

El diagnóstico comunitario y el estudio histórico de los desastres en la formación de docentes

María Gamero, Ileana Parra, Arlene Urdaneta, Edith Luz Gouveia
Departamento de Historia. Centro de Estudios Históricos.
Universidad del Zulia

Resumen

Tomando en cuenta la propuesta de historiar comunidades se presenta una metodología para diagnosticar las situaciones de riesgo en función de algunas vivencias experimentadas durante la práctica docente en las asignaturas articuladas a la *Cátedra Colegiada Luciteña*, de los departamentos de Historia y Geografía en la parroquia Santa Lucía y otras del estado Zulia. Se pretende brindar algunos elementos teóricos y prácticos relacionados con la temática del diagnóstico comunitario entendido como herramienta fundamental para la formación de docentes, considerando la necesidad de alcanzar mayor eficiencia y eficacia en el proceso de aprendizaje. Un buen diagnóstico, elaborado a partir de la investigación cualitativa, se convierte en parte esencial de los procesos de planificación educativa y constituye un valioso soporte en el estudio histórico de los desastres. La experiencia educativa ha demostrado cómo un acertado diagnóstico de la comunidad significa un gran paso en el camino de mejorar el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Diagnóstico, comunidades, aprendizaje, desastres, vulnerabilidad social.

Community diagnosis and the historical study of disasters in teacher education

Abstract

Taking into account the proposal of community history it presents a methodology for diagnosing risk situations according to some experiences encountered during the teaching practice in the subjects articulated with *Luciteña's* collegiate course, of the History and Geography department of Santa Lucía parish and others. It aims to provide some theoretical and practical issues related to the community diagnosis theme as a fundamental tool for understanding teacher's formation considering the need to achieve greater efficiency and effectiveness in the learning process. A good diagnosis, drawn from qualitative research, becomes an essential part of educational planning and a valuable support for historical study of disasters. The educational experience has shown how an accurate diagnosis of the community means a great step toward improving the learning process.

Keywords: Diagnosis, communities, learning, disasters, social vulnerability.

La diagnose communautaire et l'étude historique des désastres dans la formation des enseignants

Résumé

Tenant compte de la proposition d'écrire l'histoire des communautés, nous présentons une méthodologie pour réaliser une diagnose des situations de risque, en fonction de certaines expériences, vécues pendant la pratique professionnelle, dans les disciplines associées à la filière «Cátedra Colegiada Luciteña», des Départements d'Histoire et de Géographie dans le quartier Santa Lucía et d'autres arrondissements de l'État du Zulia. Nous prétendons offrir quelques éléments théoriques et pratiques, en rapport avec la thématique de la diagnose communautaire en tant qu'outil fondamental pour la formation d'enseignants, prenant en considération le besoin d'atteindre une plus grande efficacité dans le processus d'apprentissage. Une bonne diagnose, élaborée à partir de la recherche qualitative, devient un élément essentiel des processus de planification éducative. Elle constitue d'ailleurs un support précieux dans l'étude historique des désastres. L'expérience éducative a montré à quel point une diagnose pertinente de la communauté signifie avancer vers l'amélioration du processus d'apprentissage.

Mots-clés: Diagnose, communautés, apprentissages, désastres, vulnérabilité sociale.

1. Introducción*

Las experiencias preliminares de conocer la historia de las amenazas acontecidas en una comunidad se inicia al diagnosticar a la sociedad, las singularidades del ecosistema y escenario urbanos, los eventos naturales y procesos antrópicos ocurridos en su historia. De este modo el diagnóstico conduce a descubrir y comprender los cambios ocurridos en el tiempo, las actuales necesidades y problemas de la comunidad y los factores presentes que la hacen vulnerable.

Al hacerlo, desde el aula, se logra mediar en procesos de aprendizaje en el área de las ciencias sociales desde la cotidianidad del alumno y con la comprensión de la sociedad en la cual está inmerso, para diseñar estrategias didácticas, de investigación y acción educativa involucrando efectivamente al alumno como sujeto social capaz de asumir una actitud responsable ante su comunidad (Contreras, Lafraya y otros, 1998). Los resultados preliminares de esta propuesta educativa han evidenciado los alcances de un discurso histórico humanizado y concreto que responde a los intereses de un colectivo particular.

El diagnóstico se convierte en un proceso dinámico de captación y de organización que permite, a partir de la observación directa participativa, conocer la memoria histórica de las comunidades, los aspectos naturales-ambientales, económicos, sociales, políticos, situaciones de riesgo y vulnerabilidad y bienes patrimoniales, de manera que los datos obtenidos puedan ser ordenados y sistematizados permitiendo diseñar programas de acción para la intervención desde la acción educativa y ofrecer algunos recursos que favorezcan la solución de problemas o problemáticas de la comunidad en estudio.

En este caso particular, la información deriva de las vivencias experimentadas durante la práctica docente en las asignaturas articuladas a la *Cátedra Colegiada Luciteña*, de los departamentos de Historia y Geografía en la parroquia Santa Lucía en comparación con otras del estado Zulia. Se ha evidenciado cómo al diagnosticar se considera la memoria histórica, donde también emergen los recuerdos personales y selectivos de ciertos eventos naturales o procesos antrópicos que alteraron por su magnitud o impacto la actividad cotidiana del sector, barrio, sitio o lugar. Con frecuencia, estas evocaciones son imprecisas o distorsionan la realidad, por adolecer de las limitaciones propias de su origen y del transcurrir del tiempo, sin embargo ofrecen valiosos indicios para abordar, interpretar y comprender algunos desastres factibles de ser historiados.

* Esta investigación se desarrolló en el marco del proyecto de investigación "Elaborar y socializar historias de las comunidades para el aprendizaje de las ciencias sociales", premiado en el año 2008 por el Centro Nacional de Historia (CNH) del Ministerio del Poder Popular de la Cultura.

Usualmente los habitantes atesoran recortes de prensa, fotografías o evidencias materiales de estos sucesos, que como fuentes excepcionales expresan eventualidades no registradas por los organismos competentes a nivel nacional o regional por ser incidentes menores o acontecidos en el ámbito espacial reducido. Para los habitantes que lo vivieron y sufrieron, sus consecuencias representaron y aún representan por su recurrencia situaciones desastrosas dignas de ser referidas.

Conocer a la comunidad luego de su diagnóstico, aproximarse a la memoria histórica e historiar los acontecimientos “desastrosos” reincidentes constituyen valiosos recursos para el docente, quien podrá orientar la construcción de conocimiento histórico pertinente y significativo. De este modo las historias elaboradas podrán tener diferentes aplicaciones, entre otras, las didácticas, al favorecer la mediación de procesos de aprendizaje en las ciencias sociales.

2. El diagnóstico

El término diagnóstico no siempre tiene el mismo significado, ni tampoco la misma importancia; para unos es una descripción de la situación, para otros es un conocer, pero para efectos de esta propuesta es un proceso que va a permitir actuar de manera más acertada y elegir el mejor camino para la acción investigativa y pedagógica. Para analizar esa realidad (la de la comunidad) conviene subrayar algunos aspectos a considerar:

- a. La experiencia acumulada: historia local, los acontecimientos, su evolución, luchas, organizaciones locales, entre otras.
- b. La forma de pensar y de sentir de los habitantes de esas comunidades, reacciones frente a situaciones, estilos de trabajo, formas de participación, las aspiraciones y los sueños compartidos.
- c. La diversidad de escenarios en que se desenvuelve la vida: población, recursos (económicos, naturales, culturales), la producción, los servicios, la infraestructura.

Existen diferentes definiciones de lo que es un diagnóstico, todas coinciden en señalar que es un método para analizar la realidad, conocerla profundamente, con el fin de descubrir posibles soluciones y poder actuar en la dirección elegida y asumida como la más efectiva (Díaz, 2006). Para ello, se utiliza gran variedad de instrumentos metodológicos que pueden ser aplicados en las distintas fases del diagnóstico: observación sistemática, encuestas, entrevistas, censos, técnicas grupales, técnicas de análisis.

Se puede decir que para la realización de los diagnósticos no hay recetas, sólo pistas adaptables a cada realidad. Así lo exige la dinámica de la vida comunitaria;

sin embargo, tampoco se realiza en un vacío de ideas, de concepciones, de enfoques, sino por el contrario, cuenta con una base conceptual que anima y particulariza la práctica social. Debe saberse usar y aplicar este marco teórico-conceptual referencial según el momento, las circunstancias, el ambiente, la gente, la cultura, el lenguaje, el entorno o contexto donde se actúa (Díaz, 2006).

Se utiliza desde el punto de vista metodológico el enfoque cualitativo para la recolección de los datos al obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resulta de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recava datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas, lo que conduce a la indagación de una manera subjetiva y reconoce sus tendencias personales (Hernández, Fernández y otros, 2008: 8). Se basa en métodos de recolección de datos no estandarizado cuando la metodología cuantitativa, por su racionalidad, no permite la medición adecuada del objeto de estudio (Corbetta, 2003).

3. Acercamiento, aceptación e inserción

Para lograr lo propuesto se deben cumplir tres etapas vinculantes entre sí: *el acercamiento para la aceptación, la inserción y puesta en marcha del diagnóstico y la prosecución del mismo*. Al aproximarse a la comunidad, para conocerla e indagar sobre una situación determinada, se proporciona una guía para la acción y se indica el camino a seguir. Es una actividad que requiere “mirar” a la comunidad: observación orientada a precisar la situación del emplazamiento (humano, de infraestructura y ambiental), organización interna, instituciones públicas y necesidades que presenta. Lo fundamental es ponderar la percepción que tiene la comunidad sobre su historia y el interés por conocer y comprender los cambios ocurridos en el tiempo.

En la experiencia *luciteña*, la aproximación al mundo social ha permitido acercarse a conceptos o categorías de otras disciplinas coherentes con lo que se observa, en consecuencia, la propuesta se ha fundamentado más en un proceso inductivo (explorar y describir) con la pretensión de generar algunas reflexiones teóricas, aún en construcción. Se ha comenzado de lo particular a lo general, a través de entrevistas y datos que se obtienen para inferir algunas conclusiones. Gradualmente se han generado algunas hipótesis en proceso de redefinición.

Cada diagnóstico es único, depende de las características de la comunidad en la cual vamos a intervenir. Por ello, pueden variar algunas de las formas como se realiza este proceso de intervención. La participación, la interacción, la coacción y la integración forman parte de la columna vertebral de un trabajo comunitario para

la innovación. Este es el propósito fundamental cuando se trabaja en las comunidades para iniciar procesos de transformación y de cambios positivos.

Es necesario aclarar dos conceptos: comunidad e intervención. Ambos son polémicos y tienen múltiples definiciones. Más que apegarnos a una discusión teórica, lo importante como docente es saber cómo percibimos a la comunidad y qué entendemos por intervención educativa. En este caso, se entiende por comunidad al sistema vinculado de un grupo de personas ubicadas en un territorio compuesto por relaciones constitutivas de una red social; cada uno de ellos interconectados por nexos familiares o adquiridos por la convivencia, con valores y derechos compartidos y determinados por niveles de integración y de apoyo social (Navarro, 2004).

Mientras que la intervención comunitaria es el conjunto de acciones destinadas a promover el desarrollo de una comunidad a través de la participación activa de ésta en la transformación de su propia realidad. Por tanto, pretende la capacitación y el fortalecimiento de la comunidad, favoreciendo su autogestión para su propia transformación y la de su ambiente. Dando a la comunidad capacidad de decisión y de acción se favorece su fortalecimiento como espacio preventivo; en nuestro caso la propuesta del estudio de los desastres al *historiar a las comunidades* para el aprendizaje de las ciencias sociales es, por ahora, más una herramienta didáctica que de intervención; sin embargo, a medida que la propuesta madure se perfilarán y cincelarán mejor sus alcances en este sentido.

Según las experiencias vividas en la investigación de Santa Lucía, en Maraicaoibo, se partió del propósito de desarrollar una propuesta general para detectar la situación educativa existente e influir en ella para promover cambios, el proyecto “Educación y Cultura en Santa Lucía” requirió del diagnóstico por varias razones, además de las ya señaladas, para obtener información sobre la comunidad y su situación en el presente y ubicar los personajes clave, por la necesidad de precisar las *vías de acceso* a la aproximación: organizaciones educativas, culturales, deportivas o comunitarias; instituciones, proyectos comunitarios o ser miembro de las comunidades. El resultado del adecuado acercamiento permitió diseñar, desarrollar y evaluar acciones desde la propia comunidad, con el acompañamiento de los docentes, promoviendo la movilización de otros grupos miembros de una comunidad. Las acciones fueron más eficaces cuando se logró involucrar a todos los actores que forman parte del escenario social.

De allí que la primera etapa de “*acercamiento a la comunidad*” tiene como finalidad lograr la cooperación de sus miembros al interesarse y participar en la investigación. Para ello, la proximidad a la comunidad busca la *aceptación* y crear escenarios propicios para la *investigación*. La aceptación es clave, podría decirse

que es el proceso *más importante*, pues de ella depende lograr la inserción de los investigadores en las comunidades y un diagnóstico aceptable. Del modo cómo se acerquen a la comunidad y de lograr la aceptación, depende también el éxito de la investigación y su socialización. Para ello se sugiere emplear varias *estrategias de acercamiento*:

- a. Hallar representantes que conozcan nuestros propósitos, y mediante ellos darnos a conocer en la comunidad.
- b. Preparar actividades culturales, deportivas o festivas junto con organizaciones comunitarias e invitar a todos (sin distinciones ni exclusiones) para que asistan.
- c. Difundir los propósitos que se persiguen: en las escuelas, con los docentes, el personal directivo, iglesias, organizaciones deportivas. Esta tarea de convencimiento requiere manejar argumentos claros y precisos e implica intervenciones en espacios pequeños.
- d. Organizar el equipo para trabajar con propósitos claramente definidos, es decir, el deseo de transformar, cambiar, mejorar y completar los problemas de la comunidad.

Lo fundamental es ser aceptado y requiere que la comunidad esté convencida del aporte positivo del trabajo a realizar; el investigador enfrenta la resistencia de un colectivo receloso, decepcionado por experiencias previas traumáticas. Lograr la credibilidad le otorga legitimidad al propósito de *historiar las comunidades*. En relación con este aspecto, sobre la convivencia del investigador con el medio que estudia, se señala que la conducta humana está altamente influenciada por las tradiciones, roles, valores, normas y cultura del ambiente en el cual vive el hombre; por tal razón es importante la inserción del investigador-docente en el contexto “natural” en el que se desenvuelven los actores del proceso investigativo.

Iovanovich y Alurralde (2000) expresan que muchas veces se escucha decir: “Ninguna mirada es neutra o inocente”. Cargamos en ella nuestra ideología y las experiencias acumuladas a lo largo de nuestra historia. En la mirada diagnóstica ocurre lo mismo. Generalmente el investigador suele ser un agente externo y en ocasiones esto genera diversas reacciones en las comunidades, de aceptación o de rechazo. Establecer canales de comunicación facilitará el intercambio, comprensión y respeto.

La investigación de la comunidad requiere, además de acciones colectivas o individuales, de relacionamiento personal, de actividades de difusión de los principios o valores que motivan a los investigadores. Las actividades organizadas se trabajan en función de la necesidad de valorar los sitios importantes de la comunidad, identificados en el *recorrido de conocimiento*.

Dichas actividades requieren de socialización, donde las personas puedan hablar libremente mediante una *conversación amena* pero sin perder de vista los fines a alcanzar. En ese proceso se pueden infundir valores y reforzar aspectos educativos y culturales, donde debe tenerse bien claro cada uno de los objetivos propuestos, tomando en cuenta siempre que los investigadores, en la mayoría de los casos ajenos a ellos, deben acoplarse a las singularidades del colectivo con el cual trabajan.

En ocasiones surgen algunas soluciones, en otras sólo se abren espacios de reflexión. En el caso de las escuelas se pueden convocar a reuniones donde asistan dos o tres maestros, personal obrero y va ampliándose hacia otras personas de la comunidad. Gradualmente se hacen convocatorias más amplias hasta lograr tener una aceptación satisfactoria, en donde el colectivo se interese en los temas y en asistir; de ese modo nos damos cuenta si se está haciendo efectivo el trabajo y el esfuerzo.

4. El docente y la comunidad

El docente que trabaja en una unidad educativa es un interventor natural y debe estar consciente del rol que ejerce al involucrarse con esa comunidad para desarrollar un proyecto que oriente esa acción en función de las actividades comunitarias. Si el docente no es aceptado, no puede cumplir con estos roles o acciones positivas, y de allí la importancia en estos momentos de la metodología aplicada a este aprendizaje a través de los proyectos educativos, integrales y comunitarios donde se involucra a todos los miembros de la comunidad, y donde se incluyen sus problemas, y a partir de allí iniciar un proceso de aceptación y de valoración del espacio.

La puesta en marcha del diagnóstico comunitario y la prosecución del mismo tienen que ver con el recuento y clasificación de todos y cada uno de los elementos que hacen parte de la vida social de las comunidades, es decir, *una clasificación y revisión de los elementos y la manera como ellos afectan el diario vivir y funcionar de las colectividades*. Por ello, para realizarlo, el primer paso es *la descripción de la comunidad*, esta es la oportunidad para que sus habitantes se expresen y digan cómo ven la situación, cuál es su percepción de la realidad, es decir, hacer un inventario de las necesidades de la comunidad. Dicho listado es ejecutado para seleccionar los problemas de mayor importancia, con la intención de darles una respuesta. Se debe obtener información sobre:

1. Nombre de la comunidad, origen del nombre y su significado, identificación de los pobladores con el nombre.
2. Historia de la comunidad, primeros pobladores, razones por las que llegaron, cambios, transformaciones, momentos importantes de la historia de la comunidad, personajes originarios de la comunidad.

3. Visión panorámica, elaboración de planos, mapas de la comunidad, señalando puntos de interés: escuelas, instituciones públicas, ambulatorios, policía, bodegas, calles, avenidas. Ubicación geográfica de la comunidad, número de habitantes, actividades económicas, qué caracteriza a la comunidad y distingue de otras comunidades, costumbres.
4. Infraestructura de servicios: determinar los servicios que existen en la comunidad: agua, transporte público, electricidad, teléfono, Internet, espacios públicos, vías, escuelas, iglesias, entre otros. Es necesario considerar la cantidad y eficiencia de los mismos, las demandas de la comunidad en cuanto a otros servicios, fallas en los existentes y propuestas para mejorarlos.
5. Aspectos económicos: determinar las formas de subsistencia de la comunidad, los distintos tipos de trabajo dentro de la comunidad, los desempleados, si hay fuentes de trabajo (creadas o posibles), condiciones de vida, maneras de satisfacer las necesidades.
6. Aspecto sociales: perfil de las familias (tipo, cantidad de personas, condiciones de vivienda, escolaridad, formas de esparcimiento, cómo se mantienen). Adicionalmente, es fundamental conocer cuáles son los problemas sociales más graves de la comunidad: inseguridad, violencia doméstica, pobreza, etc.
7. Aspectos institucionales: determinar las instituciones públicas y privadas que funcionan en la comunidad, qué hacen, las necesidades que atienden.
8. Organizaciones sociales de base que existen (asociaciones civiles, partidos políticos, cooperativas, etc.).

Para obtener esta información de manera adecuada se ha utilizado exitosamente dos técnicas para recoger la información: la *observación* y las entrevistas. En el primer caso se considera como un recurso para obtener información de manera directa y para ello se requiere una exploración inicial para definir el recorrido a realizar durante el trabajo de campo. Existen distintos tipos de observación: participante, pasiva moderada, activa o completa, según la manera como el investigador se involucra con el grupo observado (Rojas, 2007). El docente orienta y le da libertad al alumno para que decida la manera de realizar la observación; sin embargo, como es “mi comunidad” la que percibe, ya está involucrado de una manera muy personal. Es importante registrar la información en el cuaderno de campo donde se debe indicar las apreciaciones, emociones y reflexiones resultado de la observación.

La otra técnica a considerar es la *entrevista*, la cual puede ser estandarizada programada (cuando se realizan las mismas preguntas a todos los entrevistados, las cuales se realizan en el mismo orden y de manera sistemática), entrevistas estanda-

rizadas no programadas (cuando se elabora un guión que puede ser alterado según las características del entrevistado y por tanto la secuencia de las preguntas puede variar) y la entrevista no estandarizada (cuando no se elabora previamente preguntas o un guión, es muy adecuada para iniciar la exploración sobre un problema cuando se tiene poca información).

Al realizar las entrevistas es muy importante indicarle al alumno algunos criterios de respeto y consideración al entrevistado:

Antes de la entrevista:

- Ubicar la época en que nació el entrevistado y calcular el período en el cual ya era una persona adulta.
- Elaborar una guía (concreta o general) que recoja las ideas sobre las cuales desea obtener información (estas ideas pueden cambiar a medida que avanza la entrevista).
- Anotar preguntas concretas (no un cuestionario) para iniciar la entrevista y para orientar en determinados momentos la conversación.
- Lograr que el entrevistado se sienta cómodo y confiado: informarle lo que se pretende hacer y la importancia de la investigación, escoger la hora y el lugar que ellos indiquen y ser puntuales.
- Grabar la entrevista sólo si el entrevistado está de acuerdo.

Al realizar la entrevista:

- Iniciar la conversación con una pregunta general o un comentario cordial para “entrar en calor”.
- Poner atención en las expresiones faciales, corporales, gestos y reacciones emocionales. Tomar nota de los aspectos que les llamen la atención.
- No presionar al entrevistado, interrumpirlo o corregirlo.
- Hacer de vez en cuando preguntas específicas si la conversación se ha desviado.
- No extenderse más de dos horas y culminar con palabras de agradecimiento.

Después de la entrevista:

- Inmediatamente después pasar en limpio las notas e impresiones.
- Transcribir la entrevista y hacer las reflexiones.
- Establecer por orden de prioridad las ideas que han surgido.

- Delimitar espacial y temporalmente la historia de vida del entrevistado y precisar el momento que considera más importante.

Posteriormente, los resultados del diagnóstico deben ser sistematizados, ordenados para su difusión, evaluación y socialización. Un posible esquema para organizar la información debe incluir:

1. Introducción
2. Objetivos orientadores del diagnóstico
3. Estrategias metodológicas empleadas para la realización del diagnóstico
4. Descripción y evidencias de la historia de la comunidad desde la memoria colectiva.
5. Listado de problemas identificados
6. Selección, jerarquización y priorización de problemas (matriz)
7. Análisis del problema seleccionado
8. Posibles alternativas de solución al problema

El diagnóstico llega hasta la toma de decisiones para resolver los problemas priorizados, luego comienza la etapa de planeación de la acción; cada alternativa seleccionada para dar respuesta a determinado problema debería transformarse en un proyecto.

Sin embargo, esta última fase no se ha aplicado en el estudio de desastres al *historiar a las comunidades*, a excepción de algunas intervenciones en escenarios educativos; el impacto de los mismos hacia la intervención aún está en etapa de diseño, y se estiman resultados al profundizar las acciones en escuelas pilotos.

La experiencia iniciada por el “Programa Educativo Comunitario Parroquia Santa Lucía”, en el año 1994, y continuada en las distintas asignaturas de la *Cátedra Colegiada Luciteña*, se inició negada a recurrir de manera rígida a sustentos teóricos; creció sobre la base de la experiencia vivida en el sitio de observación, con los aportes y las vivencias construidas junto a los sujetos estudiados, entre investigadores e investigados, iniciadas y apoyadas por la comunidad. De este modo el investigador era sujeto y analista de la investigación, al igual que la comunidad, en un espacio simultáneo de crecimiento y conocimiento, que a su vez se ve coordinado y ensamblado con el juicio generado a partir del reconocimiento de los saberes populares de los habitantes de los distintos espacios trabajados (Foucault, 1970).

En síntesis, el diagnóstico de la comunidad ofrece un importante marco referencial sobre la pertinencia de *historiar la comunidad* y los posibles escenarios de

socialización; también arroja algunos resultados preliminares que orientan la investigación histórica: la identificación de personajes destacados, el número de habitantes, principales actividades económicas que se realizan, bienes patrimoniales (materiales e inmateriales), liderazgo comunitario (político, moral, religioso, entre otros); potencialidades que ofrecen algunas evidencias del pasado que se “visualizan” en el presente a través de la infraestructura, tradiciones o memoria histórica del colectivo. La clave es el trabajo de campo, en cuyo recorrido el alumno observe lo que ha “mirado sin mirar” para historiar a la comunidad.

5. El diagnóstico de riesgo en la comunidad

Al aproximarnos a la comunidad para su diagnóstico también comienza a aflorar importante información sobre las situaciones de riesgo que viven en el presente, algunas de ellas permanentes en el tiempo y por tanto de manera recurrente han generado desastres. Para *historiar a las comunidades* el hecho de detectar estos aspectos es sumamente importante, pues ofrece varios indicios de orientación a la investigación histórica.

Para obtener esta información y sistematizarla es necesario poseer las herramientas conceptuales apropiadas. Ahora, ¿cómo puede realizar un docente el diagnóstico de riesgo a desastres en la comunidad? Las interrogantes que orientan el proceso definitorio de las situaciones de riesgo en la comunidad son: ¿Cómo identificar y reconocer los peligros a los cuales están expuestas las comunidades?, ¿cómo perciben el riesgo los miembros de la comunidad?, ¿cómo interpretan su situación? y ¿cuáles son sus necesidades de información ante las amenazas naturales o sociales? (Véliz, 2009).

Para un diagnóstico adecuado de las situaciones de riesgo presentes en las comunidades es importante tener claras tres categorías para el análisis: desastre, riesgo y vulnerabilidad. Con frecuencia son utilizados de manera inapropiada o distorsionada. Se entiende por desastre una situación o proceso social que se desencadena como resultado de un fenómeno natural, socio-natural o antrópico, ante un contexto vulnerable. Los contextos vulnerables son aquellos que:

- Causan alteraciones intensas, extendidas y graves.
- No pueden ser resueltos de manera autónoma utilizando los recursos disponibles en la unidad social directamente afectada.

La materialización de las amenazas se expresa sobre contextos vulnerables en: pérdidas de vidas y salud de la población, destrucción o inutilización total o parcial de bienes colectivos o individuales, daños en el ambiente y otros. Por otra parte, debe considerarse que los desastres son un producto humano, no son naturales, sólo existen “para nosotros” cuando los conocemos o somos afectados por ellos.

Debemos entender por *riesgo* la probabilidad de que se manifieste una amenaza y se materialice en una sociedad con cierto grado de vulnerabilidad. La *amenaza* es el peligro latente que representa la probable manifestación de un fenómeno físico de origen natural (sismo), socio-natural (cambio climático global) o antropogénico (inundaciones, incendios, contaminación de aguas, derrames tóxicos), en el último caso el contexto histórico es determinante, es un factor de riesgo físico externo a la sociedad expuesta (Altez, Parra, Urdaneta, 2005).

Por su parte, la *vulnerabilidad* es la escasez de respuestas que una sociedad presenta frente a las amenazas, que se muestra como un resultado contextual en un espacio determinado y a lo largo de un tiempo histórico. Toda vulnerabilidad es un factor de riesgo interno de la sociedad expuesta a una amenaza, e implica la predisposición física, económica, política o social que tiene una comunidad de verse afectada por un fenómeno peligroso que dificulta la recuperación autónoma posterior. Al diagnosticar la comunidad en estudio se requiere resaltar los siguientes aspectos:

A. Situación del riesgo en la comunidad:

- ▶ Amenazas que conoce la comunidad, tales como inundaciones, desbordamientos de cañadas, incendios, contaminación de aguas y de aire, derrames tóxicos, vientos huracanados, sismos, etc., que en determinado momento ya han causado o pueden causar daños severos, como pérdida de vidas y salud de la población, destrucción o inutilización total o parcial de bienes colectivos o individuales, daños en el ambiente y otros.
- ▶ Vulnerabilidad de la comunidad y sus bienes, esto es, identificar los problemas graves, como efectos de los eventos naturales o sociales y las experiencias sufridas en emergencias anteriores.
- ▶ Formas de resolver el riesgo en la práctica o en la imaginación de la comunidad, acciones positivas susceptibles de multiplicarse.
- ▶ Recolección de información acerca del impacto súbito o efectos posteriores a los eventos en los miembros y familias de la comunidad.
- ▶ Las herramientas para la recolección de información pueden ser las entrevistas y encuestas aplicadas a cada familia y/o registro fotográfico.
- ▶ Elaboración de base de datos, croquis y mapas de vulnerabilidades y amenazas para que gráficamente se puedan identificar los riesgos.

B. Percepción del riesgo en la comunidad:

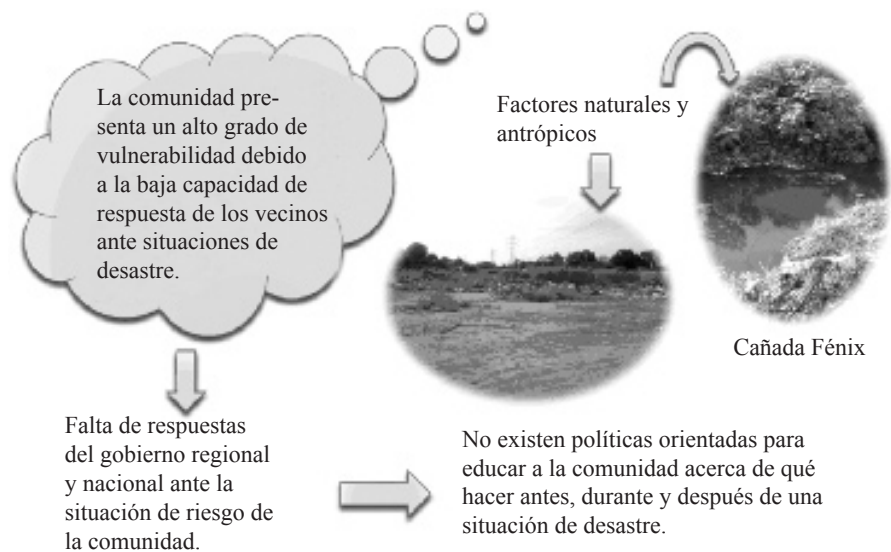
Ésta varía de una comunidad a otra, dependiendo de su exposición a la amenaza, experiencias pasadas y situación socioeconómica, entre otras. Por lo tanto, las

singularidades locales y regionales son determinantes en la percepción del riesgo de la comunidad en la que se desarrolla el diagnóstico. (Guía para la comunicación social y la prevención de desastres, 1999). Estas percepciones se refieren a:

- ▶ Las creencias, mitos y valores en torno a los desastres, sus causas y formas de evitarlos.
- ▶ Cómo relacionan el tema de los desastres con su cotidianidad.
- ▶ Relación del tema con creencias religiosas o de otra índole.
- ▶ El grado de conocimiento sobre los temas referidos a los desastres.

6. Algunas experiencias al historiar comunidades

Algunos ejemplos permiten ilustrar el alcance de la propuesta. Al *historiar las comunidades* surgen recuerdos de eventos naturales o antrópicos que han dejado profundas huellas físicas o emocionales en el colectivo. Algunas de reciente data, factibles de ser diagnosticadas; otras nos remontan a tiempos lejanos viables a ser historiadas a través de fuentes que conservan los protagonistas o de otras a ser localizadas en archivos y bibliotecas. En el caso de los desastres contemporáneos son abordables según el impacto ambiental y social para la comunidad afectada. Así lo expresan los docentes en formación:



Situaciones de vulnerabilidad social en el barrio 12 de febrero de Maracaibo
(Garizao y Vargas, 2009)

Otros casos revelan cómo el desbordamiento de cañadas en áreas densamente pobladas desencadena daños y cambios realmente impactantes. Así ocurrió en la calle Altagracia, sector Sabaneta Larga, parroquia Cristo de Aranza, municipio Maracaibo. El desbordamiento de la cañada Morillo originó: inundación de casas, pérdida de vidas y bienes materiales, puentes destruidos, vías de comunicación inaccesibles, poblados aislados, privación de servicios públicos básicos, entre otras ruinas. Las investigaciones revelan que la comunidad ha sufrido con frecuencia las consecuencias de estos desbordamientos, sobre todo en períodos de lluvia (Sáez, 2007).

La comunidad puede estar consciente de los riesgos por las características naturales del escenario urbano en el cual está inmersa, sin embargo, cuando se indaga sobre las medidas consideradas para disminuir su vulnerabilidad se constata que no siempre se han dado las respuestas individuales, colectivas u oficiales para mitigar esta situación de riesgo. Se continúa construyendo viviendas en las inmediaciones de la cañada, se bota basura y escombros en su lecho y los entes oficiales no toman medidas preventivas. En síntesis, la comunidad es sumamente vulnerable por la ausencia de gestión para el riesgo. Al aproximarnos a la historia de la comunidad los informantes clave revelan que han constatado e investigado que desde “los padres de sus padres” han sufrido las consecuencias del desbordamiento de la cañada Morillo, una de las más peligrosas de la ciudad. Sin embargo, el docente en aula, quien en ocasiones también sufre las consecuencias de estas eventualidades, se siente incapacitado para desarrollar una política de educación para el riesgo porque desconoce los mecanismos para diagnosticar la situación y los alcances del estudio histórico de los desastres para ofrecer lineamientos de acción. Para ello, deben estar capacitados para lograr una “fotografía de lo social” del presente.

Además de las amenazas naturales, las antrópicas, producto de decisiones o situaciones sociales, son un factor muy importante a considerar al momento de comprender la situación de la comunidad. Decisiones de gobierno, olvido o desidia colectiva, rivalidades políticas, familiares o personales, entre muchas otras razones, pueden explicar una situación conflictiva o situaciones de amenazas. Este es el caso de la “Escuela de Danzas Típicas Maracaibo”, institución creada el 18 de febrero de 1976 y de gran trascendencia en la preservación de las tradiciones culturales zulianas, que en la actualidad está en estancamiento sin sede ni recursos económicos consecuencia de “una decisión de gobierno desastrosa” (Martínez y Domínguez, 2008).

Estudios sobre la comunidad Valle Frío de la parroquia Santa Lucía rescata sucesos de impacto en la comunidad como fue el incendio ocurrido en la edificación de lo que fue el cine Brasil, uno de los primeros de la ciudad, que luego fue sede de la fábrica de calzados *Ciro's* y por último de un depósito de lámparas. No hubo pérdidas humanas, sin embargo en la actualidad la edificación no ha sido demolida como

evidencia del suceso y constatación del poco interés de los organismos del municipio (Flen-Bers y González, 2008).

También refieren los investigadores cómo a lo largo de su historia las viviendas de esta antigua comunidad, una de las originarias de Maracaibo, han perdido los techos de tejas o paredes de bahareque por falta de mantenimiento, antigüedad de la construcción y características de los materiales de construcción. Demuestran que muchas de ellas corren aún el mismo riesgo, como se evidenció en el registro fotográfico realizado al hacer el trabajo de campo para el diagnóstico de la comunidad. La socialización de esta situación le permitió a las docentes en formación realizar actividades con miembros de los consejos comunales del sector con la finalidad de concientizar la vulnerabilidad social de la comunidad e incentivar acciones de prevención de riesgos.

7. Consideraciones finales

La experiencia ha permitido medir el alcance de la propuesta educativa de capacitar al docente en formación para conocer la realidad social en la cual le toca actuar a través del diagnóstico. Además, la comprensión de los referentes más significativos de los colectivos en el presente favorece lograr que el docente en ciencias sociales se apropie pertinentemente de dos importantes marcos referenciales temporales para el aprendizaje de las ciencias sociales: pasado y futuro. En otras palabras, la visión del espacio y tiempo más cercano ofrece un marco de reflexión para ampliar la interpretación del pasado y la certidumbre sobre el “por-venir”, según la realidad, demandas y necesidades del educando.

Esta percepción tiene otros alcances, al obtener información sobre las situaciones de riesgo de la comunidad y detectar la permanencia en el tiempo de situaciones desastrosas que evidencian la vulnerabilidad social. El conocimiento de esta situación favorece orientar políticas hacia una educación para el riesgo en la sociedad civil y la comunidad educativa.

La experiencia docente ha arrojado diversos resultados que repercuten en el ámbito educativo e historiográfico:

1) Incorporación del estudio histórico de los desastres, como núcleo problematizador y eje de investigación, en la estrategia didáctica “Historiar comunidades para el aprendizaje de las ciencias sociales”, coordinada por la profesora Arlene Urdaneta en la asignatura Historia del Zulia; en algunos casos los resultados fueron orientados a atender necesidades o problemas de vulnerabilidad social a través del servicio comunitario “Socializar historias de las comunidades en colectivos zulianos”.

2) Publicación de los avances de investigación en revistas especializadas y adscripción del eje temático “Estudios histórico y social de los desastres en Venezuela” adscritos al Centro de Estudios Históricos y Laboratorio de Historia de la Arquitectura de la Universidad del Zulia que se define como una potencial línea de investigación para dar soporte a los trabajos de grado de la licenciatura en educación mención historia y mención geografía, maestría en historia de Venezuela, doctorado en ciencias humanas y doctorado en arquitectura.

3) Incorporación, en la nueva propuesta curricular de la licenciatura en educación, mención ciencias sociales, del eje transversal “riesgo y vulnerabilidad social”, que vincula la totalidad de las unidades curriculares como núcleo problematizador en torno a la identificación de situaciones de vulnerabilidad en instituciones educativas, comunidades y otros escenarios, públicos o privados, urbanos o rurales relacionados con la práctica docente con la aspiración de dar respuesta institucional en materia de prevención y atenuación de situaciones de riesgo.

4) Inclusión de unidades curriculares electivas como “Amenaza, riesgo y vulnerabilidad” e “Historia y vulnerabilidad social” con el propósito de desarrollar competencias en el docente-investigador en formación para que: a) comprenda las condiciones estructurales de los desastres y las diferentes respuestas que se dieron en el pasado frente a fenómenos naturales y antrópico para compararlas con las del presente, b) implemente en la práctica educativa planes y programas de gestión para el riesgo en el área de las ciencias sociales y c) aprecie la importancia de comprender los sucesos desastrosos ocurridos en la sociedad a través de la historia para medir su impacto sociocultural y ambiental (Gamero *et al.*, 2009).

5) Ampliación del grupo de investigación con especialistas de diversas áreas para enriquecer la interpretación de los procesos sociales e históricos en estudio a través de miradas interdisciplinarias.

Referencias bibliográficas

“La Gestión Local del Riesgo. Nociones y Precisiones en torno al Concepto y la Práctica” (2003). *Red de estudios sociales en Prevención de desastres en América Latina*. LA RED <http://www.desenredando.org>

ALTEZ, Rogelio, PARRA, Ileana y URDANETA Q., Arlene (2005) “Contexto y vulnerabilidad de San Antonio de Gibraltar en el siglo XVII: una coyuntura desastrosa”. *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, tomo LXXXVIII, n° 352, octubre-diciembre, pp. 181-209, Caracas: Academia Nacional de la Historia.

- CONTRERAS, A.; LAFRAYA, S.; LOBILLO, J.; SOTO, P.; y RODRIGO, C. (1998). *Los métodos del diagnóstico rural rápido y participativo*. Revisado el 7 de febrero, 2005, de http://www.pronaf.gov.br/ater/Docs/DRPmetodos_diagnostico_rapido_participativo.pdf
- CORBETTA, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill, México.
- FLEN-BERS, Melva y GONZÁLEZ, Maira (2008). “De caserío a Parroquia. Valle Frío en la historia de la parroquia Santa Lucía”, trabajo final asignatura Historia del Zulia, Departamento de Historia, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- FOUCAULT, M. (1970). *La arqueología del saber*; México: Siglo Veintiuno Editores.
- GAMERO LEÓN, María; URDANETA, Arlene; GOVEIA, Ediluz; PARRA GRAZZINA, Ileana; RODRÍGUEZ, Marisol; ATENCIO, Maxula; y GIL, Vivian (2009). “Propuesta curricular Licenciatura en Educación. Mención Ciencias Sociales”, Maracaibo: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia.
- GARIZAO, Miguel y VARGAS, Alirio (2009). “Historiar comunidades: barrio 12 de febrero, parroquia Venancio Pulgar, municipio Maracaibo”, trabajo final asignatura Historia del Zulia, Departamento de Historia, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos y BAPTISTA, Lucio Pilar (2008). *Metodología de la investigación*, cuarta edición. México: McGraw-Hill.
- IOVANOVICH, Marta y ALIRRALDE, E. (2000). *¿Cómo podemos conocer a la comunidad?* Revista Iberoamericana de Educación, <http://www.rieoei.org/deloslectores/230Iovanovich.PDF>
- MARTÍNEZ, Mary y DOMÍNGUEZ, Iris (2008). “Escuela de Danzas Típicas Maracaibo”, trabajo final asignatura Historia del Zulia, Departamento de Historia, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- NAVARRO, S. (2004). *Redes sociales y construcción comunitaria*. Madrid: Editorial CCS.
- ROJAS DE ESCALONA, Belkys (2007). *Investigación cualitativa, fundamentos y praxis*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- SÁEZ, Janeth (2007). “Una aproximación a la historia de la comunidad Sabaneta Larga (parroquia Cristo de Aranza, municipio Maracaibo, estado Zulia)”, trabajo final asignatura Historia del Zulia, Departamento de Historia, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- VÉLIZ, Rony Iván (2009). *¿Qué es un Diagnóstico de Riesgo a Desastres?* <http://www.desastres.org/articulos>