

# El estudio histórico de desastres en comunidades.

## Experiencias educativas y de investigación

The historical study of disasters in communities.  
Educational and Research Experiences

*Arlene Urdaneta Q., Ileana Parra G., Arlene Cardozo U.\**

---

### **Resumen**

Las experiencias preliminares de conocer la historia de las amenazas acontecidas en una comunidad se inicia al diagnosticar la sociedad, que conlleva a identificar las singularidades del ecosistema y escenarios urbanos, los eventos naturales y procesos antrópicos ocurridos en su historia; se pretende descubrir y comprender los cambios ocurridos en el tiempo, percibir las posibles causas y si los factores que los causaron aún continúan presentes; ello con el propósito de reducir el nivel de vulnerabilidad contextual al socializarlo en ámbitos educativos. Al hacerlo, se logra mediar procesos de aprendizaje en el área de las ciencias sociales desde la cotidianidad del alumno, desde la comprensión de la sociedad en la cual está inmerso, y desde allí, diseñar estrategias didácticas, de investigación y acción educativa involucrando efectivamente al alumno como sujeto social capaz de asumir una actitud responsable ante su comunidad. Por su aplicación y alcances, la propuesta socioeducativa se enmarca, tanto en la dimensión investigativa (teórica) como en la práctica en el *paradigma cualitativo*, en la modalidad metodológica de *investigación-acción* (Rojas, 2007). Los resultados preliminares de esta propuesta educativa han evidenciado los alcances de un discurso histórico humanizado y concreto que responde a los intereses de un colectivo particular.

**Palabras clave:** historia, desastres, ecosistemas, educación, ciencias sociales.

---

\* Departamento de Historia - Centro de Estudios Históricos, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Correos electrónicos: [arlenequordaneta@gmail.com](mailto:arlenequordaneta@gmail.com) , [ileana\\_grazzina@yahoo.es](mailto:ileana_grazzina@yahoo.es) , [arlenecardozo@gmail.com](mailto:arlenecardozo@gmail.com)

### ***Abstract***

Diagnosis of society is the first step to strengthen the knowledge of the history of threats in the communities, which leads to identify unique ecosystems and urban scenarios, natural events and anthropogenic processes occurring in its history; towards understanding the changes over time, to perceive the possible causes and whether the factors that caused them are still present, this in order to reduce the vulnerability context to socialize in educational environments. Achieving mediate learning processes in the area of social sciences ranging from the student "everyday life" until the understanding of the society in which they are immersed, enabling them to design teaching, research and educational strategies involving effectively to students as members of society capable of taking a responsible attitude towards their community. By application and scope, the social-educational proposal falls in both investigative dimensions: theoretical and practical (qualitative paradigm), supported in the methodological technique named "action-research" (Rojas, 2007). Preliminary results of this educational proposal have shown the scope of a particular historical discourse humanized and responsive to the interests of a particular group.

**Keywords:** history, disasters, ecosystems, education, social sciences.

### ***Introducción***

Al historiar las comunidades tomando en cuenta la memoria de sujetos históricos concretos emergen irremediamente en la expresión de sus percepciones, evocaciones e intereses, los recuerdos personales y selectivos de ciertos eventos naturales o procesos antrópicos que alteraron, por su magnitud o impacto, la actividad cotidiana del sector, barrio, sitio o lugar. Con frecuencia, estas evocaciones son imprecisas o distorsionadoras de la realidad, por adolecer las limitaciones propias de su origen y al transcurrir el tiempo. Sin embargo ofrecen valiosos indicios para abordar, interpretar y comprender algunos desastres factibles de ser historiados. Además, usualmente los habitantes atesoran recortes de prensa, fotografías o evidencias materiales de estos sucesos, que como fuentes excepcionales, testimonian eventualidades no registradas por los organismos competentes a nivel nacional o regional, al ser evaluadas como incidentes menores o acontecidos en un ámbito espacial reducido. Para los habitantes, que lo vivieron y sufrieron, sus consecuencias sí

representaron, y aún representan, situaciones desastrosas dignas de ser referidas, dada la recurrencia de los mismos en la actualidad.

El punto de partida para historiar desastres es *diagnosticar para ver lo nunca visto*. Como acción subjetiva requiere realizar una *observación* detallada de las situaciones de riesgo y vulnerabilidad con la pretensión de explicarlos desde la historia de la comunidad. La necesidad de comprender estos procesos conlleva necesariamente a realizar *trabajos de campo, entrevistas e investigaciones geográfica e histórica*. Es necesario destacar cómo la mayoría de los desastres historiados son contemporáneos y por tanto no ha sido posible medir aquellos olvidados; por el contrario, es la *memoria histórica* de los habitantes, con todas sus limitaciones, la que ofrece las primeras pistas en este esfuerzo de historiar como estrategia didáctica para comprender la historia y geografía de Venezuela desde los referentes inmediatos del alumno. Al socializar el conocimiento construido, se da la retroalimentación en el aula y comunidad; así los detalles aparentemente insignificantes de la vida sencilla de actores colectivos se constituyen en los más relevantes a destacar.

Estas experiencias educativas deben ser entendidas no sólo como las que se realizan en el aula, sino como aquellas que promueven aprendizajes, independientemente del ámbito donde se lleven a cabo; por su naturaleza requieren de un trabajo en equipo colaborativo (Lucero, 2004). El logro de una formación integral para el docente en formación dependerá no sólo de los conocimientos recibidos en el aula, sino de la ampliación de los límites de los contextos de aprendizaje a diferentes ámbitos de la labor profesional y del desarrollo social y personal. La estrategia de aprendizaje propuesta ha surgido a partir del diálogo, la reflexión plural y actual entre docentes en formación y en ejercicio. A nuestro entender, la mayoría de las estrategias surgen del consenso y del intercambio, por tanto, tienen mayor grado de aceptación y compromiso.

### ***Soportes teóricos, alianzas y experiencias que sustentan la propuesta educativa***

El *estudio histórico social de los desastres* en Venezuela, a través de la estrategia didáctica historiar las comunidades, también permite alcanzar los propósitos y finalidades de los contenidos de las ciencias sociales planteados en la propuesta curricular nacional vigente y actuales postulados de la Ley orgánica de educación de 2009. Favorece el desarrollo de un pensamiento reflexivo e integrador a través de dos categorías interpretativas: la *geohistoria* en el diagnóstico y comprensión de procesos contemporáneos y las *regiones históricas* al explicar la sociedad en la mediana y larga duración. En el primer caso, la *geohistoria*, como lo propone Ramón Tovar (1996), aborda la

realidad contemporánea desde una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria para analizar y explicar la realidad geográfica venezolana, en atención a las condiciones históricas, aplicando estrategias metodológicas que promuevan la observación y la indagación sistemática para auspiciar el contacto más directo con la realidad geográfica. Entre los aspectos a tomar en cuenta para la comprensión del espacio, se consideran el diagnóstico de la comunidad, el trabajo de campo y la representación cartográfica (Ceballos, 1999).

En el segundo caso, se utiliza el concepto de *región histórica* que según Germán Cardozo Galué (1991) permite abordar un espacio social distinguido por factores económicos, sociales, políticos o culturales dinamizados coyunturalmente en un determinado período histórico; propuesta fundamentada en las herramientas propias del método de la ciencia histórica que aspira ampliar la interpretación con el auxilio de otras disciplinas como la antropología, arquitectura, museografía, geografía, sociología, entre otras. Estas investigaciones incorporan en la historia de Venezuela a los colectivos comunitarios, locales y regionales excluidos por las visiones nacionalistas propias de las historias generales (Cardozo, 2005). La pretensión es articular en la práctica docente una historia de la Venezuela múltiple y diversa desde las especificidades locales, expresiones culturales y modalidades de organización y participación de los municipios, comunidades y grupos familiares locales comprendidos en el contexto regional y nacional.

En la dimensión teórico-metodológica, la propuesta educativa también responde a las actuales demandas del proceso educativo que exige formar un docente-investigador con capacidades para mediar procesos de aprendizaje con una visión integral y global, bajo la concepción de la pedagogía dialéctica y dialógica (Zubiría, 1998; Freire, 1970). Filosóficamente se fundamenta en una visión humanística de triple dimensión: *social, cívico y ecológica ambiental*. Esta triada define la base para la formación integral del SER humano en su condición axiológica y ontológica y lo prepara para la convivencia social, y la participación activa en la transformación positiva de la realidad que le toca vivir (Hurtado, 2001). Por lo tanto, el hombre en esta visión es copartícipe de la calidad de su convivencia con cada factor del entorno en el cual se desenvuelve para contribuir a un verdadero desarrollo personal y social. Esta visión soporta la formación del SER, generación de ciudadanos capaces de promover una cultura de justicia social y respeto por la diversidad sociocultural y, las raíces históricas del hombre y la cultura. Por tanto, se fundamenta en el *humanismo social* y en el *humanismo cívico* (Llano, 1999).

La visión de integralidad y globalidad privilegia la articulación de los principios establecidos por la UNESCO (1999): *pilares fundamentales para la Educación del siglo XXI: ser, conocer, hacer*

y *convivir*; los conocimientos básicos pedagógicos, geográficos e históricos que definen el perfil de un docente en el campo de las ciencias sociales y la concentración de saberes de diversas disciplinas en torno a un eje articulador, visión que fundamenta el engranaje de la teoría y la práctica en una relación dialéctica del conocer y hacer *Una pedagogía tejida sobre la doble trama de la experiencia y de la razón* (Merani en: Zubiría, 2006: 17). El conocimiento se generará en un doble proceso de construcción externa a la escuela y reconstrucción en su interior, mediante un proceso de aprendizaje activo a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente.

La *práctica docente*, en contacto con la realidad socioeducativa, le permite al docente abordar problemas educativos, éticos, de valor, que privilegian el desarrollo de competencias actitudinales fundamentadas en una concepción humanística del hombre, del mundo y de la vida para formar un ser humano que entienda que de las características y calidad de su entorno, del ambiente, depende su calidad de vida; capacitado para impulsar y defender valores éticos para la conservación del medio y sociedad, conocedor de su vulnerabilidad (Gamero *et al*, 2007a). Para ello, se aplicó la metodología cualitativa en la modalidad de la investigación-acción participativa para la transformación (Pérez, 2000); al mismo tiempo se utilizaron técnicas de diversas ciencias como de la educación, antropología, historia, geografía, biología, entre otras. En consonancia con estos postulados, desde el año 2000 hasta la fecha, las experiencias docentes y de investigación en la licenciatura de Educación, Mención Historia, del Departamento de Historia de la Universidad del Zulia, han logrado coordinar varias asignaturas e integrarlas en un esfuerzo colectivo para abordar y comprender los procesos históricos venezolanos a partir de las historias de vida, comunitarias, locales y regionales.

Varios factores incidieron en la concreción de tal experiencia:1) la inminencia de socializar los resultados producto de una red que integra las líneas de investigación *Formación del Estado Nacional en Venezuela; Educación, comunidad e historia y Estudio histórico y social de los desastres en Venezuela* a través de los proyectos *Colectivos sociales, conciencia ciudadana y nuevos escenarios públicos; Programa educativo comunitario: parroquia Santa Lucía; Colectivos sociales, conciencia ciudadana y nuevos escenarios públicos; Historiar y socializar historias de comunidades para el aprendizaje de las ciencias sociales y Dinámicas locales, negocios y expresiones arquitectónicas como resultado de las rutas de comercialización en la cuenca del lago de Maracaibo. Impactos ambientales en el proceso. Siglos XVII – XX*; adscritos al Centro de Estudios Históricos y Laboratorio de Historia de la Arquitectura y financiados por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia y por el Centro Nacional de Historia del

Ministerio del Poder Popular para la Cultura 2) el compromiso de diseñar nuevas estrategias para el aprendizaje de la historia de Venezuela mediante los procesos históricos locales y regionales abordados en el contexto nacional, y 3) dar respuesta desde la educación superior a las actuales demandas del Estado nacional y efectos de la globalización que tienden a debilitar los sentidos de pertenencia y conciencia nacional.

En conformidad con las nuevas corrientes didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la historia en el área de las ciencias sociales ha sido necesario redefinir los procesos de aprendizaje, las estrategias didácticas y la función del docente y del alumno quien debe asumir su rol como actor principal de su aprendizaje y protagonista a la vez de los cambios y transformaciones sociales. En este sentido, formar un docente-investigador integrador en el área de ciencias sociales, constructor de conocimientos pertinentes, ha replanteado volver la mirada hacia las historias de vida, familiares y comunitarias del alumno. Historias entendidas como un *vívido en la implicación relacional afectiva y que más que dato, son una práctica en la relación en la que ambos se sitúan [...] Por eso en cada historia de vida está toda la comunidad tal como vive su pasado y su presente, y tal como proyecta su futuro* (Moreno, 1995:14).

La experiencia docente ha enriquecido y difundido las investigaciones desarrolladas en la línea *Estudio histórico y social de los desastres en Venezuela* conjuntamente con el antropólogo e historiador Rogelio Altez, docente e investigador de la Universidad Central de Venezuela. Este ejercicio se inició como respuesta al interés común de sumar voluntades para reflexionar históricamente sobre los impactos de los fenómenos naturales y acciones humanas en la región gibraltareña de la provincia de Maracaibo, al sur del lago de Maracaibo, a fines del siglo XVII. La investigación arrojó como resultado un periodo que se catalogó como una *coyuntura desastrosa* en Gibraltar (Altez *et al*, 2005a). A raíz de ello, la experiencia propició la apertura de otros espacios de discusión con el profesor Altez en la Universidad del Zulia a través del curso de educación continua *El estudio histórico de los desastres en Venezuela* ofrecido por la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación y los conversatorios *El impacto de los eventos naturales y procesos antrópicos en el occidente de Venezuela* y *La sociedad colonial y los fenómenos naturales* en la licenciatura en educación mención Historia y mención Geografía.

Los resultados fueron diversos:

- a. Incorporación del *estudio histórico de los desastres*, como núcleo problematizador y eje de investigación, en la estrategia didáctica *Historiar comunidades para el aprendizaje de las ciencias sociales* coordinada por la profesora Arlene Urdaneta en la asignatura Historia del

Zulia; en algunos casos los resultados fueron orientados a atender necesidades o problemas de vulnerabilidad social a través del servicio comunitario *Socializar historias de las comunidades en colectivos zulianos*.

- b. Publicación de los avances de investigación en revistas especializadas. Se destacan los artículos *El puerto e iglesia de San Pedro en la 'costa negra' del Lago de Maracaibo* (Parra et al, 2005a), *Contexto y vulnerabilidad de San Antonio de Gibraltar en el siglo XVII: una coyuntura desastrosa* (Altez et al, 2005a), *San Pedro. Desaparición de un pueblo en el sur del Lago de Maracaibo* (Parra et al, 2009c). Los resultados orientaron la reflexión hacia el sentido histórico de las comunicaciones, una mirada en la larga duración, para medir su incidencia en situaciones de desastres en la cuenca hidrográfica del lago de Maracaibo; los resultados develaron nuevos e interesantes caminos interpretativos recogidos en el artículo *Senderos, caminos reales y carreteras: el sentido histórico de la comunicación andino-lacustre* (Parra et al, 2008b). Estos resultados también fueron divulgados en diversos eventos regionales, nacionales e internacionales
- c. Adscripción de la línea de investigación *Estudios histórico y social de los desastres en Venezuela* al Centro de Estudios Históricos y Laboratorio de Historia de la Arquitectura de la Universidad del Zulia para dar soporte a los trabajos de grado de la licenciatura en educación, mención historia y mención geografía, maestría en historia de Venezuela, doctorado en ciencias humanas y doctorado en arquitectura.
- d. Incorporación, en la nueva propuesta curricular de la licenciatura en educación, mención ciencias sociales, del eje transversal *riesgo y vulnerabilidad social* que vincula la totalidad de las unidades curriculares como núcleo problematizador en torno a la identificación de situaciones de vulnerabilidad en instituciones educativas, comunidades y otros escenarios, públicos o privados, urbanos o rurales relacionados con la práctica docente con la aspiración de dar repuesta institucional en materia de prevención y atenuación de situaciones de riesgo.
- e. Inclusión en esta nueva propuesta curricular de las unidades curriculares electivas *Amenaza, riesgo y vulnerabilidad* e *Historia y vulnerabilidad social* con el propósito de desarrollar competencias en el docente-investigador en formación para que: a) comprenda las condiciones estructurales de los desastres y las diferentes respuestas que se dieron en el pasado frente a fenómenos naturales y antrópico para compararlas con las del presente, b) implemente en la práctica educativa planes y programas de gestión para el riesgo en el área de las ciencias sociales y c) aprecie la importancia de comprender los sucesos desastrosos

ocurridos en la sociedad a través de la historia para medir su impacto sociocultural y ambiental (Gamero *et al*, 2009b).

- f. Ampliación del grupo de investigación con especialistas de diversas áreas para enriquecer la interpretación de los procesos en estudio: María Gamero León, experimentada pedagoga, especialista en currículo; Maxula Atencio Ramírez, docente en geografía e historiadora, especialista en el estudio de escenarios urbanos; Edith Gouveia, especialista en la enseñanza y didáctica de la geografía e historia; Gisela Reyes, licenciada en letras, especialista en museología y valoración patrimonial; Ileana Parra Grazzina destacada historiadora especialista en la investigación documental; Fanny Sánchez, sociólogo con amplia experiencia en comunidades educativas; Arlene B. Cardozo, biólogo especialista en el área de ecología y Mary Martínez, ingeniero con experiencia en desarrollo urbano.
- g. Aprobación y financiamiento del proyecto grupal *Empoderamiento comunal para la gestión socioambiental sustentable en el polígono insular costero-caribeño del noroccidente de Venezuela*. Fase I: Isla Zapara. 2012-2014. Financiado por FONACIT. (proyecto No. 2012000171) según contrato No. 201200509 celebrado entre la Universidad del Zulia y el FONACIT. Arlene Urdaneta (coordinadora del proyecto grupal), Ileana Parra (coordinadora eje histórico), Carlos Valbuena (coordinadora eje antropológico), Arlene Cardozo (coordinadora eje socioambiental). Coinvestigadores Germán Cardozo, Maxula Atencio, José Raúl Jiménez, Carmen Paz, Edith Luz Gouveia, Alonso Prisco, Patricia Urdaneta, Alexandra Cuenca, Kathy Montiel. Otros participantes: estudiantes de la licenciatura en Educación. Mención ciencias sociales y miembros de la comunidad. Este proyecto es interfacultad en cuanto está adscrito al Laboratorio de Historia de la Arquitectura y urbanismo regional y articulado con el Centro de Estudios Históricos, Centro de Estudios Geográficos y Laboratorio de Antropología social y cultural a través de la siguiente red de líneas investigación: Sostenibilidad del Hábitat (Facultad de Arquitectura y Diseño), Formación del Estado nacional en Venezuela y Didáctica de las ciencias sociales (Facultad de Humanidades y Educación) y Problemática de las identidades (Facultad Experimental de Ciencias).

### ***El diagnóstico en el 'estudio histórico de los desastres'***

Tomando en cuenta la propuesta del *estudio histórico de los desastres* desde el *aquí y el ahora*, lo primero es realizar un adecuado diagnóstico en cuanto se convierte en parte esencial de los



procesos de planificación educativa y para historiar las comunidades. Un acertado diagnóstico significa un gran paso en el camino para alcanzar el objetivo que se pretende alcanzar; en este caso, incluir en el proceso de aprendizaje de la historia la vulnerabilidad social. El diagnóstico se convierte en un proceso dinámico de captación y de organización que permite, a partir de la *observación directa participativa*, conocer la memoria histórica de las comunidades, los aspectos naturales-ambientales, económicos, sociales, políticos, situaciones de riesgo y vulnerabilidad y bienes patrimoniales, de manera que los datos obtenidos puedan ser ordenados y sistematizados permitiendo diseñar programas de acción para la intervención desde la acción educativa y ofrecer algunos recursos, en la medida de lo posible, que favorezcan la solución de problemas o problemáticas de la comunidad en estudio (Contreras, *et al*,1998).

En este caso particular, la información derivada del diagnóstico favorece *el estudio de los desastres* al detectarlos y explicarlos desde la comprensión de los referentes más significativos de los colectivos en el presente, entendido como punto de intersección entre dos marcos referenciales temporales: pasado y futuro. En otras palabras, la visión del espacio y tiempo más cercano ofrece un marco de reflexión para ampliar la interpretación del pasado y la certidumbre sobre el *por-venir* según la realidad, demandas y necesidades del educando. Las historias elaboradas desde el diagnóstico tendrán diferentes aplicaciones, entre otras, las didácticas, al mediar procesos de aprendizaje en las ciencias sociales.

Para diagnosticar y explicar el espacio natural y cultural de la comunidad, según la metodología cualitativa, es fundamental la recolección de los datos desde las perspectivas y puntos de vista de los participantes, entrevistados y alumnos-investigadores; desde sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos. Los datos recabados marcaron las rutas y/o vías a seguir durante la investigación, para el arqueo e interpretación de fuentes históricas, al utilizar herramientas del método histórico, y para realizar algunas descripciones y explicaciones preliminares de las dinámicas del espacio. Estas actividades se complementaron de manera transdisciplinaria con el método geográfico y algunas técnicas de investigación de la antropología y la biología (Cerdeña, 2005). Debe quedar claro que el docente en formación, en este caso alumno-investigador, realiza una investigación socioeducativa con objetivos muy definidos hacia el logro de competencia para la construcción de conocimientos y mediación de aprendizajes; por tanto de ella, no se derivarán productos científicos en las áreas disciplinares implicadas.

El docente como interventor natural, debe estar consiente del rol que ejerce al involucrarse en proyectos educativos que requieren de su aceptación; en caso contrario, no podrá cumplir con

estos roles o acciones positivas. De allí la importancia de la metodología aplicada a este aprendizaje a través de los proyectos educativos, integrales y comunitarios donde se involucra a todos los miembros, donde se incluyen sus problemas, y a partir de allí se impulsa un proceso de concientización, aceptación y valoración del espacio. La puesta en marcha del diagnóstico comunitario y la prosecución del mismo tiene que ver con el recuento y clasificación de todos y cada uno de los elementos que hacen parte de la vida social de las comunidades, es decir, una clasificación y revisión de los elementos y la manera como ellos afectan el diario vivir y funcionar de las colectividades.

En síntesis, el diagnóstico de la comunidad ofrece un importante marco referencial sobre la pertinencia del *estudio histórico de los desastres* al historiar la comunidad y de los posibles escenarios de socialización. También arroja algunos resultados preliminares que orientan la investigación histórica como la identificación de personajes destacados, demografía, principales cambios en las actividades económicas, valoración de bienes patrimoniales (materiales e inmateriales), liderazgos comunitarios a través del tiempo (político, moral, religioso, entre otros); potencialidades que ofrecen algunas evidencias del pasado que se *visualizan* en el presente a través de la infraestructura, tradiciones o memoria histórica del colectivo. Para analizar estas evidencias conviene subrayar algunos aspectos a considerar, a) la experiencia acumulada: la historia local, los acontecimientos, su evolución, luchas, organizaciones locales, entre otras; b) la forma de pensar y de sentir de los habitantes, reacciones frente a desastres, así catalogados por ellos, estilos de trabajos, formas de participación, las aspiraciones y los sueños compartidos, entre otras tantas y c) la diversidad de escenarios en que se desenvuelve la vida: población, recursos (económicos, naturales, culturales), la producción, los servicios, la infraestructura.

Al aproximarnos a la comunidad para su diagnóstico también aflora importante información sobre situaciones de riesgo y vulnerabilidad social, algunas de ellas han sido permanentes en el tiempo y por tanto de manera recurrente han generado desastres. Para *historiar los desastres* el hecho de detectar estos aspectos es sumamente importante, pues ofrece varios indicios de orientación a la investigación histórica. Para obtener esta información y sistematizarla es necesario poseer las herramientas conceptuales apropiadas. Las interrogantes que orientan el proceso definitorio de las situaciones de riesgo en la comunidad son: ¿Cómo identificar y reconocer los peligros a los cuales están expuestas las comunidades? ¿Cómo perciben el riesgo los miembros de la comunidad? ¿Cuál ha sido la recurrencia de situaciones desastrosas en el tiempo? ¿Cómo interpretan

esa situación? y ¿Cuáles son las necesidades de información ante las amenazas naturales o procesos sociales que los hace particularmente vulnerables? (Véliz, 2009).

Para un diagnóstico adecuado de las situaciones de riesgo presentes en las comunidades es importante tener claras tres categorías para el análisis: desastre, riesgo y vulnerabilidad. De allí que a los estudiantes se les imparta un taller para que distingan sus alcances pues con frecuencia son utilizados de manera inapropiada o distorsionada. Por consiguiente, la investigación se orientará de manera pertinente al entender y distinguir dichas categorías: *desastre* una situación o proceso social que se desencadena como resultado de un fenómeno natural, socio-natural o antrópico, ante un contexto vulnerable y que los *contextos vulnerables* son aquellos que causan alteraciones intensas, extendidas y graves o pueden ser resueltos de manera autónoma utilizando los recursos disponibles a la unidad social directamente afectada; así, la búsqueda de información se orientará a determinar la materialización de las amenazas expresadas sobre contextos vulnerables como pérdidas de vidas y salud de la población, destrucción o inutilización total o parcial de bienes colectivos o individuales, crisis económica, daños en el ambiente y otros. Por otra parte, deben tener claro que los desastres son un producto humano, no son naturales, sólo existen *para nosotros* cuando los conocemos o somos afectados por ellos; con este criterio deben distinguir que una situación similar en una comunidad no originó desastres mientras que en otra las consecuencias pudieron ser catastróficas (Altez, 2008b).

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

#### A. Situación del riesgo en la comunidad:

- Amenazas que conoce la comunidad, tales como inundaciones, desbordamientos de cañadas, incendios, contaminación de aguas y de aire, derrames tóxicos, vientos huracanados, sismos, etc., que en determinado momento ya han causado o pueden causar daños severos como pérdida de vidas y salud de la población, destrucción o inutilización total o parcial de bienes colectivos o individuales, daños en el ambiente y otros.

- Vulnerabilidad de la comunidad y sus bienes, esto es, identificar los problemas graves como efectos de los eventos naturales o sociales y las experiencias sufridas en emergencias anteriores.
- Formas de resolver el riesgo en la práctica o en la imaginación de la comunidad, acciones positivas susceptibles de multiplicarse y reformularse.
- Recolección de información acerca del impacto súbito o efectos posteriores a los eventos en los miembros y familias de la comunidad.
- Las herramientas para la recolección de información pueden ser las entrevistas y encuestas aplicadas a cada familia y/o registro fotográfico.
- Elaboración de base de datos, croquis y mapas de vulnerabilidades y amenazas para que gráficamente se puedan identificar los riesgos.

## B. Percepción del riesgo en la comunidad

Ésta varía de una comunidad a otra, dependiendo de las variables del ecosistema y de su exposición a la amenaza, experiencias pasadas y situación socioeconómica, entre otras. Por lo tanto, las singularidades socio-históricas locales y regionales son determinantes en la percepción del riesgo de la comunidad en la que se desarrolla el diagnóstico (Salazar, 1999). Estas percepciones se refieren a:

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

Los desastres factibles de ser ubicados temporalmente y espacialmente se consideran en relación a sus efectos; algunos casos se pueden citar de los estudios realizados por los alumnos de la asignatura Historia del Zulia o seminario de tesis: eventos naturales como trombas marinas o *cuando llovió pescado*, inundaciones de cañadas, ciénagas, jagüeyes, ríos y lago; temblores o terremotos, vendavales, chubascos o aguaceros, *la iglesia se inundó y tuvimos que reconstruirla; el colegio cuando llueve es un barrial pues allí había un jagüey, el edificio está todo cuarteado*, entre otros; o procesos antrópicos: *antes la salina era nuestra, llegaron los petroleros, las cabrias, el polvo y las francesas; no podemos ni bañarnos en el lago, antes, lavábamos la ropa, cocinábamos y nos divertíamos; al llegar las camaroneras, todo se jodió; debajo del tendido eléctrico no podemos hacer nada, sólo botar basura; de pronto llegaron los colombianos y se quedaron; antes había moral, ahora los jóvenes no respetan a nadie*, entre tantos testimonios (Urdaneta et al, 2009).

El gran reto es lograr el alumno investigador maneje apropiadamente el diagnóstico de las situaciones de riesgo y las evidencias de desastres ocurridos en el pasado. Al *riesgo* como probabilidad de que se manifieste una amenaza y se materialice en una sociedad con cierto grado de vulnerabilidad y la *amenaza* como el peligro latente que representa la probable manifestación de un fenómeno físico de origen natural (sismo), socio-natural (cambio climático global) o antropogénico (inundaciones, incendios, contaminación de aguas, derrames tóxicos), en el último caso, el contexto histórico es determinante, es un factor de riesgo físico externo a la sociedad expuesta (Altez, *et al*, 2005). La experiencia educativa nos indica que para su mayor comprensión es necesario relacionar lo diagnosticado con las características del ecosistema urbano donde está inserta la comunidad, pues permite considerar otros elementos que explican la vulnerabilidad.

### ***Evidencias de riesgos al describir el ecosistema urbano***

Para comprender el alcance de la situación de riesgo en la comunidad es fundamental la diagnosis del espacio comunitario a través del reconocimiento del *ecosistema urbano*, categoría utilizada, en este caso, como recursos para el aprendizaje de las ciencias sociales al observar el espacio comunitario como un elemento dinámico que integra factores físicos, naturales, geográficos, históricos y culturales, donde a lo largo del tiempo han ocurrido transformaciones producto de la relación, no siempre armoniosa, entre sociedad y naturaleza. Desde el punto de vista didáctico, las lecturas se pudieron realizar, además del trabajo de campo, a través de planos, mapas o croquis, fotografías o imágenes localizadas en los diferentes periódicos, libros, textos, atlas, revistas, álbumes familiares, registros audiovisuales, expresiones urbanas arquitectónicas, entre otras fuentes que facilitan dar una mirada al espacio desde el presente.

El docente, en su rol de investigador, ejerce su función en el proceso de aprender y enseñar en el ámbito académico al asesorar la investigación. Para ello, también utiliza la categoría de *ecosistema urbano* entendida como un recurso para relacionar lo geográfico, ambiental, biológico e histórico al estudiar la comunidad e identificar y caracterizar el espacio en un contexto espacial determinado. La dinámica de estos procesos se expresa en la organización de espacios sociales claramente diferenciables explicados por sus dinámicas históricas y modos de articulación con los ámbitos locales y regionales. *El ecosistema urbano* puede ser definido como aquel donde ocurre una estrecha relación entre el hábitat previamente existente –espacio natural- y lo construido por los grupos sociales - espacio cultural. De allí que el espacio urbanizado -el ecosistema urbano- pueda ser definido como un área parcialmente natural, parcialmente construido, de relaciones mutuas, a

veces de dependencia, como ocurre entre la ciudad y su entorno, por ser este último el espacio vital que suministra los insumos naturales necesarios para la vida urbana (Amaya, 2005).

El espacio urbano, en su definición más amplia, constituye todo aquel espacio natural que ha sido modificado para satisfacer alguna necesidad humana; en función de esto la diversidad de emplazamientos que pueden encontrarse: rurales, asentamientos, hatos, haciendas, barrios, comunidades, sólo constituyen diferentes niveles de desarrollo y uso de este *espacio urbano* que ha sido reformado en respuesta a la necesidad de los diferentes grupos sociales. Sus particularidades son producto de la organización y moldeado de los grupos sociales que lo ocupan o han ocupado a partir de las características culturales que éstos poseen. Este espacio es determinado, es decir, se encuentra delimitado, tanto por el factor ambiental como por el cultural. El factor ambiental, relacionado con el medio ambiente particular que estos grupos ocupan, sumado con el factor cultural que han producido a través del tiempo, dan origen al *espacio culturizado* (Amodio, 2001).

Para comprender el *espacio culturizado* cuyas particularidades y complejidades vienen dadas tanto por el espacio natural como por la forma en la que esa cultura ha hecho y hace uso del espacio en el tiempo, es necesario identificar y diagnosticar de manera pertinente los elementos que lo constituyen: ubicación espacial, uso del espacio, recursos naturales, reservas de energía. De esta forma pueden identificarse las particularidades del determinante natural que influye marcadamente en los rasgos culturales y situaciones de riesgo de un grupo social; también surgen elementos reveladores de desastres ocurridos en otros tiempos factibles de ser observados o estudiados.

La determinante natural en un espacio urbano puede ser entendida como un triángulo: población, actividad, territorio. Entre los tres lados del triángulo existe una estrecha interrelación. Pero en esa, el lado *vulnerable* parece ser el territorio: la población y sus actividades pueden desequilibrar ese lado del triángulo. Es por ello que surge la necesidad de comprender y preservar ese territorio, espacio vital del hombre que no es otra cosa que el medio ambiente urbano como producto histórico. En consecuencia, resulta imperativo estudiar a los emplazamientos urbanos bajo un enfoque ecológico, acentuando no sólo las relaciones culturales entre los grupos sociales, sino las relaciones entre la población y su espacio vital, a fin de orientar a través de un enfoque normativo, el funcionamiento de las distintas actividades que se desarrollan en esta forma especial de hábitat.

Las comunidades, integrantes unitarias de los emplazamientos urbanos, constituyen el punto de inicio para la diagnosis y comprensión de estos espacios; su evaluación pertinente consentirá la evaluación de la *vulnerabilidad* de éstos ante el crecimiento de su población y las actividades que en él ocurren, permitiendo realizar acciones para satisfacer sus necesidades actuales sin comprometer la

capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas. Esta apropiada evaluación debe ser precedida por la comprensión de cada una de las dinámicas que han ocurrido y ocurren en este espacio a través del tiempo, y no son sino los miembros de esa comunidad los más indicados, con las herramientas cognoscitivas adecuadas, para caracterizar el emplazamiento urbano.

En este caso, se ofrecen algunos recursos para caracterizar los ecosistemas urbanos como recurso para el *estudio de los desastres* y comprender su significado histórico, geográfico y ambiental utilizando como metodología la descripción y contextualización del espacio urbano inmediato (la comunidad), describiendo sus particularidades del escenario urbano, su origen y su biodiversidad (flora y fauna). Al utilizar esta técnica para el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales se favorece la comprensión del espacio comunitario y los cambios ocurridos en él, producto de la acción del hombre. Al diagnosticar los ecosistemas urbanos es necesario identificar el ecosistema urbano al realizar el *trabajo de campo y la interacción directa* con los habitantes de las comunidades; acciones que constituyen herramienta clave para una evaluación o diagnóstico pertinente de esos espacios.

El espacio geográfico se ve modificado a través del tiempo y afecta en muchos casos la ubicación, distribución o la forma de vivir de los habitantes que hacen uso de él (relieve, redes hidrográficas, fuentes de agua cercanas, clima, temporalidad, precipitaciones, entre otras). Para determinar las características naturales de la comunidad es muy importante manejar la cartografía y bibliografía especializada sobre sus características geográficas, y así orientar la observación durante el trabajo de campo y la información obtenida por sus miembros. Durante esta fase es primordial sistematizar en el cuaderno de campo los abundantes datos obtenidos a través de la fuente oral, los recorridos y el reconocimiento del espacio.

En muchos casos, la presencia de elementos culturales introducidos por los grupos sociales tiende a enmascarar las características biogeográficas de los espacios urbanos. Los *escenarios urbanos* modelan y son modelados en función de estos referentes espaciales y naturales, constituyendo éstos determinantes fundamentales en la comprensión del origen y dinámica de las comunidades a escala local y la inserción de éstas en los procesos regionales y nacionales. La determinante natural dentro de los *ecosistemas urbanos* incluye procesos dinámicos en los cuales interactúan las características inherentes del espacio geográfico -relieve, eventos atmosféricos y climáticos, entre otros- y las particularidades biológicas (flora y fauna) de determinada localidad. Sin embargo, estos dos elementos estrechamente relacionados -espacio geográfico y biodiversidad- conservan relaciones de interdependencia en la que el espacio geográfico, con todas sus

particularidades, constituye el hábitat que muchas especies de animales y plantas requieren para el óptimo desarrollo de su ciclo de vida.

Estos elementos naturales no se encuentran aislados, se interrelacionan a su vez con los grupos sociales y referentes culturales, por lo cual no sólo debe identificarse su presencia y características en las comunidades, sino el que puedan (o no) tener alguna influencia histórica, cultural, medicinal u ornamental en el origen y desarrollo de ese emplazamiento y sus interacciones con otras comunidades. Para integrar todos estos elementos -biológicos, geográficos y culturales- para el *estudio histórico de los desastres* es necesario identificar y diagnosticar de forma sistemática esos elementos presentes y posiblemente importantes para las comunidades, por lo que resulta fundamental, tal como se había mencionado, los recorridos por la comunidad, las entrevistas con los personajes testigos y protagonistas de ese espacio en la actualidad con sus modificaciones a través del tiempo y el registro fotográfico de esos elementos espaciales (árboles, plantas, cañadas, animales y todo aquel que el estudiante considere). Para facilitar la descripción de las herramientas utilizadas en el diagnóstico de estos espacios naturales se trabajará por separado el espacio geográfico y su biodiversidad:

El espacio para la geografía, es aquel donde se desenvuelve el ser humano y por consiguiente es una construcción social (Kirby, 1989). Sin embargo, desde la ecología, el espacio es definido como aquél con características geográficas, vegetales y faunísticas particulares. Al integrar ambos enfoques, bajo la visión del ecosistema urbano, se tiene que el espacio geográfico urbano puede ser definido como aquel con características biogeográficas y culturales particulares. Este espacio además, satisface los requerimientos y necesidades humanas. Para el análisis y comprensión de este espacio debe iniciarse de lo que está presente, de lo visible, para descifrar los sistemas que son las estructuras que actúan sobre el espacio. El análisis de un paisaje urbano es revelador de su historia y de sus condiciones de desarrollo, y muestra el peso del pasado en la organización del espacio urbano en la época contemporánea.

Sin embargo, no puede obtenerse una valoración apropiada de las características y dinámica de este espacio si se limita su estudio y caracterización al paisaje urbano local, es necesario entenderlo con sus particularidades dentro de un contexto regional y nacional. Para simplificar su comprensión puede estudiarse a diferentes escalas que permitan ubicar a la comunidad como parte de un todo en el espacio. Primero, debe ubicarse la comunidad en estudio (unidad básica) dentro de un sistema de escalas geográficas definidas por la ubicación relativa y astronómica. Éstas se encuentran también, en muchos casos, delimitadas por las características del espacio: relieve,



afluentes de ríos, lagos, regiones costeras, esencialmente debido a que los asentamientos humanos se rigen por la disponibilidad de recursos que le permitan desarrollarse y cubrir sus necesidades básicas.

El primer paso para caracterizar la evolución de un ecosistema a través del tiempo es identificar su *origen*. Algunas preguntas ayudan a orientar el proceso investigativo en este aspecto: ¿Qué uso tuvo el espacio urbano donde se encuentra mi comunidad? ¿Han habido transformaciones a través del tiempo? ¿Qué evidencias físicas, geográficas, biológicas existen de dichas transformaciones? Una de las características centrales de los ecosistemas urbanos es su constante transformación. Desde el punto de vista territorial sobresalen los procesos de cambio o sustitución de usos, que paulatinamente modifican la naturaleza del paisaje natural y del paisaje artificial, es decir, del ecosistema urbano. Posibles cambios como de un espacio natural a un hato, de una zona de cultivo a cría de ganado, de uso residencial a un uso comercial.

En el espacio urbano el patrón de cambio más común o más evidente es de tipo *urbano-urbano*; esto se refiere a que un antiguo uso urbano: como una vivienda, se sustituye por otro uso urbano, como un comercio, por ejemplo. En un paisaje predominantemente natural, tiende a darse un patrón de cambio *rural-rural*, en el cual, por ejemplo, un bosque es sustituido por un área de cultivo, consecuencia de una necesidad urbana, como puede ser el abastecimiento alimentario. El tercer patrón de cambio es de tipo *rural-urbano*, mediante el cual un uso rural, como por ejemplo un área de cultivo, es acondicionado para ubicar residencias o cualquier actividad netamente urbana. Este patrón de cambio es quizás el más común y el que tiene mayor impacto ecológico.

Un ejemplo de transformaciones en el espacio que afectan a los habitantes de una comunidad, es lo ocurrido en la isla de Zapara. Esta comunidad, ubicada en el municipio Almirante Padilla del estado Zulia, ante el dragado del canal de navegación sufrió un acelerado proceso de sedimentación que ha afectado la fisonomía de la isla y la manera como sus habitantes hacen uso de ese espacio. En espacios predominantemente urbanos estas modificaciones son igual de evidentes: la presencia de contaminantes, botes de basura, desbordamiento o sequía de cuerpos de agua cercanos, funcionamiento de industrias, entre otros, pueden afectar el uso de determinado espacio, la disponibilidad de recursos a largo plazo y el bienestar de sus habitantes; aspectos, que como se señaló, indican la situación de riesgo de la comunidad por las amenazas naturales y antrópicas presentes.

A pesar que el término biodiversidad suele estar asociado a zonas sin presencia humana, es necesario destacar que los espacios urbanos son igual de ricos en especies vegetales y animales que

se han adaptado a los características y elementos culturales de estos espacios. Las especies que lo habitan tienen requerimientos físicos, químicos, de estructura del hábitat y de relaciones con otras especies. A cada especie o población le corresponden determinados límites de estas condiciones ambientales, entre las cuales los organismos pueden sobrevivir (límites máximos), crecer (intermedios) y reproducirse (límites más estrechos).

Evaluar la variación en la presencia de determinadas especies de animales y plantas permite apreciar las transformaciones en este espacio. Apreciando a las comunidades resulta muy importante conocer las especies que en ella habitan (aves, murciélagos, roedores, animales domésticos, reptiles, anfibios), los nombres autóctonos y la importancia que la comunidad le asigna a éstos. El significado, nombres comunes y usos que se le dan a estos elementos naturales pueden variar entre comunidades y regiones; la presencia de determinadas especies de plantas o animales en una comunidad puede constituir un elemento propio y característico.

De igual forma, las variaciones observadas en estas comunidades a través del tiempo pueden reflejar cambios en las condiciones geográficas: contaminación, cambios en el uso de algún espacio. El constante crecimiento de las poblaciones humanas puede influir negativamente en las características del hábitat que estas especies requieren para su desarrollo y subsistencia, por ello resulta igualmente importante destacar las posibles amenazas de estas especies dentro de la comunidad, su importancia y si esta situación se refleja en lo regional y nacional.

Tal como se puede observar, al diagnosticar el ecosistema se identifican los referentes biogeográficos que permiten inferir las modificaciones de uso acaecidas en esa comunidad, y cómo se ven reflejadas por la flora y fauna de la zona. La desaparición de algunas especies podría indicar las variaciones ocurridas en la fisonomía de ese territorio, la posible desaparición de cobertura vegetal, presas o incluso cacería que pudo disminuir la presencia de estas poblaciones en la zona. En este proceso, la reconstrucción a partir de cartografía, documentos históricos, bibliografía y entrevistas con miembros de la comunidad, resulta clave. Al caracterizar e identificar los elementos naturales presentes en la comunidad que poseen o no un valor histórico, cultural o patrimonial, puede lograrse una relación estrecha entre el estudiante y los referentes espaciales presentes en ella, permitiendo comprender los desastres ocurridos en el tiempo con mayor facilidad considerando los procesos biogeográficos y sociales, en su realidad inmediata, y contextualizarlo en el ámbito regional e incluso nacional. Al aproximarnos a la historia de la comunidad muchas de las características o cambios apreciados en el ecosistema urbano pueden ser explicadas para ampliar la comprensión de la vulnerabilidad social.

### ***El estudio histórico de los desastres en las comunidades***

La enseñanza de la historia de Venezuela desde lo local y regional, refuerza el carácter integrador que deben tener los contenidos y los procesos valorativos al establecer la interconexión entre las experiencias y el conocimiento, categorías y valores morales y sociales. La valoración del pasado, a través del entorno familiar y comunitario del alumno, conduce a descubrir la historia desde *su historia y su ambiente*, reflexión que reconstruye y afianza los sentimientos de identidad local, regional y nacional. Además, favorece el reconocimiento, apreciación y apropiación del patrimonio natural, histórico y cultural de la sociedad; factores indispensables que refuerzan y reafirman la dignidad y conciencia ciudadana indispensables para asumir una actitud comprometida con la educación para la gestión de situaciones de riesgo y de vulnerabilidad social. No es tarea fácil lograr esta meta. Se sabe poco o nada de la historia matra, *la patria chica, unidad tribal, familias ligadas al suelo, la ciudad menuda, el barrio de la urbe, la colonia de inmigrantes, la nación minúscula, el gremio, el monasterio, la hacienda, el pequeño mundo de relaciones personales y sin intermediarios* (González, 1986, 28). En otras palabras, de las historias de pueblos, barrios, emplazamientos o aldeas indígenas, sitios, sectores, asentamientos rurales e incluso de definidos escenarios urbanos sumergidos en las ciudades.

Iniciar la tarea de *estudiar desastres al historiar las comunidades* requiere manejar algunas técnicas propias del oficio del historiador. El docente en aula podrá organizar un trabajo colaborativo para darle continuidad al reconocimiento de la comunidad, iniciado con el diagnóstico social y el del ecosistema, pero en esta ocasión, desde la perspectiva histórica. Así como se han utilizado recursos de otras ciencias (de la educación, geografía y biología) ahora corresponde utilizar, en la mediación de aprendizaje en el área de las ciencias sociales, algunas herramientas propias de la ciencia histórica. Ya se ha cumplido con la aproximación y aceptación de la investigación en la comunidad a través del diagnóstico, se tiene conocimiento de sus necesidades y problemas, las situaciones de riesgo y vulnerabilidad ante las amenazas naturales y antrópicas, se conocen las características ambientales, ventajas y desventajas de su sitio y situación según su escenario urbano; corresponde fortalecer el estudios de los desastres a través de la investigación histórica.

Partiendo de algunas interrogantes desde el *aquí y ahora* se inicia un proceso investigativo que nos lleva a abordar y comprender el *después y allá*. Surgen algunas interrogantes sobre *huellas del tiempo* "visibles en el presente ¿Por qué ya no llegan las bandadas de loritos? ¿Cuándo se extendió

el muelle? ¿Y ese puente, siempre estuvo en ese estado? ¿Por qué desapareció la vieja carretera? ¿Cuándo ocurrió ‘la entrada o retirada de la laguna’? ¿Cuándo ‘desapareció la playa’? ¿Por qué reconstruyeron la iglesia? ¿Por qué ha disminuido la población de algunos reptiles? ¿Cuándo y por qué fue destruido el primer asentamiento comunitario? ¿Por qué existen excavaciones petroleras abandonadas? ¿Quiénes abandonaron los guayabales? ¿Ocurrieron otras inundaciones? ¿Cuándo se refaccionaron las viviendas? ¿Y ese médano, siempre estuvo allí? Cuando las interrogantes surgen de la investigación realizada por los alumnos, resultado de la etapa explorativa-vivencial, se logran dos aspectos muy importantes para el aprendizaje de la historia: motivación por el descubrimiento y valoración por la utilidad del conocimiento. Para ello, se deben considerar, como punto de partida, aquellos sucesos ocurridos en el tiempo perceptible en la actualidad.

El docente y los estudiantes elaboraran aproximaciones escritas sobre la *historia de los desastres* de la comunidad gracias al uso de algunas técnicas y recursos propios del método histórico. El uso de la cronología para conocer el qué pasó y establecer una periodización según un criterio relevante contribuye a elaborar una síntesis valorativa de lo estudiado; la elaboración de cuadros comparativos sobre los procesos históricos locales, regionales y nacional, ha facilitado la tarea. El objetivo es construir un discurso comprensivo y útil sobre los hechos, coyunturas o procesos que sean de interés colectivo y para la práctica docente. Este conocimiento histórico sobre la comunidad es progresivo, el docente acopia información durante cada período escolar. De manera gradual se apropia de un conocimiento nuevo, clave para comprender la comunidad donde se encuentra inserta la unidad educativa; cuenta además, con mayores recursos para propiciar y participar en proyectos de educación para el riesgo.

A través de las fuentes históricas, como huellas de lo acontecido, se pueden hacer múltiples lecturas interpretativas sobre los acontecimientos ocurridos en el pasado, siempre y cuando tengan interés. Los sucesos son factibles de ser reconstruidos, pues han dejado evidencias visibles en el presente: marcas de agua en las viviendas, árboles quemados, sedimentos acumulados por inundaciones, carreteras abandonadas, antiguas estaciones petroleras, ruinas de edificaciones, antiguos cultivos desatendidos, muelles en tierra firme, horcones de viviendas palafíticas, tradiciones musicales desaparecidas pero rememoradas, evidencias en tierra firme de la orilla del lago; otros sucesos no observables emergen en la memoria colectiva como remembranzas, añoranzas o comparaciones con el presente: frases como *cuando éramos nosotros mismos; aquí no hay policía, nos cuidamos nosotros; desde siempre somos pueblos enemigos; no queremos turismo, trae inseguridad, droga, pérdida de las tradiciones; las camaroneras afectan la seguridad de la*

*comunidad: disparan a los que se acercan a la piscinas y a los pescadores en la orilla y a las aves que vuelan sobre la piscina y las acaban; la juventud emigra, ya no jala machete; con la migración, los pueblos se van quedando solos, construimos la iglesia a nuestra propia costa y ahora está destruida; todo el proyecto se acabó cuando murió el fundador, entre tantos testimonios (Urdaneta et al, 2009).*

Como ya se ha dicho, en esta investigación la *memoria histórica* es el punto de partida para historiar los desastres en las comunidades e incorporar los conocimientos construidos en la práctica educativa. Desde el punto de vista conceptual, la memoria histórica se entiende como los procesos sociales vivenciados y/o significados por un grupo en el presente; los recuerdos son subjetivos, imprecisos, discontinuos y siempre se interpretan desde el presente (Halbwachs, 1950). Algunos de sus miembros por su longevidad, experiencias de vida o por ser contadores de noticias, se constituyen en informantes clave. Cada uno de ellos, usualmente, ofrece con generosidad valiosos datos, abundante y confiable información sobre los orígenes de la comunidad y los cambios más significativos en el tiempo. Es una visión de la historia desde adentro, íntima, pues expresa puntos de vista derivados de experiencias personales. En nuestra experiencia educativa los desastres, así definidos por la comunidad, no han caído en la desmemoria histórica.

Las referencias entre pasado y presente han transitado por el tamiz de la cultura, códigos de valores y lenguaje conjugado con los sentimientos, pensamientos y necesidades del presente (Safa, 1998). Aunque sin datos precisos y en ocasiones contradictorios, las narraciones revelan las singularidades de los orígenes de la comunidad, usos del espacio antes de establecerse, cambios en el ambiente, modificaciones político administrativas, hechos significativos, sentido de los bienes patrimoniales, liderazgos tradicionales y emergentes, desastres, situaciones de riesgo, conflictos, alianzas, logros colectivos importantes, entre otros. Desde estas evidencias se amplía la investigación histórica al localizar otras fuentes que refieran sobre los sucesos y coyuntura histórica; algunas localizadas en repertorios documentales, hemerográficos, fototecas y bibliotecas pero muchas otras, quizás las más valiosas, localizadas en los álbumes de fotografías familiares, artículos de prensa, documentos, recibos de obras o cartas localizadas en viejos baúles, carteras olvidadas, *lata de papeles* o archivos personales. Por supuesto, el testimonio oral obtenido de varios informantes reviste suma importancia (Urdaneta et al, 2009).

La investigación histórica enmarcada en la estrategia situada para el aprendizaje significativo (Días, 2006), establece propuestas preliminares de periodización para delimitar temporalmente los desastres identificados y establecer algunos criterios como frecuencia, modalidades, actores

sociales afectados e interventores, medidas e impacto, etc.; cada uno de estos momentos son contextualizados en función del proceso local, regional y nacional para relacionar lo investigado con los contenidos exigidos con el currículo nacional en el área de las ciencias sociales; también para buscar interpretaciones que den repuestas al interés del estudiante y del colectivo sobre lo estudiado; la finalidad es conocer, comprender y concientizar desde el aula y con la comunidad la importancia de los *estudios históricos y sociales de los desastres* para dar apoyo a estrategias y programas educativos de gestión de riesgo.

Al considerar y analizar los cambios o coyunturas en función del contexto histórico regional y nacional, se da una visión de la historia de la comunidad, de lo particular a lo general. El punto de inicio es retrospectivo; partir del presente para abordar el pasado, sin embargo, el discurso histórico evidenciará la noción de proceso histórico, producto de una sociedad dialéctica entendida como una totalidad en permanente transformación. En cuanto a lo histórico, usualmente se orienta la información sobre tres acciones centrales, las cuales se titularán como lo decida el investigador o investigadores: a) identificar el origen de la comunidad (cuándo, por qué, cómo fue fundada o establecida, los primeros fundadores), lo cual permitirá establecer algunas reflexiones sobre el momento histórico de la región y de la nación relacionados a sus inicios b) logros comunitarios marcados por cambios de liderazgo, eventos naturales o antrópicos, cambios en el emplazamiento, construcción de vías de comunicación, edificaciones, alianzas con organismos públicos; también sucesos ocurridos en lo local, regional, nacional o internacional, tal como es el caso de la zona fronteriza, donde han sido impactado significativamente estos colectivos y c) consolidación de la comunidad por sucesos o coyunturas que representan un impulso transformador por su impacto modernizador, cambios en los modos de vida o cotidianidad; usualmente esta fase está asociada con liderazgos comunitarios significativos o gestiones de gobierno nacional trascendentales.

### ***Alcances de la propuesta para el aprendizaje de la historia***

Con frecuencia los estudiantes tienen la convicción que la historia no tiene ninguna utilidad, con frecuencia se les oye decir que esos sucesos ya pasaron, las personas ya están muertas, por tanto ese conocimiento no tiene sentido. Ante esta actitud es necesario tener las explicaciones apropiadas a las interrogantes más comunes: ¿Por qué es importante el pasado para el hombre y las sociedades humanas? ¿Para qué se estudia? ¿Cómo se estudia? ¿Por qué se enseña? Desde los tiempos más remotos, los grupos que habitaron los diversos lugares y territorios acudieron al recuerdo del pasado ¿Será una casualidad? ¿Por qué esa necesidad de la sociedad de recordarse? El *estudio histórico* y

*social de los desastres* ofrece una excelente opción para dar pertinentes interpretaciones a estas interrogantes en escenarios de aprendizaje amenos y significativos.

El hombre siempre ha necesitado tener repuestas para enfrentar el paso destructivo del tiempo sobre los asentamientos humanos, tejer solidaridades fundamentadas en viejas tradiciones, aprobar o desaprobar el poder establecido, respaldar con el prestigio del pasado, logros del presente o establecer rupturas legitimadoras de nuevas propuestas, fundamentar en un pasado compartido la aspiración a construir una nación, crear valores sociales colectivos, darle sustento a proyectos del futuro. En síntesis, para crear y reproducir la identidad colectiva, como tribu, pueblo, patria y nación, se debe garantizar a los hombres y sociedades el sentido de procedencia, la conciencia de pertenencia y la certidumbre de permanencia, en otras palabras *construir una nacionalidad*. A tal fin, es primordial propagar la idea de orígenes similares a los diversos miembros de un conjunto social, diverso y múltiple, de este modo se confieren valores de cohesión útiles para enfrentar dificultades del presente y reforzar la confianza en el porvenir.

Muchos libros de historia, antiguos y modernos, se escribieron y siguen escribiéndose para justificar las acciones de los poderosos e influir en los hombres y en las sociedades. Narran las victorias y conquistas de los emperadores, reyes, príncipes y sus familias, los ministros o autoridades; en contraposición se presentaba a sus opositores como traidores y se condenaban sus fechorías. Rinden culto de la realeza, nobleza, al poderoso y es por tanto una historia de los vencedores en las guerras de sometimiento de pueblos, regiones, provincias o de quienes detentan el poder. Luego ese culto *real* fue reemplazado por el de la nación: a los héroes, próceres y gobernantes que lucharon para construir territorios donde ejercer su poder político, social y/o religioso y dominar la economía. Igualmente, historia de los vencedores en las guerras de Independencia, del sometimiento de los pueblos, regiones y provincias. Son historias que exaltan los períodos de gobiernos y los proyectos de país. Las mayorías, los vencidos, las localidades y regiones lejanas al poder del Estado, están excluidos de estas visiones sesgadas y centralistas. Los actuales programas y textos de historia de Venezuela, en su mayoría, aún responden a esta visión de la historia.

El estudio de los colectivos excluidos de la historia escrita nos aproxima a la microhistoria o a las *historias matrias*, entendidas como los estudios que se preocupan por [...] *el mundo pequeño, débil, femenino, sentimental de la madre; es decir, la familia, el terruño, la llamada hasta ahora patria chica* (González, 1986: 15). Esta patria no es distinta ni distante de la patria-nación donde se contextualiza: [...] *es la realización de lo grande, es la unidad tribal culturalmente autónoma y*

*económicamente autosuficiente, es el pueblo entendido como conjunto de familias ligadas al suelo, es la ciudad menuda en la que todavía los vecinos se reconocen entre sí, es el barrio de la urbe con gente agrupada alrededor de una parroquia o espiritualmente unida de alguna manera, es la colonia de inmigrados a la gran ciudad, es la nación minúscula [...], es el gremio, el monasterio y la hacienda, es el pequeño mundo de las relaciones personales y sin intermediario* (González, 1986:28). Es en estas historias dónde el estudio histórico de los desastres adquiere otras dimensiones al permitir recabar información de esos acontecimientos de gran impacto comunitario pero usualmente desechada por los entes gubernamentales al menos que haya tenido una trascendencia mayor.

Para estudiarlos debemos aproximarnos al contexto en el cual ocurrieron, considerar a la red de relaciones personales, emociones, sentimientos, proyectos colectivos y exige localizar numerosas fuentes que ayuden a revelar la cotidianidad y creencias del hombre. También requiere de una *descripción densa* del ¿qué pasó? Pues los detalles son importantes: rescatar el nombre de las personas, los logros y proyectos, la manera de expresar sentimientos y valores colectivos. Para ello hay que ser creativo y acudir a todos los recursos disponibles o inventar nuevos, si es necesario. Cada año escolar la experiencia varía según el grupo de estudiantes, los temas de investigación, los intereses. Por ello, con frecuencia es necesario construir nuevas herramientas para la investigación histórica de las comunidades.

El docente se transfigura en un *microhistoriador*, sin descuidar la interrelación entre la historia comunitaria, local, regional y los grandes procesos nacionales y mundiales que amplían el análisis contextual de lo económico, social y cultural. Pero ¿Es posible saber toda la historia de los desastres de una comunidad? Es necesario tener presente que para estudiar al individuo-colectivo y/o al colectivo-individuo se abordará sólo hasta donde es posible aprehender *lo histórico*, entendido como la suma de lo humano, acontecido en el transcurso del tiempo, en la medida y hasta donde sea posible saber de él. Al abordar lo histórico no debe olvidarse que *toda historia es contemporánea en la medida en que el pasado es captado desde el presente y responde a sus intereses* (Le Goff, 1991: 52); la aproximación a la historia de las comunidades estará marcada por la subjetividad del docente-alumno-investigador y por la relación establecida entre la memoria e historia de los informantes. En cada caso surgirán visiones particulares de la relación pasado-presente y maneras particulares de interpretarlas.

El docente no puede perder de vista la planificación didáctica ni las exigencias del currículo nacional que enfatiza sobre contenidos de la historia nacional. Por ello debe contar con herramientas



que articulen las prácticas sociales individuales y colectivas con las del conjunto en general. Nada de lo que ocurre en el barrio, sector, ciudad o localidad está dislocado de otro ámbito más amplio; al tenerlo claro, podemos utilizar técnicas que establezcan la relación con lo regional y lo nacional. La meta es construir una historia que profundice los sentidos y significados de pertenencia para la vida; escribir y enseñar una historia más comprensiva, concreta, aferrada a lo cotidiano, para analizar en función del tema-eje aspectos más amplios como las ideas, valores, movimientos sociales, sistemas económicos, políticas de gobiernos, tradiciones, entre otras (Terradas, 2001: 181).

Por otra parte, el *estudio de desastres al historiar comunidades* en función del aprendizaje parte del criterio *de importancia* de lo historiado y dependerá de cada comunidad y del momento en el cual se está historiando (Vidal, 1999). Se debe orientar la selección del tema según lo que se considere influyente, decisivo, *lo que hace época*, lo más y mejor representativo de lo coetáneo, lo persistente, lo permanente, *lo del pasado que no ha pasado totalmente* (González, 1986). En este caso, el *estudio histórico de desastres en las comunidades* como estrategia para el aprendizaje de las ciencias sociales, ha evidenciado que tanto el docente como sus estudiantes se apropien del proceso de construcción de conocimiento a través de un trabajo en equipo colaborativo donde el docente, por su rol de mediador-orientador del proceso de investigación, debe conocer, manejar y aplicar las técnicas de investigación socioeducativas, etnográficas e históricas para interpretar a la sociedad en el tiempo.

Los resultados preliminares evidencian sus alcances y posibilidades de intervenir en temas trascendentales como es la gestión para el riesgo desde el aula. Cabe destacar, que la socialización de las experiencias se realiza a través de dos niveles. Un primer nivel donde los avances de investigación de las diferentes comunidades son presentados y confrontados entre los compañeros en el aula, pues con frecuencia los esfuerzos de unos se complementan con los de otros; la capacidad de cada educando aflora y se aprecian los esfuerzos para aprender del otro, por entender la información, ejecutar y corregir manteniendo, por lo general, una actitud positiva o resolviendo el conflicto cognitivo que usualmente enfrentan ante los procesos de aprendizaje.

En un segundo nivel se elabora un plan de acción para dar a conocer los resultados en las comunidades historiadas. El logro de una formación integral para el docente dependerá no sólo de los conocimientos recibidos en el aula, sino de la ampliación de los límites de los contextos de aprendizaje a diferentes ámbitos de la labor profesional y del desarrollo social y personal. Estas actividades deben tener un enfoque para la vida dentro y fuera de ella, de tal manera que los estudiantes se involucren en procesos de enseñanza-aprendizaje más profundos y significativos. Las experiencias educativas fuera del aula serán aquellas que se realicen con propósitos formativos y que

permitan al estudiante adquirir habilidades, destrezas y actitudes y, además, establecer las articulaciones pertinentes entre los conocimientos y la práctica social. *Enseñar* es la acción de transmitir, proponer y promover un conocimiento que al ser asimilado dará como resultado el *aprendizaje* como un acto común en el que tanto el alumno como el docente se involucren activamente en la materia. Considerar estos aspectos hace trascender la importancia de los estudios históricos de los desastres en comunidades con fines educativos, preventivos y científicos.

### ***Bibliografía***

- Altez, R., Parra Grazzina, I. y Urdaneta Quintero, A. (2005). Contexto y vulnerabilidad de San Antonio de Gibraltar en el siglo XVII: una coyuntura desastrosa. *Boletín De La Academia Nacional De La Historia*, (352), 181-209.
- Altez, R. (2008). Vivir en el post-desastre: reflexiones sobre los aprendizajes de una tragedia aún vigente. El caso Vargas-Venezuela. En R. Altez y Y. Barrientos. (Coords.), *Perspectivas venezolanas: sobre riesgos: reflexiones y experiencias* (Vol. 1). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Amaya, C. (2005). El ecosistema urbano: simbiosis espacial entre lo natural y lo artificial. *Revista Forestal Latinoamericana*. (37), 1-6. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/24099/2/articulo1.pdf>
- Amodio, E. (Ed.). (2001). Los pueblos indígenas de la cuenca del Lago de Maracaibo durante el primer siglo de la conquista. En *Pueblos y culturas de la cuenca del Lago de Maracaibo*. Maracaibo: Acervo Histórico del Estado Zulia.
- Atencio Ramírez, M. (2008). *Actores sociales y escenarios urbanos en el proceso histórico de Maracaibo a finales del siglo XIX*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Cardozo Galué, G. (1991). *Maracaibo y su región histórica. El circuito agroexportador 1830-1860*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Cardozo Galué, G. (2005). *Venezuela: de las regiones históricas a la nación*. Caracas: Academia Nacional de la Historia de Venezuela.

- Ceballos, B. (1999). *Retos de la educación geográfica en la formación del ciudadano venezolano. El hombre venezolano y el siglo XXI*. Caracas: Comisión Presidencial V Centenario de Venezuela - Fundación V Centenario.
- Cerda, H. (2005). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Búho.
- Contreras, A., Lafraya, S., Lobillo, J., Soto, P. y Rodrigo, C. (1998). *Los métodos del diagnóstico rural rápido y participativo*. Recuperado de [http://www.pronaf.gov.br/ater/Docs/DRPmetodos\\_diagnostico\\_rapido\\_participativo.pdf](http://www.pronaf.gov.br/ater/Docs/DRPmetodos_diagnostico_rapido_participativo.pdf)
- Díaz Barriga, A. F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Freire P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gamero León, M., Urdaneta Quintero, A., Maxula Ramírez, A., Luz Gouveia, E. y Rodríguez, M. (2007). *Plan de profesionalización del docente en las ciencias sociales. Historia y geografía*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Gamero León, M., Urdaneta, A., Gouveia, E. L., Parra Grazzina, I., Rodríguez, M., Maxula, A. y Gil, V. (2009). *Propuesta curricular licenciatura en Educación. Mención ciencias sociales*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- González y González, L. (1986). *Invitación a la microhistoria*. México: Biblioteca Joven.
- Halbwachs. (1950). Memoria colectiva y memoria histórica. En J. Mendoza García. (Ed.), *El conocimiento de la memoria colectiva* (pp. 81-101). México: UAT.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hurtado, A. (2001). *Humanismo social*. Santiago, Chile: Ediciones Dolmen.
- Kirby, A. (1989). Tiempo, espacio y acción colectiva: espacio político-geografía político. *Documentos De Análisis Geográfico*, (15), 67-68.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Llano, A. (1999). *Humanismo cívico*. Barcelona: Ariel S. A.
- Lucero, M. (2004). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. Recuperado de <http://www.buenosaires.gov.ar>
- Moreno, A. (1995). *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*. Caracas: Ministerio de la Familia - Centro de Investigaciones Populares.
- Parra Grazzina, I. y Urdaneta, A. (2009). San Pedro. Desaparición de un pueblo en el sur del Lago de Maracaibo. *Revista Tierra Firme*, (107).

- Parra Grazzina, I, Urdaneta Q., A. y Cardozo G., G. (2005). El puerto e iglesia de San Pedro en la costa negra del Lago de Maracaibo. *Acervo Revista De Estudios Históricos y Documentales*, 4(1), 69-84.
- Parra Grazzina, I, Altez, R. y Urdaneta Quintero, A. (2008). Senderos, caminos reales y carreteras: el sentido histórico de la comunicación andino-lacustre. *Revista Geográfica*, 49(2), 291-320.
- Pérez, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en ecuación social y animación socio-cultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Nancea S. A.
- Rojas De Escalona, B. (2007). *Investigación cualitativa, fundamentos y praxis*. Caracas: Universidad Experimental Libertador.
- Safa Barraza, P. (1998). Memoria y tradición: dos recursos para la reconstrucción de las memorias locales. *Alteridades*, (8), 91-102.
- Salazar Vindas, S. (1999). *La prevención de desastres comienza con la información. Guía para la comunicación social y la prevención de desastres*. San José de Costa Rica : DIRDN.
- Terradas I Saborit, I. (2001). La historia de la estructura y la historia de vida. Reflexiones sobre las formas de relacionar la historia local y la historia regional. En S. Fernández y G. Dalla Corte. (Eds.), *Lugares para la historia. Espacio, historia regional e historia local en los estudios contemporáneos* (pp. 179-208). Argentina: UNR Editora.
- Tovar, R. (1996). *El enfoque geohistórico*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- UNESCO. (1999). *Los cuatro pilares fundamentales para la educación*. México: Ediciones UNESCO.
- Urdaneta, A. (2012). *Historiar las comunidades para el aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta educativa*. Caracas: Centro Nacional de Historia.
- Véliz Rony, I. (2009). ¿Qué es un diagnóstico de riesgo a desastres? Recuperado de <http://www.desastres.org/articulos>
- Vidal Jiménez, R. (1999). La historia y la postmodernidad. *Espéculo*, (13). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/index.html>
- Zubiría, J. (Ed.). (1998). Ética Civil, cultura y educación. En *Hacia la Construcción de una ética ciudadana en Colombia*. Bogotá: Programa Por La Paz - CINDE.
- Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.