y comprender qué es el riesgo y de actuar preventivamente, ante el medio ambiente y eventos peligrosos. (riesgos y/o desastres)
- Identifica aquellos peligros que pueden perjudicarlo, entendiendo que algunos son evitables y otros no, comparando entre buenas y malas prácticas de la vida cotidiana.



- Brinda soluciones simples, frente a las lesiones e incidentes más comunes, que no contemplan la prevención (por ej. sangrado nasal, corte y heridas)
- Demuestra su intención colaborativa, para solucionar la incidencia de la problemática ambiental en su entorno, a partir de acciones sencillas y a su alcance.



- Se integra en la cultura preventiva, en un marco de responsabilidad, solidaridad y compromiso.
- Reconoce responsablemente que sus acciones de falta de prevención, pueden afectar su vida y la de los demás.



- Incorpora acciones simples para el autocuidado y el cuidado de los demás ante situaciones de riesgo.

Anexo III

Dimensiones de Análisis de las Entrevistas a Docentes

1) Preguntas generales

Nombre y Apellido

Escuela y D.E.

Edad

¿En su formación docente se abordaron contenidos vinculados a problemáticas ambientales? ¿Cuáles?

¿En qué año finalizó el profesorado?

¿Cuántos años se desempeñó como docente de sexto grado?

¿Recibió capacitación por parte de Escuela de Maestros? ¿Cuándo? ¿En qué modalidad?

2) Incorporación de contenidos sobre problemáticas ambientales

¿Qué contenidos de Ciencias Sociales incluye en su planificación anual?

En relación con la incorporación de contenidos sobre problemáticas ambientales, ¿Cuáles fueron los seleccionados?

¿Por qué eligió trabajar estos contenidos?

¿Cuánto tiempo en general se destina a la enseñanza de estos contenidos?

¿Cuáles son los recursos utilizados para la enseñanza de estos contenidos?

¿Lo enseña a partir de estudios de caso? ¿Cuáles?

3) Conocimiento y apropiación del material de “Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas” (2017-2018) y “Estudiar y Aprender” (2022)

Utilizó el material de la secuencia "¿Por qué los daños del huracán Matthew se miden en Haití en vidas humanas y en Florida-EE.UU. en dólares?"

¿Qué partes fueron las que se abordaron principalmente?

- 4) Evaluación de aprendizajes y apropiación del marco teórico desde la percepción docente

¿Qué dificultades se presentaron para la enseñanza de estos contenidos?

¿Qué aspectos considera que pudieron incorporar los y las estudiantes a partir de la enseñanza de estos contenidos? ¿Pudieron apropiarse de los conceptos del marco teórico?

- 5) Articulación desde la escuela con instituciones y organizaciones vinculadas a la GRD

Desde la escuela, ¿Se articula con instituciones y organizaciones sociales vinculadas a la GRD? ¿Cuáles?

¿Se han implementado iniciativas vinculadas a otras temáticas? ¿Cuáles?