

ORIENTACIONES

para la adaptación pedagógica y
curricular en contextos de emergencia
y/o desastres socionaturales



CONTENIDO

1.	<u>INTRODUCCIÓN</u>	<u>1</u>
2.	<u>ANTECEDENTES</u>	<u>3</u>
2.1.	Reducción de riesgo de desastres	5
2.2.	Marco normativo	7
2.2.1.	Marco internacional	7
2.2.2.	Marco nacional	8
2.2.3.	La geomorfología de Chile y amenazas que podrían provocar desastres	9
2.3.	Efectos de las emergencias, los desastres y las catástrofes en el sistema educativo	10
2.3.1.	Efectos del cierre de instituciones educativas en situaciones de emergencia	10
2.3.2.	Efectos de los desastres socio naturales en el sistema educativo	11
2.4.	Adaptación curricular en situaciones de emergencia	13
3.	<u>DESARROLLO</u>	<u>14</u>
3.1.	Habilidades socioemocionales y apoyo psicosocial en situaciones de desastres	14
3.2.	Adaptación curricular y pedagógica en contextos de emergencia	21
3.2.1.	Contextualización del currículum en situaciones de emergencia	23
3.2.2.	Estrategia de integración de aprendizajes en contextos de emergencia	29
3.2.3.	Sugerencias metodológicas formativas en contextos de emergencia	30
3.2.4.	Procesos de evaluación con foco formativo en contextos de emergencia	31
3.2.5.	Recursos educativos	33
4.	<u>ANEXOS</u>	<u>34</u>
5.	<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	<u>37</u>

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento se enmarca en los compromisos sectoriales incorporados en el Plan de Reconstrucción del año 2023, y fue elaborado por la Unidad de Currículum y Evaluación con la colaboración de la Unidad Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres del Ministerio de Educación. Su formulación se fundamenta en los lineamientos de las políticas nacionales que reconocen la educación como un derecho fundamental, cuyo resguardo debe ser garantizado en todo momento, incluso en situaciones de emergencia y desastres socio naturales. En este contexto, resulta indispensable comprender los escenarios de amenaza, las vulnerabilidades y la exposición a riesgos que enfrentan las comunidades educativas, así como también las capacidades que el Estado de Chile, a través del Ministerio de Educación, ha venido desarrollando para dar respuesta a dichos desafíos.

En Chile, el Ministerio de Educación es el órgano rector responsable de velar por los derechos de la totalidad de estudiantes y asegurar un sistema inclusivo y de calidad. La Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc se encarga de definir los aprendizajes que se deben desarrollar a lo largo de la trayectoria educativa en todos los niveles y establecimientos educativos del país, resguardando su coherencia con los recursos que se ponen a disposición para implementar el Currículum Nacional.

La Ley General de Educación (N°20.370) define la educación como un proceso permanente que promueve el desarrollo integral, enmarcado en los valores de los derechos humanos, de la diversidad y la paz. Además, establece que el sistema educativo se sustenta en la Constitución Política de Chile y en tratados internacionales, destacando que la educación, además de garantizar aprendizajes, aporta equidad, por lo que debe ser interrumpida lo menos posible.

La experiencia internacional y nacional (pandemia, terremotos, inundaciones, entre otros eventos) evidencia que los desastres interrumpen las trayectorias educativas, afectan el bienestar socioemocional de estudiantes y docentes, y profundizan las desigualdades existentes. El cierre o la afectación de establecimientos educativos trae consecuencias significativas para los aprendizajes y para la continuidad de los proyectos de vida de niños, niñas y adolescentes. Frente a ello, surge la necesidad de avanzar hacia un currículum flexible y contextualizado, que permita responder a realidades cambiantes, atender necesidades emergentes y asegurar la continuidad del proceso formativo.

La urgencia de garantizar el derecho a la educación en contextos de emergencia y desastres socio naturales —cada vez más frecuentes por el cambio climático— ha sido relevada en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible y el compromiso de “no dejar a nadie atrás”, junto con el ODS 4 sobre educación inclusiva y de calidad, y el Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres.

En América Latina y el Caribe, múltiples riesgos —climáticos, sociales y políticos— interrumpen las trayectorias educativas, desplazan comunidades y generan inseguridad, lo que afecta el aprendizaje (UNESCO, 2015; 2022). Esto refuerza la necesidad de institucionalizar respuestas educativas que protejan y aseguren oportunidades de aprendizaje desde la primera respuesta (INEE, 2024).

Dichas respuestas deben basarse en evidencia e incluir la educación socioemocional, el apoyo psicosocial y la seguridad escolar integral, reconociendo el rol protector y habilitante de la educación. El Estado, como garante, tiene el deber de respetar, proteger y garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA), generando condiciones para su ejercicio escolar efectivo.

En este marco, las adaptaciones curriculares no deben entenderse como una reducción de expectativas, sino como una estrategia pedagógica que prioriza aprendizajes esenciales, diversifica metodologías y reconoce la resiliencia de las comunidades educativas. Esta flexibilidad se convierte en una oportunidad para co-construir nuevos aprendizajes significativos que, además de asegurar la continuidad educativa, contribuyan al fortalecimiento de la cohesión social y al desarrollo de capacidades para enfrentar futuros escenarios de riesgo.

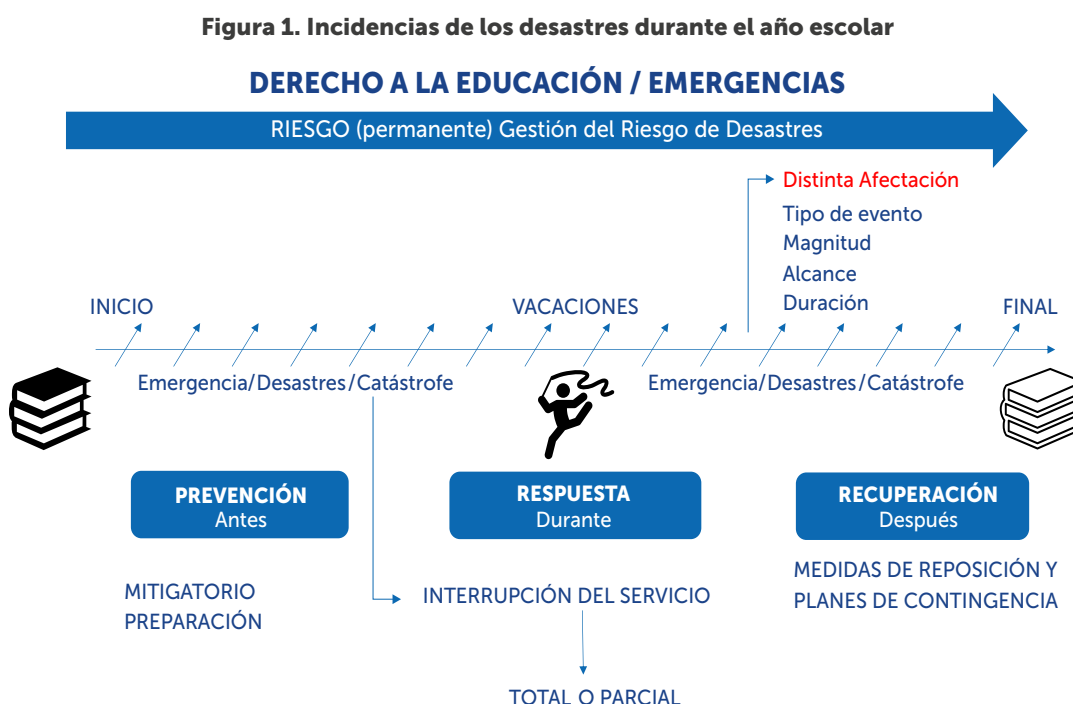
2. ANTECEDENTES

En situaciones de emergencia, el cierre de los servicios educativos expone a niños, niñas y adolescentes a diversos riesgos, tales como el trabajo forzado, la explotación problemas sanitarios, impacto en la salud física y mental, el aislamiento, el abandono de la escuela, entre otros (Unicef, 2011). Por esta razón, los servicios educativos deben, con la mayor prontitud posible, ser reabiertos total o parcialmente y apoyar la recuperación del sentido de estabilidad; además, deben desarrollar aprendizajes para enfrentar las consecuencias y la nueva situación que origina la propia emergencia y, al mismo tiempo, servir de apoyo para recuperar la salud emocional de niños, niñas y adolescentes.

Ahora bien, ante un contexto incierto y complejo como es una emergencia o un desastre, el currículum debe ser adaptado a las necesidades y demandas del estudiantado educativos para que efectivamente respondan a la nueva realidad.

Suscitada una situación de emergencia, el Ministerio de Educación asume el liderazgo de la respuesta educativa a tal emergencia, considerando diversos elementos que inciden en ella, como el tipo de emergencia, el nivel de impacto, el periodo escolar en que esta ocurre, el tipo de daño que ocasiona a la población, el alcance y la magnitud del evento, y su duración. Lo anterior permite entregar herramientas de planificación y metodológicas, que acompañen y orienten a los equipos directivos y docentes en la adaptación del currículum de acuerdo a las necesidades de aprendizaje y de apoyo socioemocional.

Tal como se muestra en la siguiente figura:



Fuente: Elaboración propia.

Es necesario tener a la vista en forma permanente los elementos presentados en la figura, porque originan consecuencias y escenarios de afectación distintos en el sistema educativo y son relevantes a la hora de definir el proceso de adaptación curricular. Su relevancia, entonces, consiste en que ayudan a complementar la visión de contexto de la emergencia y reflexionar sobre qué enseñar en cada escenario. Además, permiten tomar decisiones en cada etapa de la respuesta educativa. En relación con el periodo en el que ocurren las situaciones de emergencia y su incidencia en el sistema se consideran tres escenarios:

- Al inicio del período escolar
- Durante el período de vacaciones
- Al final del período escolar

Cada uno de ellos tiene su propia especificidad, y su incidencia en el aprendizaje es distinta, lo que permite tomar decisiones e implementar respuestas de variada índole. Por ejemplo, si un desastre ocurre a poco tiempo de terminar el año escolar podría evaluarse la pertinencia y conveniencia de cerrar el año escolar de manera anticipada.

Por otra parte, la duración de la emergencia tiene gran relevancia y determina la vida de las personas. El tiempo de respuesta es un factor crítico cuando se trata de emergencias de gran magnitud y alcance, ya que desafía al sistema a implementar una respuesta rápida que ayude a prevenir la ocurrencia de nuevos riesgos y mayores daños y, además, porque reduce el tiempo para volver a la “normalidad”, lo que no basta por sí solo, pues se trata de “no dejar a nadie atrás”.

La zona geográfica donde se produce el desastre es otra variable que se debe considerar. Como ya se mencionará con más detalle, Chile posee características muy peculiares tanto en su clima como en su territorio; es el país más largo y delgado del mundo, y se extiende entre la cordillera de los Andes y el Océano Pacífico, con presencia de paisajes muy diversos que van desde el desierto más árido del mundo, volcanes, ríos, mares y hasta glaciares milenarios. En consecuencia, su nivel de exposición a amenazas de distinta índole varía según la ubicación geográfica donde se encuentran sus habitantes. Esto es importante porque, de hecho, las amenazas son diferentes y pueden, de acuerdo con las características territoriales, ser más de una e incluso activarse varias al mismo tiempo. Ahora bien, el nivel de afectación de una emergencia, desastre o catástrofe, dependiendo de la extensión del territorio que afecte, puede producir impactos en una escuela, en una localidad o comuna, en varias comunas, o en una o varias regiones.

Por lo tanto, el grado de incidencia que produce una emergencia no es siempre el mismo, puede causar daños graves a la infraestructura e incluso la interrupción en la entrega de los servicios y desplazamientos, hasta llegar a la pérdida de vidas humanas.

En consecuencia, es importante definir con claridad qué se entiende por emergencia, desastre o catástrofe. Las diferencias radican en la magnitud del evento, en las pérdidas que ocasiona y en la capacidad de respuesta. Según lo establecido en la Ley 21.364 de 2021, estos eventos se clasifican de la siguiente manera:

- **Emergencia menor:** situación cuyo nivel de afectación permite gestionarla con capacidades comunales y, eventualmente, con refuerzos o apoyos desde otras zonas, por medio de una coordinación de nivel comunal.
- **Emergencia mayor:** situación cuyo nivel de afectación permite gestionarla con capacidades regionales y, eventualmente, con refuerzos o apoyos desde otras zonas, a través de una coordinación de nivel provincial o regional.
- **Desastre:** situación con un nivel de afectación e impacto que no permite gestionarlos con capacidades regionales, sino que requiere refuerzos o apoyos desde otras zonas del país, mediante una coordinación de nivel nacional.
- **Catástrofe:** situación con un nivel de afectación e impacto tales que requiere de asistencia internacional como apoyo a las capacidades del país, a través de una coordinación de nivel nacional.

Por lo tanto, los desastres y las catástrofes, que son causados por fenómenos naturales o antrópicos, son el resultado de la combinación de una amenaza y de la vulnerabilidad de una comunidad.

2.1. Reducción de riesgo de desastres

La Ley n° 21.364, del 27 de julio de 2021, define la reducción del riesgo de desastres como:

La actividad orientada a la prevención de nuevos riesgos de desastres, la reducción de los riesgos de desastres existentes y a la gestión del riesgo residual, todo lo cual contribuye al desarrollo sostenible del país.

La reducción del riesgo de desastres implica abordar algunos de los factores que incrementan la vulnerabilidad de las comunidades, como son los problemas de resistencia de la infraestructura a los desastres, la débil prevención y preparación, la emergente capacidad de respuesta y la pobreza (UNDRR, 2015).

En la ley ya señalada se define como vulnerabilidad aquellas condiciones determinadas por factores o procesos físicos, sociales, institucionales, económicos o ambientales que aumentan la susceptibilidad de una persona, comunidad, bienes, infraestructuras o servicios, a los efectos de las amenazas. No depende únicamente de la magnitud del evento natural, sino de la capacidad para anticiparse, resistir, responder y recuperarse.

En países altamente vulnerables, esta condición se relaciona con factores como la pobreza, la desigualdad, la localización de asentamientos en zonas de riesgo, la debilidad institucional, la degradación ambiental y la falta de acceso a la educación, la salud y los servicios básicos.

Ahora bien, la reducción del riesgo se aborda en todas las fases del ciclo de gestión del riesgo. Estas fases —mitigación, preparación, respuesta y recuperación— no son lineales y pueden superponerse (UNDRR, 2017).

Figura 2. Ciclo de gestión del riesgo de desastres socio naturales



Fuente: Elaboración propia, adaptado a Manual de Gestión de Desastres, Piarc.

La prevención y mitigación implica tomar medidas para anticipar y reducir el impacto por la ocurrencia de un desastre. La fase de mitigación puede incluir la construcción de infraestructuras resistentes a los desastres, la gestión adecuada de los recursos naturales y el fortalecimiento de la educación en materias de riesgo de desastres.

La preparación contempla la planificación y el entrenamiento para hacer frente a un desastre, la preparación de suministros de emergencia (continuidad de los servicios), el entrenamiento de equipos de respuesta (protocolos de actuación) y una recuperación oportuna y eficaz de los impactos de amenazas inminentes o emergencias.

La respuesta es la acción que se toma de manera inmediata para hacer frente a un desastre en curso. Las actividades de respuesta pueden incluir la evacuación de las áreas afectadas, la prestación de atención médica de emergencia, búsqueda y rescate, distribución de suministros de emergencia y coordinación de las actividades de respuesta.

La recuperación, en tanto, conlleva el desarrollo de acciones para restablecer las condiciones de vida de las comunidades afectadas después de un desastre. Contempla dos etapas vitales: la reconstrucción mediante acciones que se llevan a cabo en materia de infraestructura y la rehabilitación, que tiene que ver con la reposición de los servicios, el apoyo emocional a las personas afectadas y la restauración de los medios de subsistencia. Es importante señalar que tiene especial relevancia evitar la reproducción de las condiciones de riesgo preexistentes.

En esta línea, la adaptación curricular que se propone constituye una acción de carácter preventivo que aporta a la preparación del sistema en tanto que constituye una acción de respuesta del sistema, que busca una pronta recuperación del servicio educativo.

2.2. Marco normativo

2.2.1. Marco internacional

Actualmente existen tratados y acuerdos internacionales que forman parte de los esfuerzos para reducir el riesgo de desastres. Entre los más actuales está el Marco de Sendai y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, entre otros instrumentos a los que Chile ha adherido y debe dar cuenta anual de sus gestiones y avances.

El Marco de Sendai es un acuerdo global para reducir el riesgo de desastres naturales, adoptado en 2015 durante la Tercera Conferencia Mundial de las Naciones Unidas, realizada en la ciudad japonesa de Sendai (UNISDR, 2015). Este marco establece una serie de medidas para reducir la vulnerabilidad de las comunidades a los desastres naturales y mejorar las capacidades de respuesta y recuperación ante ellos. Se centra en la prevención y reducción del riesgo de desastres, en lugar de poner el foco únicamente en la respuesta ante los desastres. El objetivo es lograr un enfoque más integral y sostenible, que abarque todo el ciclo de la gestión del riesgo (UNISDR, 2015).

El Marco de Sendai establece siete metas y focaliza el accionar en cuatro esferas prioritarias:

- Comprensión del riesgo de desastres: conocer, evaluar y monitorear el riesgo de desastres, incluida la identificación de amenazas y vulnerabilidades, y la evaluación de las pérdidas y daños.
- Fortalecimiento de la gobernanza del riesgo de desastres para gestionar dicho riesgo: promover la colaboración y coordinación entre los sectores como salud, vivienda, entre otros y niveles de gobierno, la participación de la comunidad y el fortalecimiento de las instituciones.
- Inversión en la reducción del riesgo de desastres para la resiliencia: promover la implementación de medidas estructurales y no estructurales para reducir el riesgo de desastres y mejorar la capacidad de recuperación.
- Aumento de la preparación para casos de desastres con el fin de dar una respuesta eficaz y "reconstruir mejor" en los ámbitos de la recuperación, rehabilitación y reconstrucción.

Todas estas prioridades están en directa relación con la elaboración de un currículum para situaciones de emergencia, en tanto refuerza la gobernanza del Estado chileno, y fortalece la preparación y la respuesta ministerial para asegurar un sistema educativo que contribuya a la formación integral, pertinente y permanente, que aporte a la comprensión del riesgo mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación, que abarcan desde la educación parvularia hasta la educación superior.

En la misma línea, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible establece 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) con 169 metas específicas para erradicar la pobreza, proteger el planeta y garantizar la prosperidad para todos los seres humanos (Naciones Unidas, 2015-2030). En ella se reconoce la necesidad de una gestión integral del riesgo de desastres y se destaca la importancia de la colaboración entre países y sectores para reducir la vulnerabilidad y aumentar la resiliencia de las comunidades frente a los desastres socio naturales.

2.2.2. Marco nacional

En el contexto nacional se han recogido estos acuerdos y metas internacionales y, sobre la base de ellos, a través del Servicio Nacional de Prevención y Respuesta ante Desastres del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (SENAPRED), se elaboró la Política Nacional para la Reducción del Riesgo de Desastres (ley N° 21.364, 2020-2030), cuyo objetivo es reducir las amenazas y aumentar la resiliencia del país, estableciendo para este periodo el cumplimiento de cinco objetivos estratégicos:

- Comprender el riesgo de desastres.
- Fortalecer la gobernanza de la gestión del riesgo de desastres.
- Planificar e invertir en la reducción del riesgo de desastres para la resiliencia.
- Proporcionar una respuesta eficiente y eficaz.
- Fomentar una recuperación sostenible.

Esto implica poner a disposición de este objetivo la investigación, el conocimiento, el diálogo, la recuperación de la memoria histórica, la ciencia, la innovación y la tecnología, como aspectos necesarios para propiciar una cabal comprensión y entendimiento del riesgo de desastres, en todos los niveles y de manera transversal en el Estado, sector privado, sociedad civil, academia y comunidad en general, para fortalecer una percepción fundada del riesgo que fomente una cultura preventiva y de auto aseguramiento.

Tal apropiación requiere de un enfoque multidimensional que reconozca el carácter multicausal del riesgo de desastres. Para ello es fundamental contar con herramientas sectoriales que anticipen la preparación de las respuestas del sector y aseguren el cumplimiento de la misión institucional ante la ocurrencia de escenarios de riesgo de desastres.

En lo que respecta al sistema educativo chileno, este se encuentra normado por la Constitución Política de la República y la Ley General de Educación (LGE, 2009). Esta última establece, en su artículo 3°, que el sistema "se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza".

En esta línea, el desafío para el sector educacional ante situaciones de desastres presenta dos grandes interrogantes, la primera: ¿Cómo asegurar la continuidad de las trayectorias formativas de niñas, niños, jóvenes y adultos durante una emergencia en la que se produce una interrupción del servicio educativo? Y, por otro lado: ¿Cómo desarrollar e implementar estrategias pertinentes después de los desastres para retomar los aprendizajes del alumnado en contextos de afectación?

2.2.3. La geomorfología de Chile y amenazas que podrían provocar desastres

Todo el territorio de Chile, con su diversidad de paisajes y geoformas y su ubicación geográfica en el llamado Cinturón de Fuego del Pacífico, está expuesto a algún tipo de amenaza, y casi todas las amenazas de desastres que existen a nivel mundial se presentan en territorio chileno, con la notable excepción de los huracanes. Es decir, en nuestro país no se puede hablar de zonas libres de peligro. Por lo mismo, la probabilidad de que ocurra un evento adverso en Chile es muy alta, y es algo con lo que la ciudadanía debe convivir a diario, de ahí la importancia de generar acciones de prevención y de preparación constantes. La OECD define a nuestro país como uno de sus miembros más expuestos a desastres de origen socio natural, con el 54% de su población y el 12,9% de su superficie total susceptible de verse afectadas por tres o más tipos de estas amenazas (Dilley, 2015), donde los sismos son uno de los eventos más recurrentes, al igual que los tsunamis, debido a la extensa costa chilena. Latente es también en Chile la amenaza de erupciones volcánicas, ya que existen más de dos mil volcanes en el territorio nacional, de los cuales alrededor de noventa están activos (Molina et al., 2012). A esto se suman las amenazas de origen antrópico, como son los incendios forestales, que se producen en gran medida por la acción de las personas y de otras variables como la sequía y las altas temperaturas en el verano (Holz et al., 2015).

En cuanto, a las amenazas meteorológicas y los fenómenos climáticos extremos, la incidencia del cambio climático debe ser abordada a la brevedad por su rápida y acelerada propagación, y reconocida como un factor de riesgo permanente para las comunidades educativas. La alarmante evolución de este fenómeno anticipa la proliferación de iniciativas que promuevan cada vez más la comprensión del riesgo y sus implicancias, iniciativas que, sin duda, deben estar contenidas de manera transversal en los programas de estudio, en los proyectos educativos y en instrumentos de gestión como el Plan Integral de Seguridad Escolar (PISE), el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y otros.

El riesgo en Chile se potencia con el desconocimiento de la vulnerabilidad relativa de los distintos grupos y comunidades, así como la vulnerabilidad de las infraestructuras y sistemas expuestos a las distintas amenazas. En este sentido, los estudios de infraestructura crítica han sido un aporte que ha contribuido a redirigir recursos a los puntos más críticos, siendo esta otra variable que también debe ser abordada en lo que respecta a las infraestructuras educativas.

En definitiva, el nuestro es un país que enfrenta una amplia variedad de amenazas socio naturales —antrópicas y biológicas—, lo cual implica tomar decisiones para gestionar y reducir el riesgo de desastres, mitigar sus consecuencias para las comunidades, sus bienes, la economía local, la

vida de las personas y su cotidianeidad; como, por ejemplo, la interrupción del servicio educativo de niños, niñas y adolescentes.

En virtud de esta constante exposición y el alto grado de vulnerabilidad nacional, Chile ha desarrollado sistemas, estrategias e instrumentos para determinar y/o evaluar el potencial daño que estas amenazas pudieran causarles a la población y su entorno. Si bien con los años estos esfuerzos se han ido perfeccionando, aún se requiere fortalecer que estos (políticas, planes, programas, mapas de riesgo y de amenazas, entre otros) hagan sinergia; y para ello deben ser elaborados en conjunto con las comunidades y organizaciones de base, y su implementación debe ser difundida, comunicada y compartida con el sistema en su globalidad y desde la particularidad de cada sector.

Bajo esta línea, en el año 2015 la UNDRR llamó a:

Velar por que se aprovechen como corresponda los conocimientos y las prácticas tradicionales, indígenas y locales, para complementar los conocimientos científicos en la evaluación del riesgo de desastres y en la elaboración y aplicación de políticas, estrategias, planes y programas para sectores específicos, con un enfoque intersectorial, que deberían adaptarse a las localidades y al contexto.

2.3. Efectos de las emergencias, los desastres y las catástrofes en el sistema educativo

2.3.1. Efectos del cierre de instituciones educativas en situaciones de emergencia

El cierre total o parcial de establecimientos educacionales como resultado de una situación de emergencia, desastre y/o catástrofe, produce efectos inmediatos sobre la niños, niñas y estudiantes y sus aprendizajes, sobre el cuerpo docente y los equipos directivos. Existen diversos estudios a nivel mundial, realizados principalmente a partir de la evaluación de los efectos que produjo la pandemia en el sistema educativo, que evidencian la importancia que implica la reapertura de las escuelas en el más breve plazo posible.

Campos González (2017), Lillo (2013) y Villalobos y Espinoza (2021; 2023) sostienen que históricamente la educación en contextos de desastres ha sido abordada a mediano y largo plazo, en lugar de ser activada desde la fase de respuesta a la emergencia. La ayuda humanitaria suele enfocarse en la provisión de alimentos, viviendas, agua, albergues, todas cuestiones imprescindibles pero que deben y pueden ser cruzadas con acciones del sector de educación desde el primer momento. Pérez (2017) y Sandoval y Fava (2017) reafirman que la educación es fundamental, y que no se puede esperar a encontrarse en tiempos más estables para su despliegue sino, por el contrario, esta debe ser garantizada en todo momento.

La UNESCO, por su parte, señala que, en situaciones de crisis, conflictos, emergencias y desastres, la educación suele ser el primer servicio en ser interrumpido y el último en reanudarse, esto aumenta la brecha de injusticia social e inequidad en el derecho a la educación (Ainscow,

2024; Arnaiz, 2023; Blanco, 2006; Booth, 2006; Echeita, 2006). Cabe destacar que posterior a una situación de emergencia o desastre se registra una disminución considerable en la asistencia a clases, lo que también repercute en el aprendizaje.

Si bien es cierto que la educación virtual o telemática (es decir, no presencial) es una forma alternativa que evita las interrupciones prolongadas de clases, esta requiere en algunas ocasiones —dependiendo del daño ocasionado por el evento— de actuaciones fuera de la escuela (entrega domiciliaria de guías y materiales), lo que demanda un gran apoyo familiar y se convierte en un tremendo desafío al intentar brindar algo de normalidad a un momento de crisis, que por definición no lo tiene. Ahora bien, es importante señalar asimismo que con la reapertura de las escuelas en jornadas más reducidas también se corre el riesgo de originar una ralentización en los procesos de aprendizaje.

Las interrupciones de la escolarización hacen también referencia a la pérdida del tiempo de contacto —que reduce la convivencia escolar y el apoyo socioemocional que entrega la presencialidad—, así como también a los posibles efectos de continuidad de los aprendizajes y trayectoria educativa.

Andrabi et al. (2020) realizaron un análisis de las repercusiones educativas y de otra índole que experimentaron los niños y las niñas tras el terremoto ocurrido en Pakistán en 2005. El estudio otorgó datos acerca de los resultados de aprendizaje en menores de entre siete y quince años de edad, luego de haber dejado de asistir a clases durante catorce semanas por el cierre de sus escuelas decretado en las áreas más afectadas por el movimiento telúrico. Esta y otras consecuencias del terremoto permitieron evaluar, cuatro años después, que los y las estudiantes que no asistieron a clases por la clausura de sus centros educativos habían quedado entre 1,5 y 2,0 años por detrás de aquellos/as que no fueron afectados directamente por el terremoto. Los autores señalaron que en ese entonces sobrevino una pérdida tan vasta en los niños, que estos se quedaron cada vez más rezagados/as respecto de la trayectoria normal, debido a que el profesorado siguió instruyendo como antes, sin adaptar su enseñanza al nuevo contexto.

En esta línea, los equipos directivos encargados de la evaluación desempeñan un rol fundamental, en la medida en que son ellos quienes deben liderar las acciones que respondan a las nuevas necesidades de supervisión. Los países que cuentan con programas de evaluación exhaustivos poseen la ventaja de detectar los cambios que requiere el sistema en el transcurso del tiempo y están más facultados para estimar rápidamente la amplitud y naturaleza de las pérdidas inmediatas de aprendizaje, y en condiciones de identificar la prontitud con que el sistema puede regresar a su trayectoria original. Lo anterior también ayuda a los responsables de la toma de decisiones ministeriales a detectar las intervenciones que son necesarias, apropiadas y ajustadas en el tiempo.

2.3.2. Efectos de los desastres socio naturales en el sistema educativo

La continuidad del sistema educacional puede ser un gran desafío durante un desastre natural o una emergencia (UNESCO, 2019). Cuando un desastre ocurre, el sistema educativo puede verse interrumpido por diversas razones, tales como el cierre de escuelas por estar siendo utilizadas como albergues, por estar afectada su capacidad de entrega de servicios básicos como luz y

agua, por problemas de contaminación ambiental (caso de las zonas de sacrificio), de acceso (daños en obras públicas como puentes o caminos) o por presentar daños de consideración en las propias infraestructuras de las instalaciones educativas, entre otros factores. Esta interrupción tiene un impacto negativo en el aprendizaje y el desarrollo del estudiantado, en especial en las comunidades más vulnerables.

Para garantizar la continuidad del servicio educativo durante un desastre socio natural, es importante que las instituciones educacionales cuenten con planes de contingencia y protocolos de seguridad (UNICEF, 2018). Dichos planes deben incluir medidas preventivas para proteger a niñas, niños y estudiantes, al personal y las instalaciones educativas, así como procedimientos para mantener la enseñanza y el aprendizaje que otorgue continuidad al proceso educativo.

Si bien el avance en el uso de las tecnologías digitales y las plataformas en línea ofrecen soluciones para la continuidad del aprendizaje durante un desastre (UNICEF, 2018), la no disponibilidad de conexión digital en todos los territorios y en todos los hogares limita las opciones de trabajo virtual o remoto. Este aspecto que quedó en evidencia durante la pandemia de Covid-19 y ha generado el desafío de implementar desde otros ámbitos nuevas formas y canales para promover el aprendizaje e incorporar otros soportes técnicos, como la entrega de material impreso y otras iniciativas.

Por otra parte, los desastres también afectan el estado emocional de niños, niñas y jóvenes, quienes pueden presentar cuadros de ansiedad, preocupación, miedo, impotencia o traumas, que inhiben su capacidad para concentrarse, aprender y convivir en la escuela, afectando su bienestar emocional y mental. Del mismo modo, estas situaciones crean condiciones para que los estudiantes y sus familias abandonen sus hogares y comunidades, lo que les dificulta estabilizarse y mantenerse al día con sus estudios (UNESCO, 2019).

Según UNICEF (2018), los desastres pueden dejar a las familias y comunidades sin acceso a recursos (desempleo) y a servicios básicos, factores que también podrían perjudicar la capacidad del alumnado para aprender. Por ejemplo, la falta de una alimentación adecuada, de electricidad o de agua potable se convierten en un contexto muy difícil para realizar tareas y mantenerse al día en las clases y estudios.

Considerando lo anterior, trabajar en la reducción del riesgo de desastres y su impacto en el sistema educativo es del todo pertinente, así como gestionar el riesgo de desastres en todas sus fases, desde la mitigación hasta la recuperación, pasando por la preparación y la respuesta (SENAPRED, 2021). Esto significa que la escuela no solo reacciona cuando ocurre una emergencia, sino que integra la prevención, la preparación, la respuesta y la recuperación como parte de su quehacer educativo y de gestión institucional, propiciando que la escuela se convierta en un espacio seguro, protector y formador de resiliencia, que garantice que el derecho a la educación se mantenga incluso en un contexto de emergencias y desastres.

Como señala la UNICEF (2017),

La educación sobre la reducción de riesgos de desastres en las escuelas representa una oportunidad para implementar acciones que aportan a la formación de los estudiantes, referida a la comprensión, conocimientos y acción frente a los riesgos individuales y colectivos que puedan afectarles.

2.4. Adaptación curricular en situaciones de emergencia

Las crisis ofrecen la oportunidad de enseñar y/o reforzar en todas las personas que conforman una comunidad valores y habilidades asociados a la importancia de la educación inclusiva, la participación, la organización y la tolerancia; la detección de necesidades y problemas y la solución de conflictos; el respeto a los derechos humanos, la conservación ambiental y la prevención de desastres. Por ello, es imperativo que la educación en situaciones de emergencia sea apropiada y pertinente, incluso en la etapa de recuperación, que ofrezca un programa adecuado a las necesidades de sus estudiantes y estimule el pensamiento crítico. De este modo la educación puede aportar a la construcción de una cultura de seguridad, de auto y mutuo cuidado, de resiliencia y transformación, promoviendo que las escuelas sean centros para la reducción comunitaria del riesgo de desastres y empoderando a niños, niñas y adolescentes como líderes en la prevención de desastres en la medida en que se les enseña a conocer las amenazas a las que están expuestos.

La adaptación del currículum en emergencias es una consecuencia del cambio de situación en la vida de las personas y su contexto, producto del impacto de un evento adverso. Y aunque la ocurrencia de uno de estos eventos tenga un impacto bajo, de todos modos genera cambios, muchas veces no percibidos porque se ubican principalmente en el ámbito emocional de estudiantes y docentes, y la comunidad educativa debe responder a esos cambios y necesidades. Por regla general, frente a una emergencia siempre se tendrá que adaptar el currículum.

Esta adaptación curricular busca apoyar tanto al profesorado como a los equipos directivos y multidisciplinarios en la toma de decisiones pedagógico-curriculares, así como acompañar a las y los estudiantes en la continuidad de sus procesos formativos en colaboración con otros actores de la comunidad. Es relevante que dicha respuesta pedagógica tenga entre sus cualidades la flexibilidad para poder adaptarse a nuevos contextos educativos, en los que surgen necesidades distintas de aprendizajes, que inciden en las trayectorias educativas del alumnado por la ocurrencia de una situación de emergencia y/o desastre. Ello sitúa en el centro el aprendizaje socioemocional de los y las estudiantes y el desarrollo de habilidades que refuercen su emocionalidad tras los eventos vividos, educándolos para el conocimiento de sí mismos, para la convivencia educativa y social y el pensamiento crítico.

La adaptación curricular ayuda a que el sistema educativo chileno cuente con instrumentos pedagógicos y recursos educativos que permitan aumentar la capacidad de respuesta del sistema y mantener las trayectorias educativas de las y los estudiantes, asegurando el derecho a la educación aun en situaciones de emergencias y/o desastres socio naturales.

3. DESARROLLO

3.1. Habilidades socioemocionales y apoyo psicosocial en situaciones de desastres

La educación es una herramienta que busca el bienestar psicosocial de las comunidades educativas en torno a una construcción colectiva que genere relaciones entre las personas que comparten proyectos comunes y que fortalecen el autoconcepto de comunidad. Esto supone y requiere del cuidado mutuo entre los distintos miembros de dichas comunidades, puesto que el bien común es un proceso promovido por las relaciones interdependientes entre estudiantes y sus familias, profesionales y asistentes de la educación, docentes, directivos y sostenedores, quienes experimentan diversas necesidades vinculadas al ámbito socioemocional que constituye una gran tarea, fundamental de abordar.

En virtud de ello, en situaciones de emergencia las instituciones educativas —jardines infantiles, escuelas y liceos— representan una red de soporte fundamental cuyo rol es irremplazable, en especial en el resguardo del aprendizaje de cada niño, niña y adolescente, en la promoción de buenos tratos en las familias, en la entrega de recursos psicosociales al mundo adulto, en el apoyo y protección a la salud mental comunitaria y en la prevención de la pobreza infantil (UNICEF, 2020a).

En este sentido, el apoyo socioemocional antes, durante y después de situaciones de emergencia constituye un ámbito clave de la gestión escolar y un pilar de acompañamiento a las comunidades, en cualquier modalidad de enseñanza que se dé, ya sea remota o virtual, durante los procesos de reapertura y el retorno flexible al aprendizaje presencial.

En situaciones de emergencia es vital que las instituciones educativas pongan en el centro de su quehacer el apoyo emocional, porque los desastres afectan a quienes lo viven principalmente en tres áreas (UNICEF 2021):

- a) Necesidades individuales derivadas de la contingencia, como los duelos por la pérdida de seres queridos, el estrés sostenido por hospitalización o enfermedad propia o de un cercano, la angustia y la ansiedad, sentimientos de aislamiento y soledad, incertidumbre por la pérdida de trabajo de apoderados(as), desmotivación y falta de involucramiento con la formación.
- b) Necesidades colectivas en el contexto de desastres, tales como aumento de la exposición a riesgos que afecten la integridad física, psicológica y el bien superior de niños y niñas, riesgos derivados de la exposición excesiva y poco regulada a las pantallas (vínculos abusivos como *cyberbullying*, *sexting* o *grooming*), pérdida de amistades y vínculos cotidianos entre estudiantes (Abufhele y Jeanneret, 2020) reubicación de los establecimientos educativos, albergues, entre otros factores que requieren un gran esfuerzo de adaptación.

- c) Necesidades de existencia previa, que se exacerban por la crisis, tales como las brechas socioeconómicas y digitales, la segregación territorial, la influencia de la desigualdad social en las oportunidades de aprendizaje o las inequidades de un futuro que se percibe como incierto.

Este nivel de afectación produce un cambio en las condiciones de vida, donde la educación cumple un rol clave para sostener el derecho a la educación, resguardando su disponibilidad, accesibilidad, relevancia y adaptabilidad; incluso en condiciones complejas de funcionamiento (Tomaševski, 2006).

Por ello, las instituciones educativas deben, en una primera instancia, poner en el centro de su quehacer la implementación de estrategias institucionales de apoyo socioemocional, considerando tanto actividades cotidianas de acción y promoción, como también aquellas que supongan una respuesta específica en salud mental y apoyo psicosocial (MINEDUC, 2023).

Esto reafirma que el rol de los sostenedores es fundamental, ya que constituyen el nivel intermedio en la ejecución de las respuestas territoriales y cuentan con poder de decisión para otorgar recursos, destinar tiempos profesionales y ofrecer orientación y oportunidades de actualización a los equipos educativos para el desarrollo de estas acciones. A ellos les corresponde liderar la respuesta a la emergencia, convocando la participación de todos los miembros de las comunidades educativas en su conjunto. Esta respuesta supone, además, la capacidad de identificar de manera diferenciada las múltiples necesidades que les afectan, para ofrecer y/o articular distintos tipos de soportes, el despliegue de recursos internos, así como también la activación de redes intermedias de apoyo en el territorio.

Tal como lo declara la Ley General de Educación, todos los niveles y modalidades de la educación deben orientarse hacia la formación integral de sus estudiantes, logrando el desarrollo en las dimensiones física, cognitiva, social, afectiva, moral y espiritual. Es así como los objetivos generales de la educación se extienden a los ámbitos personal y social y del conocimiento y la cultura. Dichos ámbitos se desarrollan progresivamente a través de las Bases Curriculares, las cuales prescriben dos categorías de Objetivos de Aprendizaje:

Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT): Son aquellos que se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social del estudiantado. Atañen a toda la trayectoria educativa y su logro depende de todos los elementos de la experiencia escolar, tanto en el aula y fuera de ella, como en la biblioteca, en el casino, el recreo y las actividades extraescolares, entre otras.

Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura: Son objetivos que definen los logros esperables para una asignatura determinada para cada año escolar y buscan favorecer el desarrollo integral del alumnado.

Ambos objetivos se despliegan en función de los conocimientos, actitudes y habilidades; estas últimas se pueden desarrollar en los ámbitos social, emocional, cognitivo y metacognitivo (Ministerio de Educación, 2021).

El enfoque en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el contexto escolar tiene grandes efectos en el rendimiento académico, en la convivencia escolar, en el bienestar de la comunidad educativa, en el desarrollo de conductas prosociales entre pares y con los adultos, y una mayor conexión con el establecimiento educacional, una disminución de la angustia y el estrés emocional, entre otros (Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, 2021).

Las capacidades que están en la base de las habilidades socioemocionales ayudan a enfrentar una situación de vulnerabilidad que altera profundamente la dinámica escolar diaria y las trayectorias educativas, como lo es un desastre o una catástrofe.

Desarrollar, promover e intencionar las dimensiones social y emocional a través de planificaciones, estrategias de aprendizajes y evaluaciones formativas desde los instrumentos curriculares, previene situaciones más complejas que pudiesen afectar el bienestar de las y los estudiantes.

A continuación, se presenta una matriz de las habilidades (Ministerio de Educación, 2021) que se desean desarrollar en el contexto de desastres socio naturales.

Tabla 1. Ámbito de desarrollo de habilidades sociales

Dimensión	Ámbito	Definición del ámbito	Nombre de la habilidad
Habilidades sociales (plano interpersonal)	Conciencia social	Capacidad de tomar perspectiva y empatizar con otros. Entender y reconocer normas sociales y éticas de comportamiento.	1. Toma de perspectiva
		Reconocer los recursos y apoyos que provienen de la familia, del establecimiento educacional y de la comunidad en general.	2. Empatía
			3. Aprecio y respeto por la dignidad humana
	Habilidades relacionales	Capacidad de establecer y mantener en el tiempo relaciones nutritivas y satisfactorias basadas en la cooperación y en la comunicación asertiva, resistencia a presiones sociales inapropiadas, resolviendo conflictos en forma constructiva y buscando y ofreciendo ayuda cuando sea necesario.	1. Trabajo en equipo
			2. Resolución de conflictos
			3. Diálogo y participación
			4. Establecimiento de vínculos

Fuente: Orientaciones pedagógicas para el rol del profesor jefe en la retención Escolar. Ministerio de Educación, 2021.

Tabla 2. Ámbito de desarrollo de habilidades emocionales

Dimensión	Ámbito	Definición del ámbito	Nombre de la habilidad
Habilidades emocionales (plano intrapersonal)	Autoconciencia	Habilidad que permite reconocer nuestras propias emociones, pensamientos y valores y conectarlos con nuestro comportamiento y acciones. Poder reconocer las propias fortalezas y capacidades, fundadas en la confianza y el optimismo.	1. Identificación y expresión de las propias emociones
			2. Autoconocimiento
			3. Autoestima
			4. Confianza en sí mismo
	Autorregulación	Habilidad que permite gestionar de manera autónoma y satisfactoria nuestras propias emociones, pensamientos y comportamiento en diferentes situaciones.	1. Gestión de impulsos y manejo de estrés
			2. Motivación y perseverancia
			3. Establecimiento de metas y organización

Fuente: Orientaciones pedagógicas para el rol del profesor jefe en la retención Escolar. Ministerio de Educación, 2021.

En torno al desarrollo de habilidades sociales y emocionales, en situaciones de desastres es necesario entregar una orientación y apoyo a las y los docentes y a los equipos directivos que acompañan al grupo niñas, niños y jóvenes. Esto es crucial para mitigar el impacto psicológico y facilitar la resiliencia en momentos difíciles. Para que las personas adultas puedan contener y apoyar a sus estudiantes, es importante que también cuenten con contención y apoyo. Ante una situación difícil, es clave cuidarnos entre todas y todos.

En un primer momento posterior a una emergencia o un desastre será fundamental detectar a las personas que, por sus conductas, situación o antecedentes, están en mayor riesgo. En esta fase resulta fundamental tener claro qué niños, niñas, adolescentes, personas de la tercera edad, madres solas, personas con alguna discapacidad y personas muy aisladas geográficamente, presentan vulnerabilidades particulares que se exacerban en estas situaciones y deben ser atendidas tomando esto en cuenta. El primer apoyo puede ser realizado en forma individual o grupal. Los pequeños grupos de conversación, con ayuda de personas preparadas para posibilitar la contención grupal, resultan ser instancias muy positivas pues aumentan las posibilidades de impacto y cobertura del trabajo de apoyo que se realiza.

Ahora bien, en situaciones de desastres muy complejas, las comunidades educativas requieren apoyos para desarrollar intervenciones psicosociales, lo que implica focalizar la entrega de recursos para contar con soportes especializados para su recuperación.

La intervención psicosocial en las crisis es la estrategia en el ámbito de la salud mental destinada a promover un estado mental y emocional que facilite y favorezca la resolución de los eventos o situaciones que afectan la salud e integridad de las personas, grupos o comunidades afectadas. (JUNAEB, Habilidades para la vida, 2017)

Durante la reconstrucción, es común observar que hacia el final de esta fase la ayuda comience a desaparecer y se manifieste una gran fatiga en las y los apoyadores.

Esta situación provoca un fuerte sentimiento de desilusión en los grupos afectados que también es necesario atender. Ocurre en un tiempo aproximado de entre seis meses y más de un año después de la ocurrencia del evento de emergencia. Esto también es conocido como “el segundo desastre”¹ debido a que en esta etapa pueden emerger situaciones que ponen en riesgo la integridad de niños y niñas, tales como propensión entre los adultos al aumento del consumo de drogas y alcohol provocado por situaciones de cesantía, incomodidad en los espacios o falta de privacidad, violencia intrafamiliar, acoso y/o abuso sexual que puede afectar a los y las menores de edad, disputas entre personas damnificadas por la necesidad de acceder a apoyos, por las dificultades para el restablecimiento de los servicios básicos, entre otras necesidades y una sensación de desamparo generalizada. Esta etapa también es llamada “desastre sobre el desastre”, porque es el periodo más complejo en el enfrentamiento de una emergencia. En esta fase ocurre que se enfrenta la realidad tal como es, con todos los cambios que la emergencia dejó y recién se toma conciencia de que el tiempo de recuperación será más largo de lo que en un comienzo se esperaba. Incluso se ha descrito que durante esta fase surgen sentimientos de aislamiento y soledad, tanto en los sobrevivientes como en sus apoyadores/as.

También aparece otro tipo de estrés, asociado a las dificultades que experimentan los afectados en su intento de reconstruirse: tratar con agencias, autoridades gubernamentales y compañías de seguros; tener que vivir mucho más tiempo del esperado en albergues o carpas, en casas de emergencia insuficientes y sin servicios básicos; enfrentarse al exceso de burocracia y papeleo para conseguir las ayudas; demoras legales; pérdidas materiales irrecuperables; pérdida de seguridad o protección; aumento de la vulnerabilidad; pérdida de familiaridad con el entorno; falta de empatía con el estrés actual, etc. La intervención psicosocial temprana ayuda en este proceso y colabora con el diagnóstico de los y las estudiantes que requieren intervenciones psicoterapéuticas especializadas.

1 Kai T. Erikson (1994). *A New Species of Trouble: The Human Experience of Modern Disasters*.

Tabla 3. Primeros auxilios psicológicos (PAP)

Acciones principales	Objetivos
Contacto y encuentro	Responder a los encuentros iniciados por los afectados o iniciar el encuentro de un modo no invasivo, asistencial y compasivo.
Seguridad y confort	Promover la seguridad inmediata y posterior y proveer confort físico y emocional.
Estabilización	Tranquilizar y orientar emocionalmente a los afectados sobrepasados o desorientados.
Recolección de información; necesidades inmediatas y preocupaciones	Identificar las necesidades inmediatas y las preocupaciones, recopilar información adicional y adaptar las intervenciones de los primeros auxilios psicológicos a la realidad de cada paciente.
Asistencia práctica	Ofrecer ayuda practica a los afectados en la satisfacción de sus necesidades inmediatas y la resolución de sus preocupaciones.
Conexión con redes de apoyo	Ayudar a lograr el contacto inmediato o posterior con las redes de apoyo cercanas y otras fuentes de ayuda, incluyendo la familia, amigos y recursos asistenciales de la comunidad.
Información en afrontamiento	Informar acerca de las reacciones de estrés y afrontamiento para aliviar el estrés y promover el funcionamiento adaptativo.
Vinculación con servicios colaborativos	Vincular a los afectados con los servicios que necesitan ahora o necesitarán en el futuro.

Fuente: Organización Mundial de la Salud (OMS), 2011

El cuerpo docente desempeña un papel fundamental en la atención socioemocional de niños y niñas, especialmente tras un desastre. En este contexto es importante destacar que la formación continua docente ha ido incorporando las herramientas necesarias para apoyar la salud mental de sus estudiantes, así como el conocimiento para detectar cuándo es necesario realizar derivaciones producto de alteraciones mayores, las que en un contexto de crisis pueden ser más recurrentes.

Parte fundamental de estas orientaciones en emergencias está en propiciar que los docentes puedan contar con conocimientos en primeros auxilios psicológicos (PAP), que les permitirá brindar seguridad y confort a sus estudiantes, monitorear su estado emocional, facilitar el retorno a las rutinas y orientar en el uso de los recursos disponibles.

Bajo esta línea, es importante identificar que el grupo de niños, niñas y estudiantes podría experimentar una serie de reacciones como respuestas a:

- La experiencia de daño y/o amenaza en sí mismo.
- La percepción de vulnerabilidad del adulto, el riesgo de daño a sus padres y otras personas significativas.

Tabla 4. Posibles reacciones emocionales específicas ante situaciones de crisis, emergencias y desastres

4 a 7 años	8 a 12 años	12 a 18 años
Conductas regresivas (dificultad en el control de esfínteres, chuparse el dedo, etc.)	Sentimientos de culpa	Sentimientos de culpa
Comportamientos agresivos, volverse activos o hiperactivos	Comportamientos agresivos y desafiantes hacia los adultos	Comportamientos agresivos y desafiantes hacia los adultos
Preocuparse de que sucederán cosas "malas" (las mismas u otras nuevas)	Volverse inactivos o hiperactivos	Dificultad en la relación con sus pares
Apego excesivo al adulto y ansiedad por la separación	Preocuparse de que sucederán cosas "malas" (las mismas u otras diferentes)	Sensación de amenaza continua
Miedos o temores nocturnos no necesariamente vinculados con lo ocurrido	Aplanamiento o entumecimiento emocional (estado de shock)	Aplanamiento o entumecimiento emocional (estado de shock)
Pérdida de interés en el juego y disminución de la curiosidad respecto del entorno	Sentirse y comportarse de manera confusa	Ánimo depresivo, ideación suicida, conducta autolesiva, pérdida de esperanza en el futuro
	Ánimo depresivo	Conductas de riesgo como forma de disminuir el malestar (conductas sexuales sin protección, consumo de drogas y alcohol, exposición a conductas peligrosas, etc.)
		Angustia por la sensación de pérdida del control o por estar "volviéndose loco"

Fuente: Programa HPV-JUNAEB, 2023.

Tabla 5. Posibles reacciones generales esperables ante situaciones de crisis, emergencias y desastres

4 a 7 años	8 a 12 años	12 a 18 años
Cambios emocionales bruscos	Cambios emocionales bruscos	Malestares físicos vagos sin correlato con enfermedades (náuseas, dolor de cabeza y/o de estómago, dolores musculares, etc.)
Estado de activación y/o alerta constante, fisiológica y psicológica (palpitaciones, sudoración excesiva, preocupación, hipervigilancia, irritabilidad, emocionalidad (emociones a flor de piel)	Estado de activación y/o alerta constante, fisiológica y psicológica (palpitaciones, sudoración excesiva, preocupación, hipervigilancia, irritabilidad, emocional (emociones a flor de piel)	Alteraciones del sueño y apetito
		Evitación y aislamiento social (sobre todo frente a las situaciones que recuerdan el evento sucedido)

Fuente: Programa HPV-JUNAEB, 2023

Junto con esto, la resiliencia de los propios niños, niñas o adolescentes y su comunidad puede marcar un punto de inflexión muy importante para la superación de la crisis. Las situaciones críticas afectan la rutina diaria y la calidad de vida del grupo niños, niñas y jóvenes en todos sus ámbitos de desarrollo, incluido el ambiente escolar.

En particular, las consecuencias de la crisis se manifestarán de manera directa en el logro de los aprendizajes y en la experiencia escolar de los estudiantes.

Aun cuando las crisis, emergencias y desastres pueden impactar el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, la severidad del impacto dependerá de las reacciones de los adultos y del acompañamiento y apoyo que también a ellos se les preste.

En esta línea es importante atender también el bienestar docente, ya que este generalmente se toma solo como un medio para conseguir el bienestar de las y los estudiantes, en lugar de considerarse como un resultado valioso en sí mismo. Por lo tanto, esta adaptación curricular resalta la importancia de contar con herramientas y recursos para atender tales necesidades.

3.2. Adaptación curricular y pedagógica en contextos de emergencia

Para abordar situaciones de emergencia en las escuelas, el sistema educativo debe facilitar estrategias pedagógicas que favorezcan cambios, adecuaciones o priorizaciones en el currículum educativo. Esto permite proseguir con el proceso educativo en contextos de emergencias o desastres socio naturales y promover la continuidad educativa y el acceso al aprendizaje, con foco en el resguardo del derecho universal a la educación de niños, niñas y adolescentes (UNICEF, 2021). Para lograr lo anterior, el sistema educativo debe contar

con recursos y profesionales que posean las herramientas necesarias para brindar apoyo al estudiantado y atender los impactos que la emergencia y/o el desastre deje en la comunidad educativa, tomando en cuenta las características particulares de cada entorno educativo.

Distintas instituciones internacionales (UNICEF, UNESCO, Cruz Roja, OMS) entregan algunas indicaciones sobre cómo proceder en situaciones de emergencia, dando cuenta de tres aspectos fundamentales que se debe tener en consideración para asegurar la continuidad del proceso formativo de los estudiantes:

- Crear un ambiente de aprendizaje seguro.
- Proporcionar la reposición de materiales escolares, considerando su posible pérdida, y fomentar las oportunidades de aprendizaje.
- Evaluar las limitaciones de acceso a los recursos educativos que provee el establecimiento educativo.

UNICEF (2018) ha levantado sugerencias para adaptar el currículum educativo en caso de una interrupción producida por desastres socio naturales, las que incluyen pasos como evaluar el impacto que ha causado el desastre en el aprendizaje del alumnado y determinar qué habilidades o conocimientos se han perdido o se han visto afectados.

Para ello es importante que las y los docentes, así como los cuerpos directivos, puedan priorizar las habilidades y los conocimientos esenciales que los estudiantes deben aprender para continuar con su educación. Sobre esta base, se recomienda que, en situaciones de prolongada interrupción del aprendizaje, se cree un plan de enseñanza a distancia (en línea o por correo), para asegurar que los estudiantes puedan continuar su aprendizaje en cualquier circunstancia, asegurando los recursos indispensables para llevarlo esto a cabo. También es importante ajustar los plazos en las planificaciones a partir de la situación de emergencia, proporcionar contención psicoemocional al estudiantado y cuerpo docente para enfrentar el evento y mantener una comunicación regular con las y los estudiantes y sus familias con el fin de mantenerlos informados sobre los cambios en el plan de enseñanza y darles apoyo si lo necesitan.

Las Bases Curriculares constituyen el documento principal del currículum nacional y, dado su propósito, tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos del país y son el referente respecto del cual se construyen los Programas de Estudio del Ministerio de Educación. Además, son susceptibles de adaptación a las diversas modalidades de implementación y programas de enseñanza, mientras que los Objetivos de Aprendizaje que ellas prescriben pueden ser complementados y especificados de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes, según las características de los proyectos educativos (Mineduc, 2012).

En los contenidos de la prescripción vigente se hace referencia a las diversas amenazas que existen en el país, a la comprensión del riesgo y sus variables para algunos niveles educativos y asignaturas. Asimismo, se han elaborado propuestas de actividades que permitan el despliegue de habilidades y actitudes consignadas en los OA, que contribuyen a desarrollar una conciencia crítica que favorezca el ejercicio de una ciudadanía activa local y global frente a los riesgos de las formas de vida y sus territorios.

3.2.1. Contextualización del currículum en situaciones de emergencia

La contextualización es un proceso de toma de decisiones realizadas por las instituciones educativas y los equipos docentes respecto del currículum prescrito, que permite dotarlo de sentido, enriquecerlo o complementarlo a partir de la comprensión de elementos territoriales, culturales y de sellos educativos plasmados en el Proyecto Educativo de cada establecimiento. La contextualización es clave en la medida en que permite tomar decisiones curriculares y pedagógicas atendiendo las necesidades derivadas de la situación de desastre o emergencia, y considerando de manera especial el bienestar socioemocional y la salud de las personas integrantes de la comunidad frente al evento.

La contextualización curricular forma parte de la gestión del currículum en coherencia con el principio de flexibilidad en la LGE, tales el Decreto n°83, el Decreto n°67, los Planes y Programas Propios, el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Formación Ciudadana, el Plan Integral de Seguridad Escolar, entre otros. En lo específico, se debe considerar los siguientes referentes para la contextualización curricular en situación de desastre o emergencia:

Bienestar socioemocional

En las situaciones complejas de emergencia se han requerido procesos de acompañamiento para las personas que integran las comunidades educativas, donde la contención emocional y el apoyo psicosocial es fundamental, dependiendo de la situación de afectación psicológica y emocional. Como referente de la contextualización, es indispensable que se favorezca el aprendizaje socioemocional, estimulando el desarrollo de las habilidades sociales (plano interpersonal) y las habilidades emocionales (plano intrapersonal), tanto dentro como fuera del aula, lo que genera un efecto beneficioso en la autopercepción de las personas y aporta niveles más altos de seguridad y confianza en la comunidad educativa (UNESCO, 2022).

A modo de ejemplo, se puede indicar que en la situación de pandemia por Covid-19 se profundizaron las habilidades intrapersonales, tales como la identificación de las emociones, la confianza en sí mismo/a, el manejo del estrés, fortaleciendo las capacidades para el logro de objetivos personales y colectivos (Mineduc, 2020). Una situación referente que afianzó la importancia del enfoque en las habilidades interpersonales se observó en la Región de Atacama, a propósito del evento hidrometeorológico ocurrido el año 2015. En la etapa del regreso a clases, los intereses de los niños se orientaron hacia actividades participativas, artísticas e Inter escolares, impulsando el trabajo en equipo, la empatía, el establecimiento y refuerzo de vínculos, la organización, entre otros (Mineduc, 2016).

Así mismo, en los incendios forestales que afectaron el año 2017 a la localidad de Santa Olga, en la Región del Maule, ambas habilidades (intra e interpersonales) se abordaron durante la situación de desastre a través de actividades recreativas y deportivas como parte fundamental que permitió dar continuidad a la educación y responder a las necesidades del estudiantado.

El territorio

Este aspecto es clave en toda contextualización, ya que lleva el currículum a vincularse con realidades locales, sin desconocer aquellos elementos globalizantes. Asimismo, considerar el territorio como criterio de contextualización del currículum implica llevar los saberes académicos a la vida de los y las estudiantes, considerando los saberes locales para complementar las comprensiones, darles valor y resignificaciones a sus experiencias vividas y atender aquellos aspectos problemáticos de su realidad cercana mediante la identificación y resolución de problemas comunes.

Dependiendo de la magnitud del desastre y de la vulnerabilidad del territorio y de las comunidades educativas afectadas, es necesario flexibilizar no solo la planificación curricular, sino también la administrativa. Por ejemplo, en el caso de las comunas más afectadas por los incendios forestales de febrero de 2024 en la Región de Valparaíso, la gestión administrativa, la planificación curricular y el apoyo psicosocial fue un proceso que implicó el apoyo del nivel central del Ministerio de Educación, de la Secretaría Regional Ministerial de Educación de Valparaíso en la implementación de acciones para la pedagogía de la emergencia (Mineduc, 2024).

Los niños, niñas y estudiantes

Se refiere a la consideración que se debe tener con la vida e intereses de niños, niñas y estudiantes a fin de darle sentido a la acción formativa. Del mismo modo, se hace necesario atender los ritmos y las formas de aprendizaje del conjunto de estudiantes, con el propósito de gestionar el currículum en función de las características y necesidades específicas de los grupos de estudiantes de cada centro educativo. De este modo, la apertura lúdica del inicio de clases en la Región de Atacama en el año 2015 consideró los intereses de los estudiantes, quienes optaron por liderar un concurso participativo Inter escolar, promoviendo la resiliencia ante desastres en sus comunidades educativas (Mineduc, 2016).

La práctica pedagógica

La contextualización curricular debe considerar a los equipos docentes de los centros educativos como agentes activos en la toma de decisiones pedagógicas. En este sentido, si bien toda contextualización curricular debe invitar a la participación de los actores educativos, los equipos docentes cumplen una función trascendental, en tanto que son la pieza articuladora entre el currículum, los intereses estudiantiles y los sellos y principios de la institución educacional. Para atender la flexibilidad curricular también deben contar con herramientas socioemocionales, ya que cumplen un rol esencial para que el retorno a clases sea un proceso gradual, que afecte lo menos posible el proceso educativo y que permita proporcionar la necesaria contención a niños, niñas y estudiantes tras la experiencia vivida (Mineduc, 2024).

La atención a la diversidad cultural

Este aspecto se vincula estrechamente con el territorio, en tanto resalta los aspectos identitarios de las comunidades educativas. Del mismo modo, es importante reconocer y valorar la identidad y cosmovisión de los pueblos originarios. Por tanto, el diseño de estrategias de contención socioemocional, de convivencia, y de aprendizaje deben considerar una

perspectiva intercultural. Por último, es necesario comprender la relación íntima entre los fenómenos naturales y la cultura de los pueblos originarios, respetando y, cuando sea necesario, enriqueciendo la información que tienen a disposición.

Asimismo, considerando los altos flujos migratorios de las últimas décadas, resulta necesario considerar a las y los estudiantes migrantes y sus familias, en tanto podrían no tener experiencias previas con los desastres sicionaturales que ocurren en Chile, así como no estar familiarizados con los protocolos de seguridad y verse altamente impactados en distintas dimensiones luego de producido una emergencia o desastre.

Los contenidos disciplinares

Otro elemento relevante para la contextualización curricular es el saber mismo que plasma la base cultural común. Significar los saberes del currículum implica presentarlos como desafiantes y cercanos para las y los estudiantes, por lo que contextualizar dichos saberes dando relevancia social es una tarea ineludible para contextualizar y dar continuidad a la educación luego del desastre.

Figura 3. Elementos de la contextualización curricular en contextos regulares



Fuente: Elaborado en base a texto Fernandes P., Leite, C., Mouraz, A., & Figueiredo, C. (2013). *Curricular contextualization: Tracking the Meanings of a Concept*. Asia-Pacific Edu Res. DOI 10.1007/s40299-012-0041-1.

En un contexto regular, la contextualización se sitúa como un elemento central e integrador de la gestión curricular que permite a las comunidades educativas realizar adecuaciones en torno a estos elementos no hacerlas. Sin embargo, en una situación en que ha ocurrido un desastre, el impacto que este produce en el bienestar socioemocional de todos los miembros de la comunidad educativa pone de manifiesto la necesidad de movilizar durante un tiempo y poner en el centro el apoyo psicoemocional, que recobra protagonismo en tanto permite que los otros

elementos adquieran sentido o puedan ser resignificados por sus miembros. En una situación que es del todo incierta para quienes la viven, en la que no es necesario experimentar una pérdida directa para manifestar reacciones a la crisis, basta con solo percibir la sensación intensa de amenaza, que puede afectar a todos los individuos, sus aprendizajes y también la convivencia escolar. Los y las estudiantes necesitan expresarse frente a estas situaciones y deben sentir que sus inquietudes y necesidades son importantes y válidas; necesitan además compartirlas entre ellos y con sus docentes, así como reforzar su identidad y sentido de pertenencia.

En contextos de emergencia el apoyo psicoemocional se posiciona como un elemento central y articulador para el bienestar integral y, por su relevancia para el logro de los aprendizajes, constituye un punto de partida que es vital y necesario atender para, desde ahí, articular los otros elementos en una realidad que es nueva y que produce un impacto considerable en la vida de las comunidades educativas que han sido afectadas por eventos de emergencia.

Figura 4. Adaptación apoyo psicoemocional



Fuente: Elaboración propia.

El cuadro representa un modelo de articulación pedagógica y curricular en el que el apoyo psicosocial y el enfoque socioemocional se sitúan en el centro del proceso educativo, actuando como eje articulador de los demás componentes del currículum.

El núcleo central (Apoyo psicosocial y enfoque socioemocional) indica que el bienestar emocional no es un componente accesorio, sino una condición habilitante del aprendizaje, especialmente en contextos de adversidad o postemergencia.

Los otros elementos (territorio, diversidad cultural, intereses y ritmos de aprendizaje, contenidos disciplinarios y práctica pedagógica) representan dimensiones curriculares y pedagógicas que se interrelacionan y adquieren sentido cuando son mediadas por dicho enfoque central.

Las flechas sugieren una relación bidireccional y dinámica, es decir, el apoyo psicoemocional influye en cada componente y, a la vez, estos retroalimentan el bienestar socio emocional de los estudiantes.

Desde el punto de vista pedagógico, muestra que el currículum no se implementa de manera neutra, sino situado en un contexto emocional, social y territorial concreto.

En situaciones de emergencia o postemergencia, el bienestar psicoemocional se convierte en el punto de partida para:

- Resignificar los contenidos disciplinarios.
- Ajustar la práctica pedagógica.
- Atender la diversidad y los ritmos de aprendizaje.
- Fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia desde el territorio y la cultura.

En síntesis, el cuadro propone una mirada integrada del currículum, donde aprender implica adquirir conocimientos en un contexto donde los y las estudiantes se sienten seguros, escuchados y acompañados.

En esta línea, el sistema educativo en sus distintos niveles deberá implementar las acciones necesarias para que todos los servicios locales de educación pública y todos los establecimientos educacionales del país alcancen los niveles de calidad esperados para el sistema en su conjunto, acciones que comprenden la entrega de apoyo psicosocial a estudiantes y miembros de las comunidades educativas en materias propias de cada nivel y modalidad educativa.

De este modo, las experiencias de apoyo psicosocial tras la emergencia, el fortalecimiento socio emocional y la consolidación de comunidades de autocuidado, son respuestas educativas ante los desastres.

El desarrollo de la innovación psicoemocional desde la educación en situaciones de desastres se ha vuelto fundamental para garantizar la estabilidad emocional de estudiantes, docentes y comunidades escolares afectadas por crisis. La escuela, como espacio de socialización y aprendizaje, juega un papel clave en la prevención, intervención y recuperación emocional de sus estudiantes.

Los sistemas educativos, como parte integral del currículum escolar, han incorporado la educación emocional mediante el desarrollo de habilidades y actitudes en los estudiantes. En este sentido, los contextos de emergencia ofrecen una oportunidad concreta para materializar y poner en práctica estos aprendizajes. Por ello, resulta fundamental que la educación emocional integre enfoques orientados a preparar a los estudiantes para enfrentar la incertidumbre y los contextos adversos, promoviendo el afrontamiento positivo de situaciones cambiantes y su transformación en oportunidades de mejora.

Desde lo curricular, algunas actividades colaborativas y de apoyo se centran en los aspectos narrativos y el aprendizaje basado en historias, ya que esto ayuda a los estudiantes a identificar sus emociones y a construir sus propios relatos acerca de lo vivido durante un desastre y así resignificar sus experiencias. En modalidad presencial, la música, el ejercicio físico, el arte, constituyen espacios que permiten liberar tensiones, canalizar las emociones y desarrollar la creatividad en las formas de expresión, tanto individuales como colectivas.

El uso de la tecnología es otro elemento clave e innovador que ha permitido avanzar en la atención de la salud mental en las aulas y desde la educación a distancia. A partir de la pandemia se han desarrollado diferentes plataformas y aplicaciones digitales de educación emocional para ser usados por los estudiantes, que aportan a identificar y regular sus emociones y que pueden convertirse en una importante herramienta de apoyo en un mundo cada vez tecnologizado.

Bajo esta premisa, la escuela actúa como un espacio seguro donde se restablece la rutina y las relaciones interpersonales, lo que también contribuye a la estabilidad emocional de la comunidad educativa en general. A modo de propuesta tras un desastre, es importante que las escuelas puedan generar:

- Espacios de aprendizaje emocionalmente seguros. Se pueden crear aulas de contención emocional donde los estudiantes puedan expresar sus emociones de forma controlada. Estas “aulas seguras” pueden incluir lugares específicos para la reflexión o espacios que promuevan la calma.
- En los establecimientos educacionales que funcionan como albergues, la implementación de espacios amigables debe complementarse con el desarrollo de espacios de juego y expresiones artísticas diseñados para ofrecer apoyo emocional.
- Asistencia psicoemocional para el equipos pedagógicos. Es importante enviar equipos de apoyo a las zonas y escuelas afectadas por los desastres para apoyar la labor docente, sin dejar de tener presente que es importante evitar la sobre intervención y la revictimización de los afectados.
- Las innovaciones psicoemocionales en las intervenciones educativas deben complementarse con lo comunitario y cultural, y promover actividades culturales como cantos, danzas, ceremonias, ritos, etc., que restauren la identidad y la sensación de pertenencia de estudiantes y docentes, lo que también elevará el bienestar emocional. Asimismo, las escuelas pueden generar alianzas con las familias de los estudiantes ofreciendo talleres sobre el manejo emocional en el hogar.

Valorando los avances ya descritos, es necesario mencionar los desafíos que existen para su plena implementación:

- Accesibilidad y brecha digital que permita que las comunidades puedan acceder a la tecnología necesaria para implementar y utilizar plataformas digitales de apoyo emocional.
- Fortalecer la capacitación docente y formación en gestión emocional en situaciones de desastres.

- Avanzar en una respuesta definida y socializada sobre las estrategias de educación emocional que deben implementarse (posterior a los desastres) para la recuperación de la salud mental de docentes y estudiantes, lo que muchas veces ocasiona que las respuestas en materia educacional sean más bien improvisadas y/o lleguen a las escuelas de manera extemporánea.
- La falta de recursos financieros y materiales para la implementación de aulas seguras, “rincones” emocionales y acceso a plataformas exige recursos que muchas instituciones educativas o escuelas no poseen. Esto da cuenta, además, del poco trabajo preventivo que existe para la gestión de los riesgos.

En el marco de las Bases Curriculares, los desafíos de la innovación psicoemocional en contextos de desastre y postdesastre se relacionan con el fortalecimiento de una integración pedagógica pertinente de la tecnología como recurso para el aprendizaje, el diseño de acciones formativas orientadas al desarrollo de habilidades socio emocionales y actitudes, coherentes con las características, intereses y necesidades de cada comunidad educativa, y la promoción de una participación activa y articulada con el entorno local y comunitario, en coherencia con el enfoque de formación integral y el desarrollo de habilidades para la vida.

3.2.2. Estrategia de integración de aprendizajes en contextos de emergencia

La integración de aprendizajes es una estrategia para la práctica pedagógica propuesta en la Actualización de la Priorización Curricular 2023-2025, que permite la articulación entre los saberes territoriales, culturales y lingüísticos relevantes para las comunidades educativas y las habilidades, conocimientos y actitudes curriculares (Mineduc, 2023). Con ello, se busca potenciar los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes mediante la contextualización y resignificación del currículum nacional. La modalidad de integración puede ser intra o interdisciplinar, es decir, es posible realizar conexiones en el aprendizaje dentro de una asignatura o entre ellas. Para su articulación se sugiere considerar dos componentes que favorecen dicha integración:

- **Elemento integrador:** corresponde a los conocimientos, las habilidades, actitudes, contenidos emergentes, productos o servicios que requiera la comunidad o diferentes actividades escolares; su función es facilitar la selección y articulación de Objetivos de Aprendizaje de una o más asignaturas.
- **Propósito formativo:** corresponde al horizonte del sentido, al “para qué” de la enseñanza y cumple la función de conectar los Objetivos de Aprendizaje de una o más asignaturas con los intereses y necesidades del estudiantado, junto con las decisiones pedagógicas de las y los docentes (Mineduc, 2023, p. 4).

3.2.3. Sugerencias metodológicas formativas en contextos de emergencia

En contextos de emergencia y/o desastres, las metodologías formativas deben ser flexibles, inclusivas y sensibles a las necesidades inmediatas de los participantes. Estas metodologías suelen enfocarse en proporcionar educación esencial, apoyo emocional y herramientas prácticas para afrontar las circunstancias adversas. A continuación, se describen algunas de ellas que resultan propicias para aplicar en estos contextos:

- **Aprendizaje basado en proyectos o en problemas (ABP).** Esta metodología permite abordar problemas específicos relacionados con la emergencia como eje de aprendizaje, fomentando el pensamiento crítico y la resolución de problemas de manera colaborativa con otros. Para su aplicación se sugiere orientar a los estudiantes a plantear casos prácticos que consideren necesarios de resolver en un contexto de adversidad, en tanto contribuyan al bienestar de todos los miembros de las comunidades educativas. Esto conlleva el reconocimiento y la identificación de necesidades o problemas, la participación en la toma de decisiones acerca de lo que les afecta y, a su vez, permite vincular los aprendizajes adquiridos con un contexto inmediato. Este tipo de metodología también permite vincular aprendizajes de distintas asignaturas, lo que aporta al enfoque integrador y contextualizado del aprendizaje (Williams Heard Kilpatrick, 1918); además, investigaciones actuales destacan que el Aprendizaje Basado en Proyectos promueve la integración de conocimientos y competencias en contextos reales, facilitando aprendizajes significativos y articulados entre disciplinas (Lavado-Anguera, Velasco-Quintana & Terrón-López, 2024).
- **Educación en acción (aprendizaje experiencial).** Permite que los y las estudiantes aprendan haciendo o llevando a cabo actividades prácticas o simuladas. Para su aplicación se sugiere realizar talleres de tipo experiencial o actividades conectadas con el territorio y el entorno, y que aporten a la superación de los efectos producidos por el desastre, como organizar cuadrillas para la limpieza de escombros, organizar y desarrollar ejercicios prácticos de evacuación, conformar brigadas o estructuras orgánicas de apoyo en materia de seguridad, entre otros.
- **Metodologías participativas.** Promueven el aprendizaje colectivo, rescatan las experiencias y necesidades de los participantes. Para su aplicación se aconseja realizar actividades con grupos focales que permitan detectar e identificar las necesidades del alumnado y generar e implementar planes de acción con distribución de roles y funciones. También se pueden llevar a cabo jornadas de intercambio colaborativo con otros establecimientos educacionales, universidades u otras instituciones relacionadas.
- **Enfoque psicosocial.** Permite articular el aprendizaje con la entrega de apoyo emocional utilizando herramientas que contribuyan a observar la realidad en el presente y al manejo del estrés y el trauma. Para su aplicación se pueden generar espacios seguros para compartir experiencias, actividades artísticas, musicales, físicas, lúdicas y de manejo del estrés.

- **Educación modular y adaptable.** Permite diseñar y entregar contenidos de aprendizaje cortos y simples, pero relevantes y que se ajustan a las condiciones cambiantes en contextos de emergencia. Para su aplicación se recomienda realizar cápsulas, utilizar guías visuales y narrativas e incorporar la tecnología en la medida en que sea posible, como plataformas digitales, videos, películas, entre otros medios.
- **Aprendizaje colaborativo e intergeneracional.** Permite vincular al estudiantado con personas de diferentes edades para compartir saberes y experiencias de vida. Para su aplicación se sugiere que niños, niñas y adolescentes compartan con personas adultas sus conocimientos sobre las tradiciones locales, relaten las experiencias vividas en situaciones de emergencias o desastres y compartan cómo afrontaron los problemas que esta situación originó, articulando este saber con la realidad que están viviendo. En lo posible, se debe involucrar en este proceso a las familias para fortalecer la cohesión social y el refuerzo de los lazos comunitarios (Sáez, 2002).
- **Metodología de aprendizaje a través de historias.** Permite usar narrativas y relatos que transmiten conocimientos y entregan valores en torno a lo vivido. Para su aplicación se pueden utilizar relatos de experiencias de resiliencia comunitaria, e historias interactivas que promuevan la reflexión sobre la seguridad y la convivencia. Asimismo, se puede promover la construcción de relatos sobre la experiencia vivida por cada estudiante de manera individual y también colectiva como grupo curso, con el fin de expresar y canalizar los aprendizajes y las emociones, lo que luego puede plasmarse en un grafiti, video u otro medio de expresión (Kathy Short, 1999).

3.2.4. Procesos de evaluación con foco formativo en contextos de emergencia

En contextos de emergencia, es fundamental contar con procesos evaluativos planificados, diversificados, contextualizados y con foco formativo, que permitan generar la evidencia de aprendizaje necesaria y que, a su vez, se articulen con la función sumativa de la evaluación respecto a los procesos de promoción y certificación.

Ante situaciones emergentes que puedan alterar la implementación y el progreso de las trayectorias de aprendizaje del estudiantado, se recomienda que los establecimientos educacionales, en línea con lo estipulado en el Decreto n°67/2018, fortalezcan un enfoque formativo, con énfasis en el desarrollo de un proceso de aprendizaje contextualizado, levantando evidencia pertinente y variada respecto de la trayectoria de aprendizaje en el contexto de emergencia. Lo anterior a su vez permitiría implementar procesos de acompañamiento y retroalimentación con foco en el desarrollo integral y el bienestar de las y los estudiantes.

En base a lo anterior, ante un eventual contexto de emergencia se sugiere:

- Revisar el Reglamento de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar del establecimiento respecto a situaciones especiales, que impliquen intermitencias en el proceso escolar o cambios de condiciones significativas durante el año escolar y, de ser necesario, ajustar y/o actualizar, de acuerdo con la normativa de evaluación vigente (Decreto n°67/2018).

- Diseñar e implementar estrategias de evaluación diagnóstica considerando los aprendizajes clave respecto de los cuales es necesario levantar evidencia. El uso de la función diagnóstica de la evaluación no se limita al inicio del año escolar, sino que puede utilizarse cada vez que se necesite conocer el estado de algún aprendizaje o explorar algunos de sus elementos clave, lo que permitirá posicionar a las y los estudiantes en el contexto de aprendizaje y establecer adecuaciones y diversificaciones en las asignaturas que se requiera, en función de una trayectoria que se reanuda, ajusta y proyecta.
- Reorganizar, ajustar y/o diversificar la planificación de la enseñanza, así como diversificar y contextualizar procedimientos, estrategias e instrumentos de evaluación, para que estos respondan a las características y necesidades formativas de las y los estudiantes y sus respectivas trayectorias de aprendizaje.
- Establecer un período de marcha blanca ligado al tiempo de adaptación de cada estudiante al contexto educativo de emergencia, que implique dar oportunidades para el desarrollo de aprendizajes identificados como clave en lo que ha transcurrido del año escolar antes de comenzar con evaluaciones sumativas o procesos calificativos. Este período debe ser acompañado por el o la docente y otros profesionales de la educación, ya que es importante reforzar que solo se puede evaluar y calificar lo que cada estudiante ha tenido la oportunidad de aprender.
- Definir las evaluaciones y calificaciones con sentido pedagógico. Se aconseja que la cantidad de calificaciones y su contenido sean definidos en función de los procesos de enseñanza-aprendizaje en concordancia con el DS 67. Es importante definir la cantidad y características de los procesos evaluativos en función de la información de aprendizajes que se requieren para tomar decisiones pedagógicas.
- Crear un calendario de evaluaciones acorde a las necesidades de aprendizaje de los niños, niñas y estudiantes. Para ello, es fundamental recordar que es posible desarrollar nuevas estrategias, procedimientos e instrumentos para recoger evidencia clave de aprendizaje, la que, de ser pertinente, puede conducir a una calificación.
- Establecer espacios de reflexión y deliberación entre profesionales de la educación en torno a la evidencia de aprendizaje, para tomar decisiones respecto a la enseñanza, los aprendizajes y acompañamientos que requieran las y los estudiantes, tanto a nivel individual como colectivo, velando por su continuidad en el sistema educativo.
- Realizar evaluaciones de manera lúdica, ya que esto permite medir los avances de los estudiantes sin generarles estrés. Así, se pueden utilizar juegos de pregunta y respuestas, diseñar trabajos colaborativos como parte de la evaluación y utilizar producciones creativas según sean las necesidades e intereses de los estudiantes asociados a un nuevo contexto.
- Definir procesos de retroalimentación con base en la evidencia de aprendizaje recolectada y analizada, que oriente respecto de las oportunidades de mejora y el camino a seguir en sus trayectorias de aprendizaje, y que permita definir los acompañamientos pedagógicos y socioemocionales que se entregarán desde el establecimiento, junto con las estrategias de apoyo necesarias desde el hogar.

3.2.5. Recursos educativos

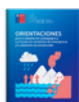
En la fase de respuesta se recomienda visualizar el necesario proceso de contextualización de los Objetivos de Aprendizaje, a la luz de las necesidades emergentes de las comunidades producto de un desastre o catástrofe. Así, restablecer y reorganizar las rutinas de niñas, niños y adolescentes mediante prácticas corporales y artísticas facilita el clima y la convivencia de los establecimientos educacionales y contribuye paulatinamente al desarrollo de los Objetivos de Aprendizaje (UNESCO, 2017).

A modo de ejemplo, en tiempos de confinamiento por la pandemia, los y las docentes elaboraron ajustes y diversificación de las estrategias de enseñanza; abordando temáticas como el uso responsable de sustancias químicas peligrosas en el hogar y en la escuela (desinfectantes, limpiadores, solventes), analizando aspectos de seguridad sanitaria vinculados a Objetivos de Aprendizaje y utilizando como recurso el Plan Integral de Seguridad Escolar; también otras iniciativas, como planificaciones que promovían el desarrollo de ambientes sostenibles, el cuidado mutuo, etc. (Mineduc, 2021).

A continuación, se presenta una lista de recursos para la enseñanza y el aprendizaje destinados a colaborar con las comunidades educativas inmediatamente después de un desastre; y otros que apoyan al equipo directivo, al cuerpo docentes y a los equipos multidisciplinarios en la planificación tras la ocurrencia de una emergencia o un desastre.

4. ANEXOS

Recursos pedagógicos base, para trabajar en las etapas de respuesta y recuperación



La recuperación de la comunidad educativa tras crisis, emergencias y desastres Recursos para la intervención psicosocial, Programa Habilidades para la Vida

Destinatarios: equipos multidisciplinarios, equipos directivos, docentes, educadores/as

<https://www.mineduc.cl/caja-de-herramientas-para-situaciones-de-crisis/>



Serie "Reconstruir sin ladrillos". Serie de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencias UNESCO (2017)

Guía para la apertura lúdica del currículum

Destinatarios: docentes y educadores/as

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259057>



Situaciones de crisis. Emergencias y desastres en comunidades educativas.

Destinatarios: docentes y educadores/as

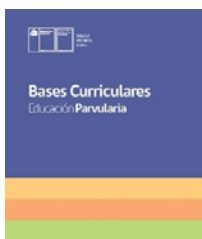
<https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2023/02/I-Situaciones-de-Crisis.pdf>



Transformar-nos: Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe

Destinatarios: docentes, educadores/as, equipos directivos, equipos psicosociales

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259057>



Bases Curriculares de Educación Parvularia (MINEDUC, 2024)

Destinatarios: educadoras/es de párvulos, asistentes de párvulos y equipos directivos

<https://www.curriculumnacional.cl/recursos/educacion-parvularia-vigentes-2019>



Bases Curriculares 1° básico a 6° básico (MINEDUC, 2012)

Destinatarios: docentes y equipos directivos

<https://www.curriculumnacional.cl/recursos/bases-curriculares-1-6-basico>



Bases Curriculares 7° básico y 2° medio (MINEDUC, 2012)

Destinatarios: docentes y equipos directivos

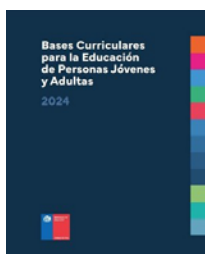
<https://www.curriculumnacional.cl/recursos/bases-curriculares-7o-basico-2o-medio>



Bases Curriculares 3° medio y 4° medio (MINEDUC, 2012)

Destinatarios: docentes y equipos directivos

<https://www.curriculumnacional.cl/recursos/bases-curriculares-3-4-medio>



Bases Curriculares de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (MINEDUC, 2024)

Destinatarios: docentes, asistentes de la educación y equipos directivos

<https://www.curriculumnacional.cl/recursos/bases-curriculares-educacion-personas-jovenes-adultas-2024>



Bases Curriculares Lengua y Cultura de Los Pueblos Originarios ancestrales 1° a 6° básico (MINEDUC, 2021)

Destinatarios: docentes, asistentes de la educación y equipos directivos

<https://www.curriculumnacional.cl/recursos/bases-curriculares-lengua-cultura-pueblos-origarios-ancestrales-1-6-ano-basico-0>



Bases Curriculares Formación Diferenciada Técnico-Profesional Especialidades y Perfiles de Egreso

Destinatarios: docentes, asistentes de la educación y equipos directivos

<https://www.curriculumnacional.cl/recursos/bases-curriculares-formacion-diferenciada-tecnico-profesional>



Programa de Estudio Ciencias para la Ciudadanía 3° o 4° medio Módulo Seguridad, prevención y autocuidado Unidad 1: Riesgos socio naturales en nuestros territorios Unidad 2: Amenazas y riesgos cerca de nosotros

Destinatarios: docentes de la asignatura Ciencias de la Ciudadanía 3° o 4° medio

<https://www.curriculumnacional.cl/614/articles->



Documento técnico-curricular, Priorización y clasificación de Objetivos de Aprendizaje

Destinatarios: docentes, asistentes de la educación y equipos directivos

https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-344089_recurso_pdf.pdf



Documento técnico, Manual para la elaboración del plan integral de seguridad educativa PISE

Destinatarios: docentes, asistentes de la educación, equipos directivos, sostenedores, estudiantes

<https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/05/Plan-Integral-de-Seguridad-Educativa-PISE-2025-2.pdf>

5. BIBLIOGRAFÍA

- Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Alvarado, P. y Gibbons, W. (2010). *Geología y geomorfología del Cinturón de Fuego del Pacífico*. Editorial Universitaria.
- Börgel, J. (1999). *Geomorfología de los Andes de Chile: Procesos y evolución*. Editorial Universitaria.
- Börgel, J. (2003). *Geomorfología de Chile: Procesos y formas*. Editorial Universitaria.
- Celucci, C. (2015). *Rethinking Knowledge*. *Metaphilosophy*, 46(2), 213-234. <https://www.jstor.org/stable/26602301>
- Centro Nacional de Prevención de Desastres (CENAPRED) (2020). *Guía para la elaboración de planes de contingencia escolares*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/548601/GUIA_CONTINGENCIA_ESCOLAR.pdf
- CEPAL (2021). *La integración de la gestión del riesgo de desastres en el currículum escolar*.
- Cortés Montenegro, P., & Figueroa Cabello, R. (2018). *Manual ABCDE para la aplicación de Primeros Auxilios Psicológicos (1.ª ed.)*. Escuela de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://medicina.uc.cl/publicacion/manual-abcde-para-la-aplicacion-de-primeros-auxilios-psicologicos/>
- Cereceda, P., Silva, C. y Cortés, G. (2018). *El papel del clima y los conductores humanos en los incendios forestales chilenos de 2017*. *Cartas de investigación ambiental*, 13(12), 124018.
- Cisternas, M. (2011). *El terremoto y tsunami de Chile del 27 de febrero de 2010: desempeño vital*. *Espectros de terremotos*, 27(S1), S79-S95. https://www.mineduc.cl/caja-de-herramientas-para-situaciones-de-crisis/?utm_source=chatgpt.com https://www.cpeip.cl/apoyos-para-la-contencion-socioemocional/?utm_source=chatgpt.com
- García, M. A. S., & Añaños, E. R. P. (2020). *Atención socioemocional en situaciones de desastre: Retos y perspectivas*. *Psicología desde el Caribe*, 37(2), 155-182.
- González, R. y Squeo, F. (eds.). (2008). *Geomorfología de Chile: Procesos y formas*. Editorial Universitaria.
- Gutiérrez, C. (2011). *Los desastres socio naturales como objeto de estudio en la Geografía*. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (55), 31-52.

- Gutiérrez, F., Lara, L.E., Naranjo, J.A., Muñoz, A.A. y Rojas, C. (2014). *Historia eruptiva y evolución magmática del complejo volcánico Puyehue-Cordón Caulle (Chile)*. Geología Andina, 41(3), 400-428.
- Holz, A., Paritsis, J., Mundo, I.A., Veblen, T.T., Kitzberger, T. y Williamson, G.J. (2015). *El modo anular del sur impulsa la actividad de incendios forestales de varios siglos en el sur de América del Sur*. Actas de la Academia Nacional de Ciencias, 112(13), 4100-4105.
- Hubert, C. (2021). *Interdisciplinary Learning and the Effects on Students*. Disponible en: https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/
- IFRC (2017). *Reducción del riesgo de desastres: Una guía para las Sociedades Nacionales de la Cruz Roja y de la Medialuna Roja*. Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Medialuna Roja.
- Instituto de Investigación de Ingeniería Sísmica (EERI) (2010). *Aprendiendo de los terremotos: Chile 2010*.
- JUNAEB (2017). *Habilidades para la Vida*. Recursos para la Intervención Psicosocial, Programa Habilidades para la Vida.
- Kelman, I. (2019). *Diplomacia de desastres en Chile: explorando riesgos, peligros, vulnerabilidad y resiliencia*. Routledge.
- Lara, M., Rojas, P., Correa-Metrio, A., Campos, N., Sifeddine, A., y Velázquez-Tapia, P. (2020). *Evaluación de peligros y riesgos naturales en Chile: una perspectiva multidisciplinaria*. Revista de Planificación y Gestión Ambiental, 63(12), 2227-2255.
- Ley n°20.370 de 2009. LGE, DFL N°n° 2 de 2009 del Ministerio de Educación. 12 de septiembre de 2009. Art. 3° Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Magendzo K., A. (2021). *Un currículum controversial-problematizador: un desafío para la educación de América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), vol. XII, número 34, pp. 215-220, doi: [https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.988%20\[Consulta:%20fecha%20de%20%C3%BAltima%20consulta\]](https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.988%20[Consulta:%20fecha%20de%20%C3%BAltima%20consulta])
- Mastrolorenzo, G., y Borrelli, A. (2004). *El terremoto de Chile de 2010: Un análisis de los efectos en la geomorfología y la infraestructura*. Ediciones Universidad de Santiago.
- MINEDUC (2023). *Sostener, cuidar, aprender: Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas, publicado por el Ministerio de Educación de Chile en cooperación con UNICEF*.

- Ministerio de Educación (2010). D.S. N°n°315. Reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del Estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media. Disponible en: Ley Chile - Decreto 315 29-JUN-2011 MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Biblioteca del Congreso Nacional (bcn.cl)
- Ministerio de Educación (2012). *Bases Curriculares, 1° a 6° básico*. Unidad de Currículum y Evaluación (UCE).
- Ministerio de Educación (2013). 2da. edición: 2019. Política de Seguridad Escolar y Parvularia. Ver: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/11/Pol%C3%ADtica-de-Seguridad-Escolar-y-Parvularia-2da-Edici%C3%B3n.pdf>
- Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares, 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación (UCE).
- Ministerio de Educación (2016). *Atacama volvió a clases*. Ver: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/11/Plan-Pedagogico-y-Psicosocial-Atacama-Volvio-a-Clases.pdf> Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=O9vN7kHR-ql>
- Ministerio de Educación (s/f). *Manual para la elaboración del Plan Integral de Seguridad Educativa (PISE)*. Disponible en: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/05/Plan-Integral-de-Seguridad-Educativa-PISE-2025-2.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). *Programas de Estudio, 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación (UCE).
- Ministerio de Educación y UNICEF (2018). *Los niños y niñas de Santa Olga, un año después de la emergencia*. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=-tWU6fxhbhA>
- Ministerio de Educación (2018). Rex. 2015. Plan Integral de Seguridad Escolar. Ver: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/11/Plan-Integral-de-Seguridad-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación (2018a). *Educación parvularia*. Unidad de Currículum y Evaluación (UCE).
- Ministerio de Educación (2020). *Serie Emoti Club*. Guía Pedagógica. Ver: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/03/Gui%C3%A1-Pedag%C3%B3gica-EmotiClub-Web.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). *El rol del profesor jefe en la promoción de la retención escolar*.
- Ministerio de Educación (2021). *Estrategias para el aprendizaje socioemocional desde el Currículum Nacional*.

- Ministerio de Educación (2021). *Seguridad escolar y parvularia*. Experiencias de enseñanza y de aprendizaje en las comunidades educativas. Contexto: Pandemia por Sars-CoV-2. Ver: Experiencias-Seguridad-Escolar-en-Pandemia.pdf (mineduc.cl)
- Ministerio de Educación (2023). *Integración de aprendizajes*. Orientaciones para la gestión curricular. Unidad de Currículum y Evaluación (UCE).
- Ministerio de Educación (2024). *Talleres Pedagogía de la Emergencia*. Ver: Más de 400 profesionales de la educación y funcionarios públicos participan en talleres de Pedagogía de la Emergencia - Valparaíso (mineduc.cl)
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional*.
- Molina, A., González-Ferrán, O., Lara, LE, y Moreno, H. (2012). *Geología del volcán Villarrica*. Geología Andina, 39(3), 447-463. Naciones Unidas.
- Oliver-Smith, A. (1996). *Investigación antropológica sobre riesgos y desastres*. Revista anual de antropología, 25, 303-328.
- Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (ONEMI) (2014). *Plan nacional de prevención y respuesta ante tsunamis*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2005). *Educación para la reducción del riesgo de desastres: Una guía para maestros de enseñanza primaria y secundaria*. Recuperado de: <https://www.undp.org/content/dam/undp/library/crisis%20prevention/disaster/education-for-disaster-risk-reduction-undp-2005-spanish.pdf>
- Quarantelli, E.L. y Dynes, R.R. (1977). *Respuesta a la crisis social y al desastre*. Revista Anual de Sociología, 3(1), 23-49.
- Rivas, J. (2011). *Tectónica y geomorfología en Chile: una aproximación regional*. Ediciones de la Universidad de Chile.
- Rodríguez, H., Trainor, J.E. y Quarantelli, E.L. (2007). *A la altura de los desafíos de una catástrofe: el comportamiento emergente y prosocial después del huracán Katrina*. ANALES de la Academia Estadounidense de Ciencias Políticas y Sociales, 604(1), 82-101.
- Santisteban Fernández, A. (2019). *La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación*. El Futuro del Pasado, 10, pp. 57-79.
- Servicio Nacional de Geología y Minería (SERNAGEOMIN) (2015). *Informe sobre la actividad volcánica y sísmica en Chile: Aspectos tectónicos y geológicos*. Recuperado de: <https://www.sernageomin.cl>

- Servicio Nacional de Respuesta y Prevención ante Desastres del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (SENAPRED) (2020). *Política Nacional para la Reducción del Riesgo de Desastres (PNRRD) 2020-2030 de Chile*. Gobierno de Chile.
- Servicio Nacional de Respuesta y Prevención ante Desastres del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (SENAPRED) (2020). *Plan Estratégico Nacional para la Reducción del Riesgo de Desastres 2020-2030*. Gobierno de Chile.
- Toledo, M.I., Magendzo, A., Gutiérrez, V. e Iglesias, R. (2015). *Enseñanza de "temas controversiales" en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales desde la perspectiva de los profesores*. Estudios Pedagógicos, XLI, N°n° 1, pp. 275-292.
- UNDRR (2015). *Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030*. Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres.
- UNDRR (2017). *Informe global sobre Reducción del Riesgo de Desastres 2017*. Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres.
- UNDRR (2020). *Informe de Evaluación Global sobre la Reducción del Riesgo de Desastres 2019*. Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres.
- UNESCO (2017). *Guía Educación en emergencias en la E2030*. Reconstruir sin ladrillos.
- UNESCO (2019). *La educación en situaciones de emergencia y crisis*.
- UNESCO (2022). *Transformar-nos*.
- UNICEF (2018). *Educación en emergencias*. Obtenido de: <https://www.unicef.org/education/emergencies>
- UNICEF (2018). *Educación en emergencias: Soluciones digitales para la continuidad del aprendizaje*. Obtenido de <https://www.unicef.org/innovation/stories/education-emergencies-digital-solutions-continuity-learning>
- UNICEF (s/f). *Impacto de los desastres en el sector educativo, propuesta para América Latina y El Caribe*. Disponible en: https://inee.org/sites/default/files/resources/UNICEF_impacto_desastres_en_sector_educativo_LAC.pdf
- UNICEF (2021). *Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas, con autoría principal de Gonzalo Gallardo Ch.* (consultor UNICEF) y coordinado editorialmente por Francisca Morales A. y Ana María Ojeda R., publicado en Santiago de Chile.
- Vars, G.F. (2001). *Can curriculum integration survive in an era of high-stakes testing?* Middle School Journal, 33(2), 7-17.
- Welch, I. V. (2009). *Interdisciplinarity and the history of Western epistemology*. Issues in Interdisciplinary Studies, 27, 35-69.



ORIENTACIONES

para la adaptación pedagógica y curricular
en contextos de emergencia y/o desastres socionaturales

2026