



Educación

Capítulo 14



EDUCACIÓN¹⁹⁰

Los indios antillanos [...] hacían vida muy en contacto con la naturaleza y daban consideración religiosa preferente a los meteoros que más excitaban los estímulos emotivos de toda religión: el temor y la esperanza. Los meteoros que más les amedrentaban, a quienes había que aplacar, y los que más les ofrecían, a los que había que atraer. Entre estos meteoros antillanos que más inspiraban miedo y deseo estaban los aéreos, como las trombas, los tornados y sobre todo el huracán, o sea el jurakán, como lo pronunciaban los indios. [...] La tempestad no siempre era terrible; al contrario, era a veces muy deseada. Hoy día los hombres de ciencia reconocen que los mismos huracanes a veces son beneficiosos por las lluvias que traen consigo; sobre todo en las regiones a las cuales no alcanza el furor del torbellino central [...] En épocas de sequía los indios debieron de rogar por la venida del huracán a los númenes sobrenaturales.”

Fernando Ortíz
El huracán (1947)¹⁹¹

La cultura: conjunto de estrategias de adaptación y transformación del entorno

Esencialmente eso que llamamos la cultura, es el conjunto de estrategias –y las expresiones tangibles e intangibles de esas estrategias- que a lo largo de nuestra existencia hemos desarrollado los integrantes de la especie humana, para relacionarnos material y simbólicamente con el entorno y sus dinámicas. Así por ejemplo, la manera tradicional de construir las viviendas en las distintas culturas costeras, o que se ha desarrollado en estrecha relación con los ríos, las ciénagas y los lagos y lagunas, corresponde a la necesidad de convivir con el agua. Al igual que las malokas amazónicas están indisolublemente relacionadas con los tiempos y los ciclos y con la “oferta de recursos” de la selva.

El vestido, la alimentación (los alimentos y los procesos y rituales para obtenerlos, prepararlos y consumirlos), los utensilios de la vida cotidiana (esos que nosotros hoy denominamos “artesanías”), los medios de transporte, las expresiones artísticas y los instrumentos para ejecutarlas, en fin, la cultura, estuvo –y sigue estando hoy en muchas de esas culturas que llamamos “indígenas”- estrechamente ligada a la dinámica natural del territorio: tanto por los recursos, los “servicios ambientales” y las posibilidades que éste les ofrece a las comunidades humanas, como por las limitaciones y los retos que les impone.

La cultura fué durante una gran parte del tiempo que los seres humanos llevamos sobre el planeta Tierra, una manera clara de adaptación a la dinámica natural de los ecosistemas. De adaptación, que era a su vez transformación, *coevolución* o evolución conjunta de la naturaleza y de la gente. Recordemos que naturaleza más cultura generan territorio.

Hoy no podemos afirmar de manera tan rotunda que la cultura –y la educación y la comunicación, que son dos de los medios con que cuenta la cultura para enriquecerse u perpetuarse- constituya siempre un medio de adaptación al territorio. Por el contrario, existen muchas expresiones de la actividad humana que, en su función transformadora, lejos de facilitar nuestra convivencia con la dinámica natural y social del territorio, nos

desadaptan, nos vuelven más vulnerables, nos alejan. Este es un tema que vamos a retomar más adelante.

Desde hace algunas décadas nació entre nosotros eso que se llama “educación ambiental”, cuyo objetivo principal es contribuir a reestablecer esos diálogos directos y vivenciales de los niños y las niñas (y en algunos casos de los adultos) con el cosmos. Paralelamente se imparte en escuelas y colegios otra educación dividida en materias, de la cual ha entrado a formar parte, de un tiempo para acá, una nueva asignatura (que no por pretender ser “transversal” deja de ser asignatura), que es la **educación para la prevención de desastres o para la gestión del riesgo**. En nuestro concepto, esta última es también –o debería ser- una aplicación específica de la educación ambiental o una dimensión más de una “buena educación” o de una “educación de calidad”... sin apellidos.

¿Cómo serían las “escuelas” en las culturas precolombinas?

Intentemos, por ahora, imaginarnos cómo se desarrollaba la infancia de los niños y las niñas en cualquiera de las comunidades que habitaban nuestro continente antes de la llegada de los “descubridores” europeos. Y cómo habrá sido la *educación* de esos niños y niñas.

En términos de la informática actual, digamos que el papel de la educación es “bajar” o “descargar” (*download*) en la memoria de cada individuo, la memoria colectiva. Es una manera de garantizar la conservación dinámica y la continuidad creativa de la cultura (de la sociedad en general), sin la cual cada nuevo habitante de este planeta tendría que reinventarse por sí mismo la rueda o el lenguaje, o volver a descubrir el fuego. Y por supuesto, la educación tiene también como objetivo expreso (que no siempre cumple a cabalidad), actualizar, innovar, asumir críticamente el contenido de ese *software*, de esa memoria colectiva e individual. En eso consiste su carácter dinámico y su creatividad.

Seguramente, así como los niños de las comunidades pescadoras que hoy existen en América Latina y el Caribe,

¹⁹⁰ La primera parte de este capítulo es un resumen del libro “Brújula, Bastón y Lámpara para trasegar los caminos de la Educación Ambiental” de Gustavo Wilches-Chaux. Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial – MAVDT de Colombia, ver también línea estratégica 3 del

¹⁹¹ Reimpreso por el Fondo de Cultura Económica (México, 2005)

aprenden desde sus primeros años a dirigir una canoa, a manejar un remo y a usar una atarraya o un anzuelo; y los niños de las comunidades vecinas a las zonas selváticas aprenden a trepar a un árbol, a distinguir y a imitar el canto de los pájaros y a colocar una trampa para los animales del monte (o como muchos niños urbanos aprenden a manejar el control remoto del televisor y a navegar por internet), seguramente los niños y las niñas de las culturas “anfibia” precolombianas crecían familiarizados con los ritmos del agua; con el sol, la luna y las estrellas, y con los mitos relacionados con ellas; con los animales con que compartían el paisaje de manera permanente o con los que llegaban solamente en determinadas épocas del año; con los peces y la manera de atraparlos; con la manera de cultivar la tierra y los momentos del año propicios para cada faena.

En las conversaciones con los ancianos, alrededor de la hoguera, aprenderían lo que los antropólogos de hoy llaman los “mitos de origen”, es decir, la historia de su pueblo, íntimamente ligada a ese sol y a esa agua y a esos animales y a esos paisajes con los cuales sabían dialogar desde chiquitos. Y en los juegos con otros niños y niñas de la misma edad aprenderían a imitar a los mayores, y se disfrazarían de caciques y chamanes. Y en las andanzas con los grandes, irían conociendo poco a poco los secretos para convivir armónicamente con el mundo.

Y si desde su nacimiento habían sido seleccionados para que fueran chamanes, recibirían una *educación especial*, que los convertiría en *curadores* (tanto en el sentido de sanación como en sentido de los que cuidan y administran los objetos de un museo) de una sabiduría adquirida a través de cientos de generaciones de recorrer cotidianamente las distintas dimensiones del territorio.

Desde el seno materno los niños y las niñas de las comunidades indígenas precolombinas comenzaban a *mamar* la cultura, a familiarizarse con los duendes y los *dueños* de las lagunas y las selvas. Los futuros chamanes se adentraban en esos saberes con mayor profundidad que sus compañeros y compañeras.

La educación de los niños y de las niñas de hoy, todavía conserva algunos de esos elementos, empezando porque comienza desde el seno materno... o a lo mejor desde antes: desde el vientre. Y uno se sigue educando con los compañeros y compañeras, en los juegos, en la calle, imitando a los grandes.

Hay, por supuesto, enormes diferencias entre la manera como se criaban los niños de las culturas precolombinas -o la forma como se crían muchos niños de las comunidades indígenas actuales- y la *educación formal* que reciben, especialmente, los niños urbanos.

Educación ≠ Vida

A pesar de que, indudablemente, en el campo educativo se han logrado importantes avances en nuestra región del mundo, en

términos generales la educación sigue separada de la vida: es un proceso que se desarrolla en la escuela, y la escuela *no* es el territorio, sino un espacio más o menos confinado, en el cual, durante unos tiempos más o menos confinados, maestros y maestras *descargan* (download) en las memorias “vírgenes” de niños y niñas, algunos contenidos preseleccionados de la memoria colectiva y los estimulan y orientan para generar nuevos conocimientos y para desarrollar nuevas aptitudes, valores, habilidades y saberes.

Otra de las diferencias evidentes entre la educación y la vida (no pretendemos citar todas), es que en la educación formal el conocimiento del mundo se divide en *materias*, mientras que en la educación de los niños muiscas y zenúes que hemos escogido arbitrariamente como ejemplos, muy seguramente la educación era el resultado de eso que hoy llaman *sinergias*. Es decir, que el conocimiento de los espíritus y de los dioses que gobiernan el mundo no se adquiría en la clase de religión, ni la dinámica de la naturaleza se aprendía en la clase de ciencias de la Tierra, ni el contacto con las plantas y los pájaros se daba a través de biología, ni se aprendía a nadar y a correr y a trepar árboles en la hora de educación física, sino que todo formaba parte de un proceso de *inmersión integral* en el mundo circundante, de identificación con ese territorio del cual formaban parte.

Y la función principal de eso que hoy llamamos educación -y que quién sabe cómo se llamaría en las culturas precolombinas debería ser, suponemos, desarrollar en los niños y niñas la capacidad para dialogar directamente con el mundo: aprender a identificar, a interpretar y a seguir las señales del cosmos (es decir: de las estrellas, de las nubes, de los animales, del agua, de los propios cuerpos, de los sueños que soñaban dormidos y despiertos...)

Una vez adquirida -o más bien: desarrollada- esa capacidad de diálogo, el territorio (naturaleza + cultura) se convertía en maestro y la vida en maestra.

No vamos a entrar por ahora en nuevas reflexiones teóricas, sino a recordar la historia de la mamá que les enseñaba a sus hijos cuáles eran los animales inofensivos y cuáles los peligrosos. Entre los primeros, les decía, están el tigre, el león, el jaguar y la pantera. Entre los segundos el gallo, la gallina, el pavo y el pato. Era la mamá lombriz, enseñándoles a sus lombricitas. Haciendo educación ambiental, educación para la gestión del riesgo, educación “cívica”. O más bien: educación a secas y sin apellidos. Como, esperamos, llegará a ser algún día toda la educación: un proceso de **identificación integral con el territorio** para, a partir de allí, poder participar (ser parte) de su transformación *sostenible*... palabras cuyos posibles significados vamos a explorar más adelante.

Cuando entendamos que ese debe ser el papel ineludible **de toda la educación**, podremos quitarle a la “educación ambiental” ese apellido.

Reconocer las señales y saberlas interpretar

“Yo lo aprendí del río, a ti también te lo enseñará. El río lo sabe todo y todo se puede aprender de él. Mira, ya te has enterado por el agua de que es necesario dirigirse hacia abajo, descender, buscar la profundidad.”
Hermann Hesse, “Siddharta”

La educación se convierte esencialmente en lo que alguna vez fue: semiología, semiótica y semántica, que enseña a reconocer y a interpretar los signos humanos y no humanos provenientes del medio natural y cultural¹⁹². No en vano en la raíz de la “escuela” del aprendizaje por competencias, hoy en boga en Colombia y en muchos otros países del mundo, no sólo como enfoque de la educación, sino en general de las ciencias, se encuentra la teoría formulada por primera vez por el lingüista norteamericano Noam Chomsky, sobre la **competencia comunicativa**, “generadora de conocimiento y punto de partida hacia la construcción de pensamiento individual y social”.¹⁹³

Este enfoque está ganando tanto terreno, que sismólogos y vulcanólogos hablan de **geo-semántica** para referirse a las expresiones de la dinámica interna del planeta, mientras los hidrólogos, los meteorólogos y los especialistas en gestión del riesgo, entre otros, hablan de las expresiones semánticas, de dinámicas naturales como El Niño y La Niña.

Así, a través de múltiples “herramientas” que incluyen desde la ciencia teórica y la más avanzada tecnología satelital, hasta la intuición y la compasión (etimológicamente: *compartir la pasión*), podremos ser capaces de entender y de prever –con visión prospectiva– los procesos de la naturaleza y el verdadero impacto de las acciones humanas sobre la estructura y la dinámica de la biósfera. En el desarrollo de esta capacidad por parte de la sociedad humana, se basa el éxito de las alertas tempranas (capítulo 12 de este mismo documento).

De esa manera podremos ser más “competentes” para redefinir nuestra forma de pensar y para redirigir nuestras acciones, de manera que contribuyan a construir relaciones sostenibles entre nosotros y el entorno.

La educación, entonces, se afianza como una herramienta para re-ligar (de *re-ligare* que, precisamente, es la raíz de religión): re-ligarnos o re-conectarnos con el territorio; con el pasado (la historia remota y próxima de esa comunidad humana de la cual formamos parte y de sus relaciones con el mundo natural); con el presente (desarrollar nuestra capacidad de interpretación y de acción). Re-ligarnos también con todos los futuros posibles, que de una u otra manera dependen de nuestra decisión o indecisión.

Eje por Eje - Diente por Diente

Con muy buen criterio, se ha reconocido que la educación debe girar alrededor de una serie de temas que constituyen ejes transversales a todo el currículo, es decir, que no se pueden avocar como “materias” en el sentido convencional de la palabra, sino que deben de una u otra manera influir sobre todas las materias y actividades del proceso de aprendizaje.

Entre esos ejes se destacan la educación para la equidad de género, la educación para el uso del tiempo libre, la educación sexual y para la salud, la educación para la interculturalidad (educación para el conocimiento y respeto de otras culturas), la educación para la democracia y la convivencia, la ciudadanía y la paz. Y por supuesto, la **educación ambiental** y, de un tiempo para acá, la **educación para la gestión del riesgo o para la prevención de desastres**.

Mal podríamos afirmar que cualquiera de esas “educaciones” carece de la relevancia necesaria para merecer su condición de transversal.

Pero en la práctica, maestros y maestras se quejan de que tienen más ejes transversales que una tractomula¹⁹⁴ de 26 llantas. Lo que debería ser una nueva óptica para enfocar no solamente las distintas asignaturas, sino todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se está traduciendo en cargas de trabajo adicionales, que lejos de mejorar, atentan contra la capacidad real de los docentes para acompañar humanamente a sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende, contra la calidad integral de la educación.

Esto ha conducido incluso a que se afirme –no sin razón– que *transversalizar* un tema constituye la manera más eficaz de invisibilizarlo.

Claro que sería un desperdicio absurdo desconocer los avances que ha alcanzado la educación en términos de incorporar transversalmente algunos temas en el currículo educativo. Algunos de esos avances se reflejan en los proyectos educativos institucionales (PEI), en los proyectos ambientales escolares y en los planes escolares de gestión del riesgo a los que nos referiremos con más detalle en las próximas páginas.

Sin embargo, el reto de entender cómo lograr una verdadera transversalización cualitativa de ciertos temas, que no se quede en incrementar cuantitativamente la carga académica que pesa sobre estudiantes y docentes, sigue sin resolverse de manera definitiva.

¹⁹² La semiología es la ciencia que estudia los sistemas de signos o, según Ferdinand de Saussure, “la ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social”. Se denomina semiótica cuando se refiere a los signos no verbales (como la comunicación en las comunidades animales) y semántica cuando aborda el estudio de las comunicaciones humanas, escritas o habladas.

¹⁹³ Miguel Ángel Maldonado García, “Las competencias, una opción de vida”. ECOE Ediciones, Bogotá 2001.

¹⁹⁴ Denominación colombiana para un camión grande con remolque y con muchas llantas.



Escuela Segura

La Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres EIRD y UNICEF impulsan este concepto como parte de la campaña “La reducción de desastres empieza en la escuela”, a través de la cual se busca que los establecimientos educativos de todos los niveles estén en capacidad de ofrecerles a sus usuarios las condiciones de seguridad necesarias para reducir los riesgos que puedan afectarlos y para evitar que éstos se conviertan en desastres, así como para que la vida de las personas que conforman la comunidad educativa y el patrimonio económico y académico de la escuela, estén protegidos y puedan recuperarse en caso de ocurrir una emergencia o un desastre.

La seguridad de la escuela depende de múltiples factores, tanto **estructurales** y de equipamiento (como la calidad y el mantenimiento de los edificios en donde funciona la institución educativa y las características, ubicación y manejo de los bienes muebles como pupitres, estantes de libros, laboratorios, etc), como factores **no estructurales**, ligados a los contenidos y los métodos a través de los cuales se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje; la incorporación transversal de la gestión del riesgo dentro del currículo, y sus vínculos con otros campos interdisciplinarios como la educación ambiental; la existencia de planes escolares de gestión del riesgo y la capacidad de la comunidad educativa para participar en su diseño, ejecución y actualización permanente, etc.

Así mismo, el tema obliga a abordar aspectos críticos como el de los peligros y oportunidades que genera la **utilización de las escuelas como albergues** y el reto de proteger el derecho de los niños a la educación en caso de ocurrir un desastre.

Uno de los pasos necesarios para avanzar hacia la obtención de escuelas integralmente más seguras, es la incorporación de la “dimensión riesgo” en el perfil profesional de los maestros y maestras, al igual que de las autoridades educativas. Las escuelas normales deben reconocerse, en consecuencia, como unas de las actoras principales para este propósito.

De un tiempo para acá se viene ampliando el concepto de “escuela segura” a el de “**escuela segura en territorio seguro**”, a partir de la convicción de que la seguridad integral de la primera está estrechamente ligada a la seguridad del segundo, en la medida en que la escuela es un sistema abierto en permanente interacción con el territorio del cual forma parte.

Ese mismo hecho permite explorar también las posibilidades que existen desde la escuela para reducir los factores de deterioro ambiental que se generan en su propio interior y que pueden afectar la calidad de la vida y de la educación (por ejemplo mediante un adecuado manejo de los desechos que la escuela genera); y hacia el exterior, *mover los hilos del poder* con el fin de promover procesos que conlleven a la construcción de territorios más seguros.

En el marco de la campaña global “La reducción de desastres empieza en la escuela” se ha previsto la publicación “**ESCUELA SEGURA EN TERRITORIO SEGURO**”¹⁹⁵ en la cual se exploran los factores estructurales y no estructurales que determinan que un establecimiento educativo esté en condiciones de garantizarles a sus usuarios la seguridad integral a que tienen derecho tanto en condiciones de desastre como de normalidad, al igual que los vínculos existentes entre la seguridad de la escuela y la del territorio del cual forma parte. Ambos documentos comparten un mismo marco conceptual.

Contenido

I. La Prevención Empieza en la Escuela

II. Herramientas conceptuales

1. Los primeros ingredientes: Escuela + Seguridad
2. Otro ingrediente: el Territorio
3. Amenazas, Vulnerabilidades, Riesgos y Desastres
4. Las amenazas y sus causas

III. Qué factores determinan que el territorio sea (o no) seguro

IV. Qué factores determinan que la escuela sea (o no) segura

FACTORES ESTRUCTURALES (el *hardware* de la educación)
 FACTORES NO ESTRUCTURALES (el *software* de la educación)
 INSTITUCIONES RESPONSABLES

V. Otros temas para discusión:

- La Escuela como promotora de la Seguridad Territorial
- Continuidad de la educación de calidad en situaciones de desastre
- La escuela como albergue
- Contribución de la escuela a la normalización de la vida después de un desastre

La incorporación de la gestión del riesgo en el currículo¹⁹⁶ escolar

Como dijimos atrás, en la región se han logrado avances significativos para la incorporación transversal de la educación ambiental (y de esa aplicación de la educación ambiental que es la gestión del riesgo) en los planes de estudio de las instituciones educativas, no como una materia aislada, sino con el objetivo de articular las distintas asignaturas y actividades escolares para lograr los siguientes resultados:

Unos generales, que comienzan por lograr una mayor comprensión por parte de la comunidad educativa, de las

dinámicas naturales y sociales del territorio del cual formamos parte. Ese es el punto de partida para que la educación prepare a los y las estudiantes para participar de manera eficaz y constructiva en esas dinámicas, y para intervenir en las decisiones tendientes a solucionar algunos de los problemas que afectan a la comunidad y a mejorar la calidad de vida de sus integrantes.

Por eso la educación ambiental y la educación para la gestión del riesgo no se limitan a la transferencia de una serie de conocimientos científicos y técnicos sobre los recursos naturales y las amenazas de origen natural, sino que comprenden, además, temas como los derechos humanos y los valores para la convivencia en sociedad.

Y un objetivo específico, que es preparar a la comunidad escolar para evitar en lo posible la ocurrencia de desastres y emergencias y para que, en caso de que lleguen a ocurrir, la escuela esté preparada para responder de manera oportuna y adecuada y para reducir las pérdidas humanas y materiales que una situación de este tipo pueda producir.

Más adelante presentamos un recuadro con algunas de las principales fuentes de información sobre el tema existentes en la región.

La escuela como promotora de la gestión del riesgo en su comunidad

A través de la vinculación a las actividades escolares de las autoridades locales, de las instituciones de socorro y de la comunidad, no solamente se pueden enriquecer el contenido y la práctica, y en consecuencia la calidad de la educación, sino que, además, la escuela se puede convertir en actora y promotora de la gestión del riesgo en el territorio (ecosistemas + comunidad) en el cual se encuentra situada.

Un ejemplo interesante de lo anterior lo constituyen los programas “Preparados y Preparadas Escuchando las Aguas” y “Preparados y Preparadas Escuchando la Tierra” adelantados por el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de Cuba, conjuntamente la Defensa Civil, con los gobiernos locales de varios municipios de la isla, y con el apoyo de la organización Save the Children UK.¹⁹⁷

Esos procesos no solamente permitieron avanzar un paso más en la formación básica que reciben los niños y niñas cubanas como actores de la protección civil (primeros auxilios y prácticas relacionadas) en sus propios colegios, sino que, además, los prepararon para actuar como promotores de la gestión del

¹⁹⁵ Elaborado por Gustavo Wilches-Chaux con el equipo de las oficinas regionales para América Latina y el Caribe de UNICEF y la EIRD

¹⁹⁶ Currículo: Plan de estudios. Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades. (Diccionario de la Real Academia Española)

¹⁹⁷ Más información sobre este tema en: <http://www.crid.or.cr/digitalizacion/pdf/spa/doc16168/doc16168-a.pdf>

riesgo en comunidades amenazadas por distintos eventos naturales, particularmente las inundaciones y otras amenazas complejas. A partir de los “círculos de interés” a través de los cuales los niños y niñas de Cuba amplían su formación académica, se capacitaron para realizar observaciones meteorológicas que sirven de base para que las autoridades emitan alertas tempranas, o como “educadores comunitarios”, o como recreacionistas o animadores de comunidades que se encuentran en albergues temporales, por ejemplo, durante el paso de un huracán.

La incorporación de la gestión del riesgo en la educación técnica y en la universitaria o superior

Un propósito paralelo y coherente con el anterior, lo constituye la incorporación de la gestión del riesgo en los programas de pregrado y de postgrado que adelantan las instituciones de educación técnica y las de educación superior de la región.

Para lograr esto, existen dos campos actuales y potenciales de acción: uno, la incorporación de la gestión del riesgo como una dimensión indispensable y complementaria en cualquier perfil profesional, lo cual le debe permitir al egresado de cualquier programa de pregrado o de postgrado identificar la responsabilidad que le corresponde a su respectiva profesión o especialidad, tanto en la conformación de los riesgos que afectan o pueden llegar a afectar a una sociedad, como en la

gestión de los mismos para reducirlos y evitar que se conviertan en desastres. Y así mismo, en los procesos de atención a emergencias y de recuperación y reconstrucción que le siguen a la ocurrencia de un desastre. Es decir, el reto aquí es garantizar **que todo profesional se convierta en actor y gestor del desarrollo sostenible de la sociedad.**

El segundo campo de acción es la **formación de especialistas en gestión del riesgo** o, mejor, en alguna de las ramas específicas de la gestión del riesgo, dotados de conocimientos, aptitudes, habilidades y actitudes que los faculten para investigar, para tomar decisiones y para ejecutar acciones específicas tendientes a reducir los factores de riesgo presentes en una determinada sociedad, o para resolver los complejos problemas que se derivan de la existencia presente o futura de esos riesgos.

Nos atrevemos a afirmar que en la región existen más ejemplos de programas universitarios en este segundo campo de acción, que de aproximaciones propias del primer campo mencionado. Es decir, hay más programas de pregrado y de postgrado cuyo propósito es la formación de especialistas, que enfoques tendientes a redirigir el perfil de los egresados de la educación superior hacia los objetivos de la sostenibilidad, con reconocimiento explícito del papel que cumple la gestión del riesgo en el logro de ese objetivo.

Algunas fuentes de interés relacionadas con la incorporación de la gestión del riesgo en la educación:

La Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres EIRD de las Naciones Unidas y varias organizaciones socias, lanzaron el 15 de junio del 2006 en UNESCO, París, la campaña titulada “**La reducción de desastres empieza en la escuela**”, que busca informar y movilizar a gobiernos, comunidades e individuos para asegurarse que la reducción del riesgo de desastres esté integrada completamente en la currícula escolar de los países de alto riesgo, y para promover que los edificios de las escuelas estén construidos de manera que puedan soportar las amenazas naturales. EIRD y UNICEF publican un boletín en internet, al cual se puede acceder a través de http://www.eird.org/esp/revista/no_13_2006/boletin.htm

En el marco de esa campaña, EIRD y UNICEF convocaron en junio 2006 a una “**Reunión de Trabajo para la identificación de herramientas y mecanismos de colaboración para la inclusión de riesgo de desastres en el sector educativo en América Latina**”, cuyas memorias se encuentran en <http://www.eird.org/esp/tallereducacion.pdf>

El Departamento de Desarrollo Sostenible de la Organización de Estados Americanos OEA adelanta un **Programa de Reducción de Riesgos de Peligros Naturales (DDS-PRRPN)** cuyo objetivo es apoyar los esfuerzos de comunidades y de los Estados Miembros de la OEA en la gestión de riesgos y peligros naturales, específicamente en el desarrollo de políticas y planificación. Para ello integra los objetivos claves en la reducción de riesgo con el objetivo fundamental de la OEA- el cual surgió de la Carta de la OEA y de la Carta Democrática de la OEA: “buena” gobernabilidad, aliviar la pobreza e incrementar oportunidades de trabajo e ingresos; así como fortalecer la democracia, todo como un objetivo integral para la reducción de riesgos puestos por peligros naturales. Lo anterior incluye el tema de la **reducción de la vulnerabilidad en edificaciones escolares.**

<http://www.oas.org/dsd/Spanish/Desastresnaturales/defaultDN.htm>

La Red Interagencial para Educación en Situaciones de Emergencia IEEE (por su nombre en inglés - <http://www.ineesite.org/>) viene adelantando un importante trabajo dirigido a la “comprensión y uso de las normas mínimas de INEE para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana”, en desarrollo del cual se han realizado varios talleres y publicaciones relacionadas con el tema, varias de las cuales se encuentran disponibles en español.

Ver también: <http://www.unicef.org/lac/dipecho/>

http://www.ineesite.org/minimum_standards/INEE_MSEE_Espanol.pdf

El proyecto “Apoyo a la Prevención de Desastres en la Comunidad Andina – PREDECAN”, está comenzando un proceso de acompañamiento a los Ministerios de Educación de los países de la CAN, para la incorporación de la gestión del riesgo en el currículo escolar. Esta actividad forma parte del “Resultado 4: Educación y Comunicación” de PREDECAN <http://www.comunidadandina.org/predecan/>

El mismo proyecto, conjuntamente con la Iniciativa de Comunicación, se encuentra desarrollando y promoviendo una **red virtual de educadores y comunicadores interesados en gestión del riesgo**. <http://www.comminit.com/la/>

En ese proceso se han publicado números monográficos sobre gestión del riesgo del boletín virtual **Son de Tambora**: http://www.comminit.com/la/drum_beat_172.html

PREDES, el “Centro de Estudios y Prevención de Desastres de Lima”, Perú, publicó en 2006 una **“Guía Metodológica para Incorporar la Gestión de Riesgos en Instituciones Educativas”**

Un documento con el mismo nombre, publicado por el Sistema Nacional para la Prevención, Mitigación y Atención de Desastres SENAPRED y el Ministerio de Educación de Nicaragua (2006) se puede consultar en la siguiente dirección de internet: <http://www.sinapred.gob.ni/Archivos/Documentos/fdG-MET.pdf>

Propuesta educativa multimedia **“ABCDesastres, una estrategia de acción”**. Es una herramienta educativa desarrollado por el Área de Comunicación Social de CERIDE (Centro Regional de Investigación y Desarrollo) y CONICET (Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas), Santa Fe, Argentina, que propone a educadores y educandos la apropiación del saber sobre riesgos y desastres de origen natural. El tema ambiental abordado es la gestión del riesgo en desastres de origen natural. La vulnerabilidad de una región es uno de los factores que definen el riesgo en caso de un desastre, como la posibilidad de que la situación se agrave o se controle, afrontando, disminuyendo o evitando el impacto del fenómeno natural. http://www.eird.org/esp/revista/no_12_2006/art20.htm

Segundo Encuentro Subregional Andino “Rol de la educación comunitaria y de la comunicación social en la prevención y atención de desastres”. Se realizó en Lima, Perú, del 9 al 11 de agosto de 2005, con el auspicio del Proyecto PREDECAN, en el marco del Plan Operativo 2004-2005 del Comité Andino de Prevención y Atención de Desastres (CAPRADE).

Los objetivos de este II Encuentro se formularon con el propósito de: generar un espacio de discusión y análisis sobre el rol de la educación comunitaria y de la comunicación social en prevención y atención de desastres a nivel de la Subregión Andina, en un marco de valores en el que los conocimientos locales se integren para fortalecer una cultura de prevención; identificar los programas de educación comunitaria que consideran elementos naturales, culturales y sociales del entorno, en busca de soluciones a una problemática particular en prevención y atención de desastres; facilitar mecanismos y espacios de participación de la sociedad civil que consideren el papel de la mujer en la prevención y atención de desastres; fomentar la corresponsabilidad de la población en el desarrollo de la educación comunitaria para la prevención y atención de desastres; establecer una red de comunicadores sociales que contribuyan a fortalecer una cultura de prevención en la Subregión Andina. http://www.eird.org/esp/revista/no_12_2006/art21.htm

Plan Escolar para la Gestión de Riesgos en el currículo – Colombia

La Alcaldía Mayor de Bogotá, a través de la Dirección de Prevención y Atención de Emergencias de la Secretaría de Gobierno, realiza talleres formativos y entrega a la comunidad educativa guías para la elaboración del Plan Escolar para la Gestión del Riesgo. Su propósito, enmarcado en el Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas “Bogotá Sin Indiferencia”, dentro del eje de reconciliación y el programa Bogotá menos vulnerable ante eventos críticos, es fortalecer la inclusión del tema de la gestión del riesgo en la educación formal e informal en Bogotá, y generar en la comunidad educativa mayor conciencia y conocimiento de los riesgos a los que se encuentra expuesta, con el fin de orientar los proyectos que le permita reducirlos, eliminarlos o estar preparados para atender una situación de emergencia.

<http://www.comminit.com/la/descripciones/lapdscolom/descripciones-3094.html> Ver también: <http://www.conlospiesenlatierra.gov.co>