

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

GESTIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL RIESGO DE DESASTRE Y ESCUELA RESILIENTE

Tesis para optar al Grado Académico de Maestro en Educación
con mención en Políticas Educativas y Gestión Pública

GIOVANNI ALADINO REYES VEGA

Presidente: Uriel Montes Serrano

Asesor: Angel Deroncele Acosta

Lector 1: Benjamín Valverde Batallanos

Lector 2: Paul George Munguía Becerra

Lima – Perú

Diciembre de 2022



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado

Anexo N.º 3

Aprobado por Resolución Rectoral N° 194-2022-UARM-R

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De mi consideración:

Por la presente me dirijo a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por REYES VEGA, Giovanni Aladino, quien solicita la obtención de su grado académicos de maestro a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título *“Gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente”*.

Por tanto, en mi condición de Asesor designado por la *Comisión de Grados Académicos* declaro que el producto académico de REYES VEGA, Giovanni Aladino ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 0% de similitud general, el cual permite concluir que el trabajo no infringe las normas de la probidad académica. Asimismo, se valida que se cumplió con el correcto citado establecido en el Sistema APA para la redacción del producto académico mencionado.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 3 del mes de diciembre de 2022.

Atentamente,

Angel Deroncele Acosta

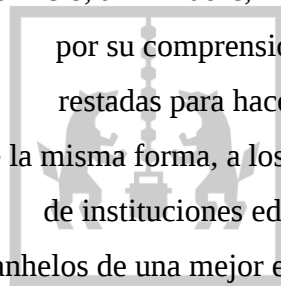
EPÍGRAFE

La educación, un derecho en sí mismo, es considerada como la base para el desarrollo del individuo y de la sociedad. Pero, para que la educación sea pertinente en contextos de riesgo de desastres y cambio climático, tiene que desarrollar los conocimientos y competencias de las personas para gestionar los riesgos y adaptarse a los cambios en el entorno externo. Como servicio, la educación también debe ser resiliente a fin de garantizar la continuidad de los beneficios, así como la estabilidad y la protección, en tiempos de crisis.

(Marilise Turnbull, Charlotte L. Sterrett, Amy Hilleboe, 2013)

DEDICATORIA

Con la convicción, que la fortaleza de una persona, está en la familia, dedico este producto de investigación, fruto del esfuerzo y sacrificio, a mi madre, mi esposa, hijas e hijo, por su comprensión en las largas horas restadas para hacer realidad, esta tesis. De la misma forma, a los maestros y maestras de instituciones educativas, que con sus anhelos de una mejor educación, brindan su mayor esfuerzo, su tiempo y su vida diariamente, ya sea en las aulas o dirigiendo una escuela.



AGRADECIMIENTO

Mi infinita gratitud a Dios por haberme permitido escalar en mi vida personal, familiar y profesional.

Así también, mi gratitud a mi asesor de tesis, Dr.

Ángel Deroncele Acosta, por su motivación y valiosos aportes en el desarrollo y culminación de esta tesis. De la misma forma, a los directores de instituciones educativas, UGEL y ex compañeros de ODENAGED – Minedu, quienes aportaron con su experiencia y análisis, a través de las entrevistas concedidas, para materializar esta investigación.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo diseñar un sistema de gestión socioeducativa del riesgo de desastres y escuela resiliente para orientar el desarrollo de este proceso desde diferentes instancias de gestión del sector educativo en Perú: las instituciones educativas, las unidades de gestión educativa local (UGEL), las direcciones regionales de educación (DRE) y Ministerio de Educación. La investigación se desplegó desde un paradigma sociocrítico, enfoque cualitativo, y método fenomenológico-hermenéutico. Se utilizaron técnicas como la entrevista y focus group que permitieron identificar categorías emergentes relacionadas a: gestión e innovación educativa, política educativa, formación y financiamiento de la gestión del riesgo en educación, centrado en los actores y necesidades del contexto. La gestión socioeducativa del riesgo de desastres y escuela resiliente es una propuesta de vocación y compromiso social, que puede implementarse desde la gestión institucional, pedagógica y comunitaria, con la participación conjunta de la comunidad educativa y aliados estratégicos de diferentes sectores, basado en una política educativa contextualizada y transversal; ello hace posible el logro de una escuela resiliente como soporte esencial de una institución trascendente.

PALABRAS CLAVES: Gestión socioeducativa, riesgo de desastre, escuela resiliente, educación en gestión del riesgo de desastres.

ABSTRACT

The aim of this research is to design a socio-educational disaster risk management system and a resilient school to guide the development of this process from different management instances that belong to the Peruvian education sector: educational institutions, local educational management units (UGEL), regional education directorates (DRE) and Education Department. The research was deployed from a social and critical paradigm, qualitative approach, and phenomenological-hermeneutic method. Techniques such as interviews and focus groups were used to identify emerging categories related to educational management and innovation, educational policy, training, and financing of risk management in education, focused on the actors and needs of the context. The socio-educational management of disaster risk and resilient school is a proposal of vocation and social commitment, which can be implemented from institutional, pedagogical and community management, with the joint participation of the educational community and strategic allies from different sectors, based on contextualized educational policies; this makes possible the achievement of a resilient school as an essential support of a transcendent institution.

KEY WORDS: Socio-educational management, disaster risk, resilient school, disaster risk management education.

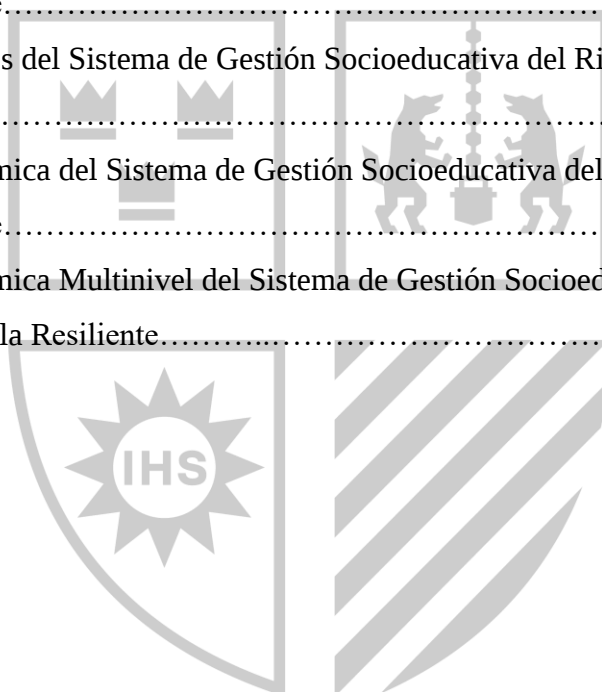
TABLA DE CONTENIDOS

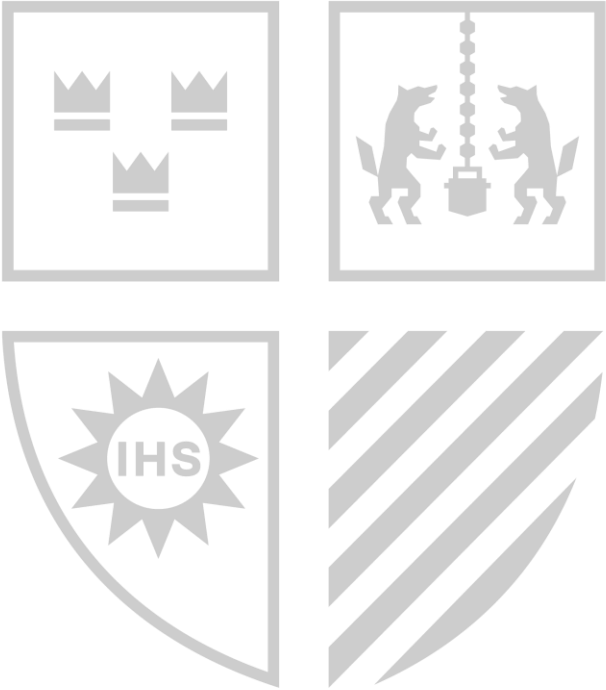
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	17
1.1. Gestión Socioeducativa del Riesgo de Desastre.....	17
1.1.1. Gestión socioeducativa	17
1.1.2. Gestión del riesgo de desastre	21
1.1.3. Gestión socioeducativa del riesgo de desastre	28
1.2. Escuela Resiliente.....	32
1.2.1. Resiliencia	32
1.2.2. Entornos socioeducativos de resiliencia	33
1.2.3. La escuela resiliente	35
1.2.4. Estrategias para desarrollar la resiliencia	37
1.3. Escuela resiliente vs Gestión socioeducativa del riesgo de desastre.....	40
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	45
2.1. Paradigma de investigación.....	46
2.2. Enfoque de investigación	47
2.3. Tipo de investigación.....	47
2.4. Tipo de estudio	48
2.5. Alcance.....	48
2.6. Método de investigación/Estrategia metodológica.....	49
2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	49
2.7.1. Procedimiento para el análisis de la información y los resultados	49
2.8. Métodos teóricos	50
2.9. Población y muestra	51
2.10. Categorías y subcategorías	52
2.11 Validación	53

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	54
3.1. Gestión socioeducativa del Riesgo de Desastres	55
3.1.1. Gestión Institucional	58
3.1.2. Gestión interinstitucional	62
3.1.3. Gestión comunitaria	63
3.2. Escuela resiliente	66
3.3. Investigación e innovación educativa en GRD	71
3.3.1. Didáctica innovadora de enseñanza – aprendizaje	72
3.3.2. Uso de herramientas tecnológicas	74
3.3.3. El directivo-docente investigador de una escuela resiliente.....	76
3.4. Política Educativa	77
3.4.1. Planificación y/o implementación de la Gestión del Riesgo de Desastres en el Sector Educación	78
3.4.2. Financiamiento de la Gestión de Riesgo de Desastres en el Sector Educación....	80
3.4.3. Formación Docente con Enfoque en Gestión del Riesgo de Desastres	81
CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE GESTIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL RIESGO DE DESASTRE Y ESCUELA RESILIENCIA.....	83
4.1. Contexto de la gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente..	83
4.2. Fundamentos del sistema de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente	85
4.3. Dinámica del sistema de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente	89
4.4. Dinámica de la gestión socioeducativa del riesgo y escuela resiliente como parte del sistema educativo.....	93
CONCLUSIONES	94
RECOMENDACIONES	99
REFERENCIAS	101
ANEXOS	108

INDICE DE FIGURAS

Figura N° 01. Propuesta de Educación del Riesgo de Desastres de L. Alpizar.....	29
Figura N° 02. Contexto del Sistema de Gestión Socioeducativa del Riesgo de Desastre y Escuela Resiliente.....	84
Figura N° 03. Pilares del Sistema de Gestión Socioeducativa del Riesgo de Desastre y Escuela Resiliente.....	85
Figura N° 04. Dinámica del Sistema de Gestión Socioeducativa del Riesgo de Desastre y Escuela Resiliente.....	90
Figura N° 05. Dinámica Multinivel del Sistema de Gestión Socioeducativa del Riesgo de Desastre y Escuela Resiliente.....	94





INTRODUCCIÓN

El concepto y desarrollo de gestión del riesgo de desastre en la escuela peruana, es relativamente reciente. Su abordaje desde una óptica prospectiva, correctiva y reactiva, coincide con la promulgación de la Ley N° 29664-2011, de la Presidencia del Consejo de Ministros de Perú, que creó el Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastre, y el Reglamento de dicha Ley, según Decreto Supremo N° 048-2011. De la misma forma, con la aprobación de la Política Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres, según Decreto Supremo N° 111-2012, y en particular, con la creación del Programa Presupuestal de Reducción de la Vulnerabilidad y Atención de Emergencias y Desastres – PREVAED 068, por Decreto de Urgencia N° 024-2010 (Presidencia del Consejo de Ministros de Perú, 2010, 2011, 2012).

En el Sector Educación la habilitación presupuestal del PREVAED 068 en el año 2013, a través del programa “Escuela Segura”, permitió a la Dirección de Educación Comunitaria y Ambiental, su implementación hasta el 2016 y su continuidad desde el año 2017 a la actualidad, a través de la Oficina de Defensa Nacional y Gestión del Riesgo de Desastre – ODENAGED del Ministerio de Educación. A partir de entonces, según la Misión de las Naciones Unidas (2014), la gestión del riesgo de desastres en este sector, durante la gestión de la desaparecida Dirección de Educación Comunitaria y Ambiental del Ministerio de Educación del Perú, ha significado un avance en el trabajo de planificación y preparación de la comunidad educativa, producto de un diagnóstico del impacto de la ocurrencia de los fenómenos naturales y desastres, traducido en la vulneración de la vida física, emocional y el derecho a la educación de los estudiantes, así también, por la descentralización presupuestal, la producción de normativas, materiales de capacitación y campañas comunicacionales. Además de coordinación con el Programa Nacional de Infraestructura Educativa – PRONIED, para la implementación de infraestructura educativa, para instituciones educativas vulnerables, y la adquisición de Kits para el trabajo de respuesta educativa frente a emergencias y desastres, como parte de la promoción de una cultura en gestión de riesgos de desastres, en el sector educación.

Habiendo transcurrido diez años de trabajo de la gestión del riesgo de desastres en el sector educación, en el cual se ha avanzado en el fortalecimiento de capacidades a directivos y docentes de instituciones educativas, para la elaboración de planes de gestión de riesgos y atención de desastres, implementación de equipos y/o dispositivos de emergencia en las instituciones educativas, promoción del derecho de la educación en situaciones de emergencia, dotación de una normativa exclusiva de gestión de riesgos en el sector educación, como es la Resolución de Secretaría General del Ministerio de Educación N° 302-2019, entre otras. A pesar ello, aún queda muchas acciones pendientes relacionados a: cierre de brechas de focalización a nivel de institución educativa, ampliación de la gestión del riesgo de desastres en el sistema educativo peruano, a través de la institucionalización como política sectorial y sostenibilidad de la misma, en bien de la comunidad educativa. Al respecto, la Misión de las Naciones Unidas, recomendaba al Ministerio de Educación de Perú en el año 2014, la transversalización de la gestión del riesgo de desastre en todas las Direcciones del Ministerio de Educación de Perú, el incremento de financiamiento para reducir la vulnerabilidad física de las instituciones educativas y la inserción de la gestión del riesgo de desastre en el currículo nacional. Además, de la incorporación, de enfoque y contenido de la gestión del riesgo, en la formación superior de los docentes (Misión de las Naciones Unidas, 2014).

Si bien han transcurrido 08 años, desde la recomendación de las Naciones Unidas al Ministerio de Educación, para fortalecer la implementación de la gestión del riesgo de desastre, a la fecha, no ha logrado consolidar las estrategias iniciales, y los resultados esperados y a gran escala. Evidencia de ello, a nivel del Ministerio de Educación e instancias intermedias del sector, se puede evidenciar; carencia de documentos oficiales publicados respecto a evaluación de resultados de la gestión del riesgo a través del programa PREVAED 068, deficiencias de gestión institucional a nivel del sistema educativo, débil tratamiento en el Proyecto Educativo Nacional al 2036, normativas de gestión institucional del sector aisladas a la gestión del riesgo, débil propuesta curricular, carencia de compromiso para promover acciones reales de prevención, reducción del riesgo de desastre, así como, divergencias y errores de enfoque de educación en gestión del riesgo, en directivos y especialistas del Ministerio de Educación, de direcciones regionales de educación (DRE) y las unidades de gestión de educativa local (UGEL), para su implementación como política sectorial, la generación de resultados y el valor público requerido. En tanto, a nivel de institución educativa: deficiencias en la formación y

gestión de directivos y docentes, que no permite visualizar objetivos, roles y actividades en gestión del riesgo, así como carencia de sostenibilidad en las escuelas focalizadas, cuando dejan de formar parte del programa PREVAED 068 “Escuela Segura”. Al respecto, en análisis de Zegarra (2022), el programa a nivel nacional, ha sido objeto de pérdidas y cambios significativos en los últimos 6 años, a raíz de la inexperiencia, decisiones irresponsables y carencia de visión educativa de los jefes responsables de ODENAGED en complicidad con la indiferencia de los Ministros de Educación, de turno, consecuencia de ello, el programa ha devenido en crisis y pérdida de valor público, que proyectaba y se encaminaba en sus inicios.

En armonía con la gestión del riesgo en la escuela, y desde un enfoque sistémico – holístico; la resiliencia escolar, debiera tener una perspectiva preventiva y no sólo reactiva y/o ajena a los riesgos de desastres, que a la fecha se aborda sólo desde la convivencia escolar y tutoría de manera parcelada, carente de promoción e implementación como parte de la gestión escolar y comunitaria a través de programas, proyectos que permita visionar una escuela visionaria y replicar en otras instituciones e instancias. Resultado de ello, a la fecha se carece de informes e investigaciones de resiliencia en y para la escuela.

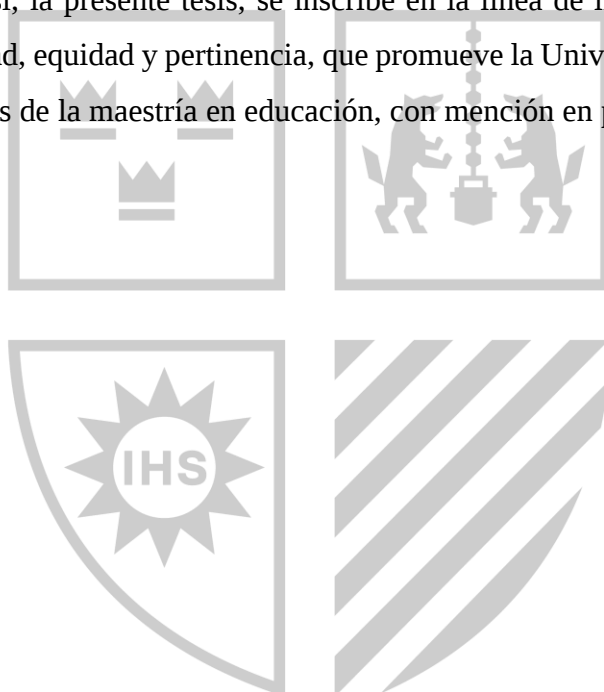
A partir de ello se connota como problema de investigación lo siguiente: *¿Cómo desarrollar la gestión socioeducativa del riesgo de desastre y lograr una escuela resiliente en el sistema educativo peruano?*

En tal sentido, el objetivo general que deriva esta tesis es: Elaborar un sistema de gestión socioeducativa del riesgo de desastres y escuela resiliente, que oriente a las instancias de gestión del sector educación peruano como desarrollar este proceso. En tanto, se plantea como objetivos específicos, los siguientes: 1.- Fundamentar epistemológicamente las categorías de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente. 2.- Diseñar y validar los instrumentos de recolección de información para la evaluación de las categorías. 3.- Analizar las experiencias y proyecciones sobre gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente de los participantes en el estudio.

Desde esa óptica, la presente investigación espera visualizar; estrategias de gestión educativa de manera transversal y en los diferentes niveles, para promover y consolidar una política educativa (en las instancias micro, meso y macro del sistema educativo peruano), frente a incidencia de peligros, riesgos y desastres, desde una

concepción de escuela resiliente, a fin de proteger la vida, promover el bienestar y la equidad de los estudiantes y comunidad educativa. Lo que significa, generar prácticas y/o experiencias a nivel curricular, institucional y comunitario, que permita demostrar que la organización de manera prospectiva, desde el Ministerio de Educación de Perú hasta la escuela y viceversa, es posible y necesaria, como parte del derecho a una educación territorial, con sentido humano y de calidad, en correspondencia a las necesidades del contexto frente a los peligros y riesgos potenciales, y las normativas y política nacional en gestión de riesgo existente. Una escuela que genera aprendizajes reales y prepara para la vida de la comunidad educativa, es una escuela prospectiva, innovadora, resiliente, trascendente y transformadora.

Planteado así, la presente tesis, se inscribe en la línea de investigación: gestión educativa con calidad, equidad y pertinencia, que promueve la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, a través de la maestría en educación, con mención en políticas educativas y gestión pública.



CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Las directrices que orienta y da soporte conceptual al desarrollo de esta investigación, (Gallegos, 2018), está referido a las categorías: gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente.

1.1. Gestión Socioeducativa del Riesgo de Desastre

El análisis bibliográfico de las sub categorías gestión socioeducativa y gestión de riesgos de desastre, nos permite encontrar la ruta que conduce a la primera categoría planteada; gestión socioeducativa del riesgo de desastre, objeto de esta investigación.

1.1.1. Gestión socioeducativa

La gestión socioeducativa como tal, es una categoría en construcción, a pesar de ello, existe similitudes de terminologías que refieren o se asemejan a ésta.

Núñez (2014), en su tesis doctoral sobre estrategias socioeducativas y acciones comunitarias, centra su análisis de discusión en la acción comunitaria, a través de la evaluación participativa, como parte de estrategia socioeducativa, entendida la primera, como una práctica social y educativa, del trabajo comunitario. El autor parte de la premisa que, desarrollar una acción comunitaria, es resultado de la formación profesional y de su práctica profesional, procesos que permite, el desarrollo de capacidades de autonomía y relación social. La realización de acciones comunitarias (una de ellas la evaluación participativa), por parte de profesionales, es consecuencia del proceso y resultado dialéctico de la formación y acción de la persona, en consecuencia, si bien un profesional es formado para realizar acciones comunitarias, es su práctica, que impregna un

componente pedagógico y formativo, configurando una persona con identidad, pertenencia y actuar social, al involucrarse en problemáticas, proponer mejoras de actuación, calidad de vida, entre otros. Eh ahí, una primera señal de dimensión socioeducativa, a través de la acción comunitaria, como estrategia.

De la misma forma, Mendoza (2014), en su tesis de doctorado sobre; construcción de modelo de gestión institucional con enfoque participativo (...), analiza como premisas el enfoque participativo y la participación comunitaria. En el primer caso, refiere que; el enfoque participativo debe entenderse como la realización de procesos de involucramiento de los actores internos y externos a la institución educativa: desde directivos, docentes, estudiantes, padres de familia e instancias participativas locales. En esa misma línea, la participación comunitaria, como el proceso e instrumento potente, que permite la realización de cambios sociales trascendentes. Conjugando ambos planteamientos, el autor permite inferir, que no basta con hacer de la gestión; un proceso de suma de esfuerzos, sino, de involucramiento identitario para desarrollar esfuerzos conjuntos, en bien de una comunidad educativa. Como afirma en el transcurso de su tesis; la trascendencia de la gestión en las instituciones educativas y comunidad, debe ser una micro política educativa, liderada por el director, para responder al nivel de las demandas educativas, el encargo transformacional en la formación de educandos y población educativa. En tal sentido, una gestión educativa con enfoque participativo, debe tener el liderazgo del director de una institución educativa, agregando que, el encargo no debería limitarse a la formación de estudiantes, sino que, para ser trascendental (como sinónimo de cambio e impacto positivo) y sostenido, debería alcanzar a la comunidad educativa, lo que implicaría involucrar a las familias, autoridades, para analizar problemáticas y trabajar juntos por su tratamiento (gestión comunitaria), en tanto, desde la actuación pedagógica, se forme a los estudiantes desde su contexto.

En la perspectiva del liderazgo del director de instituciones educativas, como parte de una gestión comunitaria, Gil y Kahlifa (2018) en Weinstein y Muñoz (2019), identifican un tipo de líderes educativos sensibles a las diferencias culturales, a quienes caracteriza como aquellos que no sólo establecen metas académicas, sino que, aseguran que sus acciones estén alineadas a las necesidades de la comunidad. Al ser así, estos líderes educativos, incorporan a la comunidad en las prácticas y experiencias educativas, lo que significa cruzar los muros de la escuela junto a sus docentes, a fin de apoyar a los estudiantes de manera integral, pero también resolver problemáticas del entorno. En

resumen, estos líderes educativos, no solo lideran los objetivos y metas dentro de la escuela, sino que; conectan a la comunidad y promueven en los docentes y equipo educativo a hacerlo, como parte de su visión y misión de gestión que podemos denominarla socioeducativa.

Una aproximación al concepto de gestión socioeducativa, se tiene en Úcar (2020), quien caracteriza las relaciones socioeducativas, como aquellas acciones: situadas (porque se contextualizan a la realidad sociocultural), efectivas (porque posibilitan la participación social en actividades de interés común), satisfactorias (porque desarrollan un trabajo compartido como escuela y comunidad, para atender sus necesidades y mejoras de vida) y sostenibles (porque se prolonga en el tiempo a partir del respeto a la persona, la comunidad y el entorno socioambiental). El autor enfatiza que la intervención socioeducativa, es una acción profesional a cargo de pedagogos u otro profesional de acción social, cuyo esfuerzo se orienta sobre situaciones o demandas de problemática sociocultural.

Una primera inferencia en la perspectiva de gestión socioeducativa, se puede entender; como el enfoque de gestión institucional-comunitario, en la que un directivo; lidera o emprende labores coordinadas con sus docentes, autoridades y familias de una comunidad educativa, a fin de desarrollar proyectos de interés común, a partir de problemáticas del contexto, necesidades u oportunidades de desarrollo. Una acción socioeducativa es relevante, por que promueve un modelo de gestión educativa, que surge en la escuela y se proyecta a la sociedad, caracterizado por la sensibilización, participación colectiva y compromiso social de sus actores, para encarar problemáticas o necesidades propias de la escuela y de la comunidad educativa, así como alcanzar los resultados previstos en beneficio de todos (Ucar, 2020; Gil & Kahlifa, 2018, Mendoza, 2014).

Sintetizando y transfiriendo lo último planteado, de acuerdo a Olivero (2018), la gestión socioeducativa, se sostiene en un ámbito intra e inter institucional, y desde el rol de liderazgo del directivo de una institución educativa, se concretizan en cuatro niveles o dimensiones: gestión directiva, pedagógica, de la comunidad y gestión administrativa. Según este autor, la gestión directiva, desarrolla la visión y misión de la institución educativa, implementando una política educativa escolar propia, gracias a que el director de institución educativa ejerce liderazgo. La gestión pedagógica o académica organiza y plasma las necesidades formativas y de aprendizaje de los estudiantes. Así también, la

gestión comunitaria caracterizada por la participación de las autoridades y la población, permite desarrollar actividades de la institución educativa y comunidad, a fin de implementar acciones de prevención, convivencia y sostenibilidad del sistema educativo. De esa forma, fortalecer la identidad institucional y sociocultural, así como, el sentido de pertenencia como comunidad educativa. Finalmente, y no menos importante, la gestión administrativa, representa el soporte normativo y logístico, que permite operativizar las áreas o dimensiones anteriores, como parte de una gestión socioeducativa.

La importancia de la gestión socioeducativa que rescata el autor en mención, a diferencia de la administración educativa, caracterizada por su visión tradicional de la escuela, es; que la gestión socioeducativa destaca por su connotación de procesos, formativa y sociocultural. Como proceso de gestión, destaca su incorporación de la familia, la institución y la comunidad con sus autoridades. Desde esta perspectiva, la gestión de procesos socioeducativos, impregna una connotación filosófica, epistemológica y práctica, haciendo de la gestión, un hecho innovador, constructivo, reflexivo y transformador del aterrizaje de políticas educativas en acciones trascendentes, cuyo fin último, garantiza una educación contextualizada y auténtica en lo social, político, económico y cultural de la población, la escuela y el sistema educativo (Olivero, 2018).

Proyectar e implementar una gestión socioeducativa a nivel de institución y comunidad educativa, requiere comprender el terreno de la acción comunitaria, en tal sentido, los actores deben tener una formación ética y visionaria para vincularse y actuar en comunidad, y en el mismo sentido, formar las nuevas generaciones desde la realidad de sus territorios. Lo que significa, trascender la actuación profesional y como institución educativa, a partir de la atención de las necesidades, la búsqueda del bien común y el desarrollo integral de sus integrantes. Desde esa perspectiva, la gestión socioeducativa configura una práctica multidimensional (Olivero, 2018).

Finalmente, la gestión socioeducativa es un modelo de actuación sociocultural, que un líder pedagógico bajo principios de compromiso ético y social, orienta a su comunidad educativa para analizar su contexto, encarar problemáticas socioculturales y alternar respuestas o soluciones para trascender su realidad, el bienestar común y desarrollo de su comunidad. Una gestión socioeducativa impregna un rasgo de gobernanza a nivel institucional que un director desarrolla como parte de su política educativa y social, en consenso con su comunidad educativa organizada, por cuanto el campo de atención no se limita a su institución educativa, sino que trasciende al ámbito

de toda su comunidad, por necesidad, proyección y concepción de desarrollo (Ucar, 2020; Olivero, 2018; Gil & Kahlifa, 2018; Mendoza, 2014).

1.1.2. Gestión del riesgo de desastres.

Al abordar la categoría gestión del riesgo de desastres, resulta imprescindible analizar su contenido y significado, subyacente a los conceptos de peligro, vulnerabilidad y riesgo de desastre.

El concepto de riesgos de desastres deriva de las concepciones teóricas que se tenga al respecto. Martínez (2015), sintetiza cuatro enfoques que abordan el riesgo de desastre; dos de ellas centradas en la probabilidad que un evento adverso cause daños o desastres, así como, tenga un impacto social, la tercera centrada en la construcción social y cultural de los factores del riesgo, emergencias o desastres, y la cuarta, en la perspectiva que el evento adverso imposibilite el desarrollo de una población o nación.

Lavell et al. (2009), ponen en consideración el análisis de la categoría riesgo de desastre, desde tres perspectivas: la primera centrada en el peligro, desde la cual puede entenderse, como la probabilidad que ocurra un evento o fenómeno adverso y cause daño. La segunda, centrada en el impacto social y económico de los daños, desde la cual, el riesgo de desastre puede entenderse, como; la probabilidad de afectación o daños, por la ocurrencia de un evento o fenómeno peligroso. La tercera perspectiva de análisis, está centrada en la vulnerabilidad socioeconómica, que, frente a un peligro, resulta expuesta. En tal sentido, el riesgo de desastres es asumida, como esa probabilidad de ocurrencia de daños, como parte de la activación de fenómenos peligrosos y la exposición de elementos socioeconómicos en un tiempo y espacio determinado, producto de un proceso social inadecuado.

Centrado en los factores de riesgo, Ferradas (2012) define el riesgo de desastre; como la posibilidad de daños y pérdidas que afecta a una población, producto de la conjunción de factores: la ocurrencia de un evento destructor (peligro) y el grado de exposición de la población y sus medios de vida (vulnerabilidad), ante tal evento o fenómeno.

Una mejor comprensión de las propuestas anteriores, es posible, si analizamos el qué (pérdidas y daños) agregando en el análisis, las consignas del; cuándo, dónde y porqué de la ocurrencia de pérdidas, daños o desastres. Lo que significa, sumar al análisis

de los peligros y vulnerabilidades, dimensiones o condiciones, de tiempo, espacio y sociedad. En tal sentido, desde la dimensión del tiempo, el riesgo de desastre se puede visualizar como la posibilidad de pérdidas o daños a futuro, pero también, por el periodo que puede durar, si este no se corrige, modifica o mitiga, a través de la acción humana (Lavell et al, 2009). En tanto, la dimensión de espacio, refiere a la preexistencia de zonas por su cercanía a la interacción de un evento peligroso, o la lejanía para la suministración de atención o servicio, lo que condiciona la gradualidad de un riesgo (Ferradas,2012). De la misma forma, la dimensión humana, incide mucho para la configuración de un escenario de riesgo, no sólo por ser un elemento vulnerable, sino por la complicidad y/o generación de nuevos riesgos (Lavell et al., 2009). En consecuencia, la contextualización de las dimensiones de tiempo, espacio, así como la dinámica de la población, en los peligros y vulnerabilidades, constituyen factores y condiciones de riesgo de emergencias o desastre, donde la población, al involucrarse por desconocimiento e inoperancia, conduce a la generación del riesgo a un nivel social, que a decir de García (2005), citada por Barrios et al. (2017), la construcción social del riesgo, así como la percepción del riesgo, constituyen elementos cruciales en la materialización o prevención de emergencias o desastres, por cuanto representa indiferencia o inacción, pero, desde la otra orilla; cultura de prevención.

En el mismo sentido, la gestión del conocimiento en la población, centrado en la sensibilización de los peligros y vulnerabilidades, sumados al tiempo y espacio, y la formación de capacidades para una adecuada gestión del riesgo, previene, reduce o prepara a la población para afrontar los riesgos de desastres o responder a situaciones de emergencias o desastres. (Calderón, 2020), lo que significa, forjar la resiliencia en la población, para afrontar dichas eventualidades (Barrios et al., 2017).

Desde un enfoque de procesos y en la versión clásica de Lavell, et al. (2009), la gestión de riesgo de desastres; es aquel proceso social que orienta la prevención, reducción y control de elementos de riesgos de desastre de una población, en relación directa a los objetivos de desarrollo humano, económico, ambiental y sostenible de un territorio. En tanto Ferradas (2012), sostiene, que la gestión del riesgo de desastres es el proceso de organización y concertación de una población, para planificar y desarrollar acciones, orientadas a la prevención, mitigación y/o reducción de riesgos, así como de preparación y respuesta a emergencias y desastres.

Lo planteado por Lavell y equipo, así como Ferradas, se rescata y resalta en primer lugar, la puesta en contexto de un enfoque de la gestión del riesgo, centrado en procesos y su carácter social, lo que permite comprender factores de tiempo, espacio, actores y acciones requeridas para prevenir, reducir, preparar, responder, etc., situaciones de riesgo, emergencias o desastres, en un territorio, a partir de acciones de organización, fortalecimiento de capacidades, dotación de recursos, entre otros. Lo que significa, concebir las acciones de gestión de riesgo, como acciones planificadas, orientadas a atender objetivos, pero, sobre todo, que requiere del protagonismo de la población organizada, para que las acciones permanentes y de mejora, trascienda a una cultura de gestión del riesgo.

Un segundo enfoque de la gestión de riesgo de desastres, y que se desprende del enfoque anterior, que Lavell et al. (2009), enfatiza, es el enfoque de desarrollo, al considerar que la gestión del riesgo de desastres, es un componente intrínseco al desarrollo de una sociedad, lo que significa que, una verdadera gestión del riesgo de desastres transforma realidades, gestiona y sostiene el desarrollo de un territorio. Consecuente de ello, una gestión para promover el bienestar de una población. La relación dialéctica y holística de la gestión del riesgo de desastre con el desarrollo, hace de estas, dos procesos interdependientes, que bien se puede evidenciar con la implementación de acciones de previsión y reducción, preparación y control del riesgo de desastre, para asegurar el fortalecimiento de estructuras y organizaciones frente a situaciones de emergencias o desastres, como parte de la gestión del desarrollo de una sociedad.

La naturaleza y necesidad de las acciones y procesos de la gestión del riesgo de desastre, a fin de generar valor público necesario, desde las diferentes esferas del gobierno, las instancias descentralizadas, la escuela misma y comunidad educativa en su conjunto, a través de la planificación, implementación y evaluación de programas y políticas públicas, como parte de la gestión pública y/o gestión comunitaria, permite poner en contexto un tercer enfoque de la gestión del riesgo, y con ello amalgamar los anteriores. Es el enfoque de gobernanza.

Fontana & Barberis (2017), plantea la necesidad de liderazgo que los gobiernos con la sociedad civil, debieran emprender en gestión del riesgo de desastres, a plasmarse en planificación e implementación de políticas de gestión del riesgo de desastres, a través de un gobierno interdependiente, asociativo y cooperativo con los gobiernos sub nacionales, las organizaciones sociales y privadas, y la población en su extensión, como

estrategia para promover el desarrollo de una sociedad. El análisis de gobernanza se complementa, con la institucionalización de la gestión del riesgo de desastre, por parte del gobierno nacional, a través de acciones, en cuanto normativa, asignación presupuestaria y definición de responsabilidades descentralizadas, a fin de canalizar roles y compromisos de los gobiernos regionales y locales, en coordinación con la sociedad civil. En ese sentido, el enfoque de gobernanza demanda, que las autoridades políticas, sociales y económicas, participen activamente, en la búsqueda de consensos para la implementación de las políticas públicas en gestión de riesgos, incorporando las necesidades de todos los actores de una sociedad, como estrategia de corresponsabilidad del proceso y resultado de dichas políticas.

Lo enfático a rescatar del enfoque de gobernanza es; plantear que la gestión del riesgo de desastre debe desarrollarse como política pública en sus diferentes niveles de gobierno y con la participación de la sociedad organizada, a fin de hacer incidencia con sus acciones y generar impacto en la población y en la mirada prospectiva del desarrollo de una sociedad. Alpizar (2009), resume este análisis, al plantear a la gestión del riesgo de desastres, como el proceso de implementación de políticas y estrategias, orientadas a la reducción o mitigación de los efectos que producen los peligros y los riesgos de desastre. Lavell et al. (2009), complementa al plantear; las instituciones en los diferentes niveles y sectores, encargadas de la gestión del riesgo de desastre, requieren un ente directriz, para realizar su labor sustantiva y rol que la sociedad a través de sus normas, lo ha atribuido.

Paralelo y como parte del enfoque de gobernanza, otro enfoque necesario para la implementación de la gestión de riesgo como política pública, es el enfoque territorial y comunitario, que según Lavell et al. (2009), se refieren a acciones distintas, pero a la vez relacionadas. El enfoque territorial, permite contextualizar las necesidades de acciones, acorde las características de vulnerabilidad y el posible impacto de los peligros de una población para planificar las actividades que conlleven a la prevención, reducción o preparación de atención de una emergencia o desastre. En consecuencia, concienciar el riesgo, junto a la necesidad y compromiso social de la población, para actuarlo junto a sus autoridades. De esto último, el elemento comunitario, permite comprender una vez más el tratamiento de la gestión del riesgo de desastre, como estrategia de intervención social, como parte del conocimiento de sus peligros, vulnerabilidades y necesidades frente al riesgo de desastre. La pre conclusión de Lavell et al. (2009), es que, la gestión

de riesgo de desastre; es un proceso necesariamente participativo, por parte de los sujetos en riesgo y las autoridades, quienes se convierten en actores y sujetos en la planificación estratégica de las acciones. Rasgo por el cual, la participación legítima, da sentido de pertenencia y pilar del proceso social de la gestión del riesgo de desastres.

Según Calderón & Frey (2017), citando a Klinke & Renn (2013), la gobernanza del riesgo desde la territorialidad, debe enfocarse en la planificación, a través de: 1.- Pre evaluación del riesgo, en cuanto percepciones, tipos de vulnerabilidad de la sociedad, evaluación interdisciplinar del riesgo, para caracterizar los actores, aliados, intereses, etc. 2.- Evaluación del riesgo, para determinar el impacto y probabilidad de peligros frente a la vulnerabilidad de la sociedad o territorio. De la misma forma, gestión del riesgo, a través de planes de acción y comunicación en gestión del riesgo de desastres, para producir espacios y canales de participación. Para Meza (2015), aplicar los principios de territorialidad en la gestión de riesgos de desastres, implica identificar los escenarios de riesgos existentes y posibles, para definir planes articulados a las dinámicas sociales, ambientales y económicas, acorde el ordenamiento territorial, donde gobiernos locales y/o regionales, sean los gestores de su desarrollo.

Integrando las perspectivas de gobernanza, territorialidad y comunitaria de la gestión del riesgo de desastres, Liñayo (2015) plantea; comprender la gestión del riesgo de desastre y sus efectos en la sociedad, como una necesidad, tanto como problema, así como alternativa. En la hipótesis planteada, sostiene que; Si entendiéramos como prevención y manejo de desastres, al conjunto de actividades que conducen a reducir los efectos nocivos e inesperados de los desastres en una comunidad, deberíamos comprender y gestionar los recursos para organizar a la sociedad, y fortalecer en sus ciudadanos; prácticas que permitan convivir en armonía con nuestro medio natural y social.

Linayo, pone en relevancia que, asumir la gestión del riesgo de desastres, como problema, conlleva a la organización y desarrollo de acciones, y a la vez; la prevención, reducción y control de sus efectos. Su planteamiento es válido, si lo analizamos a la luz del enfoque de procesos, gobernanza y participación comunitaria, aún más si relacionamos que la problemática de fenómenos naturales y antrópico de la comunidad, y alternativas, pasa por el tratamiento de una política pública, el liderazgo de las instituciones, y la participación de toda la sociedad.

El Estado Peruano, a través de la Ley N° 29664, ha consolidado los enfoques de proceso y gobernanza, asumiendo el concepto de gestión del riesgo de desastres,

propuesto por Lavell y equipo, en cuanto se refiere a proceso social, los fines de la gestión en el marco de las políticas públicas con enfoque territorial y su relación a los ámbitos económico, ambiental, defensa y seguridad nacional de manera sostenible (Presidencia del Consejo de Ministros, 2011). En esa consideración, y el contenido de la Ley N° 29664, radica una concepción holística – sistémica del riesgo de desastre, traducida en los componentes: prospectivo, correctivo y reactivo, la misma que, en comparación con la antigua Ley del Sistema Nacional de Defensa Civil - SINADECI, se destaca, por haber superado la limitación del Estado a la sola atención de emergencias y desastres, por el planteamiento integral de gestión del riesgo de desastre.

A pesar de ello, si el Estado Peruano ha plasmado una concepción integral en gestión del riesgo de desastre, en la normativa, ¿qué falta para que se traduzca en acciones reales, organizadas sistemáticamente y apunte a nuestro desarrollo? Las respuestas y razones serán múltiples, así como diversas las acciones por realizar a nivel de gestión pública, de organización comunal, del desarrollo de capacidades, incluyendo a la escuela. Al respecto, Prado & Colonio (2016), en el análisis a la puesta en marcha de la Política Nacional de Gestión de Riesgos de Desastres, por parte del Estado Peruano en sus tres (3) niveles de gobierno, refieren que, algunas de las causas de los resultados inconsistentes en el Estado peruano para generar valor público y enfrentar los problemas como sociedad expuestas a riesgos de desastres, se debe a la deficiente capacidad operativa de las entidades del Sistema Nacional en Gestión de Riesgo de Desastres, el repentino cambio de personal profesional y técnico en gestión de riesgo en los niveles de gobierno local y regional, que coincide con los cambios de gobierno y autoridades, además de la indiferencia al cambio, la sensibilización y desarrollo de acciones de gestión del riesgo, en cuanto sus dimensiones y procesos.

La gestión del riesgo de desastres, en un enfoque integral de procesos, concibe al desastre como mitigable, preventivo y de generación de capacidades para afrontarlo en su ocurrencia. Ponerle en órbita de la sociedad, es asumirlo como un problema público, al que la comunidad debe mantenerse en alerta y preparación permanente, a lo que debe sumarse la decisión política y responsable de sus líderes y autoridades para agendar e implementar esfuerzos y recursos, como parte de su concepto de desarrollo, gobernanza y proceso social.

Finalmente, y como fin supremo de la gestión del riesgo de desastres, es el enfoque de derechos. Según Ferradas (2007), el enfoque de derechos como parte de la gestión de

riesgos, es necesario, en primer lugar, por la razón de protección y priorización de la vida de la persona, por sobre otras necesidades, la misma que está amparada en las diferentes normas legales y de derechos que existe. En ese sentido, no sólo porque en situaciones de emergencia y desastre, las personas vulnerables deben recibir seguridad y protección, sino, porque debe ser una constante para alertar los riesgos e implementar estrategias de cómo hacer frente. Desde esta perspectiva, Boscheiro (2019), citando a Kent (2001) plantea que; una acción de la gestión del riesgo de desastres, debe implicar la prevención de riesgos, como un derecho humano.

En una mirada prospectiva, trabajar la gestión de riesgo de desastres desde un enfoque de derechos, según Ferradas, equivale a considerar el vínculo de pobreza y vulnerabilidad, como foco de mayor riesgo de la población y sus medios de vida, en cuanto el impacto que pueden sufrir, por ello, trabajar la prevención, reducción y preparación, debe empoderar capacidades a las personas, sin distinción étnica, género, edad y discapacidad. En cuanto la atención de una población en riesgo, emergencia y desastre, desde el enfoque de derechos, la persona no sólo tiene necesidades, sino derechos que reclamar. (Ferradas, 2007). Como bien plantea Boscheiro (2019); son titulares de derechos.

En resumen, en cuanto el enfoque de derechos de la gestión del riesgo de desastres, según Meza (2015) implica fortalecer o potenciar capacidades y competencias de las personas, organizaciones sociales y sociedad, para alternar soluciones en la prevención y reducción de factores de riesgo, así también la protección de la vida, integridad física, emocional y medios de vida de la población.

Recogiendo los planteamientos y cuestionamientos al respecto, la gestión del riesgo de desastres, es un proceso de planificación, implementación y evaluación de acciones pertinentes y eficientes, para reducir vulnerabilidades y riesgo de desastre en un territorio; desde dimensiones prospectivas, correctiva y reactiva, a través de estrategias de participación social, política, económicas y culturales, como parte de la búsqueda de la seguridad, desarrollo y sostenibilidad de una sociedad. Lo que significa, normar, planificar y presupuestar políticas públicas, por parte de las instancias de gobierno, para ser implementado con la participación de la sociedad civil organizada, a fin de proteger la vida, fortalecer la resiliencia, alcanzar el bien común y la trascendencia como sociedad. En síntesis, gestión del riesgo de desastres, es una acción necesaria de gobernanza sociopolítica, para atender las demandas básicas y desarrollo de la nación de un territorio.

(Lavell et al., 2009; Alpizar, 2009; Ferradas, 2007, 2012; Linayo, 2015; Meza 2015; Fontana & Barberis, 2017; Calderón & Frey, 2017; Barrios et al., 2017; Boscheiro, 2019)

1.1.3. Gestión socioeducativa del riesgo de desastre

Es un reto construir esta categoría, por cuanto la literatura especializada, aun no la describe como tal, pero deja muchas evidencias la práctica de la gestión del riesgo de desastre, dentro y fuera del sector educación.

Desde el campo teórico, los enfoques, dimensiones y conceptos vertidos en las categorías de gestión socioeducativa y gestión del riesgo de desastre, permite construir la categoría en discusión. Desde el campo de la evidencia, experiencias exitosas vivenciales de parte de directores de instituciones educativas, así como la inferencia de otras experiencias en gestión de riesgo de desastre, permitirán consolidar la teoría.

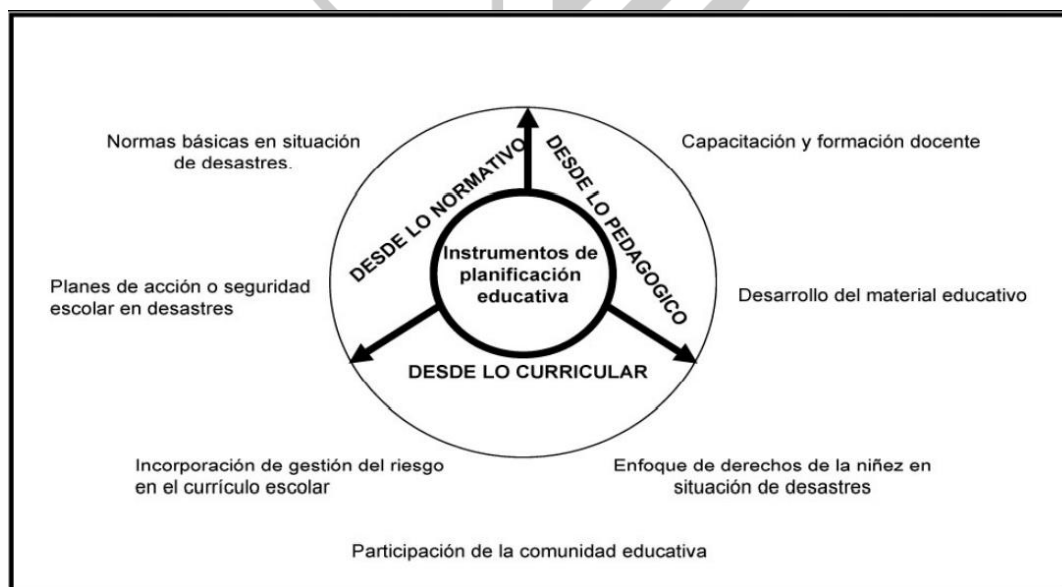
La institución educativa en la sociedad, es la entidad donde aterriza e implementa las políticas educativas del Estado, para poder hacerlos, debe contextualizar (planificar), organizar, desarrollar, monitorear y evaluar acciones, siendo el director, quien lidera todo el proceso educativo y pedagógico. La escuela es la entidad selecta para organizar e implementar diversas acciones de interés común a la sociedad y el estado, dado que no sólo convergen docentes y estudiantes, sino también familias y autoridades locales y otras (Paz et al., 2017). En tal sentido, la implementación de las acciones, la calidad de organización y éxito de la escuela, depende mucho de la formación, proyección y práctica de sus autoridades, en especial del director/a. Una de estas acciones que viene implementándose en el Perú desde la escuela, es la gestión del riesgo de desastres, situación en la que inciden diferentes enfoques de gestión educativa, así como del tratamiento de la gestión del riesgo de desastres.

En términos generales, la implementación de la gestión del riesgo en la escuela, se lo relaciona como educación en gestión del riesgo de desastres, lo cual es válido por el tratamiento curricular y formativo, pero también se podría desarrollar educación en gestión del riesgo de desastres desde otros sectores, como los gobiernos locales, ONG, donde el público objetivo no necesariamente son estudiantes de educación básica. Pero en la escuela, al desarrollarse de manera aislada o espontánea, tampoco será suficiente para considerarla como una gestión educativa del riesgo de desastre.

Desde las generalidades, Alpizar (2009), en un primer momento, se refiere a la educación en gestión del riesgo de desastre, como el proceso formativo que las personas deben tener, para identificar las manifestaciones del riesgo de desastres y sus elementos conformantes, a fin de implementar acciones de prevención y reducción del riesgo, así como actividades de preparación frente a situaciones de emergencia o desastre. Luego, contextualizando acciones en las instituciones educativas, agrega que, la conformación de Comités Escolares de Emergencia, elaboración del Plan de gestión de riesgo, desarrollo curricular, ejecución y evaluación de simulacros, además del desarrollo de proyectos de educación ambiental, es parte de una educación en gestión del riesgo de desastres. Posteriormente, desde el proyecto DIPECHO, fortalece el concepto, al considerarla de carácter complejo y sistémico, que configura una dimensión de la vida del ser humano, por tanto, amerita que la persona se forme desde la ética, la ciencia y filosofía respecto a su lugar en el mundo, por ello, el proceso educativo en gestión del riesgo debe considerar la relación persona – entorno, para comprender el contexto de los riesgos de desastres, así como abordar la problemática y sus alternativas desde un enfoque interdisciplinar y crítico del conocimiento, y también, vincularse con los objetivos de desarrollo y sostenibilidad de una sociedad. (Alpizar, 2009).

La propuesta de Alpizar, sobre educación en gestión del riesgo de desastres, como parte del proceso formativo, se orienta desde tres (03) directrices. Veamos el gráfico siguiente:

Figura N° 01: Propuesta de Educación en Gestión de Riesgos de Alpizar.



Fuente: Alpizar 2009: *Educación y reducción de riesgos y desastres en Centroamérica*. Pág. 52.

Dicha propuesta se torna interesante, porque en los tres elementos expuestos; interrelaciona enfoques, contenido y metodologías, además canaliza los instrumentos y productos para el logro de resultados del proceso formativo. Con dicha propuesta, clarifica la educación en gestión de riesgos, caracterizada por la gestión pedagógica, en cuanto el desarrollo de información, elaboración de instrumentos y recursos, además la promoción de aprendizajes y participación comunitaria, como parte del proceso. Pero hay un elemento por enfatizar, y es el componente de gestión estratégica para vincular lo institucional, interinstitucional, pedagógico y comunitario.

De la misma forma, Guevara (2019) define la educación en gestión del riesgo de desastre, como el proceso que desarrolla y fortalece capacidades de los grupos vulnerables para dotarles de control frente a situaciones de riesgo. En tanto Paz et al (2017) como, el proceso de acciones orientadas a fortalecer cultura de prevención en la población de una comunidad educativa.

De lo anterior, de Alpizar se rescata la propuesta de concepción de proceso formativo y el qué de su contenido, con un enfoque de derechos, como parte del desarrollo de aprendizajes y su propuesta final de vincularla, por necesidad, la participación comunitaria. Así también, Guevara; el énfasis atribuido al poder que genera las capacitaciones en gestión de riesgo, en las personas vulnerables. En tanto, Paz et al, la concepción de proceso que implica trabajar la gestión de riesgo, en la mirada de una cultura de prevención, que trasciende a una población educativa.

El planteamiento de la categoría gestión socioeducativa del riesgo de desastres, trasciende al concepto de educación en gestión del riesgo de desastres, el plus radica en el componente estratégico del líder pedagógico, para la institucionalización de ésta, en el amplio sentido, lo que significa, la organización de recursos intra e interinstitucionales, planificación e implementación curricular, desarrollo de acciones de mitigación estructural y no estructural para reducir vulnerabilidades y riesgos, además de actividades institucionales y comunitarias como parte de la sensibilización y preparación, frente a escenarios de riesgos, emergencias y desastres. En ese sentido, con esta categoría, se busca poner en contexto; un enfoque de gestión, liderazgo, incidencia social y pedagógica de una comunidad educativa frente a escenarios complejos, como son los peligros y vulnerabilidades, que generan o expone a riesgos, emergencias y desastres (Gurr en Weintein & Muñoz, 2019).

Rescatando lo planteado por Díaz et al. (2013), este tipo de gestión se caracteriza por ser activa, comunitaria, de alta complejidad y trascendente por el logro de metas comunes, en cuanto a problemáticas y necesidades de gestión de riesgos de desastres.

Desde esa óptica, la gobernanza institucional, participativo y comunitario, al igual que, los enfoques de derechos, proceso social, desarrollo y territorialidad, son los enfoques que orientan la gestión socioeducativa del riesgo de desastres. De esa forma; acciones e iniciativas que parten desde la escuela y se fortalece con la participación de la comunidad educativa y la confluencia de autoridades locales, al ser parte de la problemática que les afecta, pero también actores principales para alternar soluciones para su desarrollo. En ese sentido, Paz et al. (2017), propone que; la institución educativa, al ser parte de una comunidad y desempeñar un rol trascendente en la formación de capacidades, debe promover la participación de la comunidad local, abriendo espacios de comunicación, principalmente con las autoridades de los gobiernos locales, aliados estratégicos, medios de comunicación u otras instituciones representativas, para el reconocimiento y sensibilización de su entorno (en cuanto peligros, vulnerabilidades y riesgos). De la misma forma, recuperar aprendizajes de nuestros antepasados frente a la prevención de riesgos, evaluar eventos que ocasiona daños, para orientar la reducción de riesgos, así como la preparación para la resiliencia de su comunidad, ante desastres. Manifiesta también, que, el trabajo de la gestión de riesgo para ser sostenible y dar pertenencia e identidad, se debe organizar a través de comisiones o brigadas, tanto en la labor prospectiva de la prevención y reducción del riesgo, como el trabajo preparativo y/o reactivo de atención de emergencias o desastres.

Desde la perspectiva de la complejidad del conocimiento y su comprensión holística, Olivero (2018) y Gurr en Weintin & Muñoz (2019), sostienen; las acciones pedagógicas de una gestión socioeducativa en riesgo de desastres, se orientan en relación del ser humano y su entorno, la transdisciplinariedad del conocimiento, el tratamiento curricular como concreción de las necesidades de formación de educandos, la participación comunitaria y resolución de problemas del entorno.

Desarrollar una gestión socioeducativa del riesgo de desastre, desde la perspectiva de Olivero (2018), es posible, desde cuatro dimensiones:

a. La gestión de planes institucionales. Refiere a la planificación de documentos que contemplen el abordaje de manera exclusiva y/o transversal de la gestión de riesgo de manera institucional, considerando el entorno en donde se ubica. En tal sentido,

trabajar documentos relacionados a Proyecto educativo institucional y Plan de gestión de riesgo de desastres.

b. La gestión de planes curriculares. Refiere a la planificación de programaciones que conlleven a estudiantes y docentes, abordar situaciones contextualizadas de riesgo de desastre desde ópticas preventivas y de respuesta, a fin de generar aprendizajes significativos. En tal sentido, desarrollar programaciones curriculares a través de proyectos de aprendizajes,

c. La gestión de educación comunitaria. Refiere las acciones realizadas con las familias y autoridades de la comunidad educativa en cuanto; planificación y ejecución de acciones del plan de gestión de riesgo, en cuanto; prevención, reducción y preparación para respuesta frente a emergencias y desastres.

d. La gestión de recursos. Refiere a la gestión del capital humano, la participación de aliados de otros sectores de la comunidad educativa, a fin de actuar organizadamente y unir esfuerzos, además de recursos materiales y financieros de la institución educativa u otros, gestionados.

En resumen, una gestión socioeducativa del riesgo de desastre, avizora un modelo de gestión intra e interinstitucional y comunitario, que, liderados por el director de institución educativa, organiza a su comunidad educativa, involucrando actores diversos de su territorio, para planificar, implementar y evaluar acciones de gestión del riesgo, acorde a su contexto y necesidades de seguridad y desarrollo, frente a los peligros, vulnerabilidades y riesgos existentes (Paz et al., 2017; Olivero, 2018; Gurr en Weintein & Muñoz, 2019; Presidencia del Consejo de Ministros del Perú, 2011).

1.2. Escuela Resiliente.

El término resiliencia, es un concepto que tiene una diversidad de perspectivas o corrientes de interpretación. En tanto escuela resiliente, es una categoría que viene emergiendo en los últimos años, desde diversos enfoques de las ciencias de la Psicología, Sociología y Antropología. En este estudio, la categoría escuela resiliente, se construye desde una óptica integral de la gestión del riesgo y desarrollo humano, la misma que aborda las dimensiones individuales y sociales de la persona.

1.2.1. Resiliencia.

Según García-Alandete (2016), el término resiliencia puede entenderse en diversas acepciones, referentes a; atributos de habilidad, capacidad o competencia para reponerse de manera positiva a una situación de crisis, así también; proceso de adaptación, interacción y desarrollo. De la misma forma, enfatiza la existencia de dos corrientes de estudio de esta temática; la perspectiva de autores que centran su análisis en la resiliencia como sinónimo de resistencia, frente a la adversidad, y la otra visión que concibe a la resiliencia, como el atributo de construcción a partir de un fenómeno adverso.

Desde una visión clásica, Rutter (1992), citado por Kotliarenco et al. (1997), propone que, la resiliencia es un conjunto de atributos sociales y psicológicos que permiten afrontar la adversidad, gracias al soporte familiar, de la sociedad y la cultura. Desde otra vertiente, Cyrulnik (2018), plantea que la resiliencia, es la capacidad de recuperarse y oportunidad de desarrollo después de un trauma o adversidad. Complementa esta perspectiva de psicología positiva, Villalobos & Castelán (2006) quien plantea que; la resiliencia supera su origen de tratamiento patológico y se centra en las fortalezas presentes de los seres humanos por sobre las condiciones traumáticas, en bien de la salud mental y física de la persona, pasando así de un modelo centrado en la afectación psicológica o reactivo, a un modelo prospectivo centrado en las potencialidades o fortalezas que el ser humano tiene, en relación con su medio. De esa forma, concluyen que; resiliencia es la capacidad de las personas para sobreponerse a las afectaciones de las circunstancias de la vida, no sólo superándolos, sino, fortaleciendo su potencial psíquico, gracias a la intervención de mediadores.

Haciendo una primera síntesis, se concibe el concepto de resiliencia, como la competencia que desarrolla un ser, a través de la capacidad de resistir la adversidad, así como, ver en esa, la oportunidad de experimentar potencialidades y adoptar una actitud positiva, como recursos y proceso de desarrollo de las personas. (Vanistendael, 1994, citado por Kotliarenco et al.,1997).

Llevado al plano de una organización y desde una perspectiva de seguridad, Tapia (2020), citando a Foré & Grané (2017), sostiene que; la resiliencia es la capacidad de una organización o sistema para responder y recuperarse de forma eficaz de las afectaciones, reduciendo el impacto en el desarrollo de su vida. Complementa muy bien esta perspectiva, Villa (2020), al sostener; el concepto de resiliencia aplica a un cuerpo, una

persona, organización, sistema, etc, que absorbe y resiste las adversidades de riesgos y estrés, y se recupera. Con ello, se puede entender que la resiliencia no sólo refiere a la persona en individual, sino también a grupos sociales u organizaciones, que, fortalecidos en sus capacidades y habilidades de sus integrantes, evitan, reducen o hacen frente de manera efectiva las situaciones de crisis.

Otra concepción de resiliencia está relacionada a la perspectiva de gestión del riesgo, por cuanto, la persona o comunidad es analizado como ente vulnerable y expuesto a riesgos procedentes de enfermedades o daños bio-psico-social. (García-Alandete, 2016). Desde esta perspectiva, Alpízar (2009), plantea que la resiliencia está relacionada a la capacidad de recuperación o nivel de asimilación que pueda alcanzar una unidad social; dígase comunidad, persona o institución, frente al impacto de un peligro o riesgo. Ya en la mirada de la afectación por desastres, Tapia (2020), refiere que; las personas, familias o comunidades resilientes, toman una posición frente a los desastres, por lo que desarrollan fortalezas ante tales adversidades relacionadas a disfuncionalidad familiar, accidentes, enfermedades, emergencias, etc, a partir de la práctica de estrategias de protección y de superación de los riesgos. Esta posición es asumida también por Academias G-Science (2012), para quien; resiliencia es la capacidad que tiene una organización o institución para prever, mitigar, adaptarse o reaccionar de manera positiva al impacto de una emergencia o desastre, de forma efectiva y eficaz. Agregan además que, la resiliencia debe promoverse en los diferentes niveles de las instituciones y sectores de la sociedad.

Desde la psicología del desarrollo humano, la resiliencia se experimenta toda la vida, pero los primeros años son cruciales, igual en la adolescencia o adultez de las personas. Los casos que accionan la resiliencia no son los mismos, al igual que el entorno y los factores que la favorecen. En tal sentido, la resiliencia no es un atributo innato de las personas, sino un constructo dinámico y evolutivo, a partir de las relaciones positivas en los entornos sociales, las mismas que generan factores de protección. En el caso de la escuela, tales factores pueden ser la generación de expectativas, entornos positivos de aprendizaje, comunidad de apoyo social, entre otras. (Day y Gu, 2015)

Finalmente, un término asociado al concepto de resiliencia, desde la gestión del riesgo, se refiere al concepto de invulnerabilidad, el mismo que se refiere a la no afectación frente a un hecho adverso, posibilidad descartada desde la concepción de resiliencia, dado que, una persona, entidad social o comunidad, siempre está expuesta a

peligros, riesgos o desastres, la diferencia radica en la actitud para responder el evento, lo que no significa que sea inmune a la afectación o daño. (García-Alandete 2016)

Vista así, la resiliencia es la capacidad que tiene un ser individual o social para afrontar, prepararse y superar situaciones adversas a lo largo de su vida, a partir del fortalecimiento de capacidades psicosociales y culturales que logra o le brinda un entorno cercano, para construir o adoptar una actitud positiva o filosofía de vida, como parte de su desarrollo. (Tapia, 2020; García-Alandete 2016; Day y Gu, 2015; Academias G-Science 2012; Alpizar 2009; Vanistendael, citado por Kotliarenko et al.,1997)

En cuanto a qué características tiene un ser resiliente, se infiere seis dimensiones y atributos, traducidos en capacidades y habilidades, para su formación. Estas dimensiones son: 1.- Autoestima e inteligencia emocional, caracterizado por atributos de identidad, autoaceptación, regulación y control de temperamento y estrés, búsqueda de bienestar y salud mental. 2.- Autonomía, a través de comunicación interna, toma de decisiones, autoexigencia, sentido de liderazgo, confianza en sí mismo, criterio propio y evitación de lo malo. 3.- Resolución de problemas, expresado en planificación de sus acciones, disposición al cambio, iniciativa, creatividad y resistencia a la adversidad. 4.- Pensamiento crítico, cuya evidencia es ser realista, reflexivo, que se autoevalúa y replantea acciones. 5.- Proyectivo, como parte del propósito de vida que tiene un ser, se automotiva, tiene aspiraciones, se plantea metas, es perseverante y optimista. 6.- Inteligencia social, que le permite ser empático, comunicativo, con buenos deseos a los demás, se adapta y acepta a los demás, tiene sentido del humor y muestra compromiso social. (Kukic, 2002; Segal, 1986; Bernard, 1991; Werner, 1993; Cyrulnik, 2002; Rojas, 2010; Kumpfer y Bluth, 2004; Brooks y Goldstein, citados por García-Alandete, 2016)

1.2.2. Entornos socioeducativos de resiliencia.

Un entorno socioeducativo positivo se caracteriza por promover en las personas; actitudes, evaluar situaciones, visualizar posibilidades positivas y observar el presente como parte del futuro. En esa línea, Forés y Grané (2017), plantea que, un entorno socioeducativo resiliente, posibilita a sus integrantes, el desarrollo de sus competencias de aprendizaje, de interacción social y orientación vocacional. Edificar entornos educativos resilientes, agregan, es potenciar la confianza y actitud positiva de la vida, a través de mensajes tácitos o visibles que fortalece la autoestima.

La resiliencia es posible en ambientes positivos, de confianza, de interacción, de ayuda y aprendizaje. Un entorno socioeducativo ofrece las condiciones de ayudar a los demás para fortalecerse y superar situaciones de adversidad. Estos entornos socioeducativos, según García-Alandete (2016), son; familia, escuela y comunidad. La labor afectiva y efectiva de los padres hacia los hijos, hacen de estos seguros de sí mismo y con autonomía. De la misma forma, el rol que cumplen los docentes, tutores, líderes, hacía los demás.

Según Orteu (2012), la resiliencia explicada desde el paradigma sistémico, permite comprender la realidad a través de procesos interactivos, de los sistemas o entes, como; la familia, la escuela u otra institución de una comunidad, las mismas que se transforman, reestructuran o regeneran resultado de sus interacciones. Lo que significa, que la resiliencia en la persona, se construye producto del escalamiento de los entornos en que transita la persona a lo largo de su vida.

La familia es el sistema o entorno más cercano de la persona, representa el microcosmos de su mundo, por lo tanto, la primera fuente donde se cultiva la afectividad, protección, confianza y valía de la persona. (Grau y Valero, 2009, citado por García-Alandete, 2016). En situaciones de crisis, la familia afecta a todos sus miembros, pero en cuanto se va recuperando o fortaleciendo su resiliencia, influye en sus integrantes. La calidad de interacción resiliente en el interior de la familia, propicia manejar situaciones de estrés, organizarse, reinventarse, motivarse y adoptar bienestar. (Orteu, 2012)

La escuela, representa el entorno social que fortalece los valores, perspectivas, capacidades y cualidades de las personas. Junto a la familia son los espacios por excelencia de educación, socialización y potenciador de resiliencia. Pero en contraparte, es el espacio donde se generan situaciones de bullying, acoso escolar, agresiones y violencia entre los estudiantes y también de docente a estudiante. El aprendizaje para la vida, a través del desarrollo de capacidades y habilidades o que marque una vida, dependerá del tipo de interacciones de sus miembros, así como de la programación escolar. (Forés y Grané, 2017).

Los grupos sociales o comunitarios, es el mundo macro de una persona, y el trato que reciba desde su condición física, social, económica y cultural, termina por configurar la autoestima, empatía, proyección y sentido de su ser en el mundo de las personas. Day y Gu (2016), citando a Goleman (2006), enfatiza que trabajar la resiliencia social, es posible, dado que la naturaleza del cerebro social, está programada para conectar entre

pares. En tal sentido, los espacios que generan relaciones de calidad, identidad y bienestar, propician entornos agradables y resilientes, en la vida diaria. Lo contrario ocurre, cuando el espacio sociocultural es perjudicial, anulando la necesidad de ser parte de un grupo y dificultando la interrelación con los demás en situaciones de crisis y búsqueda de apoyo. (Jordan, 2010, citado por Day y Gu, 2015).

La resiliencia social o comunitario, está relacionada a la adversidad de fenómenos naturales o sociales, peligrosos, que afecta la totalidad o parte de una comunidad. En ese contexto de riesgos y desastres, Gonzales y Maldonado (2017), define la categoría de resiliencia social, como; aquella capacidad de una comunidad frente a situaciones adversas, a partir de la organización y trabajo conjunto en la reducción de vulnerabilidades y riesgos. Los autores destacan que, la convivencia de las personas como parte de la respuesta o rehabilitación ante un desastre, fortalece el diálogo, la solidaridad, la unidad y el aprendizaje social. De la misma forma, Uriarte (2013), ve en los factores protectores que favorecen la recuperación, el rol de las instituciones, como parte del sistema político-social, que, organizada con la población, propicia la recuperación de sus miembros.

En situaciones de desastre, la población siente el impacto en colectivo, y la resiliencia es una respuesta al sufrimiento colectivo y la fuerza para recuperarse de manera conjunta. En ese sentido, la resiliencia comunitaria, es la fortaleza colectiva que tiene una comunidad, para sobreponerse a situaciones adversas. (Suarez et al.2007, citado por Uriarte, 2013). En mirada preventiva, la resiliencia comunitaria, es la capacidad que tiene una sociedad para identificar y reducir vulnerabilidades, prevenir y prepararse frente a riesgos, a fin de reducir su impacto. (Twigg, 2007, citado por Uriarte, 2013). En ambos casos, el nivel de resiliencia de una comunidad, pasa por las habilidades y actitudes que como sociedad han forjado.

1.2.3. La escuela resiliente.

Desde la mirada de bienestar en lo cotidiano, Day y Gu (2015), plantea, que la resiliencia en la escuela, debiera verse como la acción constante que genera un clima saludable y motivador en la vida y desarrollo de la comunidad escolar, teniendo como punto de partida el bienestar directivo y docente. En tal sentido, una escuela es resiliente si promueve en sus docentes capacidades y actitudes que generen identidad, vigor y

compromiso social y moral para asumir diariamente su apostolado. Demanda a las escuelas como institución y a las organizaciones rectoras del sector educación, la planificación y ejecución de políticas educativas para fortalecer las capacidades de resiliencia en sus docentes, a fin de tener educadores identificados, competentes y reconocidos, predispuesto emocional, profesional y moralmente, que redunde en la enseñanza de sus estudiantes. El autor concluye, que, las escuelas que construyen la resiliencia como cultura en sus maestros, expresado en optimismo, fraternidad, desarrollo profesional, tienen más probabilidad que sus docentes se mantengan unidos y demuestren un compromiso vocacional hacia sus estudiantes y se esfuercen por alcanzar mayores logros con ellos. En tanto, Orteu (2012), identifica situaciones de promoción de resiliencia, cuando los docentes trabajan en sus estudiantes la autonomía, promueven el respeto a las diferencias, propician normas de convivencia claras, expresan una autoestima sólida, son dinámicos en sus clases, transmiten confianza, y tutoran el tránsito de sus estudiantes para lograr sus metas.

Desde la perspectiva de la atención a los peligros, riesgos y desastres, una escuela como institución resiliente, es aquella, que asume en prospectiva la importancia de la resiliencia para fortalecer capacidades de su población frente a riesgos presentes o futuros. De acuerdo a Turnbull (2015), es la institución que concibe la resiliencia, como la estrategia para empoderar capacidades y competencias de su población, para adelantarse, adoptar y responder asertivamente a las amenazas y/o efectos de situaciones críticas y de riesgo, como aquellas procedentes del cambio climático, riesgo social, etc., sin complicar (y posiblemente mejorar) sus proyecciones a largo plazo. En la misma óptica, Villalobos y Castellán (2006), plantean, que la resiliencia en el ámbito educativo, no sólo puede reparar daños, sino prevenirlos o prepararlos, fortaleciendo en los niños, jóvenes y adultos, habilidades resilientes y su confianza en la vida. Por ello es necesario identificar términos y elementos claves vinculados a una pedagogía preventiva basada en la resiliencia.

De acuerdo a Hawkins y Catalano (1990), citado por García-Alandete (2016), señalan que; la escuela reduce los factores de riesgo, si conciben entre sus acciones; el enriquecimiento de relaciones afectivas positivas que promuevan la ayuda mutua, el establecimiento de metas, objetivos claros y consistentes a lograr por los estudiantes. De la misma forma, desarrollo de habilidades interpersonales y resolución de problemas,

relacionadas a comunicación y decisiones asertivas, manejo de estrés, cooperación y discernimiento para la adopción de hábitos positivos.

Hederson y Milstein (2003), citado por Forés y Grané (2017), complementan; las instituciones educativas resilientes asumen compromisos para propiciar la participación significativa de sus integrantes, así también, implicarse en proyectos comunitarios, fortaleciendo la empatía y solidaridad. En tanto, Day y Gu (2015), sostienen que; los líderes escolares son de particular influencia en la construcción, el sostén y la renovación de la resiliencia individual y colectiva, porque es su responsabilidad crear apoyos para el aprendizaje de los individuos, mediante la influencia en los entornos intelectuales, éticos, sociales, políticos y emocionales en los que estos tienen lugar. Ambos plantean que hay cuatro disposiciones en particular, que los directores de éxito parecen poseer: construir y sostener la resiliencia en sus escuelas, traducido en; disposición por asumir riesgos basados en claros valores educativos, a pesar de la situación de vulnerabilidad que esto comporta, optimismo académico, confianza en otros líderes y esperanza. Pero al mismo tiempo, ponen en discusión el hecho que, para que los docentes sean íntegros en el desarrollo de bienestar intelectual y emocional de sus alumnos, es necesario que la escuela brinde el bienestar emocional a sus docentes a través de las políticas institucionales y el entorno sociocultural. Por analogía, se sintetiza, que; las escuelas son resilientes, si los directivos y docentes son resilientes. Para Orteu (2012), los miembros de la escuela son resiliente en la medida que el sistema escolar sea resiliente y viceversa. El fortalecimiento de la resiliencia en la escuela, en pro de los estudiantes, es un hecho inherente al clima, liderazgo y rol que se promueve a nivel de directivos, educadores y comunidad. Al respecto, Muñoz y De Pedro (2005), citado por García-Alandete (2016), enfatizan que; el docente tutor resiliente, debe tener la capacidad de potenciar, pulir y rescatar lo mejor de sus estudiantes, para ejercer influencia positiva en el desarrollo de capacidades y actitudes resilientes. Eh ahí la necesidad de trabajar la resiliencia, clima institucional y emocional, no sólo pensando en los estudiantes, si no en todos los miembros de la escuela, que forma el sistema escolar. Eh ahí también, el rol protagónico de la escuela para propiciar la resiliencia, incluyendo a todos los miembros que forman parte de su comunidad, y la trascendencia de la resiliencia como recurso de una pedagogía humanista y liberadora, que orienta el bienestar y desarrollo de las personas.

Finalmente, la resiliencia es la capacidad que tenemos las personas para afrontar y recuperarnos física y emocionalmente de las situaciones adversas de riesgos a los que

se puede estar expuesto, en tanto la escuela como espacio de aprendizaje es el lugar ideal para desarrollar capacidades de resiliencia en su comunidad educativa de manera prospectiva y/o reactiva, como parte de su rol formativo. Tal misión recae en los docentes y el liderazgo de sus directivos para promover e implementar políticas educativas de bienestar y desarrollo de su comunidad. Eh allí el fin de una escuela resiliente. (Hederson y Milstein, 2003, citado por Forés y Grane, 2017; Turnbull, 2015; Day y Gu, 2015; Orteau, 2012, Villalobos y Castellán, 2006).

1.2.4. Estrategias para desarrollar la resiliencia.

Existen modelos, programas y estrategias de perspectivas diversas, que han creado muchos autores, para explicar, cómo construir o desarrollar la resiliencia. En este apartado, se explican algunas propuestas de consistencia lógica y contextual de la resiliencia.

De acuerdo a Seligman (2011), citado por García-Alandete (2016), destaca que; el desarrollo de la resiliencia debe estar centrado en las fortalezas humanas, a fin de rescatar las experiencias positivas de la vida, fortalecer las cualidades individuales y considerar los espacios o entornos sociales que potencie el optimismo, perseverancia, y la actitud para afrontar la vida. De la misma forma García-Alandete (2016), propone, que potenciar la resiliencia, requiere trabajar el sentido de la vida como elemento motivacional de las personas, asociado al planteamiento y logro de metas, valía, autorrealización, búsqueda de la felicidad y razón existencial.

Grotberg (2005), propone un modelo para fortalecer la resiliencia, centrado en tres dimensiones o espacios que debe poseer un ser resiliente; contextual, interpersonal y social. Desde el primer espacio, la resiliencia es posible, si un ser tiene en su entorno grupos de apoyos como; la familia, la escuela, la iglesia, que brindan el soporte incondicional, seguridad, cuidado, modelos positivos ante situaciones de enfermedad, crisis o peligros. El segundo espacio, refiere a los recursos personales de valía y posición que desarrollan las personas en relación a los demás, a partir del desarrollo de autoestima, identidad, empatía, afectividad, confianza, altruismo, respeto y autonomía. En tanto, el tercer espacio, a partir de desarrollo de habilidades sociales para fortalecer su sentimiento de poder o capacidad. En tal sentido, se refiere al desarrollo capacidades comunicativas, resolución de problemas, autocontrol, entre otras.

Henderson y Milstein (2003), citado por Forés y Grané (2017), Meritxell (2012) y García-Alandete (2016), proponen y coinciden en la estrategia conocida como la rueda de la resiliencia, que consta de dos etapas y seis situaciones a desarrollar en los estudiantes de instituciones educativas, además de los docentes y comunidad educativa.

La primera etapa refiere a la reducción o mitigación del riesgo, la misma que plantea su desarrollo a partir de las situaciones de:

1. Fortalecimiento de vínculos prosociales. Orientada a la promoción de interacciones sociales con personas del entorno más cercano de la escuela, a fin de generar un clima agradable, basado en el respeto, confianza e integración de la comunidad escolar.
2. Establecer límites claros y consistentes. Referida a las orientaciones de comportamiento que promueve la cooperación, la ayuda mutua y sentimiento de sentirse parte de una institución, frente a la incertidumbre y tensión del mundo exterior.
3. Desarrollar habilidades para la vida. Empezando por la promoción del pensamiento crítico, el trabajo cooperativo, toma de decisiones por consenso, perseguir metas comunes, resolver conflictos, habilidades comunicacionales, entre otras.

En tanto, la segunda etapa refiere a la construcción de la resiliencia, cuyas situaciones a desarrollar son:

4. Promover sentimientos de afecto y apoyo. Implica la ayuda incondicional a todos los integrantes de la escuela, a fin de configurar como espacio de apoyo mutuo, donde se valora las particularidades y la diversidad.
5. Fijar objetivos retadores. Significa que la escuela debe propiciar que sus integrantes se proyecten y sientan capaces de alcanzar objetivos que influirá en el desarrollo de sus vidas.
6. Promover la participación significativa. Esto supone otorgar a los miembros de la escuela, el espacio adecuado para participar de manera significativa de las decisiones, y destino de la escuela, poniendo además en práctica sus habilidades de vida.

Según los autores, la estrategia permite; formar personas positivas, con alta autoestima, responsabilidad y sentido social. Rescatar y relacionar también, la propuesta de resiliencia en la mirada prospectiva de la gestión de riesgo, y no sólo reactiva (o post emergencia - desastre), a fin de alternar a manera de un programa de enriquecimiento psíquico-social, concibiendo la importancia y necesidad de la resiliencia para fortalecer habilidades, capacidades y competencias para la vida diaria y situaciones de crisis por emergencia o desastre, a la que están expuestos estudiantes y comunidad educativa.

1.3. Escuela resiliente Vs Gestión socioeducativa del riesgo de desastre.

Liñayo (2015), identifica una tendencia relativa de resiliencia relacionada a la gestión del riesgo de desastre que se tiene en el sector educación de su país, al señalar, que la mayoría de esfuerzos desplegado en las instituciones educativas para reducir los desastres, se ha limitado a dos vertientes centrales de actuación; al incremento de la seguridad en la infraestructura escolar, así como acciones de contingencia dirigidos a la preparación de docentes y estudiantes.

La situación descrita por Linayo, es similar en nuestro medio, con mayor énfasis en la primera vertiente; concebir la gestión de riesgos en relación a la infraestructura, que si bien es necesaria, pero no exclusiva, esta se debería complementar con un tratamiento curricular, ejercicios de preparación para casos de contingencia o emergencia, formación de capacidades resilientes preventivas frente a todo peligro ya sea de origen natural y antrópico-social, que en la mirada de factibilidad y sostenibilidad, requiere de un tratamiento organizativo y curricular, tanto en la escuela, formación inicial del profesorado, así también la decisión política y su proyección real a la comunidad.

Caiza, et al. (2019), en el trabajo de investigación sobre enfoque de resiliencia ante desastres naturales en instituciones de educación básica de San Miguel - Ecuador, parte de las premisas: que la gestión del riesgo es una tema muy relevante e implícito en la vida cotidiana de las personas, en cuanto acciones eficientes que permiten organizar, planificar e implementar estrategias que influyan al manejo y control de riesgos y desastres, y es el enfoque de resiliencia en las instituciones educativas la que orienta la sensibilización de los factores e impacto que tienen los desastres.

Los investigadores concluyen, que; de no hacer incidencia en las bases teóricas sobre gestión de riesgos, se genera déficit en el fortalecimiento de resiliencia en las instituciones educativas. Trabajar las autoridades educativas, procesos de gestión de riesgos de desastres, permite sensibilizar y potenciar la capacidad de resiliencia, como parte del fomento de hábitos y cultura escolar de la gestión del riesgo, y esa premisa, es asumida en esta tesis, como elemento transversal de la gestión socioeducativa del riesgo de desastres, como parte y para el fortalecimiento de una escuela resiliente.

García (2018) sostiene que, hacer de la escuela un espacio de resiliencia, requiere que su personal docente esté empoderado de un nivel alto de resiliencia, así como

reconocer que los estudiantes son sujetos de derechos y en desarrollo, a partir de las dinámicas que influyen en sus aprendizajes.

Si se analiza el planteamiento anterior, existe una gran verdad, que para hacer de la escuela un espacio de resiliencia y vista desde la gestión del riesgo de desastres, se requiere de sensibilización y preparación del equipo escolar, a fin que estén empoderados de capacidades y habilidades para identificar factores de riesgo tanto en escuela, familia y comunidad en conjunto, y en el mismo sentido implementar estrategias que permitan preparar a sus miembros con autoestima, inteligencia emocional y pensamiento positivo, a fin de encarar situaciones cotidianas y de riesgo frente a emergencias y desastres.

Tapia (2020), sostiene que; para garantizar la protección y seguridad educativa, se debe articular los principios de resiliencia en la implementación de las acciones de gestión de riesgos y seguridad de las instituciones educativas. La concepción que se tenga de resiliencia, influye en el tratamiento de la gestión de riesgo de desastre, concluye.

Sintetizando, una escuela resiliente es posible y necesario en el contexto de la gestión educativa del riesgo de desastres por cuanto, permite avisorar el impacto que puede tener una comunidad educativa por la exposición de peligros y los factores de vulnerabilidad, y en el mismo sentido, fortalecer capacidades y habilidades que permitan preparar a la población o comunidad educativa, a fin de mitigar el impacto que pueda ocasionarla en cuanto ocurra, así también cualquier otra circunstancia de la vida diaria como parte de su desarrollo (Alpizar, 2009). En tal sentido, el concepto de resiliencia, no sólo debe mirarse como estrategia de respuesta a la recuperación de las personas afectadas en su integridad física o emocional, cuando el riesgo se ha concretado, sino que su planteamiento debe ser como anticipo o fortalecimiento de habilidades individuales y sociales, para que la persona esté preparada frente a las circunstancias o riesgos en la vida. El enfoque de resiliencia en la gestión del riesgo de desastre desde la escuela, permite concebir una perspectiva preventiva y preparativa de las dimensiones de organización, fortalecimiento de capacidades, además de infraestructura. Dicho así, concebir a la persona como un ser que tiene potencialidades a fortalecerse, a desarrollar su propia resiliencia y además convertirse en fortaleza para otros (Day y Gu, 2015).

Formar en resiliencia desde la escuela con perspectiva de prevención requiere del fortalecimiento de vínculos afectivos como elemento de protección para los escolares, configurando competencias para adaptarse, encarar y superar los riesgos, mediante el desarrollo de actividades sobre habilidades esenciales e inteligencia emocional, a fin de

fortalecer la autonomía, autoestima, autocontrol, etc. (Day y Gu, 2015). Un docente que concibe una perspectiva preventiva y preparativa de la resiliencia, ayudará a reconocer y fortalecer los vínculos afectivos de estudiantes y/o población escolar, así como la confianza en sí mismos y en la familia, a identificar las cualidades o capacidades que poseen, mediante una autoevaluación y autoconocimiento. La trascendencia de la prevención y preparación, radica en que se puede evitar o reducir el impacto de situaciones adversas, así también, recurrencia de situaciones pasadas nada o poco asertivas (García, 2018).

La promoción de la resiliencia, no es el fin de un proceso, sino el inicio (Forés & Grané, 2017). El trabajo de la resiliencia en la escuela y la gestión socioeducativa del riesgo de desastres, son dos categorías dialécticas y holísticas, ninguna produce a la otra, pero requiere del desarrollo de acciones paralelas, para que fortalezcan y configuren sus puntos de encuentro y dinámica. Las acciones de sensibilización, prevención, reducción y preparación frente a riesgos, emergencias y desastres, propicia el sentido de la resiliencia, a la vez, el hecho de sentirnos vulnerables y expuestos a la afectación de los riesgos cotidianos y de emergencias y desastres, permite visualizar y contextualizar, la necesidad de la gestión del riesgo de desastres. Los riesgos no sólo se producen por el impacto de fenómenos naturales o antrópicos que causan desastres, sino por situaciones de crisis o circunstancias de la vida diaria. La resiliencia hace incidencia en habilidades y capacidades para afrontar situaciones cotidianas de la familia, trabajo, escuela, sociedad y eventos de impacto global.

Finalmente, atendiendo el planteamiento del UNISDR (2015), en el Marco de Acción de Sendai 2015 – 2030, los conceptos de escuela resiliente y gestión socioeducativa del riesgo de desastre, desarrolla el objetivo planteado por la cumbre de los países miembros, en cuanto la prevención y reducción de riesgos presentes y potenciales, a partir de una gestión integral de participación socioeducativa, cultural, ambiental, basada en normas y tecnologías que las instituciones del Estado doten para tal fin. En complemento, el desarrollo de la resiliencia, entendida como capacidad y sistema estructural, social, económica y cultural, resultado de la reducción del riesgo, pero también de la preparación multimodal, para responder a situaciones adversas... Tarea bastante retadora, pero que la escuela, está en capacidad de marcar la ruta, desde los enfoques, analizados y propuestos aquí y por venir, si se operativizan.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

El desarrollo de una investigación científica, implica el dominio de dimensiones que convergen en el tratamiento académico interrelacional de la investigación, en cuanto dominio: ontológico, epistemológico, metodológico, axiológico y praxiológico del objeto investigado, a fin de configurar una dialéctica de asunción-construcción de la base epistémica – conceptual y lograr sustentos teóricos contextualizados, con lógica y pertinencia, como base de la construcción del nuevo conocimiento de carácter científico. (Deroncele et al, 2021)

Comprender y procesar el objeto de investigación, dice Matos (2010), citado en Deroncele et al, (2021), implica adoptar una posición filosófica-científica, del dominio en particular de las dimensiones epistemológica y metodológica por parte del investigador, lo que no significa caer en un subjetivismo o dogmatismo, sino la capacidad de analizar críticamente las bases teóricas que posibilitan resolver la problemática en estudio y abrir paso al nuevo conocimiento científico. En el mismo sentido, la relación interdimensional ocurre en los otros dominios.

En cuanto el análisis metodológico de esta investigación, en este apartado, se asume la ruta del mapeo epistémico propuesto por Deroncele et al. (2021), donde plantean 10 preceptos metodológicos como elementos mínimos, inherentes al proceso de investigación científica: 1.- paradigma de investigación, 2.- enfoque de investigación, 3.- tipo de investigación, 4.- tipo de estudio, 5.- alcance, 6.- método de investigación, 7.- técnicas e instrumentos de recolección de la información, 7.1. Procedimiento de análisis de información y determinación de los resultados, 8.- Métodos teóricos, 9. -Población y muestra (sujetos de investigación). 9.1.- Tipo de muestreo, 9.2 aspectos éticos, 10. Categorías y Subcategorías, agregando una breve explicación del proceso de validación.

En ese sentido, se detallan los elementos metodológicos, configurado en la siguiente ruta:

2.1. Paradigma de investigación.

Dada la naturaleza dialéctica de la realidad problémica de la gestión del riesgo de desastres en el sistema educativo peruano, y la necesidad de una concepción holística en la propuesta transformadora de una escuela resiliente desde una gestión socioeducativa, así como el compromiso ético del investigador para abordar el objeto investigado y el resultado esperado, conlleva a encontrar en los paradigmas sociocrítico y dialéctico, el norte de la presente investigación.

Según Gil et al., (2017) sostiene que el paradigma sociocrítico, aborda problemáticas reales de un contexto para plantear la transformación de su práctica. En la misma perspectiva, Ramos (2015), rescata de este paradigma; la generación de cambios o transformación social, frente a problemáticas sociohistóricas que bloquea el desarrollo de una sociedad. En tal sentido, la práctica investigativa requiere de una acción-reflexión-acción, cuyo objetivo, agrega, Mosteiro y Porto (2017), es responder a los problemas de las interacciones sociales, a partir del análisis dialéctico de éstas.

Por su parte, Deroncele (2022), desde el paradigma dialéctico, sostiene, que este paradigma, ve en la investigación científica y la ciencia misma, un proceso social, desde donde se construye epistémicamente el conocimiento y se orienta a la transformación de realidades sociales, producto de la interpretación e interacción social del sujeto-objeto.

En cuanto la contextualización del paradigma sociocrítico aplicado en la investigación educativa, Alvarado & García (2008), resalta las características más relevantes de éste, en cuanto la concepción holística y dialéctica de la realidad y entorno educativo, la concepción plural e interdependiente del objeto-sujeto-ciencia, del proceso investigativo y la construcción del nuevo conocimiento científico.

En tal sentido, la proyección del paradigma sociocrítico y dialéctico, permite resolver la mirada ontológica de la investigación, cuya propuesta se construye a partir del conocimiento empírico de la gestión de riesgo en educación, el rol y poder formativo de las instituciones educativas y el aporte de los sujetos de investigación, clarificando así, la caracterización del objeto investigado y configurando la ruta de actuación socioeducativa del riesgo de desastres en la perspectiva de una escuela resiliente, posición adoptada, según Mosteiro y Porto (2017), como parte de la concepción y delimitación de la problemática y su transformación.

Así también, Gil et al. (2017), aporta elementos en la óptica epistemológica, cuando plantea, que, el proceso de investigación teórico-práctica y la sistematización de los aportes de los sujetos de investigación, pasa por el tamiz de análisis crítico, la concepción circular de la construcción del conocimiento, la consistencia lógica de la investigación y perspectiva de resultados y su validación, a fin de abordar el objeto investigado y obtener la propuesta teórica de acción transformadora.

Finalmente, la perspectiva metodológica, según Ramos (2015), implica procesos participativos, dialógicos y reflexivos (para observar, pensar y actuar), como parte de la investigación acción que caracteriza al paradigma sociocrítico, con actores participantes de la investigación, orientadas a la propuesta de cambio social. Contextualizando el estudio, aquellos procedente del Ministerio de Educación, direcciones regionales de educación, unidades de gestión educativa local e instituciones educativas. Por su parte, Deroncele (2022), complementa, que la ruta metodológica desde el paradigma dialéctico, está establecida en la interacción objeto – sujeto, como parte del proceso investigativo, a partir del dialogo dialéctico y el análisis histórico, a fin de avizorar la transformación del objeto investigado.

2.2. Enfoque de investigación.

La presente investigación asume los planteamientos del enfoque cualitativo, cuyo análisis busca comprender las acciones de las personas, el rol de las instituciones, el comportamiento y/o desempeños de los grupos, las gestiones o proyectos existentes en un espacio social, como detalles para alternar propuestas o avizorar resultados (Cuenya & Ruetti, 2010 citado por Ramos, 2015).

Comprender la problemática de investigación, significó poner en acción diferentes técnicas de recojo de información, para identificar las dificultades presentes en el objeto de investigación, analizar puntos de vista de los sujetos participantes para explicar el problema, valorar sus críticas y recomendaciones acordes al contexto de su intervención y alternar la propuesta final de investigación.

2.3. Tipo de investigación.

De acuerdo con Deroncele (2022), por la instrumentalización y sistematización de los conocimientos científicos, tanto en la interpretación del objeto de estudio, los instrumentos aplicados en el recojo de información, como en la construcción de la propuesta para alternar la realidad problémica, la presente tesis corresponde al tipo de investigación aplicada.

2.4. Tipo de estudio.

La investigación realizada es de tipo de estudio **transversal**, por la secuencia temporal (Deroncele et al., 2021). Así también, por las técnicas de recojo de información en la muestra seleccionada y el propósito analítico que conducen estas, para explicar el objeto de estudio y la elaboración del nuevo conocimiento (Rodríguez & Mendivelso, 2018).

2.5. Alcance.

La reflexión fenomenológica del objeto de estudio, ha permitido comprender el contexto en función al rol de las instituciones del sector educación en sus diferentes niveles, así como el potencial de los actores del hecho educativo, y en esa óptica plantear propuestas necesarias para el sector educación. Por tanto, el alcance de la investigación es transformativo, por cuanto, asumiendo los argumentos de Deroncele et al. (2021), la investigación conduce a una propuesta que busca alternar el objeto estudiado, con un nuevo modelo de gestión educativa integral, en sus diferentes niveles, a partir del análisis epistemológico, praxiológico y metodológico.

Desde esa perspectiva, con la presente investigación se analiza y explica la problemática del contexto socioeducativo en cuanto; implementación de la gestión del riesgo de desastres en la escuela y comunidad educativa, y alterna una propuesta articulada para superar los vacíos de gestión institucional, pedagógico y comunitario, a fin de consolidar un modelo de gestión socioeducativo del riesgo de desastres y escuela resiliente, desde la escuela y las demás instancias de gestión del sector educación.

2.6. Método de investigación/Estrategia metodológica.

Por el proceso pedagógico e institucional que implica la problemática de gestión y la implementación de la propuesta en la cotidianidad social, un método que vislumbra la investigación, refiere al **fenomenológico-hermenéutico**, que en la óptica de Fuster (2019), el análisis fenomenológico en educación, permite reflexionar las interacciones sociales, así como explicar los comportamientos, desempeños y significados de las personas para brindar al investigador, argumentos que alterne mejoras sobre el objeto investigado, en vuestro caso, analizar la percepciones y actitudes de los actores sociales y de investigación, en la implementación de la gestión del riesgo, pero a la vez, lo que representa una gestión socioeducativa para alcanzar una escuela y sociedad resiliente.

Reflexionar en profundidad junto con los sujetos-objeto de investigación, permitió comprender la complejidad de la problemática en cuanto a las dificultades, fortalezas y oportunidades para implementar la gestión del riesgo en un contexto que trasciende al espacio de la escuela y así se fortalezca a la persona, la comunidad y la escuela misma.

De la misma forma y por la proyección de la investigación, el estudio se ha orientado desde la investigación-acción, a través el análisis, reflexión y propuesta de ida y vuelta, hecho que ha sido posible con la intervención de los sujetos participantes de la investigación y el análisis concluyente del investigador, en el tránsito de configurar la propuesta de mejora frente a la realidad problemática. (Mosteiro y Porto, 2017).

2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de información.

Las técnicas implícitas en el recojo de información, para su análisis y valoración corresponde a entrevista individual y focus group. Con la entrevista se recoge información de personal jefatural del Ministerio de Educación, así como a directores de DRE, UGEL e Instituciones Educativas. En tanto con el focus group se recoge información de los coordinadores regionales y locales en gestión del riesgo, quienes en la práctica son operarios temáticos y metodológicos en las DRE, UGEL. Finalmente, se trianguló la información diversa para consolidar la propuesta de investigación.

2.7.1 Procedimiento para el análisis de los resultados.

Estando prevista la aplicación de encuestas y focus group para el recojo de información, se adoptó la ruta propuesta por Urbano (2016), para el análisis de datos cualitativos, consistente en 4 pasos: 1. Obtención de la información, 2. transcripción de la información en formato editable, 3. codificación de la información, 4. integración de la información.

La obtención de información de los directores de instituciones educativas, unidades de gestión educativa local y especialista del Ministerio de Educación, a través de encuestas, fue enviada a sus correos electrónicos y/o WhatsApp, en tanto, la aplicación del focus group a los coordinadores regionales del Programa PREVAED, fue mediante reunión virtual. Posteriormente a la ejecución de estas 02 actividades, se procedió a verificar el contenido de las respuestas, mediante los instrumentos y medios aplicados.

La transcripción de datos fue particularmente a la grabación de la reunión virtual del focus group, la misma que fue generó dificultades en cuanto a tiempo, por el tamaño de información obtenida, además de las dificultades de audio en la grabación, hecho que, al aplicar programas informáticos, anulaba y cortaba la información real.

La codificación de la información fue un acto minucioso, tanto por la selección y valoración de la información, la identificación de categorías emergentes, frente a las categorías previstas, sin perder el origen de autor. Para tal fin, se realizó el procesamiento en una matriz de datos.

La integración de la información tuvo lugar con el ordenamiento del discurso acorde a las categorías identificadas, las misma que a su vez se sometió a un proceso de triangulación con la teoría científica de los autores expertos en las categorías y subcategorías, a fin de comparar, inferir las similitudes y valorar críticamente, para elaborar luego la propuesta final.

2.8. Métodos teóricos.

Parafraseando a Rodríguez & Pérez (2017), los métodos teóricos o racionales, se refieren a aquellos procesos estructurados que hacen posible la sistematización y análisis de resultados obtenidos en el proceso de investigación, para procesar datos relevantes y elaborar discursos consistentes que conlleve a conclusiones de solución, al problema abordado.

Desde la perspectiva de Deroncele et al. (2021), los métodos teóricos empleados en el proceso de recopilación y análisis de información, son: el método inductivo-deductivo y el método de análisis-síntesis. En tanto, la construcción del conocimiento científico, es resultado de los métodos de modelación y sistémico estructural funcional.

Según Rodríguez & Pérez (2017), el método inductivo-deductivo, son procedimientos o formas de razonamiento, que permite identificar e inferir elementos teóricos y prácticos que conlleven a la particularidad o generalización de conceptos, estrategias, situaciones, etc., para llegar a conclusiones, tanto en la revisión teórica, análisis de datos y la construcción de conocimientos. En tanto, el método de análisis-síntesis, son procedimientos intelectuales dialécticos que se complementan, consistente en fraccionar los elementos o componentes de una información para comprenderlo y luego elaborar relaciones o configurar estructuras que sintetizan o generalizan un proceso analizado. Como parte de la investigación, el análisis-síntesis se ha puesto en práctica, desde el momento de selección de información bibliográfica, revisión de su contenido, análisis de datos de los sujetos investigados y triangulación de datos con la información científica obtenida.

Siguiendo a Rodríguez & Pérez (2017), el método de modelación, permitió la configuración de una propuesta, producto de la comprensión de la realidad y las alternativas de un nuevo conocimiento, que conduce a una realidad cambiada o transformada. Con esta investigación se ha estructurado un modelo de gestión educativa del riesgo de desastre, que incide con la promoción de una escuela resiliente. Junto al método de modelación, subyace el método sistémico estructural funcional, que ha permitido operativizar el modelo creado, a partir de la relación de los elementos y procesos que conforman las categorías.

2.9. Población y muestra/tipo de muestreo/aspectos éticos.

En la óptica de la investigación científica, la población, Según Mosteiro y Porto (2017), son los sujetos implicados en el estudio de un fenómeno. En tanto la muestra, el grupo específico de una población sobre quienes recae la fuente de estudio, los mismos que son seleccionados acorde criterios técnicos del investigador.

En tal sentido, la población-sujeto de investigación corresponde a funcionarios y técnicos del sector educación de todas las instancias de gestión administrativa,

relacionados al desempeño de labores en gestión de riesgo de desastres o implicancia de la misma. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), citado por Deroncele, (2022), se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, que conllevó a la entrevista de 4 coordinadores regionales y 4 coordinadores locales PREVAED, 2 directivos Minedu, 3 directores regionales de educación, 3 directores UGEL y 4 directores de institución educativa, por cuanto han sido sujetos participantes de la implementación de la gestión del riesgo en el sector educación, en sus respectivos niveles de gestión, por más de 8 años.

De acuerdo al tratamiento ético que implica la investigación, tanto en la construcción epistémica del conocimiento, como en el recojo de datos de parte de los sujetos participantes de la investigación, para la entrevista y focus group, se contactó e informó a los participantes de la finalidad de su intervención en la investigación, así como la solicitud de su consentimiento para responder la encuesta y/o participar de la reunión virtual, la misma que sería grabada. En tal sentido, se aplicó el principio de consentimiento de los participantes a partir de criterios de voluntariedad, confidencialidad y anonimato. (Deroncele et al., 2021a).

2.10. Categorías y subcategoría.

Las categorías de investigación, refieren a; gestión socioeducativa del riesgo de desastres y escuela resiliente. En tanto las subcategorías se puede visualizar en el esquema siguiente:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Gestión socioeducativa del riesgo de desastre Modelo de gestión institucional – comunal, que, organizados por un director de escuela, estiman el/los riesgos de desastres en la escuela y sociedad, y planifican e implementan acciones para fortalecer una cultura de resiliencia frente a emergencias y desastres, de manera participativa en	Gestión institucional Refiere a la labor intra e inter institucional de organización y planificación sobre gestión de riesgo de una escuela, que lidera un director, considerando el entorno en donde se ubica la escuela. (Olivero; 2018, Bohórquez & Enrique; 2011).
	Gestión curricular Refiere a la planificación de programaciones pedagógicas que conlleven a estudiantes y docentes, abordar situaciones contextualizadas del riesgo de desastre desde ópticas preventivas y de respuesta, a fin de generar aprendizajes significativos. (Olivero; 2018, Alpizar; 2009)
	Gestión comunitaria Refiere las acciones realizadas con las familias y autoridades de la comunidad educativa en cuanto la planificación e implementación de las acciones de gestión de riesgo frente a

comunidad. (Olivero;2018, ONU;2004, Congreso de la República del Perú 2011)	emergencias y desastres. (Olivero; 2018, Bohórquez & Enrique; 2011)
	Gestión administrativa Refiere a la gestión del capital humano y bienes que existe en la IE, y la comunidad educativa, a fin de actuar organizadamente y unir esfuerzos para desarrollar acciones en la perspectiva de la gestión socioeducativa y cultura resiliente. (Olivero; 2018).
Escuela resiliente Institución que concibe la resiliencia, como estrategia para empoderar capacidades y competencias para anticipar, absorber y recuperarse de las amenazas y/o efectos de situaciones críticas y de riesgo (Turnbull; 2015, Villalobos & Castellán 2006)	Reducción o mitigación del riesgo Etapa de diagnóstico de nivel de resiliencia, a fin de proponer estrategias para contrarrestar los aspectos adversos que posee el grupo de personas. (Villalobos & Castellán; 2006)
	Construcción de la resiliencia <u>Definición conceptual:</u> Etapa de alimentación de habilidades resilientes, a fin de fortalecer competencias individuales y sociales. (Villalobos & Castellán; 2006)

2.11. Validación.

Al respecto, Wood y Smith (2018), sostiene que; la validez de los instrumentos de investigación, para el recojo de datos, está centrado en la fiabilidad de los métodos de investigación. De la misma forma, Díaz (2018), expresa que; la rigurosidad de la investigación respalda la validez de los instrumentos y el conocimiento que se derive. En tal sentido, la comprensión del fenómeno en estudio por parte del investigador, es determinante para la organización del proceso investigativo. Para nuestro fin, los instrumentos elaborados para el recojo de información y que fueron aplicados mediante entrevistas y focus group, pasaron el filtro de docentes investigadores de la universidad; especialistas en la temática investigada, como del rigor de la investigación científica, con lo cual, se aseguró la pertinencia y confiabilidad de la información a recoger y analizar.

CAPITULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo, el propósito es analizar las fuentes de información recogida a través de instrumentos como entrevista y focus group. De acuerdo a Urbano (2016), después de haber recogido y transcrito la información, en este apartado corresponde los 2 últimos pasos: la codificación e integración de la información.

Analizar los resultados recogidos de las fuente e instrumentos de investigación, requiere de cuotas de rigurosidad y estrategia, a fin de poner en valor y traducir en conocimiento cada aporte. Sandoval (2002) plantea, que el proceso de análisis de resultados, es un proceso consciente, de preguntas y respuestas, de observación consistente, para hacer visible y significativo los datos a organizar, acorde las categorías propuestas y/o emergentes. Profundizando este proceso, Flick (2015), menciona, que la codificación y categorización, son estrategias que posibilita el análisis de información recogida, procedente de entrevistas, focus group u otros. Estas estrategias, permite identificar datos relevantes, compararlas y estructurarlas, a fin de obtener una comprensión y teorización, como parte de la construcción de conocimiento. Según Aigener, citado por Díaz (2018), las categorías, son los ítems o casilleros entre los que se distribuye la información clasificada para su interpretación, siendo ésta, la actividad más importante del análisis de la información recabada. Se suma a ello, la triangulación, que, a través de investigaciones referentes al mismo tema, explica o amplía el panorama de las categorías e investigación en conjunto.

Para los fines de esta investigación, se analiza la implementación e impacto de la gestión del riesgo de desastres en el sistema educativo peruano, gracias al aporte de los entrevistados: directores de instituciones educativa, directores de UGEL, especialistas de Oficina de Defensa Nacional y Gestión del Riesgo de Desastres – ODENAGED del Ministerio de Educación, así como coordinadores locales y regionales; operadores y

ejecutivos de la gestión del riesgo a nivel UGEL y DRE, como parte del PPR 068 PREVAED Educación.

Las categorías de investigación, refieren a: gestión socioeducativa del riesgo de desastres y escuela resiliente. En tanto las categorías emergentes identificadas en la investigación son: investigación e innovación educativa de la gestión del riesgo de desastres, y política educativa en gestión del riesgo de desastres. Merecen especial atención, por cuanto proponen y explican lineamientos estratégicos, para abordar la gestión del riesgo de desastres en el sector educación, y hacer de esta tarea; una práctica integral, real y prospectiva, que trascienda a la sociedad, en beneficio de las comunidades educativas.

Al respecto de las categorías emergentes, Gutiérrez (2020), menciona que; las categorías y subcategorías emergentes que el investigador llega a identificar, es producto del análisis de pertinencia e influencia que estas ejercen sobre la investigación. En tal sentido, las categorías emergentes identificadas en la presente investigación, posibilita una comprensión integral que implica las categorías principales, así como las actividades a considerar en la implementación de las mismas.

3.1. Gestión socioeducativa del riesgo de desastres.

Los procesos pedagógicos de la educación en gestión del riesgo de desastre, debe estar caracterizado por la promoción del conocimiento y la contextualización del análisis y evaluación de los elementos relacionados a peligro, vulnerabilidad y riesgos de desastres de las personas de un territorio, a fin de identificar las necesidades locales y las estrategias de prevención, reducción y preparación, frente a escenarios de riesgos, emergencias y desastres. (Recalde & Rojas, 2018). El planteamiento de educación en gestión de riesgos, resulta muy interesante por la concepción pedagógica, territorial y significativa para desarrollar aprendizajes contextualizados, pero de la misma forma, resaltar el vacío de elementos que propicie la concreción y articulación de los procesos de la gestión de riesgos, como acto potente de la educación, a través del compromiso, liderazgo, participación comunal y estrategias, para que el aprendizaje pase a ser social, cooperativo y trascendente.

La categoría gestión socioeducativa del riesgo de desastre, fue planteado a los entrevistados, y las respuestas de sus nociones o relaciones, indican que el concepto trasciende a un escenario de sola gestión o educación del riesgo de desastres. En tal sentido, la gestión socioeducativa es la intervención comunitaria de manera permanente, frente a la ocurrencia de fenómenos naturales, sociales y/o desastres (DIE1, DIE2). En el mismo sentido, los directores de UGEL entrevistados conciben a la gestión socioeducativa del riesgo de desastre, como; *“el trabajo coordinado de la escuela con la sociedad en su conjunto, en el tema de gestión de riesgo de desastres”* (DU1). Así también: *“conjunto de acciones en la organización, planificación y ejecución de estrategias para la reducción del riesgo de desastres, con la participación de la población educativa”* (DU2). Una tercera apreciación, define, como; *“el esfuerzo de múltiples sectores que permiten disminuir las amenazas, reducir las vulnerabilidades y la construcción de una conciencia social para afrontar los riesgos de desastres.”* (DU4).

La mirada en ambos niveles de gestión educativa, destaca tres dimensiones de esta categoría: una estrategia para la coordinación, implementación de acciones o articulación conjunta de actores educativos y sociedad. Un objeto o fin de intervención; la reducción de vulnerabilidades y riesgos frente a peligros y desastres. Un enfoque prospectivo y permanente de la ocurrencia de los fenómenos naturales y otros; antes, durante y después. De acuerdo a Úcar (2020), dos principios de las relaciones socioeducativas, coinciden con las apreciaciones de los entrevistados; las relaciones interpersonales, que, contextualizado a la estrategia de gestión socioeducativa, refiere a la organización, suma de esfuerzos y aprendizajes sociales que se establece entre directivos, docentes, padres de familia, autoridades, entre otros. En tanto el segundo principio, y en el que alcanza la gestión del riesgo de desastre, se refiere a las relaciones con el entorno sociocultural y medioambiental, entendido como la atención a las problemáticas y soluciones, de parte de los integrantes de la comunidad.

Desde la mirada de los operadores técnicos: coordinadores locales y regionales (con labores en UGEL y DRE/GRE, respectivamente), así como especialistas de ODENAGED del Ministerio de Educación, cuya particularidad ha sido; traducir los conceptos de la gestión del riesgo en la conducción del PPR 068, articulación con aliados estratégicos y recojo de productos para su reporte al Ministerio de Educación, la concepción de gestión socioeducativa del riesgo de desastres, se orienta en el horizonte de la Ley 29664 o Ley SINAGERD (2011), y los postulados de Lavell, et al. (2009) para

quiénes, la gestión del riesgo de desastre, es el proceso social que orienta acciones para la prevención, reducción y control de los factores de riesgo que afecta a una población. En tal sentido; proceso social, en el cual la sociedad educa a sus integrantes, en tanto la escuela se proyecta y atiende a la población vulnerable de la sociedad, frente a los riesgos de desastres (CR1, CR2, CR3). Así también, la concepción de un nuevo enfoque de gestión educativa, por cuanto avizora en la escuela; la satisfacción de una necesidad como valor público, necesidad que en el marco prospectivo de la gestión de riesgos; salva vidas y conduce a la felicidad de la comunidad, entendido ésta, como la reducción o eliminación de daños frente a los peligros naturales o antrópicos, en la cual, la escuela cumple un rol protagónico en la sociedad y viceversa (CR4). Desde esta perspectiva, la mirada de escuela desde la gestión socioeducativa del riesgo de desastre, de parte de los entrevistados, coincide con los planteamientos de Paz et al. (2017), para quienes, la escuela representa la institución pertinente para dirigir acciones de interés y bienestar común a la sociedad o nación, siendo el director/a de escuela el líder innato para realizar tal gestión, como parte de su política de gobernanza institucional, territorial y desarrollo (Gurr en Weintein & Muñoz, 2019).

Finalmente, para el especialista de respuesta educativa del Ministerio de Educación, gestión socioeducativa del riesgo de desastre, es un enfoque de gestión; orientado a integrar aspectos culturales y educativos para generar esfuerzos que permita una gestión del riesgo, orientada a desarrollar cultura de prevención, a partir de la participación de todos los actores educativos y de la sociedad (ERE1). En correspondencia, Díaz et al. (2013), manifiesta que; la gestión socioeducativa es una gestión plana u horizontal, pero también vertical y cultural. Horizontal por su característica colaborativa, vertical; porque direcciona el logro de objetivos y metas a nivel de comunidad, y cultural; porque se orienta en el entendimiento de una cultura de trabajo planificado y colaborativo, como forma de encarar retos con el esfuerzo de todos.

Pero, ¿cómo efectivizar una gestión socioeducativa del riesgo de desastres a nivel de comunidad educativa local y regional? Los entrevistados a nivel de institución educativa, UGEL y DRE/GRE, son actores que indistintamente han logrado desarrollar una gestión socioeducativa del riesgo de desastre en sus comunidades locales y regionales, y a partir de ello, se hará la inferencia de las siguientes sub categorías, como respuesta a tal pregunta.

3.1.1. Gestión Institucional

La relevancia de la gestión del riesgo en el sector educación y la sociedad en su conjunto es indiscutible. Los entrevistados coinciden en señalar que; la gestión del riesgo posibilita identificar vulnerabilidades, así como estrategias que orientan la prevención y reducción de daños eventuales, partiendo de un diagnóstico infraestructural y del entorno de la institución y comunidad educativa, que un equipo o comisión lo hace por función. (DIE1, DIE2).

El objetivo inicial de la gestión del riesgo de desastres, es la institucionalización de la misma, y en el sector educación, en las diferentes instancias de gestión educativa. Al respecto, Lavell, et al. (2009), refiere que, la implementación de la gestión del riesgo es necesario en las diferentes niveles territoriales – administrativos, incluyendo la familia. De la misma forma, requiere de la conformación de estructuras o sistemas organizados que personifique jurídicamente a instituciones en los diferentes niveles y sectores de la sociedad y el Estado, para la implementación de las políticas y procesos de la gestión del riesgo. En ese sentido; ¿Cómo institucionalizar la gestión del riesgo en el sector educación?

Como punto de partida, el Ministerio de Educación del Perú, a través de su estrategia cascada, ha promovido la institucionalización de la gestión de riesgo, a partir del presupuesto del Programa PREVAED 068, la generación de normativa, sensibilización y capacitación de coordinadores y especialistas locales y regionales, quienes a su vez capacitaron a directores y comisiones de gestión del riesgo de DRE y UGEL, así como, directores y comisión de gestión del riesgo de las instituciones educativas.

Pero la institucionalización de la gestión del riesgo en el sector educación, y a partir de las evidencias planteadas por los entrevistados, es posible, acorde a 3 aspectos: la organización de su población educativa, la planificación e implementación de los procesos de gestión del riesgo en los documentos de gestión institucional, y en el caso de las instancias ejecutoras, desde las acciones formativas, la planificación presupuestaria para implementar acciones en gestión del riesgo, entre otras (DIE1, DIE2, DU1, DU3).

En el primer caso, los directores de instituciones educativas y UGEL, organizan el trabajo de la gestión del riesgo de desastre, acorde los lineamientos establecidos del Ministerio de Educación a través de la Resolución de Secretaría General N° 302-2019 y la Presidencia del Consejo de Ministros de Perú, mediante la Ley N° 29664 – 2011, en

cuanto la conformación de comisiones y elaboración de sus documentos de gestión. (Ministerio de Educación del Perú, 2019; Presidencia del Consejo de Ministros del Perú, 2011).

A la vez, los directores de instituciones educativas entrevistados, consideran que no basta con formar una comisión para trabajar la gestión del riesgo en la escuela, sino de las estrategias que deben lograr para la convocatoria, participación e implementación de la misma. La convocatoria a reuniones y charlas sobre gestión de riesgo a los padres, así como las reuniones de trabajo a personal docente y administrativo de las instituciones educativas y en determinadas circunstancias a representantes del municipio escolar, son algunas de las estrategias que los directores de instituciones educativas rescatan. (DIE1, DIE2).

Desde la óptica de los directores de UGEL, institucionalizar la gestión de riesgo, es posible, a partir de las acciones que realiza la comisión de gestión de riesgo, particularmente de las acciones formativas de capacitación a las comisiones de gestión de riesgo de instituciones educativas, monitoreo, supervisión y asistencia técnica a directores. Adicional a ello, con la difusión de spots para la organización de simulacros u otras campañas. (DU1, DU2, DU3).

Las apreciaciones de los directores de las instituciones educativas y UGEL, entrevistados, se puede interpretar, desde Olivero (2018), para quién; la gestión socioeducativa es posible desde la gestión de recursos tanto humanos como financieros, los mismos que posibilitan organizar equipos, pero a la vez financiar las actividades que demande la gestión, en este caso, la gestión del riesgo de desastres. De la misma forma, Paz et al. (2017), manifiestan que; el trabajo de la gestión de riesgo para ser sostenible y dar pertenencia e identidad, se debe organizar a través de comisiones o brigadas, tanto para el trabajo prospectivo (prevención y reducción) de la gestión de riesgo, como para el trabajo preparativo y/o reactivo de atención de emergencias o desastres.

Lo anterior mencionado, es también rescatado por los coordinadores locales y regionales entrevistados, quienes señalan a la comisión en gestión del riesgo de las instituciones educativas y UGEL, como aspecto positivo de la organización e institucionalización de la gestión del riesgo, y reafirman el rol de la sensibilización como acto crucial para la comprensión y compromiso social de la gestión del riesgo en las instituciones y/o comunidad educativa; el fortalecimiento de capacidades a nivel UGEL, permitió la organización de las instituciones educativas y UGEL, entender la

intencionalidad, la metodología y formación de personas en y de la gestión del riesgo, tanto para conformar sus comisiones de trabajo, elaborar el plan de gestión del riesgo de desastres, inserción de contenidos en otros documentos de gestión, desarrollo de experiencias exitosas de educación comunitaria, establecer alianzas con aliados estratégicos, realización de simulacros, implementar un sistema de comunicaciones a través de reportes de incidencia de emergencias o desastres, así como responder pedagógicamente de manera operativa y oportuna situaciones adversas, siendo todo este paquete de acciones, el valor público de la cultura de prevención de la gestión del riesgo de desastres (CR1, CR2, CR3, CR4).

Avalando lo antes dicho, el especialista de ODENAGED, sostiene que la institucionalización de la gestión del riesgo a nivel institución educativa, UGEL y DRE/GRE, ha sido posible, gracias al trabajo de los coordinadores locales y regionales, que permitió sensibilizar a las comunidades educativas y construir la cultura de gestión institucional en sus ámbitos de acción, a partir del empoderamiento cualitativo de acciones de preparación y respuesta a la comisión de gestión de riesgo de las instituciones educativas, UGEL y DRE en el contexto situacional de simulacros o emergencia, ocasionado por fenómenos naturales y antrópicos diversos, acorde protocolos y normativas del Minedu y Ley SINAGERD. (ERE1)

En el segundo caso, los directores entrevistados asumen la institucionalización de la gestión del riesgo, a partir de la transversalidad e inserción de contenido, en los documentos de gestión, como Proyecto Educativo Institucional - PEI (visión, misión y objetivos), Proyecto Curricular Institucional - PCI (matriz de necesidades), Plan Anual de Trabajo - PAT (actividades de simulacro y capacitación), Reglamento Interno - RI (responsabilidades al directivo, docentes, padres y estudiantes), y muy en particular en el Plan de Gestión de Riesgo de Desastre. ¿Cuál es el fin? El empoderamiento de capacidades para la reducción de vulnerabilidades, con medidas correctivas y actuar en caso de emergencia o desastre. (DIE1, DIE2).

Por su parte, los directores UGEL entrevistados; la institucionalización de la gestión de riesgo, se consolida en la elaboración y aprobación del Plan de Gestión del Riesgo, desde el cual se planifica y ejecuta acciones de prevención, preparación y respuesta, frente a los riesgos, emergencias y desastres, en el marco de la cultura de prevención y la promoción de resiliencia en las comunidades educativas. En tanto, la opinión de cómo se debiera implementar e institucionalizar la gestión de riesgo en las

instituciones educativas, los entrevistados, coinciden que los directores de institución educativa, deben tener actualizado su Plan de Gestión del Riesgo, realización de simulacros e inserción en los documentos de gestión (DU1, DU3, DU4).

Esta segunda percepción, sobre elaboración de instrumentos de gestión, como estrategia de institucionalización de la gestión socioeducativa del riesgo de desastres, por parte de los directores de institución educativa y UGEL, se puede comprender desde las propuestas de Olivero (2018) y Alpizar (2009), quienes plantean que trabajar la gestión socioeducativa y educación en gestión del riesgo de desastres, implica trabajar planes de gestión institucional y pedagógica-curricular, a fin de planificar acciones y actividades específicas de gestión de riesgo, así como de formación pedagógica en los integrantes de la comunidad.

Respecto a la consulta realizada a los coordinadores regionales de gestión del riesgo, rescatan que la inserción de contenido en los documentos de gestión institucional: PEI y PAT, a través del desarrollo de simulacros escolares, y la gestión pedagógica, a través del desarrollo de sesiones de aprendizaje, etc., posibilita la institucionalización de la gestión de riesgo en las escuelas. (CR2, CR3). En paralelo, CR4, consultado por la suficiencia del Plan de GRD de las II.EE, para la institucionalización, sostiene: el plan de GRD es necesario, pero requiere complementar con instrumentos; protocolos de actuación a nivel II.EE y hay que mejorarlos dentro de la suficiencia y consistencia como planificación estratégica, además de que se vinculen o inserten con la gestión institucional y pedagógica, y si eso hacemos, este plan sería suficiente.

El tercer aspecto para la institucionalización de la gestión de riesgo, es la planificación presupuestaria y financiera en las instituciones del sector educación. Un aspecto crucial es lo planteado por (CR1), quien, en su experiencia de coordinador regional en gestión del riesgo, sostiene: *“Los planes de gestión del riesgo a nivel IE, UGEL y DRE, no están articuladas a las acciones del CEPLAN, y si no se les articula a los objetivos y actividades estratégicas, no es posible financiarlo y no se puede operativizar en el SIAF, por tanto, los planes están condenados al fracaso”*. En la misma óptica, (CR3) afirma: *“Los recursos financieros son importantísimos para la implementación de un plan de gestión de riesgos”*.

La misma necesidad que perciben los coordinadores regionales, avizoran los directores de UGEL, al plantear: *“Destinar un presupuesto en el PIA destinado a implementar la gestión del riesgo” (DU1)*. Al respecto, podría caber la pregunta; y los

otros directores de UGEL y DRE cómo están implementando su Plan de Gestión del Riesgo, la respuesta podría encontrarse, en la afirmación de (CR1); *“Hay desinterés y no involucramiento de las autoridades o tomadores de decisiones en la formulación e implementación del Plan de Gestión del Riesgo”*. Dicha afirmación, es preocupante y a la vez una conclusión adelantada, de que los planes no se operativizan en su totalidad o en parte, por la carencia de presupuesto y recursos financieros (CR1). Al respecto, Bohórquez & Enrique (2011), explica; si la sociedad y el Estado no tiene una percepción social de la vulnerabilidad y riesgo que expone a las poblaciones, difícilmente se encaminarán políticas públicas y asignaciones presupuestarias para atender la seguridad frente a riesgo y desastre de las comunidades. Con dicho planteamiento, lleva a encontrar que, el financiamiento de la gestión del riesgo en el sector educación, depende de la sensibilización del Estado en sus diferentes niveles de gobierno, así como la percepción de seguridad y desarrollo que se tenga, aún más, en la escuela, donde debe primar enfoques de derechos, equidad, calidad, descentralización, etc.

Pero, qué aspectos de la implementación del Plan de Gestión del Riesgo de las instituciones educativas, requiere financiamiento. Desde la experiencia de los directores de escuela, plantean; adquisición de herramientas, dispositivos de emergencia, materiales básicos de primeros auxilios, entre otros. (DIE1, DIE2). En tanto a nivel UGEL y DRE/GRE, se orienta a implementar dispositivos básicos de emergencia, difusión de publicidad, fortalecimiento de capacidades, y debiera avanzarse en el acondicionamiento de locales escolares frente a temporadas de heladas en zonas altoandinas y friajes en zonas costeras y llanas.

Este aspecto, se retomará la discusión más adelante, en el ítem: política educativa y financiamiento.

3.1.2. Gestión interinstitucional.

La gestión socioeducativa del riesgo de desastre, se orienta y fortalece en la confluencia de sinergias, con las instituciones y autoridades del medio local, regional y nacional, a fin de poder sumar capacidades para reducción, preparación y respuesta, frente a riesgos, emergencias y desastres, a favor de la atención de las comunidades educativas.

Al respecto, los directores de IE entrevistados, coinciden al plantear, que en su labor, a fin de obtener una mejor respuesta en las actividades de gestión de riesgos,

participan instituciones y autoridades como la Municipalidad, Policía Nacional, Posta Médica, ONG, Ronda Campesina, Teniente Gobernador e integrantes de programas sociales, quienes representan sus aliados estratégicos. (DIE1, DIE2).

Por su parte los directores de UGEL entrevistados, coinciden en plantear, que la gestión del riesgo se fortalece, si se promueve mesas temáticas con las autoridades locales, a fin de lograr un trabajo multidimensional y sinérgico de los actores. (DU2, DU3). Similares planteamientos tienen los coordinadores regionales, quienes ven la necesidad de hacer alianzas estratégicas con instituciones locales y de primera respuesta, en la prospectiva de atención de situaciones de emergencia o desastre en el sector educación frente a peligros recurrentes. (CR2, CR3)

Desde la lectura de Lavell et al. (2009), la interrelación de la gestión del riesgo de desastre, consolida una organización sistémica e interdependencia de reciprocidad entre sus integrantes, lo que significa, que la labor realizada suma para todos, y en el mismo sentido, la carencia de acciones, afecta entre sí. De la misma forma, Paz et al. (2017), plantean la necesidad de la institución educativa, para abrir espacios de comunicación, con las autoridades de los gobiernos locales, aliados estratégicos y medios de comunicación u otras instituciones, para la sensibilización, evaluación de eventos de peligros y desastres, para orientar la prevención y reducción de riesgos, así como en la preparación para la resiliencia de su comunidad, ante desastres. Desde esa perspectiva, la gestión interinstitucional para la atención de riesgos, emergencias y desastres, abre paso a agendas conjuntas que las instituciones constituyen como aliados e integrantes de organizaciones. Así también, promueven acciones transversales y a la vez específicas de sus planes de trabajo, en cuanto firma de convenios, apoyo mutuo, capacitación, mesas de trabajo, atención de emergencias, donaciones, etc.

3.1.3. Gestión comunitaria.

Lavell et al. (2009), enfatiza que; los enfoques y prácticas destacadas y relacionadas a gestión del riesgo, es lo comunitario y local; traducido en la participación de los actores comunitarios de un territorio (autoridades y población). Desde esa perspectiva, la gestión comunitaria, es la esencia de la propuesta de la gestión socioeducativa del riesgo de desastre; en el trabajo con la comunidad reside el éxito de la escuela y de la gestión del riesgo de desastres. En relación a la participación de la

comunidad, Úcar (2020), afirma que; la implicancia de los participantes es un elemento eficaz y valioso en una intervención socioeducativa. Veamos las impresiones de los entrevistados:

(ERE1), resalta la importancia del aspecto socioeducativo, por cuanto sostiene: *“Contribuirá notablemente a una visión holística de la gestión del riesgo; que apele entre otros, a perspectiva social y cultural, que permita reflexionar sobre las actitudes, valores y miradas que la comunidad tiene sobre el peligro, las relaciones institucionales y clima social”*. En contraste, Bohórquez y Enrique (2011), plantea que la gestión social del riesgo que articula la gestión intra e interinstitucional y comunitaria, es un proceso de gestión horizontal y vertical que involucra actores comunales, acciones y estrategias orientadas a la prevención, mitigación de los riesgos de desastres, así como el desarrollo de capacidades de respuesta y recuperación frente a eventos adversos. Como parte de este proceso, la sensibilización social conlleva a convergencia de esfuerzos sociales e institucionales, traducido en organización y decisiones operativas frente a la vulnerabilidad y riesgo de desastre identificado. En esta misma perspectiva, Chuquisengo y Gamarra (2012), sostienen que; los actores para que se involucren en un trabajo comunitario, deben analizar su realidad, en cuanto sus riesgos, y en ese sentido, trabajar las alternativas de solución y evaluación de resultados obtenidos.

Desde ese planteamiento, tener la mirada de una gestión comunitaria y/o social de los riesgos, emergencias y desastres, no sólo refiere a un trabajo cooperativo, sino traer conocimientos ancestrales de la población para el cuidado y preservación de la vida de la población. Con la gestión comunitaria, se llega a una educación comunitaria, donde director, docentes y autoridades capacitan a la población, y a la vez aprenden de los valores y comportamientos de estos, para afrontar en prospectiva los riesgos o emergencias. Para que eso ocurra, se requiere: *“Promover a través de la educación comunitaria la participación de la comunidad educativa en el desarrollo de los procesos de gestión de riesgos, e impulsar un voluntariado con el fin de promover y fortalecer la solidaridad, responsabilidad y conciencia social”* (ERE1).

Por su parte Alpizar (2009), apunta al protagonismo de la escuela como espacio de comunicación y centro de conocimiento al servicio de su comunidad educativa, para ello, sus docentes deben ser fortalecido en sus capacidades por instituciones especializadas aliadas que trabajan la gestión de riesgo, para luego, fortalecer capacidades

de los integrantes de su escuela, con el apoyo de los mismos aliados, hecho que generará impacto como escuela, como gestión interinstitucional y como gestión comunitaria.

(DIE1, DIE2) manifiestan que capacitan a los padres de familia e integran brigadas para actuar en emergencias. Así también, elaboran y socializan el Plan de Gestión de Riesgo a nivel comunal. Como parte de esa participación, realizan simulacros comunales, reporte de incidencias, etc. La perspectiva de los directores con la participación de la comunidad educativa, manifiestan; es tener apoyo y soporte para manejar con mayor eficiencia y responsabilidad situaciones eventuales de emergencias o desastre, cuando los actores educativos estén ausentes. Dicho así; dar sostenibilidad e implantar una cultura preventiva.

En la misma línea, (DU1, DU3), argumentan que; institucionalizar la gestión del riesgo en las escuelas, debe incluir la participación de toda la comunidad educativa, para lo cual se debe sensibilizar a las autoridades y padres de familia. En tanto (CR4), plantea: *“La construcción colectiva del Plan de Gestión de Riesgos de Desastres de la II.EE y la ejecución permanente de simulacros con toda la comunidad”*, además de sumar al municipio escolar, para desarrollar las acciones del Plan. Por su parte, (CR2), concluye: *“El tema de gestión de riesgo de desastres, es un tema cultural, educacional, es formación de actitudes... para formar ciudadanos capaces de afrontar los desafíos del mundo actual, los riesgos sociales o de origen natural, tenemos una herramienta: la educación”*.

Lo expresado por los entrevistados, se relaciona con el comentario de Rosales-Veítia (2021), que desde la experiencia y buenas prácticas en gestión de riesgo, de países como Japón, Cuba, El Salvador, entre otros, sostiene; estos países desarrollan acciones orientadas a la descentralización de la gestión del riesgo y la reducción de riesgos comunitarios, a través de la formación de voluntarios, implementación de sistemas de alerta temprana, educación en gestión de riesgo y campañas comunicacionales a la población vulnerable, desarrollo de propuestas curriculares en las escuelas, ejecución constante de simulacros comunales, como parte de la preparación y aumento de capacidades de respuesta y resiliencia de la población en caso de desastres. En tal sentido, lo evidenciado o propuesto por los entrevistados, se acerca a buenas prácticas de gestión de riesgo a nivel comunitario, que ha decir de Olivero (2018), la gestión de educación comunitaria, requiere que las familias y autoridades de la comunidad educativa, planifiquen y ejecuten acciones del Plan de Gestión de Riesgo, Emergencias y Desastres.

Por su parte, Wilches (2003), sostiene que; una gestión de riesgos es efectiva, indispensable y decisiva, si la comunidad, junto a sus autoridades y organizaciones participan activamente, a pesar de ello no será suficiente, si el gobierno está ausente.

Finamente, integrando las tres dimensiones de la gestión socioeducativa del riesgo de desastres, se concibe a esta, como el tipo de gestión dinámica, compleja y transformadora, que lidera la escuela, personificado en el director/a, e implica la participación de actores locales y comunidad educativa, para desarrollar procesos de gestión de riesgos, frente a las vulnerabilidades, escenarios de riesgos, emergencias y desastres de un territorio, así como procesos pedagógicos, para encarar y lograr metas comunes de cultura de prevención, seguridad y desarrollo (Díaz et al., 2013; Paz et al., 2017; Olivero, 2018; Gurr en Weintein & Muñoz, 2019; Presidencia del Consejo de Ministros del Perú, 2011).

3.2. Escuela resiliente.

Para Turnbull et al. (2013), Escuela resiliente, es la institución que concibe la resiliencia como estrategia para empoderar capacidades y competencias para anticipar, absorber y recuperarse de los peligros y/o impacto de las situaciones críticas y de riesgo como aquellas procedentes del cambio climático, riesgo social, etc sin implicar sus proyecciones a largo plazo. En el mismo sentido, y desde el contexto de desastre mundial que implicó el covid 19, con el desarrollo de labores remotas, García (2021) asume el concepto de escuela resiliente, como aquella que responden eficientemente a las necesidades de la población vulnerable, adaptando sus sistemas para afrontar crisis y superar la adversidad, a partir de la dotación de tecnologías, la flexibilización de sus demandas, pero también la revalorización y fortalecimiento de la identidad sociocultural, como parte del apoyo socioemocional a sus integrantes.

Como parte del objeto de estudio de esta tesis, el concepto de resiliencia se concibe en un enfoque holístico, prospectivo y de respuesta para afrontar y superar situaciones de riesgo cotidiano, emergencias y desastres, así como la herramienta que empodera capacidades para la felicidad y éxito de la persona. En tal sentido, las bases que fortalece la resiliencia, es una educación emocional y educación para la vida, centrado en el desarrollo de autoestima, habilidades sociales y valores de la persona, así como de organizaciones, en entornos o espacios socioeducativos. (Orteau, 2012)

Para los directores de instituciones educativas entrevistados, el concepto de escuela resiliente, refiere a la institución que prepara a la comunidad educativa de manera eficiente, eficaz y efectiva en relación a la ocurrencia de fenómenos adversos, para afrontar situaciones de crisis o emergencias, y recuperarse a los efectos a los que están expuestos (DIE1, DIE2)

De la misma forma, los directores de UGEL participantes de este estudio, vinculan el concepto a un momento de crisis, al plantear; escuela resiliente, es aquella que está organizada para sobreponerse de manera positiva a situaciones de emergencias o desastres, a partir de las potencialidades de sus integrantes (DU1, DU2, DU4). Mientras que (DU3), en una concepción mejor elaborada plantea; la escuela resiliente, centrada en los estudiantes, permite: *“reconocer y desarrollar sus potencialidades, fortaleciendo sus habilidades intra e interpersonales, como escudo protector, que le prepara para disfrutar una vida sana y afrontar adversidades del ambiente”*. Contrastando con lo planteado por Day y Gu (2015), se puede afirmar que, la existencia de una escuela resiliente, requiere de directivos y docentes formados en resiliencia y promotores de la misma, para concebir su necesidad y su trascendencia en los diferentes ámbitos de la vida de los estudiantes y la comunidad educativa.

Para los ex coordinadores regionales de gestión de riesgos en educación, entrevistados; escuela resiliente es aquella institución que asimila un evento adverso que afecta la vida escolar y comunidad para responder y sobreponerse a dicha situación crítica (CR2). Superando el indicador de los riesgos de desastres, para (CR4), una escuela es resiliente cuando su comunidad educativa es feliz, cuando ha alcanzado bienestar o placer.

Para (ERE1), el concepto de escuelas resilientes, refiere a las escuelas que desarrollan un conjunto de herramientas que les permiten seguir brindando un servicio de calidad después de una situación de emergencia o desastre.

Analizando lo último y desde la mirada de Tapia (2020), la necesidad de fortalecer la resiliencia en la escuela, frente a las vulnerabilidades y riesgos expuestos de la comunidad educativa, y la óptica de protección y seguridad, se debe implementar principios de resiliencia en los planes de gestión de riesgo de la institución educativa, en cuanto acciones para reducir riesgos recurrentes, prepararse para afrontar desafíos o riesgos futuros, y fortalecer la proactividad, como elemento de seguridad. En tal sentido,

desarrollar habilidades para afrontar riesgos frecuentes y futuros, a partir del desarrollo de habilidades de inteligencia emocional y social.

Sintetizando, se puede observar que el concepto de escuela resiliente tiene dos (02) vertientes, la primera relacionada a situaciones de emergencias y desastres, y la segunda que trasciende a la actuación ante fenómenos adversos, y se orienta en la formación de la persona a partir de las habilidades socioemocionales que le fortalece para afrontar diversas situaciones de la vida y alcanzar la felicidad. A partir de los planteamientos de ambas vertientes y profundizando en estrategias pedagógicas, ¿Qué acciones desarrollar y cómo lograr que una escuela sea resiliente?

Desde el trabajo y experiencia de los directores de II.EE, una escuela resiliente es posible si la comunidad educativa es sensible a la ocurrencia y afectación de un fenómeno natural y/o desastre, y desde esa línea, promover una cultura de prevención, acorde los lineamientos de sus instrumentos de gestión y actividades de un plan de trabajo, relacionado al desarrollo de habilidades intra e interpersonales (con actividades de autoestima, inteligencia emocional y actitud positiva), contextualizar problemáticas alternando soluciones, sensibilizar la ocurrencia de fenómenos frente a la vulneración de la persona, fortalecer la identidad colectiva a partir de metas y objetivos para saber qué hacer, cómo afrontarlos de manera personal; manejando sus emociones y de manera colectiva, y cooperando en la recuperación de los demás. (DIE1, DIE2)

Al respecto de la pregunta: qué acciones debiera desarrollar la escuela resiliente, los directores de UGEL plantean que; la escuela debe generar aprendizajes de habilidades personales y sociales, relacionados a autoestima, construcción de autonomía, responsabilidad, respeto de normas, actitud positiva, trabajo en equipo, convivencia y bien común, para saber interactuar en los distintos escenarios y desafíos del país y Siglo 21. (DU1, DU2, DU3, DU4). Pero qué dice Orteu (2012), este autor sostiene que; trabajar la autonomía, las normas de convivencia, así como habilidades sociales y en espacios saludables, posibilita el fortalecimiento de la resiliencia en los estudiantes. Por su parte Henderson y Milstein (2003), sostienen que la escuela al crear relaciones de afectividad, optimismo y esperanza en sus alumnos, está proyectando resiliencia. Dicho esfuerzo, debe también canalizarse con el apoyo de y a la familia.

Por su parte (CR2), como parte del equipo de coordinadores regionales de gestión de riesgo, en clara alusión a situaciones de emergencias y desastres, manifiesta; una escuela resiliente desarrolla en su población educativa: capacidades, actitudes y cultura,

primero para asimilar un evento adverso y luego para sobreponerse al mismo. Complementa, (CR3), al mencionar que; si bien la infraestructura de una escuela contribuye a la resiliencia, pero esta poco serviría si su población no sabe cómo evacuar en un momento de sismo, de enfrentar lluvias o huaycos. Por lo tanto, la escuela resiliente debe preparar a su población educativa, para que responda de manera adecuada, pertinente y oportuna ante las adversidades. En ese sentido, Turnbull (2015), respalda lo expresado por los entrevistados, al concebir que la escuela resiliente debe adelantarse a fortalecer capacidades y competencias para la respuesta asertiva a situaciones críticas y de riesgo.

El **cómo** lograr que una escuela desarrolle y sea resiliente, los directores de IE entrevistados plantean; definición de un plan estructurado con objetivos, metas viables e impactantes y asignación de responsabilidades (DIE2), la labor de los comités de tutoría con actuación de equipo de tutores, psicólogos y personal médico (DIE1). Así también, desde la mirada de los directores de UGEL, manifiestan; el desarrollo de programas de capacitación continua a directivos y docentes en la temática de resiliencia, para que, a su vez estos, desarrollen planificación en documentos de gestión institucional y pedagógica, relacionados a la resiliencia. De la misma forma, pongan en práctica en actividades relacionadas a simulacros o atención de emergencias (DU1, DU2). En tanto (DU3, DU4) expresan; fortalecer equipos de trabajo de especialistas de UGEL y Redes Educativas, para realizar soporte pedagógico y realizar proyectos colectivos de educación ambiental y emocional, a partir de diagnósticos, que permita superar las debilidades y potenciar las fortalezas de las comunidades educativas. Estos planteamientos coinciden con lo dicho por Herderson y Milstein (2003), citado por Forés y Grané (2017), al indicar que; implicarse en proyectos comunitarios propicia la resiliencia desde el trabajo de empatía y solidaridad. Así también lo expresado por Day y Gu (2015), quienes sostienen; los líderes escolares son referencia e influencia en el desarrollo de la resiliencia de sus condiscípulos. Para Muñoz y De Pedro (2005), citado por García-Alandete (2016); el docente tutor es el indicado en esta labor.

Centrándonos en la ocurrencia de fenómenos naturales y antrópicos, y citando a (CR1); *“La escuela será resiliente en la medida que el equipo directivo, docente y PP.FF desarrollen procesos de gestión del riesgo, en función de los peligros recurrentes de su localidad”*. Y eso recalca Day y Gu (2015); el bienestar y la atención de los estudiantes, pasa por el bienestar de sus docentes. En tal sentido, un docente que tiene una escuela que

le brinda bienestar, fortalece el trabajo intelectual y desarrollo de habilidades sociales para el transitar cotidiano. Henderson y Milstein (2003), confirma que; los alumnos resilientes (en la escuela) son resultados de docentes resilientes y estos a su vez de escuelas resilientes. Pero, cómo lograrlo, (CR2) expresa: *“La estrategia es; la formación sólida de maestros a lo largo de su vida. Pero el incremento de la resiliencia, tiene que ser institucional y debe recaer la responsabilidad en el equipo de contingencia escolar... si yo fuera ministro, consideraría, al menos un psicólogo por distrito, tratándose de zonas rurales”*. En tanto, para (ERE1), la escuela resiliente es posible, cuando los directivos han comprendido e incorporado enfoques de gestión prospectivo, correctivo y reactivo en sus instrumentos de gestión, a fin de desarrollar herramientas para afrontar situaciones de emergencias y desastres con su comunidad educativa, consistente en la concepción del derecho a la educación, actividades socioemocionales, lúdicas y aplicación de un currículo alternativo o de emergencia, para la recuperación ante situaciones de crisis.

Desde otra óptica, Ruiz y Lagos (2019), citando a Bandler y Grinder, (1980), plantea; a través de la programación neurolingüística, (técnica sostenida en el lenguaje y los procesos mentales, a partir de la programación y control de pensamientos y comportamientos de la persona), conlleva al desarrollo de habilidades intra e interpersonales. En tal sentido, desarrollar un programa de habilidades individuales y sociales en el horizonte de fortalecer la resiliencia de la persona, brindando herramientas que permita transformar percepciones de realidad negativa por espacios o resultados de optimismo ante circunstancias adversas y de toda índole.

¿Cuál es el impacto de una escuela resiliente en su población educativa?

Según los directores de IE, fortalecer una comunidad resiliente desde la escuela, a partir de la potenciación de sus habilidades intra e interpersonales, significa formar seres valiosos y útiles en la vida, personas que resuelven situaciones que se les presente en su devenir cotidiano, personas con valores personales y colectivos como la bondad, gratitud, solidaridad y responsabilidad. Pero también, personas conscientes del territorio dónde viven y de la vulnerabilidad a la pueden estar expuestos, para la cual deben anticiparse para enfrentar escenarios adversos. (DIE1, DIE2). Similar concepción expresa los directores de UGEL, para quienes, la promoción de una escuela resiliente, desde la UGEL, posibilitaría fortalecer capacidades en las comunidades educativas, para hacer frente a la adversidad, siendo la gestión de riesgos en la escuela, una estrategia para lograr

dicho fin, para ello se requiere empoderar al directivo y docente, de este nuevo paradigma de escuela. (DU1, DU2, DU4)

Para (CR4), la trascendencia de la escuela resiliente radica en el bienestar y felicidad de su comunidad educativa. En tanto; responder o sobreponerse, minimizando el impacto de situaciones adversas causadas por fenómenos naturales y antrópicos, de manera pertinente y oportuna, radica allí el modelo de escuela resiliente. (CR1, CR2, CR3)

De la misma forma, seguir brindando una educación de calidad, como parte del derecho que tienen los niños, niñas y adolescente, a través de actividades de soporte emocional, lúdicas y aplicación de un currículo por emergencia, para responder y recuperarse a una situación de emergencia o desastre, que ha afectado a la población escolar, radica allí el impacto positivo de una escuela resiliente. (ERE1). Para que eso ocurra, según Hederson & Milstein (2003), las escuelas deben de cambiar su visión y misión educadora, en pro de la resiliencia efectiva de sus integrantes.

Finalmente, asumiendo los planteamientos de los entrevistados, la escuela resiliente en sus diferentes instancias de gestión, y a través de sus líderes, deben orientar su rol directivo, pedagógico y comunitario que promueva la gestión de riesgos cotidianos y de desastres, a fin de desarrollar habilidades, capacidades y competencias para la vida, en sus directivos, docentes, estudiantes, familias y comunidad. De ser así, la escuela estaría respondiendo a un reto de alcance global, como es uno de los objetivos del Marco de Sendai para la reducción de desastres; abordar la gestión de riesgo en la sociedad para fortalecer la resiliencia y viceversa, a partir del compromiso y acciones de sus líderes y la participación comunitaria. (UNISDR, 2015)

3.3. Investigación e innovación educativa en gestión de riesgo de desastres.

¿Puede innovar la escuela, desde el abordaje del riesgo de desastres o el fortalecimiento de la resiliencia?

Según Delicado (2015), Innovación e investigación están íntimamente ligados, por cuanto, la aplicación de procesos innovadores es resultado de la investigación. En el mismo sentido Navarro et al, (2017) sostiene que, el punto de partida de una innovación educativa, así como los anticipos de su ejecución, tienen una base en la investigación.

En cuanto a innovación educativa, Palacios-Núñez et al. (2021), refieren a esta como; aquellas actividades nuevas y originales, orientadas a resolver el quehacer educativo de forma eficiente. En tal sentido, se puede hablar de innovación pedagógica, metodológica y tecnológica, expresadas a través de nuevas teorías, enfoques, herramientas, técnicas, entre otras.

Abordar la investigación e innovación educativa desde y para la gestión del riesgo de desastres y la perspectiva de escuela resiliente, según Alpizar (2009), conlleva a analizar, ese proceso formativo que las personas deben poseer en cuanto conocimiento de los factores y dinámica del riesgo, a fin de hacer incidencia en la prevención, reducción y/o preparación para afrontarlos. En esa misma dirección, (CR1 y CR2) están convencidos, que la única forma que los docentes desarrollen la investigación e innoven los procesos de enseñanza aprendizaje de la gestión de riesgos, es producto de su formación de pre grado y formación continua. Lo que equivale; empoderar competencias que desarrollen procesos y acciones de gestión y/o educación del riesgo de desastre y experiencias resilientes desde situaciones de contexto. Day y Gu (2015), confirma, que la formación docente es la base para forjar experiencias de aprendizaje en sus estudiantes, y no cabe duda, experiencias analizadas, o que la práctica fortalece, valida e innova.

En consecuencia, desarrollar aprendizajes en gestión del riesgo y resiliencia, en la comunidad educativa, es posible, desde la formación de competencias docentes, para el tratamiento pedagógico y curricular de la problemática de contexto y los contenidos a desarrollar, ya sea desde áreas como ciencias naturales, ciencias sociales y ciudadanía, o la integración de las mismas y con otras áreas. De la misma forma, del uso de los medios tecnológicos que puede emplearse en el proceso didáctico o la investigación de contenidos, como parte del empoderamiento de competencias (Palacios-Núñez et al., 2021).

Haciendo una síntesis de los elementos constitutivos de innovación e investigación relacionado a gestión del riesgo y resiliencia, y de las entrevistas realizadas, se tiene:

3.3.1. Planeamiento curricular – didáctico.

Según nuestros entrevistados, el desarrollo de aprendizajes en gestión de riesgos y desde la escuela resiliente, es posible, desde la sensibilización de los peligros expuestos, vulnerabilidades existente y riesgos de desastre del contexto. Del desarrollo de

actividades de señalización, soporte emocional y lúdica. Frente a Covid 19, desde acciones de prevención y control de riesgos (DIE1, DIE2).

A simple vista, lo planteado en el párrafo anterior, no representa elementos de innovación e investigación educativa, pero lo que marca la diferencia y el éxito de los docentes de las instituciones educativas entrevistadas, en relación a otras instituciones, es la iniciativa y forma de abordaje de la problemática. (DIE1) sostiene: se desarrolla proyectos y/o experiencias de aprendizaje en gestión de riesgos, con el reconocimiento in situ de las zonas de peligro y vulnerabilidad, con la elaboración de materiales educativos, particularmente para señalar y desarrollar actividades de soporte emocional y actividades lúdicas. De la misma forma, (DIE2) expresa, que los docentes plantean a sus estudiantes; reconocer y diagnosticar los riesgos de desastres, para luego alternar acciones de mitigación, a los elementos que puede causar daño, pero también participan de simulacros frente a situaciones de emergencia.

Acorde la experiencia del entrevistado (DIE1); los resultados evidenciados en sus estudiantes, es: identifican las zonas de peligro en local escolar y comunidad, emiten alerta de emergencia a la comunidad, se protegen y ponen a buen recaudo en zonas señalizadas (para evitar posibles daños), además de reconocer los productos de la mochila de emergencia. Para (DIE2), los alumnos participan de manera consciente y permanente de simulacros frente a peligros y en el contexto Covid 19, desarrollan los protocolos de bioseguridad.

A la luz de las consideraciones de Palacios-Núñez y Deroncel-Acosta, (2021); la innovación de la enseñanza requiere de un trabajo curricular desde diferentes áreas y competencias con metodologías de aprendizaje cooperativo. Complementan los directores de UGEL entrevistados; donde cada integrante de la escuela y la comunidad deben asumir roles y responsabilidades, en la prospectiva de un evento adverso. (DU1, DU2, DU3, DU4).

Para (CR1), la formación ciudadana, como parte del resultado de la innovación de la enseñanza y enmarcada en una cultura de prevención, tiene que ser vivencial, con la asunción de roles: *“la currícula en gestión de riesgo debe conllevar a evitar que los ciudadanos sigan construyendo casas en laderas de los cerros; expuestas a deslizamiento, en la ribera de los ríos y quebradas; expuestas a inundaciones y huaycos”*. Para (CR3) los alumnos deben lograr: *“identificar peligros y vulnerabilidades recurrentes en su localidad, para reconocer los riesgos en las viviendas, en la institución*

educativa y en sus medios de vida, y qué hacer para disminuirlos”. En la misma orientación (CR2); los aprendizajes de la gestión del riesgo en la escuela, deben estar vinculados al cambio climático, a los objetivos del desarrollo sostenible, para que eso ocurra, menciona, las experiencias de aprendizajes deben ser pertinentes y enmarcarse en un diagnóstico de necesidades, intereses y demandas de aprendizaje que responda al desafío de: *“cómo cuidarnos de las heladas, cómo hacer una alimentación rica en carbohidratos, proteínas y bebidas calientes frente a bajas temperaturas, cómo actuar ante los sismos*”. En resumen, los entrevistados analizan la innovación de la enseñanza, centrada en el tratamiento curricular, en el proceso didáctico, pero también en los cambios de actitud de los estudiantes, producto del desarrollo de sus capacidades y competencias. Que a decir de Serdyukov (2017), citado por Palacios-Núñez et al, (2021), la innovación educativa no sólo produce mejoras en el proceso de aprendizaje, sino que, impacta en el proceso formativo de los estudiantes.

3.3.2. Uso de herramientas tecnológicas.

De acuerdo a Palacios-Núñez et al, (2021), la innovación tecnológica educativa, está dada por el uso de equipos tecnológicos y el acceso de herramientas digitales para la generación de aprendizajes.

Desde una óptica de investigación, (CR4) observa, que desde los Espacios de Monitoreo de Emergencia y Desastres – EMED (hoy, Espacios de Monitoreo y Seguimiento Sectorial -EMSS) de la institución educativa, no sólo se acopia información de emergencias, sino, son espacios que generan y debe potenciarse la investigación, por cuanto el uso de mapas, simuladores de peligros, sistema de alerta, dispositivos de emergencia, generan aprendizajes y debe profundizarse en su estudio. Al respecto, Fernández y Chavarría (2012) sostiene que; el uso de la tecnología en la gestión del riesgo de desastres, representa un elemento relevante, tanto por los fines técnicos, como científicos. Es así que, la tecnología que hace posible la gestión del riesgo refiere a instrumentos de medios convencionales de comunicación, equipos de telefonía, satélites, internet, GPS, aplicaciones informáticas, entre otros. La tecnología, permite monitorear eventos o fenómenos naturales (a través del sistema satelital), localizar espacios terrestres (a través de software informáticos), simular situaciones de fenómenos, alertar eventos de desastres (a través de los sistemas de alerta temprana), elaborar, alojar y difundir información especializada (a través de plataformas virtuales), ser un recurso didáctico

para la enseñanza, etc. (CR1) concluye, que las instituciones educativas a través de las aulas de innovación pedagógicas, deben ser el medio para promocionar el uso de la tecnología a favor de la gestión del riesgo de desastres.

Ampliando los planteamientos y experiencia de los entrevistados, la innovación e investigación para la enseñanza y fortalecimiento de la gestión del riesgo de desastres y resiliencia, se enmarca en 3 directrices: 1.- Abordaje curricular interdisciplinario que vincula los diferentes campos del saber a desarrollar, como parte de la gestión del riesgo. 2.- La implementación de metodologías basada en proyectos, que conlleva ha aprendizajes vivenciales, cooperativos y de investigación-acción. 3.- El uso de recursos tecnológicos para la investigación, enseñanza y aplicación del aprendizaje (tecnologías ancestrales, equipos tecnológicos, tecnologías digitales, etc). (DIE1, DIE2, DU1, DU2, DU3, DU4, CR1, CR2, CR3, CR4).

Para el primer caso, Alpizar (2009), plantea el abordaje curricular de la gestión de riesgo de manera integral e interdisciplinar de los campos temáticos, incluyendo los saberes populares, en aras de la reducción del riesgo y fortalecimiento de la resiliencia. Al respecto, Huaico-Malhue (2020), plantea que; la educación geográfica debe integrar la gestión del riesgo, por la pertinencia de abordaje de los fenómenos naturales, antrópicos y sociales, en el espacio geográfico. Velázquez et al. (2018) en Milanés y Fabián (2018), son partidarios que, la educación ambiental con su visión holística de sostenibilidad, debe impulsar la gestión del riesgo en la escuela. En tanto, Alemán-Saravia y Deroncele-Acosta (2021), por la importancia que encuentran del manejo de las tecnologías en el proceso didáctico, enfatizan la necesidad de ir comprendiendo la integración entre los recursos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares como propuesta de innovación.

En el segundo caso Paz et al. (2017), esboza; que la pedagogía y didáctica de la gestión del riesgo para que sea sostenible con sentido de pertenencia e identidad, se debe organizar a través de comisiones o brigadas, el desarrollo de proyectos comunitarios, recuperación de saberes ancestrales frente a la prevención de riesgos, evaluación de daños ocasionado por peligros, reducir los riesgos, y preparar a la población en la prospectiva de la respuesta a emergencias y desastres.

El tercer caso, Morales & Martínez (2020), proponen la enseñanza y aprendizaje de la gestión del riesgo de desastres a través del uso de medios digitales; videos, juegos interactivos, revisión de información de páginas científicas o especializadas, creación y difusión de contenidos digitales en plataformas virtuales, entre otras.

Finalmente, el docente con formación en gestión de riesgo y la perspectiva de escuela resiliente, es un pedagogo investigador e innovador, sensible a las necesidades de los estudiantes y comunidad, así como estrategia que proyecta y orienta resultados, con metodologías y recursos del contexto. Su práctica estará sujeta a sus reflexiones y su mejora será una constante en la planificación, organización, ejecución y evaluación de actividades pedagógicas, en la escuela y comunidad, en pro del fortalecimiento de capacidades y competencias de los estudiantes y comunidad educativa. En ese sentido, el acto docente es un campo de investigación – acción en aras de innovar el proceso de enseñanza – aprendizaje y proceso formativo del estudiante y del docente. (Palacios-Núñez et al, 2021)

3.3.3. El directivo-docente investigador de una escuela resiliente.

Anticipaba (CR1 y CR2) en este estudio, que la formación básica y continua del docente, es la única forma para el desarrollo de investigación e innovación de los procesos de enseñanza aprendizaje y gestión de riesgos, en la mirada de una escuela resiliente.

La escuela resiliente, requiere ser vista como un espacio que proyecta y desarrolla actividades dirigidas a la prevención y promoción de habilidades para afrontar situaciones adversas y lograr el bienestar común (Turnbul, 2013). En ese sentido, el directivo y/o docente, es un profesional competente que no se deja llevar por instrucciones elaboradas, sino que; planifica, articula, implementa y evalúa acciones que permita a la comunidad educativa, proyectarse a escenarios de crisis, como de felicidad... Un profesional que investiga y que encuentra en la gestión de riesgos, oportunidades para la trascendencia de la escuela, por necesidad, convicción, compromiso social y ético.

En esa óptica, Deroncele (2020), resalta, que la competencia epistémica del investigador, es proceso y resultado de la labor investigativa. En este caso, el docente o directivo de una escuela resiliente, como parte de la trascendencia de su labor, con objetividad y proyección transformativa de su escuela, debe adoptar una postura filosófica e investigativa, no solo para generar conocimiento, sino, para transitar sus acciones pedagógicas, organizativas, directivas y socioculturales. En tal sentido, requiere que el docente investigador, reflexione su práctica de campo, así como tomar distancia para visualizar las mejoras de manera estratégica. Desde este análisis, la competencia epistémica del directivo o docente, tiene en la investigación, un campo de formación y

metacognición, para desarrollarse como un profesional integro de la educación. (Deroncele, 2020).

3.4. Políticas Educativas.

La gestión socioeducativa del riesgo de desastres es una propuesta que debe verse como una estrategia para la planificación e implementación de políticas públicas integradas y contextualizadas. Lavell et al. (2009) planteaba que; gestionar los riesgos de desastres es posible desde acciones específicas para la reducción y control de riesgos, hasta la formulación de políticas públicas que contemple la implementación de estrategias y recursos, los mismos que se sustentaría en enfoques de la gestión por procesos y/o por resultados de la gestión pública. Pero en el análisis de la gestión socioeducativa del riesgo de desastre y modelo de escuela y comunidad resiliente, la política de gestión de riesgo de desastres a implementarse en el sector educación y en los diferentes niveles de gestión, se concibe desde la inserción en planes estratégicos a nivel regional, local e institucional. Así también, el financiamiento de dichas actividades hasta llegar a la propuesta formativa de los centros superiores de estudio, que refleje la necesidad de formar docentes con visión de gestión de riesgo, para impulsar y dar sostenibilidad la política en el sector educación (CR1, CR2, CR4, DU1, DU4).

Cerna (2013) destaca un enfoque combinado para la aplicación de políticas educativas, desde el cual, estas políticas se implementan a través de una relación entre la base y los niveles superiores “top-down; bottom up”, lo cual es de vital importancia para este estudio, por la necesidad de que las políticas educativas se gestionen desde un diálogo más estratégico entre la institución educativa, DRE, UGEL y Minedu. En consecuencia, *“las políticas educativas deben ser transversales desde un enfoque sistémico de liderazgo que incluya todos los niveles de la organización: individual, grupal, institucional, social, para promover oportunidades reales de calidad educativa”* (Vargas-Pinedo et al., 2022, p. 1153).

De acuerdo a las líneas planteadas y las respuestas de los entrevistados se pueden identificar 3 subcategorías de la visión política de los riesgos de desastres y resiliencia en el sector educación.

3.4.1. Planificación e implementación de la Gestión del Riesgo en el Sector Educación.

La planificación e implementación de la Política Nacional de Gestión de Riesgo de Desastres en el sector educación, se analiza desde diferentes aristas de los niveles de gobierno. Se partirá de la percepción y acción a nivel UGEL, para luego avanzar a la labor de los gobiernos regionales, a través de las DRE/GRE, así como el nivel de compromiso e involucramiento de las autoridades locales y regionales de otros sectores.

La percepción de los directores de UGEL entrevistados, en cuanto planificación e implementación de la política de gestión de riesgo, es diversa. Algunos se limitan a concebir su compromiso a labores de monitoreo por parte de los especialistas, tanto en la ejecución de simulacros o entrega de Plan de Gestión del Riesgo (DU2, DU4). Mientras que el mayor compromiso con capacitación a docentes, implementación a las II,EE con dispositivos de emergencia, realización de concursos en GRD, gestión de recursos a instituciones aliadas y planificación presupuestaria y en POI, a partir de los recursos adquiridos por cumplimiento de metas, es menor. (DU1, DU3)

En el primer caso, los directores perciben que la implementación de la Política Nacional en Gestión del Riesgo, es responsabilidad financiera y operativa exclusiva de las entidades centrales de Gobierno, por tanto, a su gestión sólo les corresponde asumir compromisos presupuestarios, a lo mucho llevar el control de las actividades del personal contratado por las DRE o Ministerio de Educación, para implementar el Programa PREVAED 068, o solicitar la descentralización presupuestaria para asumir su administración. Al respecto, los coordinadores regionales de gestión de riesgo, en un análisis crítico, en el que incluyen la indiferencia de los directores de II.EE, opinan que: los directores de II.EE y UGEL no tienen una mirada de gestión del riesgo de desastre, como política de Estado, sino como programa de intervención, por tanto, no planifican la gestión de riesgo en sus instrumentos de gestión, como el Plan Operativo Institucional - POI u otros planes estratégicos (CR1, CR2, CR3, CR4).

Lo dicho por los coordinadores regionales, se puede verificar cuando los directores de UGEL mencionan que el programa de gestión de riesgo 068 – PREVAED, tiene sus fortalezas en la contratación de personal operario por la DRE y Minedu, los mismos que muestran compromiso y preparación, además de apoyos materiales que reciben. En paralelo perciben como debilidad que el presupuesto sea manejado por las

instancias superiores, no tengan asignaciones adicionales por los GORE y no se articule con los procesos de gestión de UGEL (DU2, DU4).

En el segundo caso, los directores que han asumido la gestión del riesgo como política de sus gestiones, consideran su compromiso de propiciar escuelas preparadas y fortalecidas frente a los riesgos de desastres que afectaría a las comunidades educativas, en tal sentido, promueven estrategias para sumar esfuerzos con instituciones y autoridades locales, centradas en: *“diálogo e incidencia de políticas, programas y proyectos en gestión de riesgo, inclusión social y resiliencia”* (DU3). Así mismo, ven con preocupación que algunos directores no se identifiquen con esta labor, o que el personal especialista sea insuficiente para el trabajo en las instituciones educativas. (DU1).

Pasando al análisis de las autoridades del sector educación y otros sectores de nivel regional y local, que administran el presupuesto de gestión de riesgo a través del Programa 068 – PREVAED Educación, una crítica, plantea: *“La indiferencia de las autoridades pasa, porque no han sido formados en gestión del riesgo de desastres”* (CR1). Crítica que debería analizarse a la luz de las actitudes de las personas y la no asunción de responsabilidades, en la planificación e implementación de la política sectorial.

Por su parte, Fontana & Barberis (2017), plantea que, las acciones que los gobiernos deberían hacer como parte de su rectoría de la gestión de riesgos, es elaborar normativas pertinentes y descentralizar presupuestos a los gobiernos subnacionales y locales, para empoderar capacidades y decisión oportuna de las autoridades, a fin de hacer incidencia, a través de planes y programas en gestión de riesgo.

En cuanto al ámbito educativo regional, (CR4), plantea una estrategia; la incorporación de la gestión del riesgo debe darse desde el proyecto educativo regional, como parte de la diversificación curricular, ya sea articulando o adecuando la competencia 18, donde se contemple los procesos de la gestión del riesgo en sus descripciones, articulados con los niveles de logro y capacidades que movilice actividades, actitudes y valores. Respalda su análisis, al destacar la labor en algunas instituciones educativas: *“Algunos maestros hacen actividades de aprendizaje y plantean situaciones significativas para sus sesiones, por iniciativa, pero si estuviera incorporado en la malla curricular, sería un buen aporte”*. Otra variable, anota; sería la normatividad, a nivel de las regiones junto a la DRE y UGEL; normas específicas y estratégicas para la implementación.

Finalmente, otra crítica a la implementación de la política en gestión de riesgo en el sector educación, como parte de los gobiernos regionales, y la carencia de formación en gestión de riesgos, es la politización de la contratación de personal para tal labor. (ERE1), manifiesta: *“Si bien las personas no son indispensables, si es de vital importancia mantener en sus puestos a los especialistas capacitados en gestión de riesgos tanto de DRE como las UGEL y ello no ha sido posible en los últimos años”*. El análisis de (ERE1), responde a los cambios continuos que se dan en las regiones, como también en el Ministerio de Educación, hecho que ve como situación adversa, por cuanto el nuevo personal que se suman en reemplazo del personal formado o tiene experiencia en gestión de riesgos, requiere que las acciones avanzadas, tengan que reiniciarse para asegurar la comprensión de la gestión de riesgo en el sector educación, así como las acciones que deben realizar.

3.4.2. Financiamiento de la Gestión del Riesgo de Desastres en el Sector Educación.

La gestión de riesgo en el sector educación peruano, se ejecuta con presupuesto que el Gobierno Central destina a los gobiernos regionales a través del PPR 068 – PREVAED, el cual pretende cerrar brechas de capacitación con el trabajo focalizado de las escuelas desde el año 2013, pero en el marco de la sostenibilidad e importancia en el sector, la gestión del riesgo no debería mantener esa estrategia, por cuanto no atiende en simultáneo a todas las escuelas. Por ello, asumir como políticas institucionales en los gobiernos regionales a través de las DRE/GRE y UGEL, así como de los gobiernos locales, es de vital importancia.

Asumir la política de gestión de riesgo de manera institucional, significa dar paso a la planificación presupuestaria y financiera en las instituciones del sector educación y a nivel de los gobiernos regionales y locales. En ese sentido, la crítica planteada por (CR1), sostiene: *“Los planes de gestión de riesgo a nivel IE, UGEL y DRE, no están articuladas a las acciones del CEPLAN, y si no se les articula a los objetivos y actividades estratégicas, no es posible financiarlo y no se puede operativizar en el SIAF, por tanto, los planes están condenados al fracaso”*. En el mismo sentido, (CR2), expresa; la necesidad de incorporación de la gestión del riesgo de desastres en los planes estratégicos a nivel regional y local, con objetivos y acciones estratégicas propias, para que, de esa

forma, se articule esfuerzos en las instancias intermedias del sector educación, o en paralelo, realizar agendas conjuntas con los gobiernos regionales y locales.

Chuquisengo (2011) y Lozano (2011), plantean, que la incorporación de la gestión de riesgos en las agendas de los gobiernos locales puede hacerse desde el Plan de Desarrollo Concertado, el Proyecto Estratégico Institucional, los mismos Planes de Gestión del Riesgo e incluso del Plan de Educación Comunitaria, desde donde pueden articular y atender las necesidades que afecta a las comunidades, donde el sector educación, tendría papel preponderante en la ejecución de planes o programas de gestión de riesgo. Entendiendo que, los gobiernos locales, tienen función en educación y desarrollo de sus jurisdicciones. De la misma forma, Fontana & Barberis (2017), complementa que; los gobiernos locales, regionales, nacionales y sociedad civil y privada deben inmiscuirse en la gobernanza de gestión del riesgo de desastres, a fin de implementar iniciativas de proyectos o programas de políticas públicas en gestión de riesgo, con su respectiva asignación de recursos financieros.

Desde un puesto desempeñado en el sector educación, en la región Cajamarca, pude ser testigo del liderazgo y decisión de algunos directores de UGEL, quienes implementaron iniciativas de gestión de riesgo con presupuestos obtenidos por cumplimientos de metas de los compromisos de gestión, traduciendo su compromiso social, con adquisición de dispositivos de seguridad para las instituciones educativas de su jurisdicción, como respuesta al esfuerzo y buenas prácticas de educación en gestión del riesgo de desastre, de los directores de instituciones educativas. De la misma forma, de la suma de esfuerzos con instituciones locales, aliadas.

3.4.3. Formación Docente con Enfoque en Gestión del Riesgo de Desastres.

El compromiso y desempeño directivo y docente de la gestión del riesgo en las instituciones educativas, tiene correlación con la formación docente inicial y continua que se recibe. En este apartado se analiza tales factores, como elemento fundamental para el desarrollo de aprendizajes y la sostenibilidad de la cultura en gestión del riesgo y promoción de la resiliencia.

(CR1) manifiesta: *“Solamente será exitoso y sostenible (la gestión del riesgo), en la medida en que se forme en las escuelas a futuros ciudadanos con conciencia de gestión de riesgo y resiliencia, desde inicial hasta superior. El tema es persona, el éxito y la*

sostenibilidad se garantizan si empezamos a formar a la persona.” De la misma forma, (CR2), sostiene: “El éxito y la sostenibilidad de la gestión del riesgo, es cuando generamos cultura en los estudiantes. ¿Cómo lograrlo? a través del proceso pedagógico, mientras se encuentren maestros comprometidos, vamos a lograr este objetivo grande que es generar cultura en gestión de riesgos de desastres”. A su vez, (CR3) concluye, que el éxito y la sostenibilidad de la gestión de riesgos en las instituciones educativas, se verá, si se forma y capacita de manera continua a directores y docentes.

Al respecto, Alpizar (2009), haciendo referencia al Proyecto DIPECHO, refiere que uno de los elementos que orienta el fortalecimiento de la gestión del riesgo de desastres, es la formación de docentes en forma permanente en los contenidos y estrategias de educación en gestión del riesgo, tanto en el proceso de inserción curricular, como acompañamiento en su desarrollo didáctico. Pero, ¿Cómo lograr que los centros superiores de formación docente, contemplen en su currícula contenidos de gestión de riesgos?

Guevara (2019), sostiene que; los contenidos de gestión de riesgo de desastres deben articularse a los programas de capacitación docente que se encargan a las universidades o institutos pedagógicos, a fin que, a mediano plazo, las universidades visualicen la gestión de riesgo y se asuma en la malla curricular de formación inicial. De la misma forma, Linayo (2015), demanda a las universidades formar a los profesionales en gestión de riesgo, a partir de la sensibilización que deben tener de las vulnerabilidades y riesgos de desastres que coexiste en nuestro medio, y de las competencias básicas que deben tener los profesionales.

Finalmente, hay algo adicional que debe tener el docente en su trabajo; y eso se llama compromiso social. Las escuelas de formación docente, debieran formar con mística de proyección y trabajo con la comunidad. (CR1). La mística que refiere y atribuye a la formación docente, obedece a que algunos docentes son indiferentes a la problemática de sus comunidades, por ello sólo asumen un horario laboral y de enseñanza en el aula, en tanto, los docentes que trabajan la gestión de riesgos, son aquellos que hacen de la problemática de su entorno, el motivo y oportunidad de aprendizaje y acción, para abordarla con sus estudiantes, padres de familia y autoridades.

CAPITULO IV: SISTEMA DE GESTIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL RIESGO DE DESASTRE Y ESCUELA RESILIENTE

4.1. Contexto de la gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente.

La realidad educativa, sobre la que se cimenta el sistema educativo peruano, es diversa. Su análisis es posible desde ámbitos sociales, políticos, económicos, culturales, entre otros. A la vez, los factores transversales del análisis educativo, refiere a: personas, instituciones, autoridades, políticas, programas y comunidad. El objeto de análisis, pueden estar referidos a problemas, deficiencias, necesidades, ejecución de experiencias o resultados de las mismas. Se analiza la gestión directiva, pedagógica, incidencia social, y el rol de sus actores.

La gestión del riesgo de desastres en el sector educación, es aún tarea pendiente, y esa es una realidad. Si bien con el Programa PREVAED 068, se puso en agenda en las instituciones educativas, UGEL, DRE/GRE y Ministerio de Educación, a pesar de ello, no se asume como política educativa transversal. De la misma forma no tiene sostenibilidad, ni se proyecta a lograrlo en la escuela y las demás instancias del sistema. Los avances logrados en gestión de riesgo desde la escuela, UGEL, DRE/GRE y Ministerio de Educación, en los primeros años (a partir del 2013), se ha debilitado en los últimos años. Razones diversas han confluído en esa realidad a nivel de sistema, actores, así como de estrategia.

La gestión del riesgo de desastre y las acciones orientadas a la resiliencia en la escuela y para la escuela, es objeto de análisis en esta propuesta, en el contexto de una gestión socioeducativa, que surge en la escuela, se proyecta a la comunidad, fortalece a la misma como institución, y con el respaldo de las instancias del sector. El paradigma desde el cual se concibe a la escuela como institución que genera impacto en la sociedad y con ello, valor público de su rol, es el paradigma sociocrítico. De la misma forma, el

paradigma dialectico, donde la escuela, es la entidad que promueve la transformación de su entorno, a partir de acciones e interacciones pertinentes, entre los actores y organizaciones locales, así como, con las instituciones que conforman el sistema educativo (Ramos, 2015; Gil et al, 2017).

A continuación, se presenta el gráfico, que expone la base, relaciones y orientaciones que deviene al sistema de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente.

Figura N° 02: Contexto del sistema de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente



Fuente: Elaboración propia

Lo que se explica es, que la realidad educativa en cuanto a gestión de riesgos y escuela resiliente, es una necesidad de contexto (por los riesgos existentes) y de derechos (vida, bienestar y educación), frente a los peligros y vulnerabilidades que coexisten en los territorios, y que la escuela, UGEL, DRE/GRE y Ministerio de educación, como entes del sector educación, deben percibirlo y asumirlo como sistema, para que guiados por los paradigmas sociocrítico y dialéctico, implementen estrategias políticas, sociales y culturales desde los diferentes niveles de gestión educativa, así como actores y comunidad educativa en su conjunto, como entes promotores de desarrollo; por la salud, seguridad, vida y bienestar de la población educativa. De esa forma, se configure un sistema que atienda y trascienda a la realidad diversa. Una escuela transformadora, que sea faro y camino del desarrollo de y con la comunidad, a partir de una visión crítica, dialéctica y holística de su realidad, así como ciudadana, cooperativa y trascendente (Díaz & Pinto, 2017).

4.2. Fundamentos de la gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente.

Una gestión socioeducativa del riesgo de desastres para y una escuela resiliente, se sustenta en pilares centrales y actividades que conducen a una educación transformadora.

En la presente propuesta, se ha identificado cinco pilares básicos desde donde se proyecta y descansa la propuesta, los mismos que permitirán operativizar o concretizar los objetivos y resultados previstos. Dichos pilares refieren a conceptos de empoderamiento y proyección del sistema educativo en cuanto el concepto de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente, desde la alta esfera e intermedia, hasta la comunidad educativa, como se detalla a continuación:

Figura N° 03: Pilares del sistema de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente.



Fuente: Elaboración propia

La propuesta de una gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente, representado en la figura de una estrella se explica de la siguiente manera:

a. Necesidad de gestión de riesgo de desastres:

Es el pilar punto de partida que debe ser visibilizado en el entorno natural, social y educativo, el mismo que condiciona el desarrollo de la persona y la sociedad.

Los peligros naturales, antrópicos y sociales son recurrentes en las comunidades, de la misma forma, la población, los medios de vida y bienes estructurales representan elementos de vulnerabilidad o resiliencia, por lo tanto, el riesgo de desastre es latente y diverso en el entorno natural y social, por factores climáticos, geológicos, biológicos, antrópicos, etc. (Turnbull et al, 2013). En tal sentido, sentir su necesidad de gestión o abordaje educativo, significa ser consciente de las actividades que la escuela y comunidad deben realizar para prevenir, reducir, preparar y afrontar los riesgos de desastres, a los que está expuesta la comunidad educativa, los mismos que de no hacerlo, afecta en el desarrollo y vida de la persona y la comunidad. (Olivero, 2018; Misión de las Naciones Unidas, 2014)

Tal necesidad, es evidenciada por líderes culturalmente responsables, que se identifican con la problemática o demanda del contexto, y a su vez, con las posibilidades de desarrollo con enfoque comunitario. (Gil & Khalifa, 2018 en Weinstein & Muñoz, 2019). La gestión del riesgo de desastres, es avizorada como necesidad, si la escuela asume el compromiso de desarrollo y liderazgo centrado en su contexto, particularmente, desde la organización, planificación e implementación de acciones para prevenir, reducir, preparar o controlar situaciones de riesgo. De la misma forma, el monitoreo y evaluación del riesgo, que significa el seguimiento de las acciones propuestas y la valoración de las experiencias para la toma de decisiones de mejora o fortalecimiento. (Lavell et al, 2009; Alpizar, 2009)

b. Enfoque dialéctico de gestión socioeducativa del riesgo de desastre:

La gestión socioeducativa del riesgo de desastres, trasciende al tratamiento curricular del contenido. El enfoque dialéctico orienta la trascendencia de la escuela, a partir del abordaje de la problemática del contexto, a fin de generar la participación de actores y miembros de la comunidad educativa, y obtener los resultados esperados y sostenibles. La gestión socioeducativa es un reto en la escuela peruana, y al mismo tiempo una estrategia, para unir esfuerzos, transparentar procesos y fortalecer acciones como comunidad educativa, donde el rol de líder es trascendental, por cuanto comprende que

la problemática afecta a la comunidad, pero al mismo tiempo, el desarrollo es posible, si escuela, autoridades locales y comunidad se embarcan en el mismo proyecto. (Olivero, 2018; Gil & Khalifa, 2018 en Weinstein & Muñoz, 2019)

El enfoque dialéctico de gestión socioeducativo del riesgo de desastres, implica la realización de acciones articuladas e interactivas de orientación pedagógica, institucional y comunitaria, para fortalecer capacidades de todos los integrantes de la escuela y comunidad educativa. (Olivero, 2018;). En ese sentido, hacer de la gestión del riesgo una política sostenible de la institución educativa que sostiene al sistema y se fortalece con la correspondencia de los mismos, así como por la participación de los actores locales.

c. Necesidad de escuela resiliente:

En el mismo sentido, la contraparte dialéctica de la gestión socioeducativa del riesgo de desastres, es la resiliencia, como pilar y punto de encuentro de la acción educativa. Visibilizar la necesidad de resiliencia, significa ser sensibles de la vulnerabilidad frente a peligros y riesgos que tienen las personas, comunidad e instituciones, así como, orientar las acciones y aprendizajes de la comunidad educativa, para resolver situaciones que afecta a la vida de las personas en forma diaria, frente a riesgos de desastres, y la perspectiva de vivir en bienestar para desarrollarse y ser exitoso/a en forma plena. En síntesis, pasar de la vulnerabilidad a la resiliencia, a partir de la reducción o mitigación del riesgo, así como potenciar las habilidades y capacidades para alcanzar el bienestar y éxito. (Turnbull et al, 2013).

La resiliencia se enfoca en fortalecer habilidades, capacidades y competencias en los estudiantes, docentes, directivos y familias, para afrontar su vida individual y social, traducido en identidad, asertividad, creatividad, optimismo, proactividad, liderazgo, etc. (Day & Gu en Weinstein & Muñoz, 2019)

La escuela requiere fortalecer la resiliencia como recurso y proceso en sus integrantes, porque de ella depende la fortaleza de sí, para desarrollar su rol protagónico en la sociedad.

d. Enfoque holístico de escuela resiliente:

En correspondencia a la necesidad y fortalecimiento de la escuela resiliente, este pilar orienta la ruta y la cumbre de la escuela en la sociedad; de una escuela que atiende sus necesidades educativas y asume su rol formador de la sociedad. De una escuela que

ve en la resiliencia un proceso dinámico para potenciar competencias en las personas y su comunidad. El enfoque holístico de una escuela resiliente, visualiza la labor de la escuela, más allá de la atención de la enseñanza aprendizaje con estudiantes, y permite ver en los docentes, directivos, autoridades, instituciones y sociedad en su conjunto, la necesidad y estrategia de fortalecer competencias y capacidades para promover su desarrollo y bienestar, a partir de la suma de esfuerzos institucionales, sociales, políticos, económicos, cultural, etc, para hacer frente a los riesgos, emergencias y desastres, así como la perspectiva de bienestar. (Turnbull et al, 2013).

El enfoque holístico visualiza la relación dialéctica de la resiliencia con la gestión socioeducativa del riesgo de desastre, en ese sentido, orientar acciones, como parte de una política de bienestar educativo, que fortalezca a los miembros de la escuela a nivel individual y social, así como, los procesos necesarios para configurar una escuela trascendente (Turnbull et al, 2013).

El enfoque holístico de escuela resiliente, concibe al ser humano como el centro de sus actividades y orienta sus esfuerzos para empoderarlo de recursos, promover su desarrollo y habilitarlo para que alcance su bienestar. En tal sentido, es consciente del entorno y de la vulnerabilidad en que vive el ser humano, así como de las necesidades para su desarrollo.

Finalmente, escuela resiliente es el pilar meta, que integra aspectos de "responsabilidad social, capacidad de resiliencia, gestión de la incertidumbre y adaptación al cambio de la institución" (Deroncele et al., 2021, p.146). Son esas aristas que se proyecta a la luz holística del concepto, donde directivos, docentes y autoridades perciben una responsabilidad en la escuela y desde la escuela se fortalece habilidades individuales y sociales que la comunidad educativa requiere para afrontar todos los escenarios posibles, y con ello empoderar a la institución como organización social, promotora de su transformación y con la participación de todos.

e. Liderazgo pedagógico - transformacional:

Una escuela debe tener como política la trascendencia de sus acciones en la comunidad, lo que implica contextualizar su problemática y necesidades para abordarla y alternarlas con soluciones o propuestas de gestión. Significa también, que la escuela orienta esfuerzos por y para el desarrollo de su comunidad educativa. Desde el liderazgo

pedagógico transformacional, trascender la escuela significa; fortalecer capacidades de los integrantes de su comunidad educativa, para compartir una visión de rumbo, replantear estructuras, desarrollarse plenamente, y así lograr sus objetivos y metas. (Villa, 2020; Gurr en Weinstein & Muñoz, 2019; Martinez, 2014)

El liderazgo pedagógico transformacional, es el pilar estratégico que encumbra la propuesta de gestión socioeducativa del riesgo de desastres y escuela resiliente. El liderazgo trascendente empodera capacidades, para ser protagonista del desarrollo de una comunidad. La transcendencia, es la proyección macro y micro de la escuela, que avizora el cambio en base a contextos, necesidades y valores de la comunidad educativa. De la misma forma, se fortalece con el establecimiento de alianzas y compromisos externos y de su propia comunidad. (Gurr en Weinstein & Muñoz, 2019; Martinez, 2014).

Un líder pedagógico transformacional, representa atributos competenciales: éticos, cognitivos y sociales, que permite proyectar y concretar las metas de una institución, a partir de motivación, inspiración e influencia positiva y horizontal, en pro de la vida y desarrollo de la misma, para ello, gestiona actividades que encaminan la implementación de acciones, en los diferentes niveles de gestión sectorial e intersectorial. (Martínez, 2014)

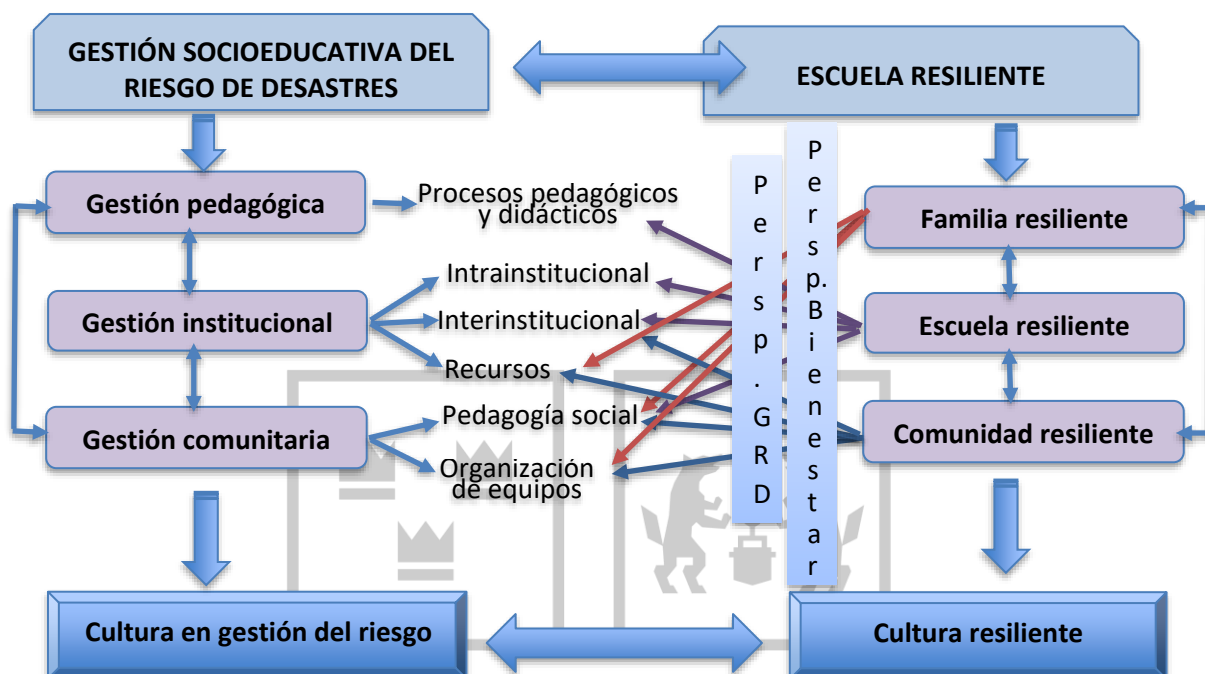
La consideración de los factores y actores de la escuela y comunidad, es imprescindible para comprender la estructura y proyección de la gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente. La proyección pasa por articular acciones institucionales en todos los niveles de gestión, así como fortalecer la práctica pedagógica de los estudiantes, de la mano de una educación comunitaria, donde la suma de esfuerzos de los actores, aliados y el protagonismo de los líderes educativos, permite que se consolide el ideal de una escuela resiliente, donde la gestión del riesgo de desastres es el pretexto y oportunidad, para fortalecer la resiliencia y se encamine una gestión inclusiva, dinámica, socioeducadora y transformadora de la problemática y necesidades de los estudiantes y la sociedad.

4.3. Dinámica de la gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente.

El análisis teórico y los resultados de investigación con los profesionales entrevistados, conlleva a configurar, la dinámica del sistema de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente, el mismo que articula dialécticamente a las

categorías de estudio, para generar cultura en gestión del riesgo y resiliencia, como se visualiza a continuación:

Figura N° 04: Dinámica de la gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente



Fuente: Elaboración propia

El gráfico anterior se puede explicar desde una interpretación dialéctica y holística de las categorías, por cuanto hay una interrelación horizontal y circular, que fortalece el desarrollo de ambas. La implementación de la gestión socioeducativa del riesgo de desastres, requiere de la ejecución de 3 tipos de gestión que canalice la labor del director como líder de la institución educativa, en armonía con su comunidad escolar y autoridades de su entorno, haciendo énfasis en la planificación, sensibilización de las problemáticas, el empoderamientos de derechos y responsabilidades, desarrollo de capacidades en gestión de riesgo y resiliencia, y la participación social como elemento sinérgico, etc. (Turnbull et al, 2013).

- **Gestión institucional**, es el eje de la gestión socioeducativa, por cuanto impulsa el desarrollo de la gestión pedagógica y comunitaria, de la misma forma, la gestión pedagógica, se fortalece con las actividades que como gestión comunitaria se desarrolle en cuanto el tratamiento transversal de los riesgos, emergencias y desastres, que se contextualicen y prioricen en la comunidad y/o territorio.

En particular, la gestión institucional, liderado por el director de institución educativa, refiere a las acciones internas en cuanto a; Plan educativo institucional – PEI, plan de gestión de riesgo, infraestructura escolar, comisiones de trabajo, etc. Así también, acciones externas o la gestión interinstitucional, orientada a la organización que la institución realiza con aliados estratégicos, a través de convenios, comisiones, mesas de trabajo, para favorecer la seguridad, resiliencia, donaciones, entre otras. De la misma forma, la gestión institucional se orienta a la gestión de recursos, tanto de humanos, materiales y financieros. La gestión de recursos se desenvuelve en función de las personas con que cuenta para organizarse (docentes, padres y madres de familia). En cuanto a materiales y financieros, a los que cuenta la institución o las gestiones que resulten y requieren de administración. (Olivero, 2018; Alpizar, 2009).

- **Gestión pedagógica**, referida a la planificación e implementación de proyectos y experiencias de aprendizajes que generen las necesidades y demandas de aprendizaje relacionada a gestión de riesgo, para el desarrollo de competencias de manera articulada desde las áreas curriculares. La gestión pedagógica y didáctica de la gestión del riesgo surge a partir de la contextualización de necesidades de aprendizaje, la creatividad e innovación docentes, las oportunidades que los estudiantes tengan, a fin de visualizar acciones de prevención, implementación de acciones concretas para la reducción del riesgo, así como actividades que, frente a los riesgos inminentes; fortalezcan capacidades para responder asertivamente ante emergencias y desastres. En ese tránsito, la resiliencia es también una necesidad que se debe poner en contexto y desarrollar de manera prospectiva, pero también capacidades para responder situaciones de crisis de la vida cotidiana y aquellas de emergencia y desastre. (Olivero, 2018; Recalde & Rojas, 2018; Alpizar, 2009).

- **Gestión comunitaria**, orientada a la realización de una pedagogía social que permita desarrollar aprendizajes cooperativos y vivenciales de las familias. Su intervención en la identificación de vulnerabilidades y riesgos en la comunidad, lleva a las familias a volver a las aulas u otros espacios, donde se realice un proceso de sensibilización e implementación de acciones. las brigadas, las faenas como parte organización o reducción del riesgo en la escuela o la comunidad, son claras evidencias

de la necesidad y la acción de una educación comunitaria. (Olivero, 2018; Bohórquez & Enrique 2011; Lavell et al, 2009; Alpizar, 2009).

La gestión socioeducativa del riesgo de desastre, implica el fortalecimiento de una escuela resiliente, pero a la vez, trabajar la resiliencia desde la gestión pedagógica, institucional y comunitario, configura una escuela resiliente, por cuanto la resiliencia es una necesidad y aprendizaje meta del desarrollo de capacidades y competencias en gestión del riesgo, en sus diferentes tipos y procesos. La necesidad de aprendizajes resilientes, será posible si se asume la práctica de la resiliencia, desde las perspectivas de gestión del riesgo y de bienestar. (Tapia, 2020; Day & GU, 2015; Turnbull, 2013; Henderson y Milstein, 2003).

- **La resiliencia escolar**, es el fin de la educación competencial de gestión del riesgo y gestión de la resiliencia. Para desarrollar la resiliencia en la escuela, requiere que sus directivos y docentes sean resiliente; para percibir la necesidad de promover aprendizajes resilientes con sus estudiantes, padres de familia y colegas, y afrontar situaciones cotidianas, así como situaciones de crisis frente a emergencias o desastres (Day & Gu, 2015). Parte de las estrategias para fortalecer aprendizajes resilientes, es la programación neurolingüística a través de talleres, sesiones o experiencias de aprendizaje con los estudiantes, docentes y familias, desde las diferentes dimensiones individuales y sociales. (Ruiz & Lagos, 2017).

- **La resiliencia familiar**, es la resultante del trabajo que la escuela realiza con los estudiantes, pero también con sus familias, en el contexto de formar y educar en el respeto, la solidaridad, el apoyo mutuo, la empatía, la resolución de problemas, entre otros. Tener padres resilientes en el seno familiar, asegura la existencia de hijos resilientes, y frente a las dificultades cotidianas o en perspectiva de los riesgos, la escuela tiene el deber de formar aprendizajes resilientes para fomentar el bienestar en la familia.

- **La resiliencia comunitaria**, es el ideal que la escuela debiera lograr a nivel de comunidad, junto a sus autoridades. Autoridades resilientes, permitirá conciudadanos optimistas, participativos, resolutorios, empáticos, que permita emprender acciones preventivas para reducir el impacto de daños y estrés que generan los desastres. (Villa, 2020)

Pero a qué conduce la práctica de una escuela resiliente, que promueve acciones de gestión socioeducativa del riesgo de desastres y viceversa. El resultado será la configuración de una cultura de gestión de riesgos y cultura resiliente. Cultura que representa prácticas, creencias, actitudes, valores, filosofía de vida, centradas en organización, prevención, trabajo sinérgico para preservar la vida, vivir en bienestar, alcanzar el desarrollo y sostenerlo de manera generacional.

Pero cómo propiciar una gestión socioeducativa del riesgo de desastres en una escuela. A continuación, se menciona las líneas directrices que requiere la implementación, en cuanto: liderazgo transformacional del director, formación pedagógica en gestión de riesgos y resiliencia desde las universidades y de manera permanente de los docentes, la responsabilidad ética y social de las autoridades, y la sensibilización a la comunidad.

¿Qué acciones realizar para la promoción de una gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliencia? Las acciones van desde la conformación de comisiones y brigadas, elaboración, implementación y evaluación de planes de gestión del riesgo, proyectos de inversión educativa, proyectos y experiencias de aprendizaje, mesas de trabajo y convenios interinstitucionales, talleres comunitarios, faenas comunales, simulacros escolares y comunitarios entre otras.

En cuanto a las temáticas para empoderar aprendizajes de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y resiliencia, resulta pertinente el desarrollo de conocimiento del riesgo territorial, procesos de gestión del riesgo de desastres, programa de resiliencia (valores éticos, autoestima y habilidades sociales, soporte emocional, autonomía y resolución de problemas, espiritualidad y proyecto de vida), mapa de riesgo, sistema de alerta y comunicaciones en situaciones en emergencia, entre otras.

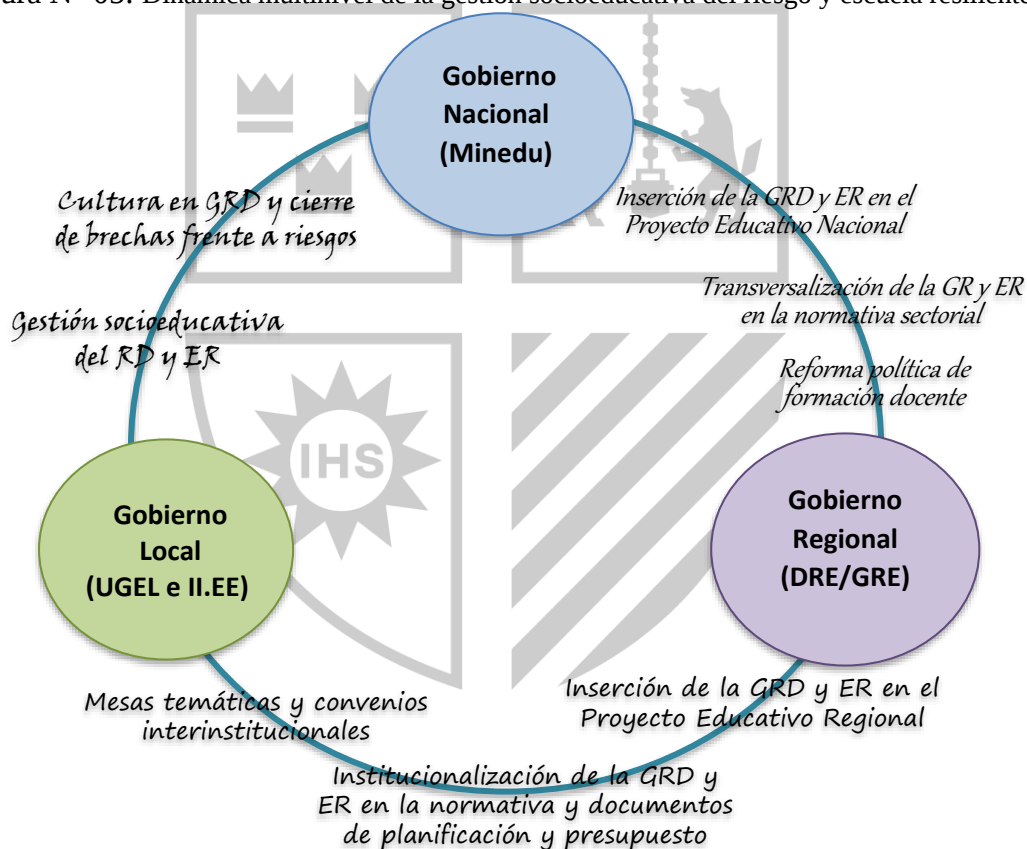
4.4. Dinámica de la gestión socioeducativa del riesgo y escuela resiliente como parte del sistema educativo.

El cambio o reforma de una política, tiene lugar en su implementación, y explicada desde la teoría de gobernanza multinivel, implica la articulación de una política entre niveles de gobierno (Cerna 2013). Como parte de una innovación en el sistema educativo peruano, la implementación de la gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente, requiere de su tratamiento a nivel de política educativa, que implique el

compromiso y acciones desde el Ministerio de educación, DRE/GRE, UGEL e institución educativa y viceversa, en un proceso de combinación de enfoques de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, dada su estructura, competencias, actores, beneficiarios y necesidades.

En tal sentido, la dinámica a implementarse para replantear y lograr la eficiencia, eficacia y efectividad de la gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente en el sistema educativo peruano, recae en los niveles de gobierno del sector educación, en los cuales, requiere de acciones concretas y sostenibles, como se detalla:

Figura N° 05: Dinámica multinivel de la gestión socioeducativa del riesgo y escuela resiliente



Fuente: Elaboración propia

Del gráfico anterior, se lee: Desde el Ministerio de Educación en articulación con los gobiernos regionales y locales a través de las DRE/ GRE y UGEL, y esta última con las instituciones educativas se tiene que transversalizar las acciones y actividades de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente, acorde a las competencias centrales, de descentralización y concreción final de la política educativa.

Las acciones y actividades de articulación, de acuerdo al enfoque de política de arriba hacia abajo radica en la proyección de los planes sectoriales y multinivel, la planificación normativa, la gestión institucional y presupuestaria. Además de la articulación de acciones con instituciones e instancias públicas y de la sociedad civil. En tanto, en el enfoque de abajo hacia arriba (Cerna, 2013), las acciones que se implementen a nivel de comunidad educativa, los esfuerzos que se articulen con aliados locales, la diversificación y políticas de descentralización, derivará en la validación multinivel y transversal de la gestión socioeducativa del riesgo de desastres y escuela resiliente en el sistema educativo.

En resumen, la dinámica de la implementación de la propuesta, pasa por el fortalecimiento e innovación de los procesos de la política nacional de gestión del riesgo y escuela resiliente, en el sector educación, que a la fecha, desde el PP PREVAED 068, desarrollan una estrategia bianual de focalización nacional de instituciones educativas, con quienes se desarrolla cuatro a cinco actividades y productos, que en la práctica es de cumplimiento de metas, pero sin sostenibilidad del total de instituciones focalizadas. En tal sentido, la propuesta plantea la institucionalización de la gestión del riesgo y escuela resiliente, desde el Ministerio de Educación y demás instancias de gestión con el compromiso de los gobiernos regionales y locales, autoridades de diversos sectores, sociedad civil y comunidad de las instituciones educativas, a fin de articular esfuerzos, desde sus competencias para implementar la gestión del riesgo y escuela resiliente desde un enfoque comunitario para y por el bienestar y trascendencia de la escuela. Para ello se requiere, normativas, planificación presupuestaria y documentos de gestión institucional y pedagógica (e implementación de los mismos), actores y visión de desarrollo y trascendencia como sociedad.

CONCLUSIONES

- **Primera conclusión:** *Relacionado con el primer objetivo específico:* las categorías analizadas en el presente estudio, corresponde a gestión socioeducativa del riesgo de desastres y escuela resiliente. La relación encontrada en estas categorías expresa una confluencia dialéctica y holística que dinamizan una escuela transformadora, centrada en la atención prospectiva de las necesidades de las comunidades educativas, expuestas a peligros, riesgos y desastres, frente a las proyecciones de bienestar y desarrollo que una sociedad aspira. La gestión socioeducativa del riesgo de desastre debe ser un elemento clave en las políticas educativas, por cuanto los riesgos de desastres impactan negativamente en la vida y desarrollo de la población educativa, con énfasis en las más vulnerables. En tal sentido la fundamentación epistemológica permite revelar que la planificación de un trabajo integrado entre sociedad y sistema de educación de gestión del riesgo de desastre ayuda a preservar la salud y la vida en la comunidad como premisa de la resiliencia educativa.

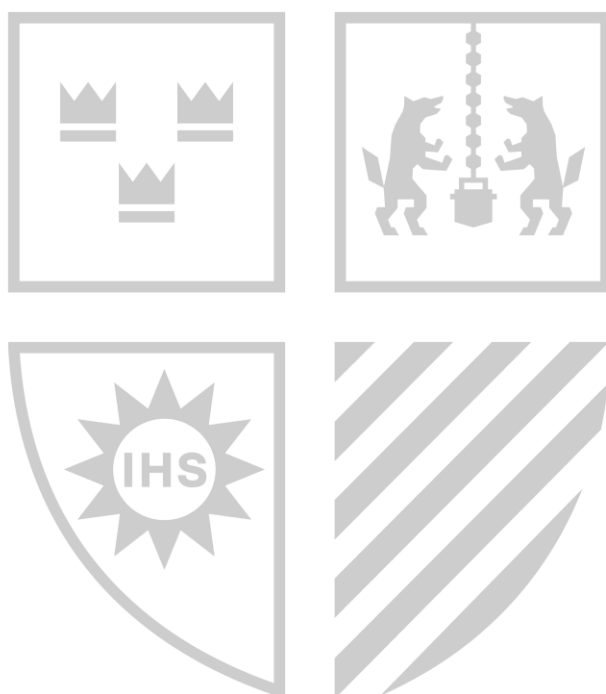
- **Segunda conclusión:** *En relación con el segundo objetivo específico,* luego de la revisión teórica y los indicios de experiencias de trabajo que se vienen implementando a nivel de institución educativa, UGEL, DRE y Minedu, se pueden concretar los instrumentos: entrevistas y focus group, validados por expertos, previo a su aplicación. Dichos instrumentos se sustentaron en las dimensiones teóricas reveladas en el estudio, y fueron aplicados a directores de institución educativa y UGEL, coordinadores regionales y especialista del programa en gestión del riesgo del Minedu, permitiendo recabar y sistematizar experiencias en la implementación de la gestión de riesgo de desastres en sus instancias laborales, así como las proyecciones y apreciaciones en cuanto las categorías de estudio.

- **Tercera conclusión:** *En relación con el tercer objetivo específico*, la información recogida de los entrevistados, han dado cuenta de evidencias y posibilidades de consolidar una gestión socioeducativa del riesgo de desastres y escuela resiliente en las comunidades educativas, como elemento necesario para hacer de la escuela; promotora de cambios y trascendencia que la sociedad anhela. En tal sentido, las evidencias refieren a atributos de vocación y compromiso social que un director de escuela con liderazgo pedagógico transformacional proyecta un trabajo articulado con sus docentes, padres y madres de familia, así como con las autoridades locales, para desarrollar los objetivos, metas y aspiraciones de la escuela. De la misma forma, los directores de UGEL manifiestan que el compromiso para promover la gestión del riesgo en sus instancias de gestión deviene de la sensibilización, valoración y decisión para planificar presupuesto que incida en el fortalecimiento de la gestión del riesgo realizado en las escuelas, hecho ratificado por coordinadores y especialistas PREVAED, a partir su experiencia. La proyección conlleva a ver en el enfoque comunitario, la trascendencia de la escuela.

- **Cuarta conclusión:** *En relación con el objetivo general*, el sistema de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente, es una propuesta innovadora y transformadora de la escuela y para la escuela, cuyo enfoque socioeducativo de gestión, proyecta la acción conjunta de autoridades, padres de familia y estudiantes, que liderados por el director de institución educativa atiende las necesidades y demandas de los integrantes de la comunidad, frente al impacto de los peligros, riesgos y desastres. En tanto, el fortalecimiento de la resiliencia amalgama el trabajo de la gestión del riesgo, y a la vez configura un sistema educativo, que se funda para hacer frente a los riesgos expuestos, pero a la vez, generar bienestar y proyectar un desarrollo social. En tal sentido, la propuesta se funda desde tres ámbitos de gestión, a nivel de institución educativa: la gestión institucional, gestión pedagógica y gestión comunitaria.

La propuesta es innovadora, porque abre la posibilidad de empoderar a la escuela su rol de liderazgo pedagógico de la sociedad, necesario en la proyección y atención de necesidades que afecta a la comunidad educativa, y a la vez articular esfuerzos para alternar la demanda. En tal sentido, es una propuesta de gestión educativa trascendente, que más allá de la gestión del riesgo de desastres puede articular las necesidades y aspiraciones que tienen una sociedad. De la misma forma, para que la propuesta tenga sostenibilidad y resultados esperados, se concibe como parte del sistema educativo, a fin

de vincular las demandas y acciones en gestión del riesgo, desde los diferentes niveles e instancias de gestión de gobierno, teniendo como esencia el enfoque comunitario; todo ello puede contribuir a orientar el desarrollo de este proceso desde diferentes instancias de gestión del sector educación en Perú: institución educativa, direcciones regionales de educación (DRE), unidades de gestión de educativa local (UGEL), promoviendo la participación conjunta de la comunidad educativa y aliados estratégicos de diferentes sectores, basado en una política educativa contextualizada y transversal para el logro de una escuela resiliente y trascendente.



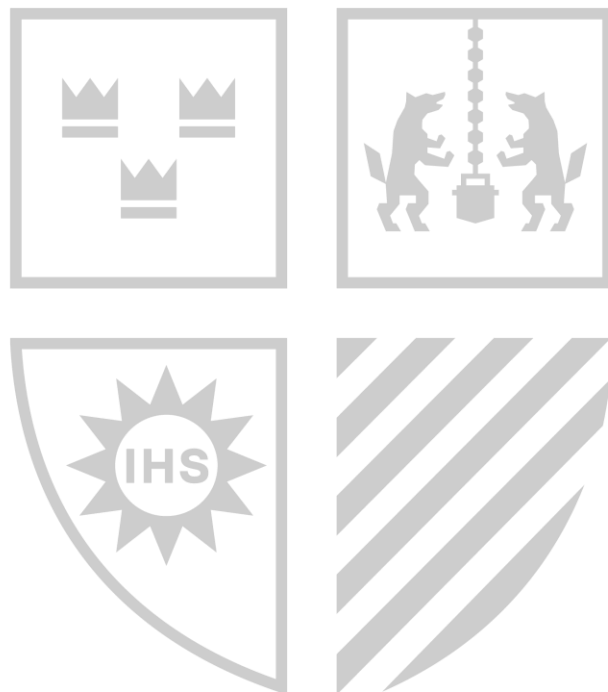
RECOMENDACIONES

- **Primera recomendación:** Las Unidades de Gestión Educativa Local – UGEL, así como las Direcciones de Regionales de Educación – DRE o las Gerencias Regionales de educación – GRE, deben liderar procesos de gestión socioeducativa que contemple iniciativas o consolide políticas educativas centradas en las necesidades de las escuela y sociedad, como es la atención a su seguridad, frente a riesgos de desastres. En tal sentido, implementar en sus Proyectos Educativos u documentos normativos, la atención a la vida frente a los riesgos en sus diferentes modalidades para ser trabajados de manera pedagógica, institucional y comunitaria. Adicional a ello, promover programas innovadores de las escuelas relacionados a gestión de riesgo y resiliencia y financiar actividades para capacitación directiva y docente que haga incidencia en una pedagogía real, que atienda las necesidades de las comunidades educativas.

- **Segunda recomendación:** El Ministerio de Educación – Minedu, como órgano rector de la educación peruana, debe articular acciones firmes desde el interior de la institución a fin de consolidar una ruta de trabajo que atienda las necesidades de las escuelas de todo el territorio nacional. En tal sentido, la política de gestión del riesgo de desastre que promueve desde el 2013, debe ser transversal en el interior del Ministerio, lo que significa, en primer lugar, la sensibilización de sus trabajadores y la articulación de normativas para evitar el trabajo parcelado y cruce de información de las oficinas.

- **Tercera recomendación:** Los directores de institución educativa deben organizar el trabajo institucional a partir de las necesidades de contexto de su comunidad educativa, para ello debe liderar los procesos de gestión, que conlleve al tratamiento de la problemática de sus estudiantes, docentes y familias. Fortalecer el trabajo de la gestión del riesgo y resiliencia, es dotar de fortalezas a la comunidad educativa para edificar el futuro de la comunidad. Una educación en gestión del riesgo, es una educación para la

vida. Una gestión socioeducativa en riesgo de desastres, es una gestión resiliente, en tanto una gestión resiliente, es una gestión para el éxito de la escuela y la sociedad.



REFERENCIAS

1. Alemán-Saravia, A.C., Deroncele-Acosta, A. (2021). Technology, Pedagogy and Content (TPACK framework): Systematic Literature Review. XVI Latin American Conference on Learning Technologies. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9725226>
2. Alvarado, L. & García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Sapiens. Revista Universitaria de investigación, Año 9, N° 2, p. 187-202.
3. Alpízar M, María L. (2009): *Educación y reducción de riesgos y desastres en Centroamérica*. 1ª Ed. Pág. 136. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, (CECC/SICA). San José, C.R. https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_50.pdf
4. Barrios, M., Arroyave, J., vega-Esarita, L. (2017). *El cambio de paradigma en la cobertura informativa de la gestión de riesgo de desastres*. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación N.º 136, diciembre 2017 - marzo 2018 (Sección Monográfico, pp. 129-144).
5. Bohórquez, T., & Enrique, J. (2011). *Desarrollo y gestión social del riesgo: ¿una contradicción histórica?* Revista de Geografía Norte Grande, (48), 133-157.
6. Boscheiro, E. (2019): *El Enfoque de Derechos Humanos en la Antropología de los Desastres*. Actas del I Congreso Internacional Derechos Humanos, Democracia, Cultura de Paz y No Violencia. Madrid.
7. Bueno, P. R., & San Martín, N. L. (2019). *Diseño de una propuesta de intervención para desarrollar la resiliencia en niños y niñas de educación primaria*. Revista Reflexión e Investigación Educativa, 2(1), 107-117.
8. Caiza, Luis R., Morales, Josselin I. y Barragán, Grey. (2018). *Enfoque de la resiliencia en las instituciones educativas a nivel de educación básica ante desastres naturales en la ciudad de San Miguel, Ecuador*. Revista de Ciencias de Seguridad y Defensa (Vol. IV, No. 2, 2019)
9. Calderón, D. y Frey, K. (2017): *El ordenamiento territorial para la gestión del riesgo de desastres en Colombia*. Revista Territorios, núm. 36, pp. 239-264. <http://www.scielo.org.co/pdf/terri/n36/n36a11.pdf>

10. Cerna, L. (2013). The Nature of Policy Change and Implementation: A Review of Different Theoretical Approaches. <https://bit.ly/3NAX35j>
11. Chuquisengo Orlando. (2011). *Guía de Gestión de Riesgos de Desastres*. Soluciones Prácticas. Lima.
12. Day, C. y Gu Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles* (Vol. 16). Narcea Ediciones.
13. Delicado, E. N. (2015). *Relación investigación-innovación educativa universitaria*. La universidad como comunidad de innovación y cambio, 60.
14. Deroncel-Acosta, A. (2022). *Competencia epistémica: Rutas para investigar*. Universidad Y Sociedad, 14(1), 102-118. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2540>
15. Deroncel-Acosta, A., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021). *El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa*. Universidad Y Sociedad, 13(3), 172-188. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2088>
16. Deroncel-Acosta, A., Medina-Zuta, P., Goñi-Cruz, F. F., Montes-Castillo, M. M., Roman-Cao, E., & Gallegos Santiago, E. (2021b). *Innovación Educativa con TIC en Universidades Latinoamericanas: Estudio Multi-País*. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.009>
17. Deroncel, A. (2020). Competencia epistémica del investigador. En A. M. de Vicente Domínguez y N. Abuín Vences (Coords), *La Comunicación Especializada del Siglo XXI* (pp. 53-77). Madrid, España: McGraw-Hill. ISBN: 978-84-486-2434-7. <https://bit.ly/3ANOsWw>
18. Díaz, Claudio (2018): *Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista* Universum. Revista General de Información y Documentación, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
19. Díaz López, C., & Pinto Loría, M. D. L. (2017). *Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico*. Praxis educativa, 21(1), 46-54.
20. Díaz J., Civís M., & Longás J. (2013): *La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa*. Universidad Ramon Llull. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación y del Deporte, Blanquerna. C/ Císter, 34. 08022 Barcelona, España
21. Diario El Peruano (2011): Ley 29664. *Ley del Sistema Nacional de la Gestión del Riesgo de Desastres – SINAGERD*. Presidencia del Consejo de Ministros de Perú.
22. Fernández, M., Chavarría, A. & Universidad de Costa Rica. (2012). Las TIC y la gestión del riesgo a desastres. *Hacia la Sociedad de la Información y el Conocimiento*, 257-282.
23. Ferradas, P.(2012): *Riesgos de desastres y desarrollo*. Lima: Soluciones Prácticas. Perú. p. 218
24. Ferradas, P. (2007). *Derechos y gestión de riesgo en América Latina*. Revista Latinoamericana de Tecnología y Sociedad, 7, 22-35.

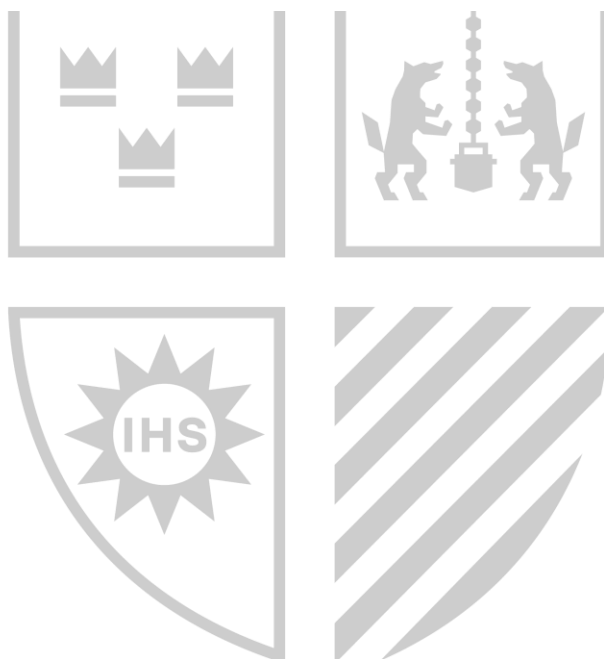
25. Flick, U. (2015): *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. España.
26. Ocampo, M., & Santa Catarina, C. (2019). *Gestión del Riesgo de Desastres*. México. https://foroconsultivo.org.mx/INCyTU/documentos/Completa/INCYTU_19-033.pdf
27. Fontana & Barberis, (2017): *Gestión del Riesgo de Desastres y Sustentabilidad: aportes desde el enfoque de gobernanza*. Revista Estado, Gobierno y Gestión Pública. N° 29. pp. 5 – 26. <https://revistaeggp.uchile.cl/index.php/REGP/article/view/50908/53330>
28. Forés A. & Grané J (2017): *La resiliencia en entornos socioeducativos. Sentidos, propuestas y experiencias*. Narcea. S.s. de ediciones. Madrid. <http://ilera.com.mx/wp-content/uploads/2019/11/La-resiliencia-en-entornos-socioeducativos-Anna-Fores-Miavalles-Jordi-Grane-Ortega.pdf>
29. Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
30. Gallego Ramos, José R. (2018). *Cómo se construye el marco teórico de la investigación*. Cuaderno de pesquisa 48, 830-854.
31. García-Alandete, J. (2016). *Afrontando la adversidad. Resiliencia, optimismo y sentido de la vida* (Col. Cuadernos de Psicología 04). La Laguna (Tenerife): Latina.
32. García Díaz, A. (2021). Construyendo escuelas resilientes: La educación flexible, la integración y la COVID-19. *Revista española de educación comparada*.
33. García Yeni (2018): *Pedagogía socio-resiliente una estrategia pedagógica para casos de Explotación Sexual Comercial de niños, niñas y adolescentes en la localidad de los Mártires Bogotá – Colombia*. Tesis para optar título de Doctor en Educación. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/13191/Garciayeni2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
34. Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., & Morales Cruz, M. (2017). *Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica*. Revista Conrado, 13(58), 72-74. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
35. González Gaudiano, E. J. y Maldonado González, A. L. (2017), *Amenazas y riesgos climáticos en poblaciones vulnerables. El papel de la educación en la resiliencia comunitaria*. Universidad Veracruzana. Instituto de investigaciones en educación.
36. Guevara, María del Rosario (2019): *Capacitación docente en gestión del riesgo de desastres y el fomento de una cultura de prevención en alumnos de educación básica regular de Lima Metropolitana 2012 – 2017*. Tesis de Maestría. Universidad Continental. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/5388>
37. Gutiérrez, J. (2020). *Acompañamiento pedagógico desde un enfoque de mediación: estudio de caso en una institución privada*. Tesis para optar el Grado de Maestro en Educación. UARM
38. Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

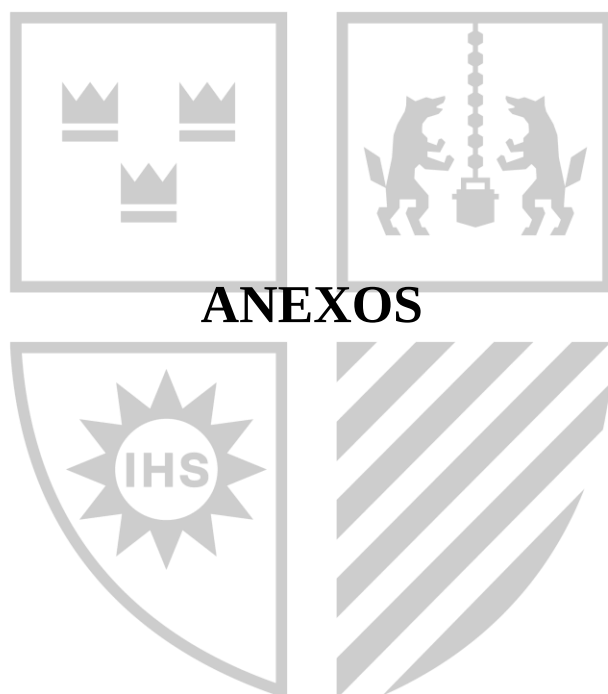
39. Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2017). *Alcance de la Investigación*.
http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/2792/510_06_color.pdf?sequence=1
40. Huaico-Malhue, A. I. (2020). La educación geográfica y el riesgo de desastres en las escuelas municipales del área urbana de Constitución, Chile. *Revista de Historia y Geografía*, (42), 159-187.
41. Kotliarenko, M., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud.
42. Lavell A., Narvaez L., & Pérez, G. (2009). *La gestión del riesgo de desastres: Un enfoque de procesos*. Secretaría General de la Comunidad Andina. Perú.
43. Liñayo Alejandro. (2015). *La Gestión del Riesgo de Desastres en la Formación Profesional Universitaria*. Tesis grado para optar al grado de PhD en Educación. Pág. 156. Venezuela.
https://www.academia.edu/16851140/La_Gesti%C3%B3n_del_Riesgo_de_Desastres_en_la_Formaci%C3%B3n_Profesional_Universitaria
44. Lozano C. Olga (2011) *Guía metodológica para incorporar la gestión del riesgo de desastres en la planificación de desarrollo*. Predes, Fondo editorial. Lima.
45. Martínez Contreras, Y. A. (2014). *El liderazgo transformacional en una institución educativa pública*. *Educación* Vol. XXIII, N° 44, marzo-agosto 2014, pp. 7-28
46. Mendoza, C (2014): *Construcción de modelo de gestión institucional con enfoque participativo*. Tesis doctoral presentada a la Universidad Nacional de Piura.
47. Meza, C. (2015). *La gestión del riesgo bajo un enfoque sostenible y de derechos*.
<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/1567>
48. Montero, O. P., Batista, C. M., Santana, I. P., & Portorreal, Y. C. (2018). Los estudios de peligro, vulnerabilidad y riesgos de desastres en Cuba. Celene Milanés Batista Claudio Fabian Szlafsztein.
49. Morales Chaparro, Y. M., & Martínez Duque, H. F. (2020). Diseño de herramientas de contenido digital, para el fortalecimiento de las comunidades en términos de la gestión del riesgo de desastres de origen tecnológico en el municipio de Tocancipá, Cundinamarca.
50. Mosteiro, M., & Porto, A. (2017). *La investigación en educación*. Editora Da UESC. Obtenido de <http://books.scielo.org/id/yjxdq/epub/mororo-9788574554938.epub>.
51. Navarro E., Jiménez J., Rappoport S. y Thoilliez S. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. La Rioja, Spain: Unir Editorial.
52. Nuñez, H. (2014): *Funciones y estrategias socioeducativas de los técnicos comunitarios en procesos de evaluación participativa de acciones comunitarias*. Tesis doctoral presentada a la Universidad Autónoma de Barcelona. España.
53. Olivero Anibal (2018): *Gestión de procesos socioeducativos. Reflexiones y alternativas ante las transformaciones educativas*. Fundación editorial el perro y la rana. Edición digital

2018. E Caracas, Venezuela.
https://issuu.com/imprentacojedes/docs/pdf_gestion_de_procesos_socioeducat
54. ONU. (2014). *Análisis de la implementación de la Gestión de Riesgos de Desastres en el Perú*. Pág. 103. Lima, Perú. <https://sinia.minam.gob.pe/documentos/analisis-implementacion-gestion-riesgos-desastre>
 55. ONU. (2004): *Vivir con el riesgo: énfasis en la reducción del riesgo de desastres. Informe mundial sobre iniciativas para la reducción de desastres*. Pág. 19. <https://www.eird.org/vivir-con-el-riesgo/capitulos/ch1-section1.pdf>
 56. Orteu, Meritxell (2012). *Escuelas resilientes*. Trabajo de 3º de la EVNTF
 57. Palacios-Núñez, M. L., Toribio-López, A., & Deroncelle-Acosta, A. (2021). *Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura*. Universidad Y Sociedad, 13(5), 134-145. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2219>
 58. Palacios-Núñez, M., Deroncelle-Acosta, A. (2021). Online Collaborative Learning: Analysis of the Current State. XVI Latin American Conference on Learning Technologies. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9725233>
 59. Paz, E., Arroyave, C. y Quintero, G. (2017): *Estrategias y recomendaciones para incorporar la gestión de riesgo de desastres desde una visión integral del territorio, en instituciones educativas de básica primaria. Colegio Liceo Cervantes, Popayán, Colombia*. Revista TRAZSOS DISEÑO No 9. <http://unividaufup.edu.co/repositorio/items/show/4>.
 60. Prado, A y Colonio, M. (2016): *Evaluación de la Política Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres en el Perú*. Proyecto de Investigación Gerencial Aplicado. Pág. 206. Escuela de Posgrado. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/1921/1/2016_Colonio_Evaluacion-de-la-politica-nacional-de-gestion-del-riesgo-de-desastres-en-el-Peru.pdf
 61. Presidencia del Consejo de Ministros de Perú (2010). *Decreto de Urgencia N° 024-2010-PCM. Programa Presupuestal de Reducción de la Vulnerabilidad y Atención de Emergencias y Desastres – PREVAED 068*.
 62. Presidencia del Consejo de Ministros de Perú (2011). *Ley N° 29664, que crea el Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastre*.
 a. *Decreto Supremo N° 048-2011- PCM. Reglamento de Ley N° 29664*.
 63. Presidencia del Consejo de Ministros de Perú (2012). *Decreto Supremo N° 111-2012-PCM. Política Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres*.
 64. Ramos, A. (2015). *Los paradigmas de la investigación científica*. Av.psicol. 23(1) 2015: http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.p df

65. Recalde, A., & Rojas, A. (2018). *La educación como herramienta de seguridad y resiliencia para niñas, niños y adolescentes de las Escuelas: San Cayetano del Bañado Sur y Sotero Colmán de Bañado Tacumbú ante las inundaciones*. Año 2017. Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social, 3, 21-28.
66. Rodríguez, A. y Pérez, A. O. (2017). *Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento*. Revista EAN, 82, pp.175-195.
<https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
67. Rodríguez, M., & Mendivelso, F. (2018). *Diseño de investigación de corte transversal*. Revista Médica Sanitas, 21(3), 141-147.
<http://revistas.unisanitas.edu.co/index.php/rms/article/view/368>
68. Sepúlveda Hernández, E., & Úcar Martínez, X. (2019). *Características de las prácticas socioeducativas que abordan el cambio ambiental global en contextos de desastres socio-naturales*. Universidad y Sociedad, 11(4), 310-318. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
69. Tapia Marjorie (2020): *Gestión de riesgo y su influencia en el comportamiento resiliente de los estudiantes*. Revista Ciencia y Educación (ISSN 2707-3378) Vol. 1 No. 2 (p, 38 - 47).
<http://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/10/18>
70. Turnbull, M., Sterrett, C., Hilleboe, A. (2013): *Hacia La Resiliencia: Una Guía Para La Reducción del Riesgo de Desastres y Adaptación al Cambio Climático*. 180pp; España. Tomado de <http://biblioteca.hegoa.ehu.es/registros/19458>
71. Úcar, Xavier (2020): *Principios sociopedagógicos y relaciones socioeducativas, en Intervención Educativa en Contextos sociales: Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*, compilación de Francisco del Pozo Serrano. Edit. Universidad del Norte. Colombia. pp. 3-22. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv1cftthr>
72. UNISDR. (2015). *Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030*. Ginebra: United Nations. <https://tinyurl.com/2ey6f6jz>
73. Uriarte, Juan. (2013). *La perspectiva comunitaria de la resiliencia*. Psicología Política, N° 47, 2013, 7-18.
74. Urbano, P. (2016). *Análisis de datos cualitativos*. Revista Fedumar Pedagogía y Educación, 3 (1), 113-126.
<http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/fedumar/article/view/1122/1064>
75. Vargas-Pinedo, M. E., Mollo-Flores, M. E., Alemán-Saravia, A. C., & Deroncel-Acosta, A. (2022). *Liderazgo científico investigativo del docente para la transformación del contexto universitario*. Revista Venezolana De Gerencia, 27(99), 1151-1168.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/38320>

76. Villa, Aurelio (2020). *Liderazgo resiliente pertinente para una sociedad cambiante*. Foro educacional, (34), 77-103.
77. Villalobos M. & Castelán E. (2006). "Resiliencia el arte de navegar en los torrentes". Revista panamericana de pedagogía. ISSN 1665-0557.No.8. <http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/article/view/301>
78. Weinstein, J., & Muñoz, G. (2019): *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales. 1ª edición. Pág. 352. Tomado de: https://www.academia.edu/42129213/Liderazgo_en_escuelas_de_alta_complejidad_socioeducativa._Diez_miradas
79. Wood, P., & Smith, J. (2018): *Investigar en educación, conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. NARCEA, S. A. DE EDICIONES MADRID.





ANEXOS

ANEXOS N° 01: MATRIZ DE INDICADORES DEL INSTRUMENTO

Título de la tesis: Gestión Socioeducativa del Riesgo de Desastre y Escuela Resiliente.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ACCIÓN CLAVE	ENTREVISTA A DIRECTORES Y DOCENTES DE IE	ENTREVISTA A DIRECTORES DE UGEL/ DRE	ENTREVISTA A ESPECIALISTAS DE ODENAGED/ Minedu	ENTREVISTA A COORDS. REGIONALES Y LOCALES DE GRD - DRE/ UGEL
¿Cómo empoderar a la comunidad educativa en gestión de riesgo de desastre para fortalecer	Diseñar una estrategia de Gestión Socioeducativa del Riesgo de Desastre para potenciar una Escuela Resiliente.	✓ Determinar los indicadores teóricos de Gestión Socioeducativa del Riesgo de Desastre y Escuela Resiliente (Análisis	Gestión socioeducativa del riesgo de desastre <u>Definición conceptual:</u> Modelo de gestión institucional – comunal que	Gestión institucional <u>Definición conceptual:</u> Refiere a la labor de planificación de documentos que contemplen el abordaje de manera exclusiva y/o transversal de	Proyecto educativo institucional	¿Qué concepción tiene de la gestión del riesgo de desastre a nivel de educativo? ¿Se tiene insertado como contenido la gestión del riesgo de desastres en el	¿Cuál es el concepto de la gestión del riesgo de desastre que debería promoverse desde las UGEL/ DRE? ¿Se tiene resultados de a nivel de IE	¿Qué logros rescataría del trabajo de la GRD de ODENAGED con las DRE/ UGEL e IE? ¿Qué carencias o dificultades se puede señalar en el trabajo de la GRD a nivel	¿Cuáles han sido las fortalezas y debilidades que han identificado en su trabajo con directores y docentes respecto a la GRD? ¿Qué acciones rescatan de los

la resiliencia en la escuela?		epistemológico/Revisión documental).	organizados estiman el/los riesgos de desastres de su sociedad y planifican e implementan acciones para fortalecer una cultura de resiliencia frente a emergencias y desastres. (Olivero,2018; Misión de las Naciones Unidas,2004; Congreso de la República del Perú, 2011)	la gestión de riesgo de manera institucional, considerando el entorno en donde se ubica. (Olivero 2018; p.64)		PEI de la IE? ¿Qué acciones recuerda?	sobre gestión del riesgo de desastre que hayan desarrollado? ¿Qué acciones deberían promover los directores y docentes de IE para gestionar los riesgos de desastres de sus comunidades educativas?	Minedu, DRE/UGEL e IE? ¿Qué acciones se tiene proyectado como Minedu y a nivel intermedio para impulsar y sostener la GRD en las IE?	directores de IE que han desarrollado una labor responsable respecto a la GRD?
		✓ Determinar factores potenciadores y limitantes de la Gestión Socioeducativa del Riesgo de Desastre a partir de la percepción de coordinadores locales y regionales con experiencia en gestión de riesgo. (Focus Group). ✓ Analizar la percepción de Directivos del Ministerio			Plan de gestión del riesgo de desastres.	¿El Plan de gestión del riesgo de desastres de la IE, es elaborado en forma socializada con la comunidad educativa? Si la respuesta es no, ¿consideraría necesario	¿Qué importancia rescataría del Plan de GRD a nivel institucional? ¿Ha participado en la elaboración del Plan de GRD de la	¿Es suficiente el Plan de GRD en las IE, UGEL/ DRE para trabajar la GRD y orientar experiencias exitosas? ¿Qué acciones complementar	¿Es suficiente el Plan de GRD en las IE, UGEL/ DRE para trabajar la GRD y orientar experiencias exitosas? ¿Qué acciones complementar

		de Educación, DRE y UGEL sobre la Gestión Socioeducativa del Riesgo de Desastre (Entrevista). ✓ Analizar las experiencias exitosas de la Gestión Socioeducativa del Riesgo de Desastre a nivel de institución educativa (Entrevista a directores de Instituciones). ✓ Valorar la percepción que tienen los sujetos de				hacerlo? ¿porqué? ¿A qué problemática interna y externa y vulnerabilidades de la IE, responde el Plan de GRD? ¿Qué acciones ha planteado en el Plan de GRD de su IE? ¿Cómo las implementa esas acciones?	DRE/ UGEL? SI/ NO ¿Por qué?	¿deberían realizarse?	realizarse en las IE? ¿A qué se debe que todas las IE no cuentan aún con un Plan de GRD?
				Gestión curricular <u>Definición conceptual:</u> Refiere a la planificación de programaciones pedagógicas que conlleven a estudiantes y docentes, abordar situaciones	Programación curricular institucional	¿Qué contenidos de aprendizajes referidos a gestión del riesgo se propone en las áreas curriculares para desarrollar con los estudiantes,	¿Qué aprendizajes referidos a gestión del riesgo debieran trabajarse de manera curricular en las IE?	¿Qué acciones debieran trabajarse en las DRE/ UGEL para lograr la inserción curricular de la GRD en las IE?	¿Qué aprendizajes referidos a gestión del riesgo debieran trabajarse de manera curricular en las IE?

		investigación sobre la escuela resiliente.		contextualizadas del riesgo de desastre desde ópticas preventivas y de respuesta, a fin de generar aprendizajes significativos. (Olivero 2018; p.64)		a través del PCI de la IE?			
					Proyectos de aprendizajes	¿Qué aprendizajes de GRD ha trabajado o debiera realizarse con los estudiantes a través de proyectos de aprendizajes?	¿Se debería abordar la GRD en proyectos de aprendizajes en las IE? SI/ NO ¿Por qué?		
				Gestión comunitaria <u>Definición conceptual:</u> Refiere las acciones realizadas con las familias y autoridades de la comunidad educativa en cuanto la planificación e implementación de las acciones de gestión de riesgo frente a	Plan de acción comunitaria	¿Qué le sugiere el concepto de gestión socioeducativa del riesgo de desastre? ¿Qué personas o agentes de la comunidad, deben incluirse para trabajar la gestión del riesgo de desastres?	¿Qué le sugiere el concepto de gestión socioeducativa del riesgo de desastre? ¿Tienen experiencias de educación comunitaria como modelo de gestión o para la	¿Se ha trabajado o se tiene proyectado realizar acciones de educación comunitaria para promover la GRD? ¿Qué le sugiere el concepto de	¿Qué le sugiere el concepto de gestión socioeducativa del riesgo de desastre? ¿Consideraría una alternativa para el éxito y sostenibilidad de la GRD en

				emergencias y desastres. (Olivero 2018; p.64)		¿Quién debería liderar este trabajo? ¿Qué acciones de la gestión del riesgo debiera implementarse con la comunidad educativa? ¿Con qué fin debiera incluirse a la comunidad educativa externa, en el trabajo de la gestión del riesgo de desastre?	generación de aprendizajes de los estudiantes? ¿Recuerda algún caso? ¿Consideraría una alternativa para el éxito y sostenibilidad de la GRD en las IE? SI/ No ¿Por qué?	gestión socioeducativa del riesgo de desastre?	las IE? SI/ No ¿Por qué?
				Gestión administrativa <u>Definición conceptual:</u> Refiere a la gestión del capital humano que existe en la IE, así como los aliados	Recursos humanos	¿Cómo debiera organizarse las personas de la IE y la comunidad para desarrollar acciones de GRD?	¿Cómo se encuentra organizado la DRE/ UGEL respecto a la GRD?	¿Cuál es la importancia de la organización de las DRE/ UGEL e IE respecto a la GRD?	¿Cómo debiera organizarse la IE respecto a la GRD?

				de otros sectores de la comunidad educativa, a fin de actuar organizadamente y unir esfuerzos para desarrollar acciones en el marco de la gestión socioeducativa y cultura resiliente. (Olivero 2018; p.64)	Equipos y materiales	¿Qué equipos básicos debe tener la IE y comunidad educativa, para desarrollar las acciones de GRD?	¿Qué equipos básicos debe tener la DRE/UGEL e IE, para desarrollar las acciones de GRD?	¿Qué equipos básicos debe tener la DRE/UGEL IE para desarrollar las acciones de GRD?	
					Recursos financieros	¿Cómo debería financiarse las acciones de GRD en la comunidad educativa, para lograr su sostenibilidad?	¿La DRE/UGEL ha implementado con materiales o equipos de GRD a las IE? SI/ NO ¿En qué consistió el apoyo?		¿Influye los recursos financieros para la organización y acciones de la GRD en las IE? SI/ NO ¿De qué manera?
			Escuela resiliente <u>Definición conceptual:</u> Institución que concibe a la resiliencia, como la estrategia para empoderar capacidades y	Reducción o mitigación del riesgo <u>Definición conceptual:</u> Etapas de diagnóstico de nivel de resiliencia, a fin de proponer estrategias para contrarrestar los	Enriquecer los vínculos prosociales.	¿Qué le sugiere el concepto de escuela resiliente frente al riesgo de desastre?	¿Qué le sugiere el concepto de escuela resiliente?	¿Qué le sugiere el concepto de escuela resiliente?	¿Qué le sugiere el concepto de escuela resiliente?
					Fijar límites claros en la acción	¿En su trabajo de GRD en su IE, que aprendizajes			

			competencias para anticipar, absorber y recuperarse de las amenazas y/o los efectos de situaciones críticas y de riesgo (Turnbull; 2015, Villalobos & Castellán 2006)	aspectos adversos que posee el grupo de personas. Villalobos & Castellán; 2006)		respecto a resiliencia ha desarrollado?			
					Enseñar habilidades para la vida.	¿Qué habilidades esenciales se debe enseñar a los estudiantes y comunidad educativa para lograr la resiliencia frente a circunstancias de riesgos de desastre?			
				Construcción de la resiliencia <u>Definición conceptual:</u> Etapas de alimentación de habilidades resilientes, a fin de fortalecer competencias	Ofrecer afecto y apoyo.	¿Qué estrategias debería desarrollar la escuela para promover aprendizajes resilientes frente a situaciones de riesgos?	¿Qué estrategias debería desarrollar la DRE/ UGEL y la escuela para promover aprendizajes resilientes?	¿Qué estrategias desarrolla el Minedu para promover aprendizajes resilientes en las DRE/ UGEL e IE?	¿Qué estrategias debería desarrollar DRE/ UGEL y la escuela para promover aprendizajes resilientes?

				individuales y sociales. Villalobos & Castellán; 2006)	Establecer objetivos retadores.	¿Qué objetivos debería plantearse la escuela con su comunidad educativa para fortalecer la resiliencia?	¿Qué objetivos debería plantearse la DRE/ UGEL para promover una escuela resiliente?	¿Qué objetivos debería plantearse el Minedu, las DRE/ UGEL para promover una escuela resiliente?	¿Qué objetivos debería plantearse la escuela con su comunidad educativa para fortalecer la resiliencia?
					Participación significativa	¿Cómo debería organizarse la escuela para lograr la participación activa y significativa de la comunidad en pro de una escuela resiliente ?			

ANEXOS N° 02: FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

A. Formato de validación de Entrevista a Directores de IE.

Título de la tesis: Gestión socioeducativa del riesgo de desastres para una escuela resiliente.

Pregunta	De Contenido		De constructo		Observaciones
	Si	No	Si	No	
Dimensión Gestión institucional					
¿Qué concepción tiene de la gestión del riesgo de desastre a nivel de educativo?					
¿Se tiene insertado como contenido la gestión del riesgo de desastres en el PEI de la IE? ¿Qué acciones recuerda?					
¿El Plan de gestión del riesgo de desastres de la IE, es elaborado en forma socializada con la comunidad educativa? Si la respuesta es no, ¿consideraría necesario hacerlo? ¿porqué?					
¿A qué peligros y vulnerabilidades de la IE, responde el Plan de GRD?					
¿Qué acciones ha planteado en el Plan de GRD de su IE? ¿Cómo las implementa esas acciones?					

Dimensión Gestión curricular					
¿Qué contenidos de aprendizajes referidos a gestión del riesgo se propone en las áreas curriculares para desarrollar con los estudiantes, a través del PCI de la IE?					
¿Qué aprendizajes de GRD ha trabajado o debiera realizarse con los estudiantes a través de proyectos de aprendizajes?					
Dimensión Gestión comunitaria					
¿Qué ideas le sugieren el concepto de gestión socioeducativa del riesgo de desastres?					
¿Qué personas o agentes de la comunidad, deben incluirse para trabajar la gestión del riesgo de desastres? ¿Quién debería liderar este trabajo?					
¿Qué acciones de la gestión del riesgo debiera implementarse con la comunidad educativa?					
¿Con qué fin debiera incluirse a la comunidad educativa externa, en el trabajo de la gestión del riesgo de desastre?					
Dimensión Gestión administrativa					
¿Cómo debiera organizarse las personas de la IE y la comunidad para desarrollar acciones de GRD?					
¿Qué equipos básicos debe tener la IE y comunidad educativa, para desarrollar las acciones de GRD?					Completar en “situaciones de emergencia”.

¿Cómo debería financiarse las acciones de GRD en la comunidad educativa, para lograr su sostenibilidad?					La GRD, es un programa presupuestal.
Dimensión Prevención y reducción de factores de riesgo					
¿Qué le sugiere el concepto de escuela resiliente frente al riesgo de desastre?					
¿En su trabajo de GRD en su IE, qué aprendizajes respecto a resiliencia ha desarrollado?					
¿Qué habilidades esenciales se debe enseñar a los estudiantes y comunidad educativa para lograr la resiliencia frente a circunstancias de riesgos de desastre?					
Dimensión Construcción de la resiliencia					
¿Qué estrategias debería desarrollar la escuela para promover aprendizajes resilientes frente a situaciones de riesgos?					
¿Qué objetivos debería plantearse la escuela con su comunidad educativa para fortalecer la resiliencia?					
¿Cómo debería organizarse la escuela para lograr la participación activa y significativa de la comunidad en pro de una escuela resiliente?					

Experto Validador

B. Formato de validación de Entrevista a Directores de UGEL y DRE

Título de la tesis: Gestión socioeducativa del riesgo de desastres para una escuela resiliente.

Pregunta	De Contenido		De constructo		Observaciones
	Si	No	Si	No	
Dimensión Gestión institucional					
¿Cuál es el concepto de la gestión del riesgo de desastre que debería promoverse desde las UGEL/ DRE?					La concepción es única de acuerdo a Ley N° 29664 y su reglamento, más preciso para el sector educación.
¿Se tiene resultados de a nivel de IE sobre gestión del riesgo de desastre que hayan desarrollado?					
¿Qué acciones deberían promover los directores y docentes de IE para gestionar los riesgos de desastres de sus comunidades educativas?					
¿Qué importancia rescataría del Plan de GRD a nivel institucional?					
¿Ha participado en la elaboración del Plan de GRD de la DRE/ UGEL? SI/ NO ¿Por qué?					
Dimensión Gestión curricular					
¿Qué aprendizajes referidos a gestión del riesgo debieran trabajarse de manera curricular en las IE?					
¿Se debería abordar la GRD en proyectos de aprendizajes en las IE? SI/ NO ¿Por qué?					

Dimensión Gestión comunitaria					
¿Qué le sugiere el concepto de gestión socioeducativa del riesgo de desastre?					
¿Tienen experiencias de educación comunitaria como modelo de gestión o para la generación de aprendizajes de los estudiantes? ¿Recuerda algún caso?					
¿Consideraría una alternativa para el éxito y sostenibilidad de la GRD en las IE? SI/ No ¿Por qué?					Tener claridad el éxito para cambios conductuales o aprendizajes
Dimensión Gestión administrativa					
¿Cómo se encuentra organizado la DRE/ UGEL respecto a la GRD?					
¿Qué equipos básicos debe tener la DRE/ UGEL e IE, para desarrollar las acciones de GRD?					
¿La DRE/ UGEL ha implementado con materiales o equipos de GRD a las IE? SI/ NO ¿En qué consistió el apoyo?					
Dimensión Prevención y reducción de factores de riesgo					
¿Qué le sugiere el concepto de escuela resiliente?					
Qué estrategias debería desarrollar la DRE/ UGEL y la escuela para promover aprendizajes resilientes?					
Dimensión Construcción de la resiliencia					
Qué objetivos debería plantearse la DRE/ UGEL para promover una escuela resiliente?					

Experto Validador

C. Formato de validación de Entrevista a Jefe ODENAGED - Minedu

Título de la tesis: Gestión socioeducativa del riesgo de desastres para una escuela resiliente.

Pregunta	De Contenido		De constructo		Observaciones
	Si	No	Si	No	
Dimensión Gestión institucional					
¿Qué logros rescataría del trabajo de la GRD de ODENAGED con las DRE/ UGEL e IE?					
¿Qué carencias o dificultades se puede señalar en el trabajo de la GRD a nivel Minedu, DRE/ UGEL e IE?					
¿Qué acciones se tiene proyectado como Minedu y a nivel intermedio para impulsar y sostener la GRD en las IE?					
¿Es suficiente el Plan de GRD en las IE, UGEL/ DRE para trabajar la GRD y orientar experiencias exitosas? ¿Qué acciones complementarias debieran realizarse?					
Dimensión Gestión curricular					
¿Qué acciones debieran trabajarse en las DRE/ UGEL para lograr la inserción curricular de la GRD en las IE?					

Dimensión Gestión comunitaria					
¿Se ha trabajado o se tiene proyectado realizar acciones de educación comunitaria para promover la GRD?					
¿Qué le sugiere el concepto de gestión socioeducativa del riesgo de desastre?					
Dimensión Gestión administrativa					
¿Cuál es la importancia de la organización de las DRE/ UGEL e IE respecto a la GRD?					
¿Qué equipos básicos debe tener la DRE/ UGEL IE para desarrollar las acciones de GRD?					
Dimensión Prevención y reducción de factores de riesgo					
¿Qué le sugiere el concepto de escuela resiliente?					
¿Qué estrategias desarrolla el Minedu para promover aprendizajes resilientes en las DRE/ UGEL e IE?					
Dimensión Construcción de la resiliencia					
¿Qué objetivos debería plantearse el Minedu, las DRE/ UGEL para promover una escuela resiliente?					

Experto Validador

D. Formato de validación de Entrevista a Coordinadores Regionales y Locales de GRD

Título de la tesis: Gestión socioeducativa del riesgo de desastres para una escuela resiliente.

Pregunta	De Contenido		De constructo		Observaciones
	Si	No	Si	No	
Dimensión Gestión institucional					
¿Cuáles han sido las fortalezas y debilidades que han identificado en su trabajo con directores y docentes respecto a la GRD?					
¿Qué acciones rescatan de los directores de IE que han desarrollado una labor responsable respecto a la GRD?					
¿Es suficiente el Plan de GRD en las IE, UGEL/ DRE para trabajar la GRD y orientar experiencias exitosas? ¿Qué acciones complementarias debieran realizarse en las IE?					
¿A qué se debe que todas la IE no cuentan aún con un Plan de GRD?					
Dimensión Gestión curricular					
¿Qué aprendizajes referidos a gestión del riesgo debieran trabajarse de manera curricular en las IE?					
¿Se debería abordar la GRD en proyectos de aprendizajes en las IE? SI/ NO ¿Por qué?					

Dimensión Gestión comunitaria					
¿Qué le sugiere el concepto de gestión socioeducativa del riesgo de desastre?					
¿Considerarían una alternativa para el éxito y sostenibilidad de la GRD en las IE? SI/ No ¿Por qué ¿					
Dimensión Gestión administrativa					
¿Cómo debiera organizarse la IE respecto a la GRD?					
¿Influye los recursos financieros para la organización y acciones de la GRD en las IE? SI/ NO ¿De qué manera?					
Dimensión Prevención y reducción de factores de riesgo					
¿Qué le sugiere el concepto de escuela resiliente?					
¿Qué estrategias debería desarrollar DRE/ UGEL y la escuela para promover aprendizajes resilientes?					
Dimensión Construcción de la resiliencia					
¿Qué objetivos deberían plantearse la escuela, las UGEL y las DRE para fortalecer la resiliencia comunidad educativa?					

Experto Validador

ANEXO N° 03: IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS EMERGENTES.

Transcripción de entrevistas a directores de IE:

Temas emergentes: **Gestión socioeducativa del RED** **Investigación e innovación educativa en GRD** **Escuela Resiliente** **Políticas educativas en GRD**

PREGUNTA	Código de informante: DIE1	Código de informante: DIE2
¿Considera que es relevante la GRD a nivel educativo? ¿Por qué	Muy relevante, permite a la CE tener un concepto de acción de prevención y reducción de daños en un eventual desastre, identificando puntos de vulnerabilidad.	Permite implementar un conjunto de estrategias orientadas a reducir los riesgos, partiendo de un diagnóstico de vulnerabilidad de la infraestructura y entorno de la IE
¿Cómo se organizaron, para implementación de GRD en su I.E?	Se buscó estrategias de participación gradual de los padres de familia convocando a reuniones y charlas sobre la GRD propiciando la participación para el bien común.	Reunión de trabajo entre el personal docente, administrativo, representantes de APAFA y equipo directivo, representantes de los estudiantes (el alcalde).
En los documentos de gestión ¿qué acciones de GRD propone trabajar en una II.EE?	PEI. en visión, misión y objetivos como escuela segura. PCI. Matriz de necesidades en planific. anual y sesiones PAT. simulacros comunales y acc. de reducción RI. responsabilidades al directivo, docentes, estudiantes y padres.	Se ha considerado un objetivo en el PEI relacionado con cultura de prevención, e incluido en el proyecto curricular para abordarlo especialmente en el área de personal social con la competencia de gestiona responsablemente el espacio y el ambiente. (riesgo, vulnerabilidad, mitigación)
Qué vulnerabilidades se debe revertir con el Plan GRD de I.E?	Organización y sensibilización a la población que es vulnerable a fenómenos naturales. Conocimientos para reducir riesgos y cómo actuar en caso de un desastre o emergencia.	En el contexto actual reducir el contagio del COVID y estar preparados en familia para un posible sismo.
¿Cuáles son las principales acciones planteadas en el Plan de GRD de su II.EE? ¿Cómo se han implementado?	Fomentar la participación organizada de comunidad educativa , para cultura de prevención y reducción de riesgo IE Reducir la vulnerabilidad con medidas correctivas , frente a desastres.	Diagnóstico a infraestructura y si hay cosas que se pueden mejorar se lo hace dándole el mantenimiento, ubicando a los estudiantes alejados a las zonas de peligro, poniendo las señaléticas en la infraestructura realizando simulacros y abordándolos desde una sesión de aprendizaje.

¿Qué recursos considera que debe tener una IE y/o CE, para desarrollar las acciones de GRD? ¿Cómo debería financiarse, para su sostenibilidad?	• Herramientas: palanas, picos, rastrillos entre otras. • Implementación del COE. • Capacitación en primeros auxilios. • Implementación del botiquín escolar. El financiamiento se realizaría a través de la gestión ante autoridades locales y provinciales.	Los implementos básicos: un botiquín, camillas, palas, extintores, mochila salvadora , en cuanto al covid, tener un termómetro, oxímetro, mascarillas, jabón, papel, lejía, e implantar el hábito de lavado frecuente de las manos. El financiamiento lo realizamos a través del comité de APAFA, con la municipalidad , las postas médicas.
¿Qué actividades curriculares deben desarrollar los estudiantes sobre GRD?	• Proyectos o Exper. aprendizaje de formación en GRD. • Elaboración de materiales educativos para promover la GRD. • Elaboración de cartillas e implementación de una propuesta de la IE para el soporte socioemocional y actividades lúdicas en situaciones de emergencia.	Conocimientos básicos que vivimos en una zona vulnerable y que estamos propensos a sufrir un sismo, una inundación o a contagiarnos de COVID y que frente a ello hay acciones que podemos realizar para poder reconocer, diagnosticar y mitigar el posible daño que nos cause.
¿Qué actitudes y/o habilidades han demostrado sus estudiantes a partir de sus aprendizajes en GRD?	• Identifican las zonas de peligro en local escolar y comunidad. • Emiten alerta de emergencia a toda la CE. • Se protegen y se ponen a buen recaudo en zonas señalizadas, para evitar posibles daños. • Reconocen los productos de la mochila de emergencia.	Ha estar preparados, frente a un peligro, a través de los simulacros y/o actividades permanentes de prevención como el uso de mascarillas, lavado d manos.
¿Qué ideas le sugiere el concepto de gestión socioeducativa del riesgo de desastres?	La intervención a los riesgos u ocurrencia de fenómenos naturales desde un enfoque comunitario con el apoyo de especialistas, de acuerdo a la necesidad.	Que las diferentes instituciones deben adoptar e institucionalizar actividades educativas y estrategias que conlleven a conocer, prepararnos y actuar en un momento determinado mitigando y/o reduciendo el peligro.
¿Participa la comunidad externa a la II.EE. en implementación de la GRD? SI – NO ¿Qué agentes de la comunidad	Si, se socializa con toda la comunidad el Plan de GRD, dando a conocer e implementando algunas estrategias para la realización de acciones en los diferentes simulacros programados a nivel comunal.	Ha participado la municipalidad y la policía nacional como aliados estratégicos en capacitaciones al personal docente, estudiantes y padres de familia.

participan en ese trabajo? ¿Qué acciones o actividades realizan?	Participan; Teniente Gobernador, Agente municipal, presidente de Rondas, integrantes de los programas sociales, personal de la posta médica y toda la comunidad en general, integrando las brigadas, centralizando información de la emergencia y reportando incidencias previa verificación de los daños.	
¿Qué acciones de la gestión del riesgo debiera implementarse con la comunidad educativa?	Dentro de la gestión de riesgo se debería implementar el involucramiento y la concientización a todos los actores sociales, autoridades, aliados estratégicos; para obtener una mejor respuesta en las actividades de GRD.	Capacitación permanente, actividades de prevención, reducción, involucrando a los padres de familia. Implementación de instrumentos y equipamiento para mitigar los peligros.
¿Con qué fin debiera incluirse a la comunidad educativa externa, en el trabajo de la GRD?	Fin: Tener apoyo y soporte de manejar con mayor responsabilidad las acciones de respuesta ante un eventual desastre, involucrándolos en las brigadas, y sobre todo que tengan conocimiento de qué hacer, cuando los actores educativos están ausentes	Para darle sostenibilidad e implantar una cultura de prevención en toda la comunidad.
¿Qué le sugiere el concepto de escuela resiliente frente al riesgo de desastre?	Que la comunidad educativa debe estar preparada para cualquier evento adverso, tener la capacidad para afrontar con éxito y responsable, superar la crisis y recuperarse de manera segura.	Que como escuela, debemos estar preparados todos los miembros de la comunidad para reaccionar con certeza, seguridad, efectividad y rapidez a los efectos que causen los desastres.
¿En su trabajo de GRD en su IE, qué aprendizajes respecto a resiliencia ha desarrollado?	Los estudiantes y la comunidad educativa tienen claro qué hacer frente a un fenómeno natural, cómo afrontarlo, mantener la calma, saber manejar sus emociones y sobre todo la cooperación ayudando a quien lo necesite.	La preparación constante de la CE respecto a los efectos que pueda causar un desastre. Sobre el COVID se está inculcando actividades de prevención y a conocer lo beneficioso que ha sido compartir más tiempo en familia y superar las vicisitudes unidos.

¿Qué habilidades se debe enseñar a los estudiantes y CE para lograr la resiliencia frente a riesgos, emergencias y desastre?	• Ser valiosos y útiles en la vida, potenciando sus habilidades y que todos sepan que pueden hacer algo en una actividad u otra. • Resolver situaciones adversas que se le presenten en su vida cotidiana. • Valores inherentes al ser humano cómo: solidaridad, bondad, gratitud, responsabilidad entre otros.	Primero que reconozca que en nuestro país en general y nuestra región en particular se ubica en una zona que en cualquier momento puede suceder un desastre para lo cual la única manera de afrontarlo con responsabilidad es estar preparado.
¿Qué estrategias debe desarrollar la escuela para promover aprendizajes resilientes frente a emergencias y desastres?	• Cultivar las relaciones interpersonales. • Saber enfrentar crisis como problema que tiene solución. • Aceptar que en la vida no todo está siempre a nuestro favor. • Mantener una perspectiva positiva y sobreponerse a circunstancias de adversidad.	Fomentar una cultura de prevención abordando los temas referentes a la GRD desde el desarrollo de las competencias, para lo cual hay que incluirlas desde el PEI como uno de los objetivos estratégicos para luego ser incluido en el PCI, el RI y el Plan Anual de Trabajo
¿Qué objetivos podría plantearse la escuela con su comunidad educativa para fortalecer la resiliencia?	Establecer relaciones de apoyo interno y externo con las y los estudiantes. • Reconocer que el cambio es parte de la vida. • Buscar oportunidades para mejorar cada día y descubrirse a sí mismo. • Fortalecer autoestima positiva con actividades recreativas.	Reconocernos como institución y personas, con el propósito de determinar metas y plantearse actividades para alcanzarlas, las cuales deben incluirse en los documentos de gestión institucional.
¿Cómo podría organizarse la escuela para lograr la participación significativa de la comunidad en pro de una escuela resiliente?	Brindar afecto y apoyo a quien lo necesite en cualquier circunstancia. Brindar oportunidades de participación a todos los actores educativos, a través del comité de Tutoría y personas relacionas con el quehacer educativo: Psicólogos, personal médico entre otros.	Definiendo un plan bien estructurado en donde se planteen objetivos y metas viables e impactantes para su desarrollo con actividades bien estructuradas y empoderando y delegando funciones y responsabilidades a los estudiantes y a todos los miembros de la comunidad.

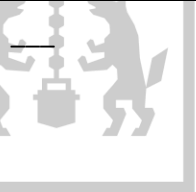
Transcripción de entrevistas a directores de UGEL

Temas emergentes: **Gestión socioeducativa de GRD** **Investigación e innovación educativa en GRD** **Escuela Resiliente** **Políticas educativas en GRD**

PREGUNTA	Código de informante: DU1 - SC	Código de informante: DU2 - F	Código de informante: DU3 - Ch	Código de informante: DU4 - B
¿Cómo se encuentra organizado la UGEL respecto a la GRD?	Presidente, secretaría técnica, comisión ejecutiva, equipo de preparación y mitigación, equipo de respuesta, primeros auxilios y brigada de evacuación.	La COGIREDE de la UGEL Ferreñafe, está conformada por su presidente, comisión ejecutiva y operativa.	Está estructurado en comisión ejecutiva y operativa, procedimientos para brindar una respuesta oportuna a una emergencia.	EL CGRD está presidido por el director, Comisión ejecutiva y una comisión operativa que lo integran especialistas de las diferentes áreas y tiene un espacio EMED
En su opinión, ¿qué importancia tiene el Plan de GRD a nivel institucional para la UGEL?	Gran importancia, porque permite planificar acciones para prevenir el riesgo, así como, organizarnos a nivel de UGEL para actuar antes, durante y después de un evento adverso que puede ser natural, humano o mixto.	Importante porque plasma la planificación estratégica que permita gestionar los riesgos, así como, contemplar acciones para una cultura de gestión del riesgo, promoviendo la capacidad de resiliencia.	Establece los parámetros generales para la GRD, orientadas a potenciar la cultura de prevención a nivel de la UGEL y tener una mirada de intervención holística en las instituciones educativas.	Previsión de qué hacer, cómo organizarnos y actuar ante un desastre. El objetivo: retomar lo más rápido la actividad educativa y proporcionar soporte socioemocional o desarrollar el currículo de emergencia frente a cualquier desastre.
¿De qué forma la UGEL implementa la GRD en las IE de su jurisdicción?	La UGEL da asesoramiento y monitoreo para que cada institución educativa cuente con su Plan de Gestión de Riesgo, y sobretodo lo ponga en práctica en el momento que sea necesario.	- Fortaleciendo competencias GRD a directivos y docentes - Promoviendo la conformación de la Comisión EA y GRD, elaboración de sus planes de GRD y simulacros. - Difundiendo spots u otros con el objetivo de preparados para eventos adversos.	- Fortalecimiento capacidades a directores y docentes en GRD - Brindando AT a las IIE. Para la incorporación de la GIREDE en los instrumentos de gestión y planificación curricular según el CNEB	Tenemos una monitorea designada desde la DRELP que capacita, monitorea y supervisa las acciones relacionadas a la GRD. Pero también los especialistas del AGP tienen incorporadas en sus fichas de monitoreo de gestión aspectos vinculados a la GRD

¿Qué acciones deberían promover los directores y docentes de IE para gestionar los riesgos de desastres de sus comunidades educativas?	-Institucionalizar la Gestión de Riesgo de Desastres, incluyendo a toda la comunidad educativa -Realizar los simulacros permanentes. -Tener actualizado su Plan de gestión de Riesgo de Desastres. -Implementar su currículo de emergencia.	- Las acciones deben estar orientadas a la prevención, y por ahora el tema COVID, por ejemplo: - A través de mantenimiento garantizar condiciones óptimas de limpieza, desinfección y ventilación - Realizar difusión o campañas sobre procedimientos y protoc.	1. Organizar la CEA y GRD 2. Insertar en los documentos de Gestión; PEI, PCI, PAT, RI, y sesiones de aprendizj. 3. Señalizar infraest. Educat. 4. Equipar el EMED 5. Desarrollar los simulacros como un proceso pedagógico. 6. Sensibilizar a los PP.FF y autoridades	Construir de manera consensuada el Plan de Gestión de riesgos y su plan de contingencia, considerando los riesgos y vulnerabilidades existentes. Realización de simulacros para estar preparados y saber cómo actuar, esta acción es vital ya que se trata de nuestra vida y la de los demás.
¿Se tiene resultados a nivel de IE/UGEL sobre GRD que hayan desarrollado? Si/ ¿Cuáles? - No/ ¿Porqué?	Compromiso de personal IE en esta tarea; realización de simulacros. a nivel de UGEL se ha logrado modificatorias presupuestales para implementar la GRD, tanto a nivel de sede como para apoyar a las IE	Como programa se ha cumplido con el 100% de monitoreo a las IIEE, que cuentan con plan de GRD. Además ante la pandemia COVID 19 se han elaborado planes de contingencia y de seguridad	▪ Capacitación a direct. y docentes. ▪ Implementación con equipos seguridad y señalización IE. ▪ Desarrollo de EMED ▪ Participación en concurso GRD ▪ Gestión de recursos a instituciones aliadas	Se tiene un consolidado los planes de GRD de todas nuestras II.EE. Además luego de cada simulacro se realiza el informe en línea teniendo un cumplimiento del 90% de II.EE. que reportan sus simulacros.
¿Qué fortalezas y debilidades ha podido identificar en la implementación de la GRD como PPR 068?	Fortalezas: Personal comprometido, apoyo relativo de parte del Minedu, capacitaciones. Debilidades: no contar con presupuesto para su implementación, reducido personal encargado de PREVAED para cada provincia, algunos docentes y directores no se identifican con estas tareas, la geografía y el clima adversos.	Fortaleza: El fortalecimiento de competencias y capacidades. Debilidad: Que sea manejado por las DRE o GRED y que no se haya contado con un Coordinador en la misma SEDE	Fortalezas: - Espec.- docentes capacit. en GRD. - Dispositivos, telefonía e internet para atender emergencias. - AIP para capacitación brigadas. - Comisiones y POI para lograr gestión positivas nivel UGEL DEBILIDADES - Poca articulac-implemen. UGEL. - Alta vulnerab. infraestruct. UGEL. - Escasa/ nula inversión GORE. - Falta de gestión de PIP para	Nos falta establecer cabeceras de RED operativas para ensayar una comunicación eficaz cuando suceda cualquier tipo de desastres y proporcionar equipos de comunicación. Así mismo la responsable debe generar informes con sustento estadístico de las diferentes acciones y resultados, las mismas que hasta la fecha no las realiza.

			mitigación de infraestruct. IE	
¿Se debería trabajar de manera curricular GRD en IE? ¿Qué aprendizajes desarrollar?	Si se debe trabajar curricularmente: cultura de prevención, tareas o funciones de cada integrante de la comunidad educativa en la GR, qué hacer antes durante y después de un evento adverso.	Por su puesto, los aprendizajes deben estar enmarcados en el desarrollo de una cultura de prevención o gestión de riesgo, al igual que actitudes.	Si desde las diferentes competencias que desarrollan las áreas curriculares	Tengo conocimiento que la GRD se trabajan en las aulas desde las diferentes áreas y competencias
¿Qué ideas o definición le sugiere el concepto de gestión socioeducativa del riesgo de desastre?	La implicancia del trabajo coordinado de la escuela con la sociedad en su conjunto en el tema de gestión de riesgo de desastres, es decir que no solamente la escuela debe estar inmersa en el tema sino el compromiso de toda la sociedad.	Conjunto de acciones en la organización, planificación, ejecución de estrategias para reducir los riesgos de desastres, con la participación de la población educativa. Lo que también llamamos Educación Comunitaria en GRD	Gestión coordinada con instituciones públicas, privadas aliadas, a fin de identificar escenarios de riesgo, adoptar acciones, para construir la sostenibilidad, así también, prepararse para responder a emergencias o desastres y sobreponerse a crisis.	Que la GRD debe ser un esfuerzo de múltiples sectores, incluida la población, que permitan disminuir los peligros, reducir las vulnerabilidades y la construcción de una conciencia social para afrontar los riesgos...
¿Qué estrategias y/o actividades plantearía para la sostenibilidad de la gestión de riesgo en la sociedad?	-Organizarse a nivel local- regional, con autoridades y líderes. -El programa debe estar a cargo de las UGEL y no de las DRE. -Destinar un presupuesto en el PIA destinado a implementar la GRD. -Capacitaciones permanentes a toda la comunidad educativa.	- Mesas temáticas con autoridades locales, sobre GRD, CC, etc. - Capacitación permanente en GRD y monitoreo a IE. -Compartir orientaciones en GRD mediante redes, correos - Difusión continúa de campañas en GRD.	- Trabajo multidimensional y sinérgico de los actores. - Diálogo e incidencia de políticas, programas y proyectos en GRD, inclusión social y resiliencia. - Fortalecimiento permanente de capacidades de brigadistas.	- Un catastro de crecim. de ciudades - Exigencia para evitar informalidad en la construcción de viviendas - La ejecución permanente de simulacros por toda la sociedad. - El tratamiento de la GRD como parte del currículo en las II.EE. - La construcción colectiva PGRD

¿Qué ideas o definición le sugiere el concepto de escuela resiliente?	Una escuela resiliente es una institución que está organizada de tal manera que tenga una capacidad para sobreponerse a circunstancias de adversidad, especialmente ante un desastre sufrido.	Escuela en la que sus actores educativos tienen fortalecidas sus competencias en gestión del riesgo, por lo que son capaces de sobreponerse ante situaciones adversas, en las que muchos no lo lograrían	Escuela que permite al estudiante; reconocer y desarrollar sus potencialidades, fortaleciendo sus habilidades intra e interpersonales, como escudo protector, que le prepara para disfrutar vida sana y afrontar adversidades del ambiente.	Escuela que reacciona ante la adversidad de manera positiva, que fija sus potencialidades y no en sus limitaciones y permite crecer a sus integrantes en caso de nuestros estudiantes desarrollarse de manera integral.
¿Debería la UGEL promover el concepto de escuela resiliente? SI-NO ¿Por qué?	Por supuesto que sí, puesto que ante cualquier adversidad no se debe caer en la depresión, desesperación, zozobra, sino que hay que saber afrontar con serenidad los efectos de la situación adversa producida.	Por supuesto, justamente ese es uno de los objetivos principales de la Promoción de Gestión del Riesgo en la escuela.		Sí, porque las condiciones físicas y materiales son difíciles de cambiar, pero el cambio de mirada de la escuela basado en potencialidades y aspecto positivo de sus estudiantes requiere un cambio de paradigma en la preparación del docente.
Sí la respuesta fue SI, ¿qué estrategias y/o actividades plantearía, para promover el concepto de escuela resiliente en las II.EE?	-Capacitar a directivos y docentes en el tema. -Incluir en la planificación de los docentes temas relacionados a la resiliencia. -Incluir en los planes de gestión de riesgos de las II.EE. aspectos de resiliencia.	Brindar capacitación necesaria de acuerdo a la normatividad, participación activa en simulaciones, simulacros, e involucrar a la familia y comunidad, el monitoreo y asistencia técnica por parte de los especialistas para garantizar.	- Formar y fortalecer las REI - Fortalecer capacidades al equipo de especialistas de UGEL. - Fortalecer las capacidades en resiliencia a directores y docentes. - Promover proyectos educativos de educación ambiental resilientes en la comunidad educativa.	- Hacer un diagnóstico de las potencialidades que tienen nuestros estudiantes, familias e instituciones y enfocarnos en desarrollar esas y superar sus debilidades apoyándonos en estas fortalezas. - Construir de manera colectiva los planes y demás documentos para asumirlo y realizarlos
¿Qué aprendizajes debería desarrollar una	La actitud positiva, autoestima, La introspección, la independencia, la capacidad de interacción,	La parte práctica donde la comunidad educativa ponga en evidencia su capacidades, habilidades, valores y	Comunicación efectiva a través de distintos lenguajes. Proyectos de emprendimiento Vida saludable con ejercicio	- Construcción de autónoma, colaboración y trabajo en equipo. - Aprendizaje crítico reflexivo.

II.EE que promueve el concepto de escuela resiliente?	iniciativa, creatividad, sentido del humor, etc.	actitudes, para poder fortalecerles su autonomía e independencia; donde se respeta reglas, normas, etc.	físico, nutrición y salud mental. Ejercicio de ciudadanía; convivir, participar, deliberar y actuar responsablemente por bien común. Saber interactuar en los distintos escenarios y desafíos del país y siglo 21	Habilidades sociales para sana convivencia. Tener altas expectativas de nuestros estudiantes. Desarrollo de autoestima de los miembros de IE y respeto mutuo.
---	--	---	---	---

Transcripción de entrevistas a Ex Coordinadores Regionales PREVAED - Minedu

Temas emergentes: **Gestión socioeducativa de GRD** **Investigación e innovación educativa en GRD** **Escuela Resiliente** **Políticas educativas en GRD**

PREGUNTA	Código de informante: CR1 – Am	Código de informante: CR2 – Ap	Código de informante: CR3 - L	Código de informante: CR4 - LP
¿Cuáles son las fortalezas que se puede identificar en la implementación de la gestión de riesgo a nivel de la IE, UGEL Y DRELM, así también sus debilidades?		Fortalecimiento de capacidades a coord., permitió entender la intencionalidad, el proceso método. del programa y formación de personas. Ejecución de metas presupuestaria. Institucionalización de la GRD (POI y PEI de DREA) Dificultades: Programa estático en metas presupuestales en últimos años. Percepción equivocada de algunos directores de Ugel, que refieren que; la gestión de riesgos es competencia de <u>PREVAED</u> .	Capacitación , personal de las IE, UGEL, DRE, fortaleció capacidades para respuesta adecuada, pertinente y oportuna frente a emergencias o desastres, y la continuidad del servicio educativo, como la búsqueda de espacios alternos. Dotación de presupuesto para dispositivos de seguridad en IE. - La debilidad. Personal de IE, UGEL y DRE que es capacitado, es rotado permanente.	A nivel estratégico : IE, UGEL y DRELM con PGRD y comis. org Corrientes de opinión favorable EGRD. Cierre de brechas con disposit. de seg. Cultura de reporte emergencias IE A nivel operativo IE, UGEL/DRE capacit para resp. y reha Valor público: cultura de prevención. Articulación sectores en mesa temát. Creación EMED - innovación e investig - En debilidades: Error de castrar EMED a nivel IE. Limitación planes, sin incidencia pedag incorporación en el aspecto curricular.

¿Qué acciones rescatarías de los directores y docentes que han desarrollado una labor responsable de la gestión de riesgo en sus IE?	1. Cultura organizacional de GRD, en las IE a partir de sensibilización y responsab. 2. Cultura de preparación para la respuesta, a través de simulacros, frente a eventos adversos sin necesidad de convocatorias de simulacro.	1. IE con capacidad organizativa: CEA y GRD, y PGRD. 2. Las Drel, Ugel, IE realizan acciones de carácter pedagógico en preparación y respuesta a emerg. 3. Comunicación efectiva, buenas prácticas GRD comunitaria y premio nacional e internac. UNESCO (movilizando autor. locales, y PF).	Organización, comisiones 2. Inserción de la GRD en los documentos de GI (PEI, el PAT) y doc. de GP y sesión. de aprend. 3. Ejecución de simulacros escolares, con protocolos, rutas de evacuación, uso de dispositivos de seguridad, en el marco de una cultura preventiva y de respuesta frente a los peligros.	
¿Considera que es suficiente el plan de GRD en las II.EE., UGEL y DRE para trabajar la gestión del riesgo o que otras acciones complementarían para fortalecer la gestión de riesgo en las instituciones?	No, porque las actividades del plan a nivel IE, UGEL y DRE, no están articuladas a las acciones del Ceplan, y si no se les articula a los objetivos estratégicos o actividades estratégicas, no es posible financiarlo y no se puede operativizar en el SIAF, por tanto, los planes están condenados al fracaso. Otra carencia, es desinterés y no involucramiento de las autoridades o tomadores de decisiones en la formulación del Plan de GRD.	Será suficiente en cuanto nos cerciorem de su nivel de implementación ya sea a nivel de Drel o Ugel e IE, debiera contemplarse un plan de monitoreo y asistencia técnica, para verificar y evaluar el nivel implementación de las actividades programadas en ese plan. Otras acciones necesarias, son las alianzas con instituciones por ejemplo de primera respuesta.	Elaborar el plan de GRD IE, ya es un buen indicador, pero mejor si está contextualizado y determina qué acciones realizar para salvaguardar a las personas y responder de manera adecuada a un determinado peligro, emergencia o desastre. Los recursos financieros son importantísimos para la implementación de un plan de GRD, al igual que generar alianzas estratégicas.	El plan de GRD es necesario, pero requiere complementar con instrumentos: protocolos de actuación a niveles de II.EE y hay que mejorarlos dentro de la suficiencia y consistencia como planificación estratégica: consistencia a partir del diagnóstico, orientar bien las actividades, las acciones de prevención, de reducción y en el marco de las actividades de contingencia... que se vinculen, inserten con la gestión institucional y pedagógica y si eso hacemos, este plan sería suficiente.
¿Cuáles serían las causas o razones por las que, no todas	La alta rotación de directores en las IE, y carencia de un sistema archivístico de las II.EE.	Las UGEL no ha llegado a todos a capacitar en GRD. Sólo tienen Plan de GRD las escuelas focalizadas. Está fallando la campaña	Hasta el año 2020, con los coord. regionales y locales en el programa, dieron AT para que estos documentos se elaboren	Alto burocratismo en la documentación. El director tiene que elaborar N planes.

las instituciones tienen un plan de GRD, y si lo tienen, no están actualizados?	Desinterés de algunos directores para no cumplir con el Plan de GRD. La norma Odenaged 2019, no ha llegado al 100% de directores, y la GRD no está contemplado en la norma como compromiso, por ello los directores si quieren lo hacen, sino no.	de información para poder universalizar la información, de comunicación, los mecanismos para llegar a los docentes. Otra causa es, la resistencia de algunos docentes al cambio, a optar por la cultura de la prevención en gestión de riesgos.	en los mejores términos. Muchos de los planes son plagiados de una institución a otra, que no son contextualizados a la realidad de cada institución y en esos términos no va a responder, no va servir ese plan.	Otro es que no hay ese sistema de gestión en el acervo documental, al no institucionalizarse la gestión de acervo documental en las instituciones, muy puntualmente para conservar los archivos.
¿Cómo consideraría que debe organizarse una institución educativa respecto a la gestión del riesgo?	Las II.EE polidocentes y multigrado, acorde el organigrama dada por MINEDU, pero una problemática son las IE unidocentes. En Amazonas dio resultado las comisiones de GRD por redes educativas. En cuanto financiamiento, se requiere inyección económica para revertir la problemática.	El tema de gestión de riesgo de los desastres, es un tema cultural, educativo, es formación de actitudes. Entonces pasa cuando una práctica pedagógica de la gestión de los desastres en las escuelas, para formar ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos del mundo actual, de los riesgos sociales, riesgos de origen natural, tenemos la herramienta que es la educación.	La IE tiene que organizarse definitivamente con el personal que está dentro de la institución educativa, podría incorporar padres de familia... que se institucionalice mediante una RD, lograr el compromiso de los integrantes de la comisión, que se conozca cuáles son sus funciones específicas en una situación de emergencia.	Incorporar al municipio escolar. Una estrategia creativa de financiamiento, es el recurso; aprovechar talleres UGEL para insertar la GRD. La implementación de dispositivos de emergencia, se puede hacer gestión a la municipalidad. En cuanto a mantenimiento preventivo, el Pronied debe hacer que los maestros partan de las acciones de reducción, del plan de gestión de riesgos.
¿Qué aprendizajes referentes a gestión de riesgos de desastres, deberían trabajarse de manera	Vincular la GRD a la currícula, para evitar que ciudadanos sigan construyendo casas en las laderas de cerros propensos a deslizamientos, en las riberas de ríos o quebradas,	El 67% de los desastres en el mundo se vinculan con el cambio climático, entonces, se debe orientar el aprendizaje a los objetivos del desarrollo sostenido. Diagnóstico del CC, necesidades, intereses y demandas de aprendi-	Conocer e identificar peligros y vulnerabilidades recurrentes en su localidad, para reconocer los riesgos en las viviendas, en la IE y en los medios de vida, y qué hacer para disminuirlos.	Incorporación de la GRD en el proyecto curricular regional, ya sea mejorando una competencia que podría ser de GRD, o adecuando la competencia 18, añadiendo en sus descripciones, los 7 procesos de la GRD, articulado con los niveles de

curricular en las instituciones educativas y bajo que metodología?	expuestos a inundaciones o huaycos. Trabaj la ciudadanía GRD vivencial; el estudiante desde inicial a secundaria asuma roles. La indiferencia de las autoridades; no han sido formados en GRD. POLÍTICA EDUCAT. REGIONAL	zaje, para que la educación sea pertinente y responda al desafío global. EDA sobre: desafío de las heladas, cómo cuidarnos, cómo hacer una alimentación rica en carbohidratos, en proteínas, bebidas calientes, los protocolos, etc. Ante sismos, como actuar.	Trabajo docente transversal, y no separado por áreas. Realizar simulacros de manera consciente, real, que conozcan los dispositivos de seguridad pertinentes, para cada escenario de riesgo frente a un determinado peligro.	logro y capacidades que movilice actividades, actitudes y valores. Algunos maestros hacen actividades de aprendizaje y plantean situaciones significativas para sus sesiones, por iniciativa, pero si estuviera incorporado en la malla curricular, sería un buen aporte.
¿Cómo entender el concepto de gestión socio educativa de riesgo de los desastres?	Desde la perspectiva de una sociedad que educa; que los integrantes de la comunidad vuelcan su conocimiento, experiencia hacia la escuela. De manera recíproca, la escuela se proyecta hacia la sociedad para ver resultados en el corto y mediano plazo. Las escuelas de formación docente, debieran formar con mística de proyección y trabajo con la comunidad. FORMA. DOCENTE Y COMPROMSOCIAL Edwar	La GRD tiene un carácter esencialmente social, y cuando atiende a la población más vulnerable el sentido social crece aún más. Por el otro lado, el proceso de conjunción de NNA, lleno de riesgos pasa por un trabajo esencialmente educativo, de formación.	Alan Lavell, refiere que la gestión de riesgo de desastres es un proceso social y así está estipulado también en la ley de SINAGERD. Entonces, el concepto de gestión socio educativa yo lo entiendo como el proceso social, pero abarcando básicamente el proceso educativo, que es un grupo social bastante amplio.	La GSE es relevante, porque la finalidad de la educación aterriza en el valor público que satisface la necesidad, de quien es integrante de la sociedad... Y esa necesidad en el marco prospectivo de la GRD, para salvar vidas y felicidad de la comunidad. La felicidad como un conjunto de bienes, satisfacción, para tener garantizada nuestra vida.. ¿Quién quiere morir enterrado por el huaico? ¿Quién quiere morir por una neumonía? ¿por hiel, por las nevadas? Cuán importante es esa variable como enfoque de gestión educativa. ENF. DE GESTIÓN EDUCAT.
¿En su experiencia de CR	Solamente será exitoso y sostenible en la medida en	1. Incorporar la educación en GRD, en los planes estratégicos a nivel	El éxito y la sostenibilidad de la GRD es cuando generamos	Insertión de la GRD en el proceso de diversificación curricular, eso es lo

cómo asegurar el éxito y sostenibilidad de la GRD en las instituciones o comunidades educativas?	que se forme en las escuelas a futuros ciudadanos con conciencia de GRD, desde inicial hasta superior. El tema es persona, el éxito y la sostenibilidad se garantizan si empezamos a formar a la persona.	regional y local, como objetivos estratégicos, y acciones estratégicas. 2. Articularse en las Drel, Ugel como parte de sus actividades. 3. Formación y capacitación continua en GRD a directores, los docentes. 4. Promover concurso de buenas prácticas en GRD	cultura en los estudiantes. ¿Cómo lograrlo? a través del proceso pedagógico, mientras se encuentren maestros comprometidos vamos a lograr este objetivo grande que es generar cultura en GRD	que va a garantizar, estratégicamente hablando, a nivel pedagógico. Otra variable sería la normatividad, a nivel de las regiones junto a la DRE y UGEL; normas específicas y estratégicas para la implementación.
¿Qué idea te sugiere el concepto de escuela resiliente y a partir de allí que estrategia se debería promover para justamente promover aprendizajes resilientes?	La escuela será resiliente en la medida que el equipo directivo, docente y PP.FF desarrollen procesos de GRD, en función de los peligros recurrentes de su localidad. ¿Y qué estrategias? Planificar, para avisar los peligros a los que están expuestos la II.EE y/o comunidad local y evitar su incidencia o impacto	Una escuela resiliente tiene conocimientos, capacidades, cultura, actitud, primero para asimilar un evento adverso que afecta la vida escolar y comunidad y luego para responder o sobreponerse a la situación crítica, que le toca vivir. La estrategia; la formación sólida de maestros. Pero el incremento de la resiliencia (socio emocional), tiene que ser institucional y debe recaer la responsabilidad en el equipo de contingencia escolar... si yo fuera ministro, consideraría, al menos un psicólogo por distrito.	Las escuelas resilientes, no solo lo son, porque tienen la mejor infraestructura. De nada sirve que la escuela tenga una buena infraestructura, sino saber cómo evacuar en un sismo, cómo hacer frente a una lluvia intensa, huaicos. Entonces una escuela resiliente es aquella que está preparada y es capaz de responder de manera adecuada, pertinente y oportuna frente a una situación adversa.	una escuela resiliente es cuando una comunidad educativa es feliz, el tipo o nivel de felicidad que tenga una escuela le configura como un tipo de resiliente. En resumen, diría una escuela es resiliente cuando su comunidad educativa es feliz, la felicidad entendiendo como bienestar, estar bien, puede ser un bien concreto o un bien plácido.

Transcripción de entrevista a Especialista ODENAGED – Minedu

Temas emergentes: **Gestión socioeducativa de GRD** **Investigación e innovación educativa en GRD** **Escuela Resiliente** **Políticas educativas en GRD**

PREGUNTA	Código de informante: EO1
¿Qué logros rescataría del trabajo de la GRD de ODENAGED con las DRE/UGEL e IE?	➤ La normatividad sectorial RSG N° 302-2019, que ha permitido plantear la institucionalización de la GRD en las DRE/UGEL/II.EE. con orientaciones a incorporar en los instrumentos de gestión y planificación. ➤ Conformación de las comisiones de GRD en las IGED avaladas con la resolución directoral correspondiente. ➤ Asistencia técnica ODENAGED para institucionalización de la GRD a través de la planificación, lo que se refleja en los planes de GRD, planes de contingencia para DRE y UGEL, y planes de GRD para las II.EE. ➤ Asistencia técnica para la respuesta educativa ante situaciones de emergencia con soporte socioemocional, las actividades lúdicas y la entrega de kits, que han potenciado la resiliencia en las comunidades educativas afectadas. ➤ Línea de comunicación para el desarrollo, a través de las TIC y los COE, ha generado espacios de reflexión y análisis orientados a favorecer la comprensión e importancia de una cultura de prevención y reporte. ➤ GIREDE EN ACCION, como espacio formativo, orientado a fortalecer capacidades en los participantes para la GRD así como en la temática de Defensa Nacional a fin de promover la participación activa en esta cultura de prevención.
¿Qué carencias o dificultades identificaría en el trabajo de la GRD a nivel Minedu, DRE y UGEL?	Si bien las personas no son indispensables, si es de vital importancia mantener por mayor tiempo en sus puestos a los especialistas capacitados en GRD tanto de DRE como las UGEL, y ello no ha sido posible por diversas razones, lo que ha generado que cada año exista nuevos integrantes con quienes se tiene que reiniciar todo un trabajo; lo que a mi modo de ver no permite un robustecimiento de las acciones.
¿Qué aspectos o recursos son necesarios a nivel de DRE/UGEL e IIEE para desarrollar las acciones y experiencias exitosas de GRD?	Designar claramente quienes serán los encargados de impulsar estas acciones en las DRE/UGEL e II.EE Asegurar la comprensión de la GRD y las acciones a desarrollar por parte de los especialistas y directivos, a fin de que puedan elaborar los respectivos planes en concordancia con las necesidades y desafíos de su región en material de GRD y Defensa Nacional.
¿Qué acciones tiene proyectado el Minedu, para impulsar la GRD, más allá del PPR 068 y lograr la sostenibilidad en el sector educación?	Impulsar el desarrollo de las redes de SSE Yanapay a nivel nacional y que estas existan en los tres niveles DRE/UGEL/IE. Impulsar el VEGIREDE, voluntariado con el fin de promover y fortalecer la solidaridad, responsabilidad y conciencia social, en el marco del voluntariado del sector.

	Promover a través de la educación comunitaria la participación de la comunidad educativa en el desarrollo de los procesos.
¿Qué ideas o definición le sugiere el concepto de gestión socioeducativa del riesgo de desastre?	Considero que podemos entenderla como la integración de aspectos culturales y educativos, que operan y van a permitir un mayor desarrollo de la GRD en las instituciones educativas, y que indudablemente implicara la participación de todos los actores, vale decir, directivos, especialistas, docentes, administrativos, servicios, y obviamente los estudiantes. Esta gestión promoverá una participación activa de estos actores, generando esfuerzos por identificar aspectos individuales, culturales que permitan una GRD, orientada al desarrollo de una cultura de prevención.
¿Qué ideas o definición le sugiere el concepto de escuela resiliente?	Son aquellas escuelas, que comprendió e incorporado el componente prospectivo, correctivo y reactivo en sus instrumentos de gestión, para lo cual han desarrollado un conjunto de herramientas que les permitan continuar brindando un servicio de calidad después de una situación de emergencia o desastre.
¿El Minedu promueve el concepto de “escuela resiliente”? SI – NO ¿Desde qué enfoque lo hace?	Efectivamente el Minedu promueve el término de escuela resiliente; desde un enfoque de derecho a la educación, ya que se considera a la educación en emergencia oportunidades de aprendizajes para todas las edades, así como contribuir a la recuperación socioemocional mediante la participación activa de toda la comunidad educativa en estos procesos.
¿qué estrategias y/o actividades viene planteando el Minedu para promover el concepto de escuela resiliente?	Frente a la emergencia, las escuelas resilientes implementan estrategias de respuesta educativa, y parte de ella son las fases de soporte socioemocional, fase de actividades lúdicas y fase de aplicación del curriculum vigente.
¿Qué objetivos y metas debería plantearse el Minedu, las DRE y UGEL para promover una escuela resiliente?	Buscar que los componentes de la GRD, vale decir el prospectivo, correctivo y reactivo se institucionalicen en todas las instancias de gestión descentralizada del Minedu, de forma que se busque alcanzar y fortalecer una cultura de prevención, preparación y respuesta ante emergencias o desastres.
Consideraría pertinente la propuesta de una gestión socioeducativa del riesgo de desastre para fortalecer una escuela resiliente.	Considero pertinente y oportuna la propuesta, ya que la gestión de riesgos al ser un constructo en constante desarrollo, es de gran importancia abordar el aspecto socioeducativo, lo que contribuirá notablemente a una visión holística de la GRD; que apele entre otros a aspectos perspectiva social y cultural que permita reflexionar sobre las actitudes, valores y miradas que la comunidad tiene sobre el peligro, las relaciones institucionales y el clima social.