



ESCUELA SEGURA EN TERRITORIO SEGURO

REFLEXIONES SOBRE EL PAPEL DE LA COMUNIDAD
EDUCATIVA EN LA GESTIÓN DEL RIESGO





Foto: © Gustavo Wilches-Chaux

ESCUELA SEGURA EN TERRITORIO SEGURO

REFLEXIONES SOBRE EL PAPEL DE LA COMUNIDAD
EDUCATIVA EN LA GESTIÓN DEL RIESGO



ÍNDICE

Agradecimientos	iii
Prefacio	v
Introducción	vii
I. La reducción de desastres empieza en la escuela	1
1. Discurso de Salvano Briceño	3
2. La reducción de desastres en el sector educativo en América Latina y el Caribe	5
3. Principales actividades que le corresponden a la educación en materia de reducción de riesgo de desastres.	6
4. Mensajes centrales de la campaña “La reducción de desastres empieza en la escuela”	6
II. Herramientas conceptuales	11
1. El marco conceptual: “La gestión del riesgo: del deber de la esperanza a la obligación del milagro”	13
2. Los primeros ingredientes: Escuela + Seguridad	29
3. Otro ingrediente: El Territorio	34
4. Amenazas, Vulnerabilidades, Riesgos y Desastres	36
5. Las amenazas y sus causas	39
III. Qué factores determinan que el territorio sea (o no) seguro	47
IV. Qué factores determinan que la escuela sea (o no) segura	55
• Factores estructurales (el <i>hardware</i> de la educación)	57
• Factores no estructurales (el <i>software</i> de la educación)	63
• Actores Institucionales y Sociales Responsables	69
• Proyecto de variables e indicadores para identificar la escuela segura.	70
• Dr. Orestes Valdés y otros.	
V. Otros temas para discusión:	73
• La Escuela como promotora de la seguridad territorial	75
• Continuidad de la educación de calidad en situaciones de desastre	78
• La escuela como albergue	82
• Contribución de la escuela a la normalización de la vida después de un desastre	84
• Escuela segura en territorio seguro en las comunidades étnicas y en los procesos etnoeducativos	86

Anexo 1:

Guía para la elaboración de planes escolares para la gestión participativa del riesgo 89

Anexo 2:

Preguntas para evaluar sostenibilidad 105

Anexo 3:

Formato de evaluación de simulacros escolares (CONRED GUATEMALA) 111

Agradecimientos

Este documento no podría haberse concretado sin las valiosas contribuciones, comentarios, críticas, aportes y sugerencias que se realizaron a partir de la lectura de los borradores y a través del proceso que condujo a la publicación que tiene en sus manos.

De igual manera queremos destacar a profesionales como Orestes Valdés Valdés, del Ministerio de Educación de Cuba; Eber García, de CONRED de Guatemala; Luis Sonzini, de GVC-Nicaragua; Carmen López, UNICEF-República Dominicana; Norma Solís, Romilia Castro y Fernando Ulloa, Ministerio de Educación de Costa Rica; Gerardo Monge, de la Comisión Nacional de Emergencia de Costa Rica; Virginia Castro, de UNICEF-Bolivia; Margarita Villalobos y Julio Trelles de la Secretaría de la ONU/EIRD; Rebeca Carrión (UNICEF/TACRO); Sussana Urbano (Consultora); Magnolia Santamaría (Consultora); Federico Armién, del SINAPROC – Panamá; Enriqueta de Gracia y Adilia de Pérez, del Ministerio de Educación de Panamá; Ruth Custode, de EIRD - Proyecto DIPECHO; y Jesús Trelles y Claudio Osorio, de UNICEF/TACRO, quienes enviaron sus aportes y/o participaron en la Reunión Técnica para la Revisión del Documento Preliminar, celebrada en la ciudad de Panamá el 9 de mayo del 2008.

Si bien algunas de esas sugerencias quedaron totalmente incorporadas en la versión final del documento, (aunque no hubo manera de acoger todas las propuestas), todas, sin excepción, contribuyeron a la revisión crítica de los conceptos expuestos y, con toda seguridad, a obtener mejores resultados de este proceso.

Expresamos nuestro profundo reconocimiento al Consultor Gustavo Wilches Chau, por el entusiasmo y el compromiso con el que trabajó en la realización del presente documento.

Esperamos que esta publicación contribuya de alguna manera en su actividad diaria y promueva la reflexión y el compromiso en los temas mencionados.

Prefacio

*El presente documento, fue elaborado en el marco de la ejecución del proyecto DIPECHO “**Fortalecimiento de la gestión local del riesgo en el sector educativo en Centroamérica**” que ejecutó la Coordinadora de Educación y Cultura de Centroamérica (CECC) con el apoyo técnico de UNICEF y la Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres (EIRD). Está dirigido a autoridades, docentes, técnicos e instituciones de cooperación que trabajan en temas de reducción del riesgo en el sector educativo. Con la realización de este documento se busca generar la reflexión sobre qué es una **escuela segura**: aquella que brinda una infraestructura capaz de resistir en caso de un desastre o aquella en la que además se puede asegurar el derecho de los niños y niñas a la educación aún en situaciones de emergencia.*

La versión preliminar de este documento fue sometida a un proceso de revisión vía electrónica (Web y correo electrónico), así como una reunión presencial de revisión y validación realizada en la Ciudad de Panamá el día 9 de mayo del presente año.

Tanto en el proceso de revisión electrónica y presencial se han recogido comentarios y aportes que han sido incorporados en esta versión final.

*El documento está dividido en cinco capítulos. El **primero** hace referencia a la Campaña Mundial para la Reducción de Desastres 2006- 2007 “**La Reducción de los desastres empieza en la Escuela**”, promovida por la Secretaria de la EIRD/ONU y sus socios. Esta campaña busca informar y movilizar a los gobiernos, comunidades e individuos acerca de la importancia de la educación sobre el riesgo de desastres y la necesidad de instalaciones escolares más seguras, así como las principales actividades y mensajes propuestos.*

*En el **capítulo dos** encontramos las **herramientas conceptuales** sobre el tema, donde se hace un recuento de cómo los términos y sus usos han ido evolucionando a través de los años. Se presentan algunos significados que se dan a escuela, seguridad, territorio, amenazas, vulnerabilidades, riesgos y desastres así como las amenazas y sus principales causas.*

*El **capítulo tres** nos ofrece una amplia reflexión sobre los **factores que determinan que el territorio sea (o no) seguro**, entendiendo al **territorio** como el resultado de la interacción permanente entre las comunidades humanas y los ecosistemas de los cuales forman parte o con los cuales, de alguna manera, esas comunidades tienen relación.*

*En el **capítulo cuatro** se trata de **la escuela en sí misma y los factores estructurales**, que aquí se denominan el hardware de la educación, y que incluyen los inmuebles donde funciona la escuela, los muebles y equipos con que está dotada y, por supuesto, la calidad y periodicidad del mantenimiento que se les otorga a unos y a otros. También se habla de **los factores no estructurales**, o sea el software de la educación, y que tiene que ver con el enfoque que la institución educativa tiene y aplica sobre el mundo, sobre los seres humanos (en especial sobre sus propios estudiantes y docentes), sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre las relaciones entre comunidad y escuela, y sobre sí misma.*

*El **capítulo cinco** y último capítulo, nos plantea otros temas que generalmente son olvidados y por los que muy poco se ha hecho: **la escuela como promotora de la seguridad territorial**. Se hace una reflexión sobre la importancia de la continuidad de la educación de calidad en situaciones de desastre, así como también acerca de la contribución a la normalización de la vida y las implicaciones del uso de la escuela como albergue después de un desastre.*

*El documento finaliza con importantes reflexiones sobre la **pertinencia cultural en las comunidades étnicas** y en **los procesos etnoeducativos**, que se basan en la no separación entre la vida cotidiana de la comunidad y la vida de la escuela. El aprendizaje de los niños y las niñas constituye un ejercicio de comunicación directo y permanente con las personas de la comunidad que son consideradas más sabias, por sus conocimientos, por su edad o por su función en el grupo.*

Introducción

Ser niño, niña, adolescente o incluso adulto, de cualquier edad, no resulta fácil en los tiempos que corren.

Los adultos no poseemos las respuestas a las preguntas que nos formulan los más jóvenes. (Para ser francos, los adultos, de cualquier generación, nunca han tenido todas las respuestas o, como dice un grafiti, “cuando ya tenía las respuestas, me cambiaron las preguntas”).

De cualquier manera, la velocidad con que actualmente acontecen los hechos y la realidad se transforma, nos toma por sorpresa a todas las generaciones. En términos de cambio climático, por ejemplo, los efectos que se esperaba que podrían ocurrir en el mediano o en el largo plazo, hoy ya son una realidad tangible, con la cual convivimos a diario. Lo mismo ocurre con otros riesgos y desastres, no necesariamente atribuibles al cambio climático, y con otros procesos, como la crisis alimentaria que, mientras esto se escribe, afecta a un porcentaje importante de los países del planeta.

O con el incremento de las tensiones entre potencias mundiales y que podría conducir a nuevos calentamientos locales de una guerra fría que –como lo decimos más adelante- no ha terminado, sino que se ha redefinido y cuyas expresiones, intereses y actores, se han diversificado.

Es como si la humanidad se acercara al momento ineludible de tener que responder por lo que ha significado nuestro paso por la Tierra.

Ni los que hoy somos adultos, ni las generaciones anteriores, hemos cumplido a satisfacción con la “responsabilidad intergeneracional” que subyace en la esencia del desarrollo sostenible y que, en resumen, consiste en que no deberíamos dejarles cuentas sin pagar a las generaciones futuras.

¿Qué podemos hacer hoy, a estas alturas de la crisis, cuando somos concientes de que las consecuencias de nuestros errores todavía van a permanecer en el planeta durante varias décadas?

Además de todo lo que hoy se haga para corregir esos errores, nos corresponde aportarles a quienes llegaran después de nosotros a la Tierra, todos los elementos de análisis posibles para evitar que en el futuro se sigan repitiendo esos errores.

Territorios seguros y escuelas seguras, no son los que están libres de riesgos, sino los que poseen resistencia y resiliencia para evitar los desastres o para recuperarse de ellos.

Y junto con los niños, las niñas y los adolescentes de ahora, nos toca construir herramientas para manejar creativamente la inevitable incertidumbre. Para aprender a convivir con el caos, que no necesariamente es algo negativo, sino un orden intrínseco de los procesos naturales, que se encuentra por encima del control humano.

En esta tarea, por supuesto, la educación cumple una función de primer orden: tanto la formal, la que tiene como escenario a la escuela, como la educación no formal y la informal, que continúa, a veces de manera imperceptible, con la información pública, incluida la comunicación que se realiza a través de los medios.

*Por ser la escuela (los centros educativos) uno de los escenarios privilegiados de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto sus elementos físicos y estructurales, como sus procesos administrativos y pedagógicos, deben estar en condiciones de ofrecerles un **entorno seguro** a quienes integran la comunidad educativa. Un entorno en el cual puedan germinar la autonomía y la esperanza, además de la auto-confianza necesaria para salir a transformar el mundo.*

Las cifras sobre la cantidad de niños y niñas que han perdido sus vidas o que han resultado gravemente afectados en desastres recientes, constituye un argumento de peso para insistir no solamente en la necesidad de avanzar hacia la construcción de territorios que les ofrezcan una seguridad integral y verdadera a sus habitantes, sino también para alertar a los tomadores de decisiones sobre la gravedad de no hacerlo de manera oportuna y adecuada. Las escuelas y sus ocupantes también figuran entre quienes pagan las consecuencias de las decisiones equivocadas sobre la manera de concebir y de llevar a cabo el desarrollo.

A pesar de la gravedad del panorama actual, el mensaje general de este documento es de optimismo, o más bien, de confianza en las capacidades de la Vida y de los seres humanos. La “filosofía” que lo inspira (una manifestación de confianza en el poder de la Vida) está resumida en el discurso titulado “La gestión del riesgo hoy: del deber de la esperanza a la obligación del milagro”, que incluimos a manera de introducción de las HERRAMIENTAS CONCEPTUALES (Parte II).

* * *

Como es evidente, este documento está muy lejos de agotar un tema, que cada vez posee mayores implicaciones y es más vasto. UNICEF, la Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres EIRD y muchas de las organizaciones nacionales o internacionales a las cuales están ligadas las personas a las cuales van dirigidas estas páginas, han adelantado en el pasado y hoy adelantan, procesos educativos tendientes a fortalecer la seguridad de los centros escolares y de las comunidades educativas, no solamente frente a los riesgos generados por dinámicas naturales, sino a los de otros orígenes y que a veces pueden ser más graves e inmediatos. En general, en países como los nuestros, no podemos darnos el lujo de adelantar gestión del riesgo exclusivamente frente a procesos originados en fenómenos naturales.

Este es, en consecuencia, un texto abierto, que adquirirá utilidad y significado en la medida en que sus lectores y lectoras se sientan convocados a enriquecerlo, a través de la reflexión y de la práctica.



Foto: ©EIRD-ONU/Lydia Lopez

LA REDUCCIÓN DE DESASTRES EMPIEZA EN LA ESCUELA





Foto: ©EIRD-ONU

1 Mensaje de lanzamiento de la campaña ■ “La Reducción de Desastres empieza en la Escuela”¹

Salvano Briceño

Director de la Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres (EIRD)

Cuando surge una amenaza natural, los niños representan uno de los grupos más vulnerables, especialmente los que asisten a la escuela al momento de producirse un desastre.

El terremoto de Pakistán en octubre del 2005 -en el cual más de 16.000 niños perecieron al desplomarse las escuelas- o bien, los recientes deslaves que produjeron las inundaciones en la isla de Leyte en Filipinas - donde más de 200 estudiantes fueron enterrados vivos- representan sólo algunos de los trágicos ejemplos que señalan que se deben dedicar muchos más esfuerzos para proteger a nuestros niños antes de que se produzca un desastre.

En todas las sociedades, los niños representan la esperanza del futuro. Como resultado, y debido a su vínculo directo con la juventud, se considera en todo el mundo que las escuelas son instituciones de aprendizaje para infundir valores culturales y transmitirles a las generaciones más jóvenes tanto el conocimiento tradicional como convencional. Por consiguiente, la protección de nuestros niños durante las amenazas naturales requiere de dos acciones prioritarias que, aunque distintas, son inseparables: la educación para la reducción del riesgo de desastres y la seguridad escolar.

¹ Mensaje inaugural de la Campaña lanzada el 15 de Julio de 2006 en París por la Secretaría de la Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres (EIRD). En las Américas participaron ONU/EIRD, UNICEF, Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja y la ONG Plan Internacional.

La inclusión de la educación sobre el riesgo de desastres en los planes de estudio de las escuelas primarias y secundarias, promueve la concientización y una mejor comprensión del entorno inmediato en el que los niños y sus familias viven y trabajan. Con base en experiencias previas, sabemos que los niños que tienen conocimiento sobre los riesgos de las amenazas naturales desempeñan un importante papel cuando se trata de salvar vidas y proteger a los miembros de la comunidad en momentos de crisis.

Cuando se produjo el tsunami de diciembre del 2004, la estudiante británica de once años, Tilly Smith, logró salvar muchas vidas en una playa de Tailandia, puesto que instó a la gente a huir de la costa: sus lecciones de geografía en Gran Bretaña le permitieron reconocer las primeras señales de un tsunami.

Al mismo tiempo Anto, un joven de la isla indonesia de Simeulue había aprendido de su abuelo qué hacer en caso que se produjera un terremoto. Él y todos los otros isleños huyeron hacia tierras más elevadas antes de que el tsunami azotara la isla, lo cual hizo posible que todos los miembros de su comunidad, a excepción de ocho, se salvaran.

En la mayoría de las sociedades, además de su papel fundamental dentro de la educación formal, en tiempos normales las escuelas sirven como punto de reunión de la comunidad y para la conducción de actividades colectivas. Y, en tiempos de desastres, como hospitales improvisados, centros de vacunación y lugares de refugio. A pesar de ello, varios miles de millones de niños, tanto de los países en desarrollo como del mundo desarrollado, asisten a escuelas ubicadas en edificios que no pueden resistir las fuerzas de la naturaleza.

Con el propósito de informar a las comunidades y asegurar su futuro, la Secretaría de la EIRD/ONU y sus socios, consideraron que la educación sobre el riesgo de desastres y las instalaciones escolares más seguras debían constituir los dos temas principales de la Campaña Mundial para la Reducción de Desastres 2006- 2007. Esta campaña, titulada **“La reducción de los desastres empieza en la escuela”** tiene como fin informar y movilizar a los gobiernos, comunidades e individuos para garantizar que la reducción del riesgo de desastres se integre plenamente a los planes de estudio de las escuelas en los países de alto riesgo y que los edificios escolares se modernicen para que puedan resistir las amenazas naturales.

Debido a que la reducción del riesgo de desastres es tarea e interés de todos, le invitamos a unirse a la Secretaría de la EIRD/ONU y a sus socios en esta campaña mundial. Juntos podemos ayudar a los niños a construir, con nosotros y para todos nosotros, un mundo más seguro. Las escuelas marcan la diferencia.



2. La reducción de desastres en el sector educativo en América Latina y El Caribe²

El desarrollo de la prevención de desastres en el sector educativo de América Latina y el Caribe comenzó a desarrollarse más sistemáticamente en la década de los años 80. Organismos internacionales han dado apoyo en la implementación de actividades como simulacros, elaboración de planes escolares de emergencia, técnicas para la evaluación de daños y necesidades, intervención en crisis, capacitación a docentes, alumnos y personal administrativo, protección física de escuelas, principalmente.

Estas actividades se han venido realizando bajo la coordinación de las instituciones de defensa civil, oficinas de emergencias, de contingencia, ministerios de educación conjuntamente con los responsables de los centros escolares y otras autoridades educativas.

Existe aceptación generalizada en la comunidad internacional que trabaja en la reducción de riesgos de desastres, sobre la necesidad de dedicarle esfuerzos a fomentar una cultura de la prevención, a partir de los pilares de la educación, comenzando por la primaria. Una cantidad importante de países han venido trabajando desde hace más de una década en aspectos de preparación, que incluyen la elaboración de planes escolares de emergencia.

Sin embargo, no existen avances similares en términos conceptuales y metodológicos, sobre los vínculos entre la educación para la prevención de riesgos y desastres, con la gestión y la educación ambiental. Ni mucho menos con la gestión del desarrollo en los países de América Latina y el Caribe.

Pese a los logros alcanzados, la educación para la gestión de riesgos y la prevención de desastres que se imparte en la escuela, sigue siendo objeto de un tratamiento aislado, sin mayor relación con los riesgos cotidianos a los que se tienen que enfrentar diariamente las poblaciones vulnerables de América Latina y el Caribe.

En consecuencia, resulta imperativo que la educación en todas sus modalidades -formal, no formal e informal- le dedique un mayor énfasis al análisis, a la reflexión y a la acción sobre las causas de los desastres y su vinculación con las condiciones de riesgo y los modelos de desarrollo.

Esta visión regional se reforzó en enero del 2005, en la Conferencia Mundial sobre Reducción de Desastres (CMRD) que se llevó a cabo en Kobe, Hyogo, Japón, donde 164 gobiernos, instituciones regionales y del Sistema de Naciones Unidas, autoridades locales, organizaciones no gubernamentales y expertos en este campo, al igual que las instituciones financieras internacionales, se comprometieron a tomar acciones tendientes a reducir el riesgo de desastres, para lo cual se acogieron al llamado Marco de Acción de Hyogo 2005-2015.

Este Marco de Acción, adoptado por los gobiernos, establece como una de las cinco prioridades de acción para los próximos 10 años, "utilizar el conocimiento, la innovación y la educación, para crear una cultura de seguridad y resiliencia a todo nivel", siendo la inclusión de la reducción de desastres en la educación formal y no formal uno de objetivos claves dentro de este eje prioritario.

² El autor agradece la especial colaboración de Ruth Custode para la elaboración de esta parte del documento.

3. Principales actividades que le corresponden a la educación en materia de reducción de riesgo de desastres.

- Promover la inclusión del conocimiento sobre la reducción del riesgo de desastres en los planes de estudios en todos los niveles.
- Promover el uso de canales formales e informales para llegar a niños y jóvenes con información sobre reducción del riesgo de desastres.
- Promover la integración de la reducción del riesgo de desastres como un elemento intrínseco en la Década de Educación para el Desarrollo Sustentable.
- Promover la integración de programas educativos de reducción de riesgo dirigidos a sectores específicos.



Foto: ©EIRD-ONU/Yesenia Guzmán

4. Mensajes centrales de la campaña “La reducción de desastres empieza en la escuela”

La seguridad de la escuela: una responsabilidad social

La sociedad tiene la responsabilidad ética de garantizar que la escuela esté en capacidad de proveerle un ambiente de aprendizaje seguro a la comunidad escolar. A pesar de que el futuro de cualquier cultura o sociedad depende de la calidad de vida de su población infantil, generalmente los niños y las niñas son los integrantes más vulnerables de la comunidad, y se encuentran expuestos a niveles inaceptables de riesgo. Esto sucede, muchas veces, incluso dentro de las escuelas, espacios que deberían garantizarles protección y condiciones adecuadas para el pleno ejercicio de sus derechos como infantes y como seres humanos.

Educar es prevenir

Cuando las poblaciones conocen las amenazas a que están expuestas, las formas en que construyen nuevos riesgos y, sobre todo las capacidades y los recursos con que cuentan para enfrentarlas, aumentan sus posibilidades de prevenir los desastres, o por lo menos de reducir el impacto de los mismos. Todos los esfuerzos educativos que tengan como objetivo la prevención de los desastres, constituyen acciones por el desarrollo y por la vida. Mientras mayores sean la educación y la organización de una comunidad, mayores serán sus capacidades para prevenir, reducir y mitigar los factores de riesgo, y para recuperarse de los efectos de los desastres desencadenados por fenómenos naturales o por acciones humanas.

Prevenir es transformar

Todas las iniciativas tendientes a la reducción de riesgos y la prevención de desastres contribuyen a que las comunidades se conviertan en lugares seguros y mejor preparados para responder a los efectos de cualquier amenaza. No importa si son grandes o pequeñas, urbanas o rurales, todas las comunidades que le dediquen esfuerzos a prevenir los desastres, están contribuyendo positivamente con su propia transformación.

Prevención es inversión

Prevenir los desastres no es sólo una importante acción humanitaria, sino también una inversión en favor del desarrollo de las comunidades, de su infraestructura, de su economía, de su patrimonio y de su historia. También constituye un ahorro, en la medida en que resulta más eficiente reducir los riesgos que reponer las pérdidas que causan los desastres.

Fomentar alianzas es reducir riesgos

Las comunidades no están solas en sus esfuerzos por la prevención de desastres. Las alianzas entre asociaciones locales, instituciones del gobierno, centros educativos, organismos internacionales, organizaciones de ayuda humanitaria, etc., constituyen unas de las mayores contribuciones a los procesos de reducción de desastres y, de paso, al desarrollo de las comunidades. La sinergia y el trabajo complementario entre estos y otros actores no mencionados específicamente, enriquecen los esfuerzos por generar comunidades más seguras y mejor preparadas. La coordinación de esfuerzos reduce la vulnerabilidad y fortalece las capacidades de quienes participan en esas alianzas.

En Guatemala, por ejemplo, con la idea de propiciar un espacio de diálogo y unificar esfuerzos educativos en materia de desastres, se conformó la Mesa Nacional de Educación para la Reducción de Riesgo a Desastres, integrada por diversas instituciones gubernamentales, no gubernamentales e iniciativa privada que, con el apoyo de UNICEF Guatemala, se organizaron en cuatro grupos de trabajo: Incidencia curricular, Formación de educadores, Infraestructura Educativa y Comunicación Social. Como resultado de estos esfuerzos se han generado herramientas didácticas y establecido mecanismos y procedimientos que se utilizan en los diversos ámbitos y niveles de la educación del país.

Escuelas preparadas: Escuelas seguras

Unas de las alianzas claves para la reducción de riesgos, son la que se tejen con y dentro del sector educativo. En todos los países, las maestras y los maestros son actores importantes para el desarrollo de las comunidades. Su relación con los niños, las niñas y las madres y padres de familia, los convierte en difusores por excelencia de los principios y herramientas de la gestión del riesgo. Por sus manos y las de sus estudiantes, pasan las iniciativas que permiten hacer de las escuelas, lugares seguros y mejor preparados para enfrentar los desastres.

La prevención de desastres también es tema de niños

Las niñas y los niños no son sólo receptores de información sobre prevención de desastres. Con la adecuada orientación de sus docentes y de otros integrantes de la comunidad educativa, los más pequeños pueden convertirse en fuentes de información importante para su familia y su comunidad. En la escuela, ellos y ellas deben sentir que la prevención y la reducción de riesgos son una responsabilidad compartida y, sobre todo, una posibilidad para proteger sus vidas.

“Los desastres no pueden entrar a la escuela”

Esta afirmación, que por ahora constituye un ideal, podría convertirse en realidad si se llevan a cabo los esfuerzos necesarios por parte de todos los actores y sectores de la sociedad: las escuelas podrían declararse “lugares libres de desastres”. La tarea no es sencilla, pero un trabajo permanente y sistemático en esa dirección, podría marcar una gran diferencia. Las maestras y los maestros, y en general la comunidad educativa, en alianza con otras organizaciones, pueden incorporar la prevención de desastres en el currículum de la educación, organizar brigadas escolares y generar estrategias comunitarias para hacer de las escuelas lugares seguros y protegidos. Capaces, además, de irradiar seguridad y protección hacia el resto de la comunidad.

Compromisos básicos con la infancia en situaciones de emergencia o desastre, con base en la Convención sobre los Derechos de la Niñez y otras normas internacionales:

Durante las emergencias suele suceder que los niños pasen “desapercibidos”, que los datos de la población afectada no se desagregan por edad y género, y que los menores no se prioricen a la hora de entregar bienes y servicios. Todo esto dificulta ofrecerles una atención diferenciada, lo cual, a su vez, determina que en estas situaciones no se respeten plenamente los derechos consagrados por las normas internacionales en favor de la infancia. Esas normas, entre las cuales se destaca la Convención sobre los Derechos de la Niñez, no deben tomarse como meras declaraciones abstractas, sino que constituyen importantes “guías de actuación” en situaciones de desastre.

Durante la tormenta tropical Stan el 5 octubre del 2005, en Guatemala se creó la “Unidad Stan” (UNISTAN) que realizó el registro, control y seguimiento de la información de los casos de la niñez no acompañada, separada y huérfana, y que actuó como ente coordinador y articulador de las instituciones y dirigió la movilización de recursos, acciones y capacidades existentes.

El Derecho a la Educación en situaciones de emergencia o desastre ³

- Asegurar el acceso a un aprendizaje y educación de calidad para todos los niños y niñas de las comunidades afectadas, con énfasis en las necesidades de las niñas, cuyas particularidades suelen invisibilizarse o dejarse de lado.
- Lograr que las escuelas provean un ambiente seguro y protector para la niñez

Durante una emergencia, cuando el proceso educativo se interrumpe durante días, meses o indefinidamente, es necesario:

- Establecer espacios provisionales de aprendizaje.
- Reanudar la escolarización mediante la reapertura rápida de escuelas y el pronto reintegro de estudiantes y docentes.
- Suministrar materiales adecuados de enseñanza y aprendizaje.
- Promover espacios y materiales para la recreación.

El compromiso con los menores directa o indirectamente afectados, incluye también que al momento de reanudar la actividad escolar existan:

- Facilidades para el acceso a clases
- Docentes disponibles
- Restablecimiento de programas sociales (nutrición, salud, agua, etc.)
- Estrategias para evitar que eventuales costos adicionales impidan el reestablecimiento de la actividad escolar
- Materiales y equipamiento que faciliten la calidad de la educación



Foto: © UNICEF-TACRO

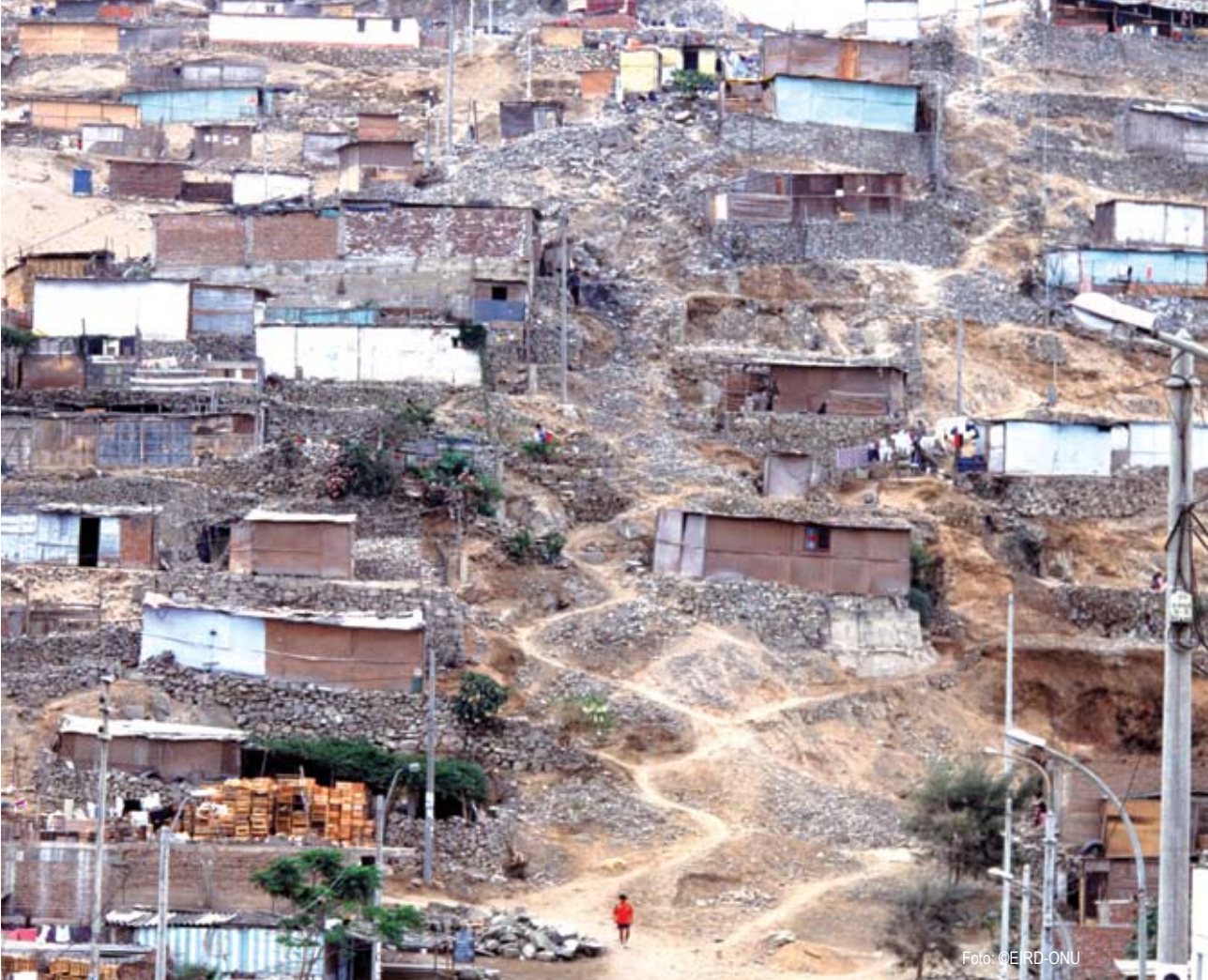
³ Reunión de Trabajo para la identificación de herramientas y mecanismos de colaboración para la inclusión de la gestión de riesgo de desastres en el sector educativo en América Latina/Claudio Osorio, UNICEF/TACRO

Lo anterior es posible mediante una combinación de esfuerzos y estrategias que incluyen la participación de la niñez –y de la comunidad educativa en general- en las actividades de gestión del riesgo en condiciones de normalidad o luego de que haya ocurrido un desastre; el desarrollo de preparativos escolares y sectoriales; la ejecución de actividades y obras de prevención y mitigación (que incluyen el reforzamiento físico de las edificaciones escolares), la elaboración de planes escolares de gestión del riesgo, ligados a los planes locales, en los cuales se defina lo relativo a temas como el uso de las edificaciones escolares en situaciones de emergencia y los demás de que trata esta publicación.

El restablecimiento de las actividades escolares después de un desastre, debe ser una prioridad para el sector educativo y en general para la comunidad, entre otras razones porque constituye uno de los elementos más importantes para el retorno a la normalidad.



Foto: © UNICEF-TACRO



HERRAMIENTAS CONCEPTUALES.

“La gestión del riesgo: del deber de la esperanza a la obligación del milagro”



1 ■ El marco conceptual: “La gestión del riesgo: del deber de la esperanza a la obligación del milagro”⁴

Yo lo aprendí del río, a tí 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”

Hace exactamente ocho días se cumplieron 25 años desde el terremoto que el 31 de marzo de 1983, a las 8:15 de la mañana, destruyó a Popayán, mi ciudad en Colombia. Ese evento dividió en dos la historia de la ciudad y de cuantos formamos parte de ella: ADT (antes del terremoto) y DDT (después del terremoto).

Los 18 segundos que duró el sacudón principal marcaron mi primer contacto con ese campo de la actividad humana que hoy se denomina *gestión del riesgo* o *gestión del riesgo de desastre* y que, en ese entonces, se limitaba, de manera exclusiva, a fortalecer la capacidad de una sociedad, y especialmente de sus autoridades y organismos de socorro, para responder a una emergencia “súbita” e “inesperada”.

El terremoto de Popayán puso, por primera vez, el tema de los desastres en la agenda nacional. No mucho tiempo antes, el 12 de diciembre de 1979, un maremoto y un tsunami habían azotado a la ciudad, también colombiana, de Tumaco, frente a la cual, en 1906, se registró uno de los más fuertes terremotos de la historia. Pero por razones que no viene al caso explicar ahora, ese evento y sus consecuencias, no conmocionaron de la misma manera a los habitantes de Colombia, ni generaron la misma movilización nacional e internacional que se desató con el terremoto de Popayán.

Tres tipos de profesionales ejercían derechos exclusivos de propiedad sobre el tema de los desastres, llamados entonces (y todavía), “naturales”: los geólogos y sismólogos, los ingenieros estructurales y los integrantes de los organismos de socorro. Quienes nos movíamos en otras áreas del que-hacer social estábamos relegados a la condición de espectadores.

Yo, personalmente, tenía la fortuna de ser, desde 1978, el Director Regional del SENA, una institución del gobierno colombiano encargada de la formación profesional o “para el trabajo productivo”, de distintos actores y sectores de la sociedad colombiana. Por las características del Cauca (el Departamento cuya capital es Popayán), nuestros interlocutores eran principalmente comunidades de las zonas urbanas y rurales, muchas de las cuales resultaron directamente afectadas por los efectos del sismo.

No habían pasado muchas horas desde la ocurrencia del terremoto, cuando mucha gente, con sus precarios conocimientos y recursos, comenzó a reconstruir sus viviendas. En el SENA, donde no teníamos experiencia alguna en temas relacionados con desastres, pero sí más de 25 años de historia

⁴ Conferencia de Gustavo Wilches-Chaux en el Foro Global de Provention (Panamá, Abril 8 de 2008). El consorcio Provention es una coalición mundial de organizaciones internacionales, gobiernos, sector privado, organizaciones de la sociedad civil e instituciones académicas, cuyo objetivo es contribuir a incrementar la seguridad de las comunidades vulnerables y reducir el impacto de los desastres. Ofrece un espacio para el diálogo entre distintos actores y sectores con el objeto de establecer un marco orientador para la acción colectiva. La Secretaría de Provention tiene su sede en la Federación Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja. <http://www.proventionconsortium.org/?pageid=1>

en capacitación de trabajadores y en acompañamiento a comunidades de base, nos dimos cuenta de que, en ese momento, nuestra función debía ser apoyar a la gente para que, si con sus propias manos, iban a reconstruir sus viviendas, lo hicieran de manera adecuada.

Tampoco sabíamos mucho en el SENA del Cauca sobre construcciones “anti-sísmicas”, o más propiamente: sismorresistentes, pero alguien aportó una cartilla elaborada en Nicaragua después del terremoto de 1972, y recibimos el apoyo de los instructores de construcción del SENA de otras regiones del país y de una institución internacional que, para ese efecto, contrató la AID. (La primera versión del Código Colombiano de Construcciones Sismorresistentes solamente se publicó en 1984, precisamente a raíz del terremoto de Popayán).

Para muchas de las personas aquí presentes resultarán familiares los nombres de Intertect y de Fred Cuny. Quiero aprovechar para rendir aquí un homenaje a su memoria. El paso relativamente fugaz de Cuny y de su equipo por Popayán, no solamente nos enseñó a construir casas capaces de aguantar los terremotos, sino que nos dejó lecciones inolvidables sobre el valor y la eficacia de la sutileza, del acompañamiento silencioso y del bajo perfil que debe asumir un consultor externo, cuando las circunstancias lo ponen en medio de comunidades en crisis. Entre esas lecciones, se destaca la importancia (nada obvia) de fortalecer los “coping mechanisms” o “mecanismos de superación” que poseen esas comunidades, en lugar de suplantarlos con intervenciones aplastantes procedentes de afuera; de un exterior que comienza en los límites mismos, lejanos o cercanos, de la comunidad a la que pertenecen quienes han sido afectados.

Cuando Cuny estuvo en Popayán no había publicado todavía su libro “Disasters and Development” (que luego yo tuve la fortuna de traducir), ni sabíamos que lo había escrito ni que estaba en la imprenta. Pero el contenido del mismo ya se presentía cuando, luego de retirarse este consultor, nos dábamos cuenta de lo mucho que había influido en nosotros su *quite support*. (Buscando en el diccionario la manera correcta de escribir esta última palabra, me encuentro una magnífica definición: *to endure bravely or quietly*).

Mientras en el SENA regional, con el apoyo de la Dirección General, que también vale la pena recordar y destacar⁵, **nos redefiníamos totalmente** como personas, como funcionarios y como institución, con el fin de responder a los retos que generaba el desastre, comenzamos a hacernos –y a hacerles a los demás- una pregunta que en ese momento parecía casi ridícula, dadas las características del terremoto que desencadenó el desastre.

⁵ Aquí hay que hacer una mención especial de los nombres de Alberto Galeano y de Jaime Ramírez, respectivamente Director General y Subdirector de Política Social del SENA en esa época, y recordar el compromiso de todos los funcionarios y funcionarias del SENA del Cauca, al igual que del resto del equipo de la Dirección General y de todas las regionales del país. Nuestro argumento desde Popayán, era que si como consecuencia del terremoto se había derrumbado la “normalidad” para la cual estaba diseñada la institución en el Cauca, no tenía sentido que el SENA (cuya sede principal en el Centro Histórico de Popayán también se había derrumbado), pretendiera permanecer incólume. En consecuencia, solicitamos suspender el Manual de Funciones de la Institución, transformar su estructura organizativa y suspender los programas normales de formación, para sustituirlos por otros específicamente diseñados para enfrentar los nuevos retos a través del acompañamiento a las comunidades y la capacitación de sus integrantes. La Dirección General nos otorgó la autorización para proceder en ese sentido y nos apoyó con decisión política y recursos económicos y técnicos, y creó las condiciones para que el SENA del país también nos apoyara con instructores de las distintas regionales y para que nos transfirieran cargos vacantes para vincular las personas adicionales que necesitábamos en la zona de desastre. La historia detallada de este proceso está en el libro “Herramientas para la Crisis: Desastre, Ecologismo y Formación Profesional”, escrito por el autor de estas páginas y publicado por el SENA en 1989. El artículo “La Vulnerabilidad Global” se publicó por primera vez como un capítulo de ese libro.

La pregunta era: ¿Por qué se cayó Popayán?

Tras el atrevimiento intelectual que revelaba la formulación de esa pregunta, se encontraba la *influencia perversa* de Ian Davis, en cuyo libro “Shelter after Disaster”, que cayó a nuestras manos en los días siguientes al terremoto, encontramos por primera vez la afirmación (no recuerdo ahora si implícita o explícita) de que los desastres no son naturales.⁶

Dicen que de una pregunta *tonta* no se puede esperar sino una respuesta igualmente *tonta*, y de hecho, al formularla, lo común era que nos contestaran: ¿Y es que vos no sentiste el temblor?

Sin embargo, con los aportes de muchísima gente, de muchas disciplinas y procedencias distintas, que de alguna manera también se estaba preguntando lo mismo, comenzamos a entender que el terremoto necesitó de una enorme cantidad de eso que los abogados penalistas denominan “cómplices necesarios” para producir esa enorme destrucción. Y que si bien entre esos cómplices se encontraban la ausencia de tecnologías sismo-resistentes en las construcciones modernas y las múltiples reformas que a lo largo de los años habían sufrido las edificaciones coloniales, y que les habían quitado capacidad para resistir el sacudón, no eran estos factores estructurales los únicos que se confabularon con el terremoto para producir el desastre. Existían muchísimas razones de orden económico (a veces ligados con la pobreza pero otras veces con la afluencia de recursos que no se invirtieron de manera adecuada), de orden organizativo, de orden político, de orden institucional, de orden ecológico y de orden ideológico y cultural, que explicaban por qué, en ese momento, estábamos viviendo un desastre.

De allí surgió el concepto de “vulnerabilidad global” que después, particularmente luego del paso del huracán Mitch por Centroamérica, y gracias al entusiasmo generoso de Allan Lavell, entró a formar parte del imaginario colectivo de quienes trasegamos el mundo de la gestión del riesgo.

En un ejercicio intuitivo de eso que mi compatriota Orlando Fals Borda denomina “investigación-acción participativa”, a medida que acompañábamos a hombres y a mujeres de los sectores populares en su empeño de construir o reconstruir sus viviendas y de descubrir nuevos nichos ocupacionales, fuimos dilucidando algunas claves de lo que, posteriormente, nos ha permitido realizar algunos aportes a la construcción de una “filosofía de los desastres”.



⁶ El primer libro con ese título fue compilado y editado por Andrew Maskrey y publicado por LA RED en 1993. De alguna manera este libro fue la *presentación en sociedad* de nuestra organización.

Así por ejemplo, nos dimos cuenta de que si bien en un principio, la reconstrucción de las casas físicas constituía el objetivo principal de todo ese proceso en el cual estábamos empeñados, tanto para nosotros como institución pública, como para las comunidades directamente afectadas, al final esa casa reconstruida se convertía exclusivamente en **un subproducto útil del proceso**, pero el resultado principal era la transformación humana, individual y colectiva, de quienes estábamos formando parte del mismo: la madre cabeza de familia que nunca antes había pegado un ladrillo y que se daba cuenta de que era capaz de construir su propia casa y ayudar a construir la de sus vecinos; la comunidad que descubría, en sí misma, un potencial que a lo mejor ni siquiera había sospechado; la entidad del gobierno y sus funcionarios, que comenzábamos a entender qué significaba realmente aquello de la “participación comunitaria”... y que disfrutábamos de la oportunidad excepcional de desmontar y rearmar totalmente una institución pública, para colocarla al servicio de un proceso atrevido y hasta entonces inédito.

Entendimos, entonces, que la autoconstrucción era una forma de **alquimia**, ese arte en el cual, mientras el alquimista manipula en el crisol metales como el plomo y el mercurio con el fin de convertirlos en oro, se produce en él mismo una transformación tan importante, que al final el oro pasa a ser solamente un subproducto del proceso (que a lo mejor le ayuda a pagar algunas de las deudas contraídas durante el mismo), pero **“la Gran Obra”** es realmente esa transformación espiritual-humana. Las mutaciones que experimentaban los metales en el crisol se convertían, entonces, en metáforas de las que hacían del alquimista un ser humano “superior” a ese que era él mismo al comenzar el proceso.

En esa experiencia aprendimos, también, la capacidad y la eficacia que tienen las **metáforas** para transformar la realidad, posiblemente no de manera directa, sino en la medida en que nos transforman a nosotros, o en que transforman nuestra manera de entender y de relacionarnos con el mundo. Cualquier palabra es “mágica” en la medida en que, directa o indirectamente, sea capaz de cambiar la realidad, o de facultarnos para transformarla.

Esas lecciones las extiendo hoy a todo el conjunto de herramientas conceptuales, metodológicas, políticas, científicas, económicas y técnicas que conforman la gestión del riesgo y que, en mi concepto, son (o deberían ser) las mismas con que los seres humanos enfrentamos o nos preparamos para enfrentar los retos del cambio climático, o mejor aún: del cambio global.

Como bien sabemos, los desastres (desencadenados por fenómenos de origen natural o tecnológico) existen en el mundo desde mucho antes de que se hablara de cambio climático: han existido desde que los seres humanos existimos en el planeta Tierra, pero efectivamente se han agudizado en cantidad, en complejidad y en destructividad, en las últimas décadas, como consecuencia y evidencia de que los rumbos hacia donde nos está conduciendo la forma predominante de eso que llamamos “desarrollo”, nos están haciendo cada vez menos capaces de convivir armónicamente con las dinámicas naturales del planeta.

De un planeta que es cada vez menos un “escenario neutral” de las aventuras humanas, para convertirse en un “actor activo” (valga la redundancia), que expresa *sus inconformidades* con absoluta claridad y de manera explícita.

La alquimia se fundamentaba en esa concepción predominante en la Edad Media, según la cual el individuo no era totalmente independiente de su ambiente, sino su extensión o, mejor, su “condensación” en el espacio y el tiempo. Individuo y ambiente formaban una unidad indisoluble, de la misma manera que, en esa etapa del desarrollo de los bebés que los sicólogos llaman “narcisismo primario”, no existe

una diferencia tajante entre la madre y el bebé, sino que cada uno se siente y actúa como parte del otro. De allí que la manipulación de los metales en el crisol pudiera ejercer en el “operador” un **efecto cuántico** paralelo.

Esto lo expresa bellamente Fritjof Capra en su libro “The Tao of Physics” cuando habla de “*the feeling of oneness with the surrounding environment*” (el sentimiento de unidad con el entorno circundante), y lo reafirma, precisamente, al penetrar en los misterios de la física cuántica, cuando explica que las propiedades de una partícula solamente se pueden entender en términos de su actividad -de su interacción con el entorno- como consecuencia de lo cual esa partícula no puede ser vista como una entidad aislada sino como parte inseparable de un todo.”

Una aplicación práctica de este principio, aún la escala en que se desarrollan los procesos humanos, es que al igual que cualquier alteración del todo significa una transformación de las partes que lo conforman, así mismo, la acción de y sobre las partes (en este caso individuos y comunidades humanas o, por ejemplo, un ecosistema o una cuenca), también tiene la capacidad de influir sobre el todo. A quienes califiquen –o descalifiquen- estas afirmaciones como meramente “poéticas”, debemos recordarles que una de las principales herramientas con que contamos para llevar a cabo la gestión del riesgo, tal y como aquí la entendemos, es la capacidad poética de los seres humanos.

Desde que la Vida apareció sobre la Tierra, hace aproximadamente 4.000 millones de años, los seres vivos no solamente hemos transformado el entorno de donde surgimos, sino que nos hemos visto en la necesidad de adaptarnos a los efectos de esas transformaciones que nosotros mismos hemos provocado, algunos de los cuales, como la irrupción masiva del oxígeno gaseoso en la atmósfera, desde hace unos 2.000 millones de años, como subproducto de la invención de la fotosíntesis, significó la extinción para millones de especies que no supieron adaptarse. El oxígeno gaseoso siempre había estado allí, en la atmósfera primitiva, como resultado de procesos fotoquímicos, pero fue la Vida misma, a través de las antecesoras directas de las plantas verdes, la que se encargó de incrementarlo hasta niveles nefastos para los organismos anaeróbicos. La Vida, entonces, tardó varios millones de años en coevolucionar hasta adaptarse a esas nuevas condiciones de existencia, para lo cual pagó el altísimo precio de la extinción de múltiples especies.

Dos mil millones de años después, la sociedad humana se enfrenta a un reto parecido. Nuestro modelo de desarrollo, que depende de la extracción intensiva de la energía encerrada en combustibles fósiles, como el carbón y el petróleo, está incrementando, de manera creciente, la proporción de gas carbónico en una atmósfera cuya composición “ideal” durante una etapa determinada de la evolución del planeta era (y todavía es) el resultado de varios millones de años de **concertaciones implícitas** entre los seres que conformamos la biosfera, y con el resto de “sistemas concatenados” de la Tierra (litósfera, hidrósfera, etc), con el objeto de determinar la manera de captar, de distribuir y de utilizar la energía procedente del Sol.

La contundencia de los efectos del cambio climático, y de otros procesos planetarios, como el deterioro de la capa de ozono (que representa el retroceso de otro de los logros que alcanzó la vida hace también, aproximadamente, 2.000 millones de años) confirman unas alertas que desde hace varias décadas, venían lanzando los ambientalistas; alertas que hasta hace poco eran tachadas como “terrorismo ecológico”. A los que, por decir algo, 20 o 30 años atrás, se atrevían a cuestionar el modelo de desarrollo por considerar que estaba poniendo en peligro nuestra permanencia en el planeta, les daban garrote física o metafóricamente. Hoy les dan el Premio Nobel de la Paz. No en vano alguien afirma que la experiencia es ese *peine* o *peineta* que nos da la vida cuando ya no nos queda pelo en la cabeza.



Foto: ©OPS OMS-J. Jenkins

Decíamos atrás que frente a la crisis generada por la irrupción del oxígeno gaseoso en la atmósfera, la Vida contó con varios cientos de millones de años como principal recurso para la adaptación a las nuevas condiciones planetarias, y se pudo dar el lujo de la extinción de muchísimas especies que ni evolucionaron (como nuestras ascendientes que aprendieron a respirar), ni pasaron a la clandestinidad, como aquellas que se refugiaron en lugares carentes de oxígeno.

De continuar como viene, el incremento del CO² y de otros de los llamados gases de efecto invernadero, las condiciones de existencia en el planeta se van a hacer muy difíciles para los seres humanos. La Tierra, y la Vida en la Tierra, se pueden dar el lujo de seguir adelante sin nosotros (ya evolucionarán nuevas especies para ocupar los nichos que eventualmente dejemos libre los humanos), pero, como especie, la sociedad humana no cuenta con millones de años para adaptarse, ni podemos ni queremos darnos el lujo de nuestra propia desaparición, ni el de la extinción de las demás especies que no solamente comparten con nosotros la Tierra, sino de cuya existencia, estabilidad y diversidad, dependemos para podernos mantener en el planeta.

Tenemos, sí, una herramienta con la cual no contaban nuestros antepasados de hace 2.000 millones de años: la Cultura (entendida como el conjunto de huellas de nuestro paso por la Tierra y como todos los aprendizajes que hemos adquirido mientras dejamos esas huellas). Esa misma Cultura que ha producido el modelo de desarrollo que está alterando de manera tan contundente las condiciones del planeta, tiene el reto de, en muy poco tiempo, entregarnos **nuevas fórmulas de concertación –esta vez explícitas y con unos objetivos éticos determinados–** entre la especie humana y los demás componentes de la Tierra.



Foto: ©UNICEF-TACRO

Sobre “aguaceros” y “goteras”⁷

Quiero acudir aquí a dos términos con los cuales he venido trabajando en los últimos meses, especialmente desde que comencé a explorar los territorios comunes entre la gestión del riesgo y el cambio climático, para darme cuenta de que, realmente, estamos trabajando en un único territorio del saber y del hacer humanos, y de que el uso de términos especializados o de las mismas palabras, pero con significados diferentes, genera confusiones y fortalece territorialidades que, en últimas, afectan el cumplimiento de la responsabilidad social que poseemos quienes “pertenece” (entre comillas) a un campo o al otro. A veces nos trenzamos en grandes discusiones idiomáticas (*idiotas y maniáticas*), y dejamos de lado la comprensión de los procesos que importan.

Las palabras “aguaceros” y “goteras”, en cambio, no solamente nos permiten identificar más fácilmente la esencia de los problemas que nos preocupan y ocupan, sino que además, facilitan la “des-especialización” y nos acercan a las comunidades que, si bien, posiblemente, se amedrentan ante términos como “amenaza” o “vulnerabilidad”, “mitigación” o “adaptación”, se sienten tranquilas y confiadas ante estas otras dos palabras, que son de uso cotidiano y con las cuales, y con lo que ellas representan, muy seguramente están familiarizadas (en especial en temporadas de lluvias).

Recordemos que uno de nuestros deberes es contribuir a que la gente común y corriente reconozca, valore y aplique lo mucho que ya sabe. A que la gente sepa que sabe.

Por “aguaceros” vamos a entender todos aquellos procesos o eventos que representan un peligro para un territorio. Es decir, para las comunidades y los ecosistemas que interactúan en un determinado espacio y tiempo, para conformar eso que llamamos territorio.

⁷ Este es el título de uno de los blogs del autor de este discurso, se puede acceder en <http://enosaquiwilches.blogspot.com>

Y por “goteras” vamos a entender todo el conjunto de factores que le quitan al territorio capacidad para absorber sin traumatismos los efectos de los aguaceros (resistencia) o para recuperarse de manera oportuna y adecuada de los efectos de los mismos (resiliencia).

Sabemos que, como consecuencia del cambio climático, no solamente ocurrirán en el futuro, sino que ya están ocurriendo, más y más intensos “aguaceros”, que someterán a nuestros “techos” a nuevos y más exigentes esfuerzos.

Pero también sabemos que, hoy por hoy, son tan grandes las “goteras” que nos afectan, que aún el “aguacero” normal, el de siempre, el que forma parte de la variabilidad climática y que antes constituía una bendición, hoy puede causar un gran desastre.

Es necesario, por supuesto, dedicarle a la reducción del “aguacero” toda la atención y todo el énfasis que se merece, pero sin olvidarnos de que, en especial para los que hemos sido bautizados como “países en desarrollo”, que contribuimos a la agudización de los “aguaceros” de manera relativamente menor, en comparación con los países desarrollados, el énfasis debe centrarse en taponar las “goteras” (y en detener procesos como la deforestación, que contribuyen simultáneamente a agrandar las “goteras” y a agudizar los “aguaceros”).

Muchos de los desastres que afectan a nuestros países, y que hoy se atribuyen al cambio climático, pero que ayer se atribuían -o se atribuirán mañana- al El Niño o La Niña, igualmente hubieran ocurrido con o sin la ocurrencia de estos procesos hidrometeorológicos de carácter global, simplemente porque nuestros territorios han venido perdiendo, poco a poco, su capacidad para convivir con las dinámicas de la naturaleza... con los “aguaceros” normales y, por supuesto, con los excepcionales.

Como también han perdido –hemos perdido- la capacidad para convivir sin traumatismos con las dinámicas de una humanidad cada vez más abundante y más compleja. Recordemos que al hablar de “aguaceros” no solamente nos referimos a las lluvias, sino a todos aquellos procesos o eventos que puedan significar un peligro para los territorios. Una guerra, un tratado de libre comercio en condiciones inequitativas, una recesión de las economías dominantes, pueden constituir para nuestros territorios, “aguaceros” mucho más peligrosos que un huracán, un terremoto o un tsunami.

Sin renunciar, entonces, a las responsabilidades que nos competen en cuanto a la reducción de los “aguaceros”, debemos centrar nuestro énfasis en corregir las “goteras”. Esto es, en fortalecer las capacidades de resistencia y de resiliencia de nuestros territorios (ecosistemas + comunidades) no solamente frente a las dinámicas de la naturaleza, sino también a las de origen humano.

Entre otras razones, porque hoy sabemos bien que, aún cuando todos los países del mundo, y en particular los grandes emisores de gases invernadero, acordaran y cumplieran su compromiso de reducir esas emisiones, los efectos de esos gases que ya están en la atmósfera, perdurarán todavía durante por lo menos dos generaciones humanas.

No podemos cerrar las “goteras” que nos exponen a los “aguaceros”, solamente pensando en los intereses de los seres humanos y, mucho menos, de algunos pocos sectores de la sociedad humana.

Ni tampoco podemos cerrarlas con las mismas lógicas prepotentes que durante varias décadas las han abierto y profundizado. Lógicas que solamente aceptan un tipo de razón lineal y que descartan otras formas de actuación, de pensamiento y de conocimiento. Si la Cultura es la herramienta con

que contamos ahora (de la cual forman parte la gestión del riesgo y la gestión del cambio climático), necesariamente deberá re-abrirles la puerta a otras lógicas que durante siglos han sido relegadas por cuenta del llamado “pensamiento occidental” y de su aparente éxito.

Esto que estoy afirmando no tiene nada de novedoso y se viene promulgando, por lo menos, desde los años 60 del siglo pasado. Lo que debemos reconocer es que, hasta el momento, a esa forma no lineal de pensar y de actuar, le ha faltado eficacia en cuanto a su capacidad para enfrentar los más apremiantes problemas de la humanidad actual; posiblemente, dirá alguien, porque no ha tenido oportunidades para demostrar la validez de sus propuestas.

De ser así, debemos manifestar que es necesario crear esas oportunidades. Hacer que se tomen los territorios de la crisis, que hoy son, sin excepción, todo el planeta. Reconozcamos que muchísimas veces, los mismos que desde la marginalidad predicaban la necesidad de un nuevo pensamiento, cuando las circunstancias los llevan al poder actúan, exactamente, de la misma manera que lo venían haciendo quienes los precedieron en los cargos. A veces manteniendo un “discurso de exportación” que niegan con sus decisiones en la práctica. Actuando según lógicas exclusivamente antropocéntricas y lineales, que reeditan los modelos “derrotados” e ignoran las dinámicas planetarias.

Cuando se analizan la magnitud y la complejidad de los problemas de un planeta con más de 6.600 millones de habitantes humanos, entre los cuales existen enormes inequidades que mantienen a un gran porcentaje de ellos bajo los límites de la pobreza y la indigencia; con unos procesos de cambio climático irreversibles en el corto y mediano plazo, que necesariamente nos obligarán a redefinir la esencia misma de nuestra condición humana y de nuestras relaciones con la Tierra; cuando nos encontramos con una especie humana que entiende el “desarrollo” como la necesidad compulsiva de crecer sin límites y de manera parasitaria, aún al precio de destruir las condiciones que nos permiten permanecer en el planeta, pensamos que lo único capaz de liberarnos de un futuro apocalíptico, sería un verdadero Milagro.

Por eso, si por allá en los años 60 o 70 del siglo XX, la escritora Barbara Ward afirmaba que “tenemos el deber de la esperanza” (frase que ha sido complementada por otros que afirman, acertadamente, que también “tenemos el deber de la acción”), nosotros vamos a decir aquí que **tenemos la obligación de realizar ese Milagro**.

No puede haber verdadera gestión del riesgo –o gestión radical del riesgo, como la hemos llamado en otra parte⁸, para enfatizar la necesidad de llegar hasta las raíces mismas de los riesgos- si no somos capaces de apuntarles a esas transformaciones profundas, no sólo cuantitativas sino especialmente cualitativas, que desde la óptica lineal serían calificadas como imposibles, y cuya ocurrencia recibiría el nombre de “Milagro”.

¿Ejemplos de esas transformaciones? Todas las que constituyen y han constituido, desde sus orígenes mismos, la esencia de la Vida, comenzando por la evolución de unos seres unicelulares que hace un poco menos de 4.000 millones de años aprendieron a intercambiar materiales, energía e información con el medio, hasta llegar a generar el cerebro humano y, en general, el organismo humano, reconocido (hasta donde sabemos) como la estructura más compleja de todo el Universo; compuesto por trillones

⁸ “¿Qu-ENOS Pasa? – Guía de La Red para la gestión radical de riesgos asociados con el fenómeno ENOS” (Bogotá, Diciembre 2007). También está disponible en inglés con el título “ENSO What?” (Bogotá, 2008).



Foto: ©UNICEF-Rep. Dominicana/Gonzalo Bell

de células interconectadas entre sí y capaces de reflexionar sobre sí mismas y sobre la esencia del Cosmos. Pero al mismo tiempo, capaces de las peores y más inconcebibles atrocidades, como la tortura, el secuestro o la guerra.

Ese Milagro que se encarna en cada ser humano, se repite varios millones de veces al día, cada vez que un nuevo ser recorre en el vientre materno, en cámara rápida, en un tiempo promedio de nueve meses, todo ese proceso que condujo desde el ser unicelular hasta llegar a nosotros.

Es el Milagro de la Vida que permite que en este planeta existan seres, emparentados bioquímicamente con nosotros, capaces de existir en condiciones de temperatura, de acidez, de presión o de salinidad tan extremas, que reciben el nombre de “extremófilos”.

En 1998, en un intento por definir **el significado de ser suramericano**, escribía lo siguiente:

Nosotros somos la tentativa fallida de encerrar la vida en un orden importado. Nosotros somos la vida surgiendo a la fuerza por entre las costuras de la historia. Nosotros somos la vida convertida en mil veces mil especies y en mil veces mil ardides para oponerse a las adversidades. Nosotros somos la vida que gana la partida en aguas imposibles saturadas de azufre y en barrios tuguriales en las grandes ciudades.

Nosotros somos las posibilidades de la vida en contra de todas las evidencias aniquiladoras y la obligación de hacer conscientes esas posibilidades. Nosotros somos el reto ineludible de conocernos y reconocernos; de reconstruir nuestros caminos olvidados a partir de los fragmentos dispersos en la geografía y en el tiempo. Nosotros somos la necesidad imperativa de la convivencia entre nosotros mismos y con las demás especies y procesos que comparten con nosotros este trozo de planeta. Nosotros somos el deber de comprender y asumir que somos menos americanos y menos dignos y menos viables como seres humanos, cada vez que en nuestro continente desaparece un dialecto o una cultura o una leyenda o una especie animal o vegetal o una mancha de bosque o un ojo de agua.

Volvamos a lo que afirmábamos hace algunos párrafos, en el sentido de que la Vida contaba antes –en sus orígenes o hace 2.000 millones de años- con enormes cantidades de tiempo para alcanzar eso que aquí hemos denominado “el Milagro”, y que podía darse el lujo de la extinción de aquellas especies para las cuales ese Milagro no operaba. Nosotros los seres humanos, también lo decíamos, ni tenemos ese tiempo ni podemos ni queremos darnos ese lujo.

¿Cómo hacer, entonces, para generar las condiciones que permitan, que *en tiempo real*, se produzca el Milagro?

Personalmente no pretendo poseer una respuesta, pero sí algunos atisbos para encontrarla. El principal ingrediente del Milagro es eso que Albert Schweitzer llamaba “VOLUNTAD DE VIDA”:

Todo verdadero conocimiento se convierte en vivencia- escribe Schweitzer. Yo no conozco la esencia de los fenómenos, pero llego a comprenderla por analogía con la VOLUNTAD DE VIDA que existe en mí. Es así que el conocimiento del mundo se transforma en mí, en vivencia del mundo. El conocimiento necesario a esta vivencia me llena de respeto ante el misterioso deseo de vida que alienta en todo. Instándome a pensar, y llenándome de asombro, me eleva cada vez más hacia la altura del respeto por la vida.

La verdadera filosofía debe surgir de los datos concretos de la consciencia de existir, los más directos y más comprensivos de la consciencia de la existencia. Esta consciencia nos dice: soy vida con anhelo de vivir, en medio de la vida que anhela vivir. No se trata aquí de una frase rebuscada. A cada instante, su sentido se renueva en mi espíritu. Así como en mi deseo de vivir existe un anhelo hacia la vida trascendente, y hacia esas misteriosas alturas del afán de vivir que se llaman placeres, y al mismo tiempo un terror de la aniquilación por ese misterioso enemigo de la VOLUNTAD DE VIDA que se llama dolor; del mismo modo reconozco esas tendencias en la VOLUNTAD DE VIDA que me rodea, ya se expresen de manera comprensible, ya permanezcan mudas. La ética consiste por lo tanto en esto: en vivir de acuerdo con la obligación de hacer concurrir en el mismo respeto por la vida toda VOLUNTAD DE VIDA con la vida propia.



Foto: ©Plan-Republica Dominicana/Luis Vera

Frente a los retos actuales y futuros que debe afrontar la humanidad actual, cuando la gestión del riesgo definitivamente ha dejado de ser un conjunto de actividades, de recursos y de técnicas para enfrentar “lo excepcional”, para convertirse en una forma ineludible de “gestión de lo cotidiano”, donde lo normal es la anomalía y lo anormal es lo normal, quienes actuamos con esa bandera debemos aprender a descubrir, a activar, a dinamizar y a confabularnos con esa VOLUNTAD DE VIDA, que es la única capaz de operar el Milagro.

Desde hace muchos siglos existen, por supuesto, antecedentes en ese sentido; quizás uno de los más concretos está en la acupuntura y, en general, en las llamadas medicinas alternativas.

Después de ocurrido el terremoto del río Páez, en la región indígena de Tierradentro, en el suroccidente de Colombia, como resultado del cual se destruyeron 40.000 hectáreas de suelos, se produjeron 3.002 deslizamientos que provocaron una *avalancha* que en algunos lugares alcanzó 70 metros de altura y que cobró la vida de más de 1000 seres humanos, más de 30.000 personas perdieron sus viviendas o de una u otra manera quedaron afectadas, y unas 8.000 personas debieron reubicarse fuera de la zona de desastre, nos correspondió definir una estrategia para acompañar el proceso de recuperación de los ecosistemas y de las comunidades afectadas, en una zona que, además, y desde mucho tiempo antes de ocurrir el desastre, se caracterizaba por ser el escenario de múltiples conflictos de todo tipo, incluyendo los inter-étnicos y los religiosos. En ese momento, en “pequeño”, la única apuesta posible era el Milagro.

Cuando definimos los “Principios Orientadores” de la institución que creó el Gobierno de Colombia para acompañar ese proceso, incluimos el siguiente:

Todos los seres vivos, incluyendo las comunidades humanas y sus ecosistemas, poseen “mecanismos de superación” que les permiten transformarse creativamente como resultado de la crisis. La Corporación NASA KIWE entiende su propia función y la de los distintos actores externos que intervienen o intervendrán en la zona de desastre, como el papel que cumplen las medicinas biológicas sobre los organismos afectados por alguna dolencia: no sustituyen el sistema inmunológico que le permite al organismo enfermo asumir el protagonismo de su proceso curativo, sino que lo fortalecen a través de estímulos de energía que el mismo organismo se encarga de procesar según sus propias carencias y necesidades. Esos estímulos de energía, representados en este caso por los aportes económicos, metodológicos o técnicos que realicemos en la zona los actores externos, deben reconocer en las distintas expresiones de la cultura de las comunidades locales, la columna vertebral de su sistema inmunológico y de sus posibilidades creativas.⁹

Cito lo anterior, que seguramente muchas de las personas que me escuchan ya conocen, simplemente para sustentar, en experiencias reales, las afirmaciones de este discurso, y para reafirmar la convicción de que ni la gestión del riesgo ni la gestión del cambio climático pueden intentar intervenir eficazmente de manera convencional sobre los territorios del mundo.

⁹ De los “Principios Orientadores” de la Corporación NASA KIWE (Popayán, 1994). La historia de este proceso está en el libro “En el Borde del Caos” de G. Wilches-Chaux, publicado en el 2000 por la Casa Pensar de la Universidad Javeriana. El libro se escribió con el apoyo del Fondo Nacional Ambiental y de la Fundación para la Comunicación Popular FUNCOP CAUCA.

Quienes nos dedicamos a estas actividades debemos aprender a poner nuestras *agujas de acupunturistas* y a identificar los puntos adecuados para ponerlas, de manera tal que, efectivamente, sean capaces de activar y de ayudarle a abrirse camino, a la VOLUNTAD DE VIDA de los territorios, de las comunidades y de los ecosistemas con los cuales interactuamos.

En escenarios de cada vez mayor incertidumbre, como los que hoy parecen dominar al futuro, solamente la Vida misma, y por sí misma, podrá ir indicando, paso a paso, cuál es el camino correcto. Resulta inútil insistir en una planificación y en una intervención mecánica y lineal, cuando realmente formamos parte de procesos caóticos. Aquí es aplicable lo que en otra parte mencionábamos para la educación ambiental: la gestión del riesgo y la gestión del cambio climático no solamente deben ser interdisciplinarias, sino, sobre todo, **indisciplinarias**, porque la Vida es indisciplinaria... y aquí de lo que se trata es de resonar con la Vida.

Necesitamos propiciar verdaderos **diálogos de saberes** y verdaderos **diálogos de ignorancias**, que nos permitan aprovechar lo mejor de la tecnología satelital, y lo mejor de, por ejemplo, los **bioindicadores**, con los cuales los *amautas* del altiplano andino mantienen una comunicación permanente con la naturaleza circundante. O los que manejan los *tiemperos* que dialogan con el volcán Popocatepetl. O los *chamanes*, *yatiris*, *quiemperos*, *the'walas*, *jaibanás*, *machis*, *tachinabes* y demás personas "elegidas" de una comunidad, que no solamente conocen a profundidad unas determinadas dimensiones del territorio del cual forman parte, sino que además poseen la capacidad de interactuar con esas dimensiones y con las fuerzas que predominan en ellas, muchas veces de maneras y con resultados que resultan inexplicables e inmanejables desde el punto de vista de la ciencia "occidental".

Todo esto, repito, sin renunciar por ningún motivo a los aportes de la ciencia y de la tecnología modernas, lo cual nos conduciría a nuevas formas de **arrogancia de saberes**, en los extremos opuestos de la trayectoria del péndulo.

Aprender a poner las *agujas de acupunturistas* de la gestión del riesgo y de la gestión del cambio climático, y a identificar los *meridianos* y los puntos precisos de los territorios donde deben aplicarse, nos exige recuperar una serie de **dones humanos** relegados u olvidados, como el de la **intuición** (que ha venido a reivindicarse como forma de interacción con sistemas de alta complejidad, frente a los cuales el análisis convencional resulta agobiado y paralizado) y la **compasión**, o capacidad para compartir la pasión: para sentir en nosotros mismos lo que sienten el otro o la otra, que no necesariamente deben ser seres humanos, sino también, por ejemplo, una río o una montaña: seres o conjuntos de seres fuertemente dotados de esa VOLUNTAD DE VIDA que pretendemos movilizar con la gestión del riesgo.

No olvidemos mencionar la **identidad**, que podemos definir también como "el sentido del territorio". Hablábamos arriba del "narcisismo primario" en virtud del cual la madre y el bebé se reconocen y se sienten como una unidad indisoluble, y del sentimiento equivalente que hacía que el habitante de la Edad Media se identificara orgánicamente con ese entorno del cual formaba parte.

Solamente lograremos esas **nuevas concertaciones con las dinámicas de la naturaleza** de que hablábamos antes, en la medida en que seamos capaces de construir o reconstruir nuestra identidad con un territorio que puede ser o la vereda rural, o el barrio urbano, o la ciudad, o el planeta entero. O todas estas escalas de manera simultánea. Cualquier proceso económico, social, político o cultural que conduzca a la pérdida de identidad, será causal de nuevas "goteras" y, en consecuencia, de mayores riesgos y desastres.

Me estaba olvidando de mencionar otro ingrediente esencial de la identidad que es la **memoria**. La pérdida de identidad y la pérdida de la memoria, que vienen a ser casi sinónimos, constituyen dos de los factores más críticos para la generación de riesgos y desastres, y para la incapacidad de recuperarse y para derivar lecciones útiles de ellos.

* * *

Hoy tenemos claro –y si no, debemos hacer que quede claro- que las consecuencias más traumáticas del cambio global no se van a expresar solamente en más y más intensos y complejos fenómenos hidrometeorológicos y oceánicos, sino en dinámicas sociales, como los desplazamientos masivos (una agudización y generalización del fenómeno de los refugiados ambientales que hoy ya es una realidad), o como la lucha por el control de los viejos y nuevos recursos estratégicos (entre los cuales estarán el silencio y la sombra), y por territorios que real o aparentemente ofrezcan mejores condiciones para ser habitados.

Estas dinámicas necesariamente generarán nuevos conflictos y agravarán los actuales. La gestión del riesgo y la gestión del cambio global deben reconocerse, desde ahora y sobre todo, como herramientas para la resolución pacífica de conflictos, lo cual tampoco se podrá llevar a cabo dentro de marcos convencionales.

Aquí no valen las tentativas de aplicar mecánicamente ese concepto que –de manera falsa se atribuye a Charles Darwin- de la “supervivencia del más apto” y mucho menos de la “supervivencia del más fuerte”. Porque los nuevos retos planetarios no solamente nos obligan a pensar como especie y no como individuos, sino, además, como integrantes de esa red de Vida que se llama la biósfera. Las vulnerabilidades de esos que resulten menos aptos, se difunden y se “redistribuyen” en esa red de vida, convirtiéndose en amenazas y en vulnerabilidades para los que se suponen menos débiles o menos expuestos.





Más que cualquier amenaza procedente de procesos naturales, agudizados o no por dinámicas humanas, el mayor peligro que se sigue cerniendo sobre la humanidad es esa expresa VOLUNTAD DE MUERTE que es la guerra. Hablo a nivel general, pero también, y muy expresamente, de la región en donde estamos.

Hace algunos años quedé de finalista en un concurso de teorías absurdas al que convocó la revista OMNI (hoy desaparecida, lo cual no me sorprende). Mi “entrada” afirmaba que el final de la guerra fría era una consecuencia del calentamiento global.

Realmente la afirmación era absurda, más que por su “explicación pseudo-científica”, porque la guerra fría no ha terminado, sino que se ha redefinido y se han diversificado sus expresiones, intereses y actores.

Y como sucedía en el pasado, la guerra fría anda siempre en busca de escenarios locales o regionales para calentarse, en lo posible sin afectar directamente a quienes se lucran de ella. No voy a profundizar en este tema por razones de tiempo, y porque en días pasados con LA RED promovimos una “Declaración contra la Guerra desde la Gestión de Riesgo”, en la cuál afirmábamos que carece totalmente de sentido que algunos nos dediquemos a buscar la manera de reducir los riesgos y evitar los desastres, mientras otros se dedican a la muerte planificada. Ese documento, que fue firmado por varias decenas de personas de América, especialmente de Colombia, Ecuador y Venezuela, manifiesta que “si los Estados tienen la obligación irrenunciable de evitar los desastres para proteger la vida, la integridad, los bienes y las oportunidades de sus comunidades, con mayor razón tienen la obligación de impedir una guerra.”

El fantasma de la guerra no retrocederá ante las amenazas del cambio climático, sino que verá en ellas nuevas oportunidades para clonarse y beneficiarse, lo cual nos obliga a mantenernos alerta.

Ya casi para terminar, me aventuro a dejar sobre el tapete la siguiente propuesta de aproximación a la gestión del riesgo, para que meditemos sobre ella, la enriquezcamos y la dotemos de vida. Pienso que de alguna manera recoge el contenido de las reflexiones anteriores:

La gestión del riesgo es el conjunto de saberes, voluntades, capacidades y recursos físicos, económicos, tecnológicos, éticos, espirituales y de todo tipo, con que cuenta la Cultura -al igual que el conjunto de actividades que despliega una sociedad- con el fin de fortalecer la capacidad de las comunidades y de los ecosistemas que conforman su territorio, para convivir sin traumatismos destructores con las dinámicas provenientes del exterior o de su propio interior. La gestión del riesgo también se encarga de evitar o controlar la generación de procesos que puedan afectar la calidad de vida de esos mismos o de otros ecosistemas y comunidades.

La gestión del riesgo, en consecuencia, debe reconocerse, reclamarse y ejercerse como un derecho humano en sí misma, pero además, como el pre-requisito para que los demás derechos -empezando por el Derecho a la Vida- puedan ejercerse.

Hasta aquí mi tentativa de resumir en un par de párrafos, lo que creo que debe ser la gestión del riesgo (pienso que igualmente válido para la gestión del cambio global y/o del cambio climático).

Uno de esos recursos, quizás el principal para lograr el Milagro, es el amor.

No menciono esa palabra de manera gratuita, sino con la plena convicción de que, como afirma un estudioso de Giordano Bruno, "amor es el nombre que se otorga a la fuerza que asegura la continuidad ininterrumpida de los seres", lo cual nos devuelve a los temas claves de la identidad, la compasión y la memoria.

Bien lo dice Silvio Rodríguez:

*Debes amar
La arcilla que va en tus manos*

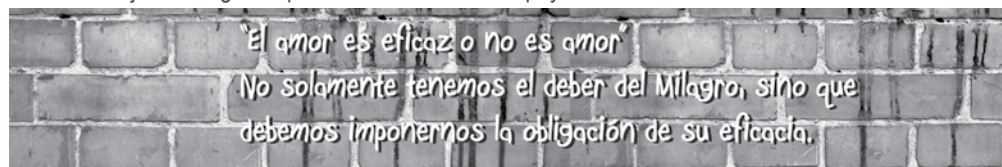
*Debes amar
Su arena hasta la locura*

*Y si no, no la emprendas,
Que será en vano*

*Sólo el amor
Alumbra lo que perdura...*

*Sólo el amor
Convierte en milagro el barro...*

Me acojo a este grafiti que leí en un muro de Popayán:



2. Los primeros ingredientes: Escuela + Seguridad

Una etapa de la vida



Foto: © UNICEF-El Salvador/Gonzalo Bell

La escuela es una etapa de la vida. Y sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que para quienes –y mientras- están en esa etapa, es la vida misma, o una parte muy importante de la vida.

- Es una etapa de la vida de los padres y madres de familia (o de quienes hacen sus veces), que dura mientras tengan a su cargo hijos e hijas en edad escolar.
- Es una etapa de la vida de quienes –como los maestros y maestras- se dedican a la docencia como actividad laboral.
- Y, por supuesto, es una etapa de la vida de los niños y niñas cuya actividad principal (al menos desde el punto de vista de los adultos) es asistir a la escuela, y cuya responsabilidad es aprender... y “ganar” el respectivo año escolar.

La escuela: una institución, un edificio, una comunidad

Interrogado sobre el significado de la palabra “**escuela**”, el diccionario nos entrega varias acepciones¹⁰:

1. Establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria.
2. Establecimiento público donde se da cualquier género de instrucción.
3. Enseñanza que se da o que se adquiere.
4. Conjunto de profesores y alumnos de una misma enseñanza.
5. Método, estilo o gusto peculiar de cada maestro para enseñar.
6. Doctrina, principios y sistema de un autor.
7. Conjunto de discípulos, seguidores o imitadores de una persona o de su doctrina, arte, etc.
8. Conjunto de caracteres comunes que en literatura y en arte distinguen de las demás las obras de una época, región, etc. *Escuela clásica, romántica Escuela holandesa, veneciana*
9. Cosa que en algún modo alecciona o da ejemplo y experiencia. *La escuela de la desgracia, La escuela del mundo*

La “comunidad educativa”

Y preguntada la internet sobre el significado de “**comunidad educativa**”, entre otras respuestas nos contesta que “es el conjunto de personas que influyen y son afectadas por un entorno educativo.”¹¹

Para los efectos de este texto, nos sirve y conviene esa acepción, porque no limita el concepto a quienes están directamente vinculados a la institución escolar (directivas, docentes, padres y madres de familia, estudiantes, trabajadores de la institución), sino que lo amplía a cuantos “influyen o son afectados por el entorno educativo”.

Esas últimas dos palabras también superan, de manera significativa, los límites de la escuela, y la hacen trascender mucho más allá de los muros físicos que confinan la edificación.

La comunidad educativa incluye entonces, desde el Ministro o la Ministra de Educación, hasta las familias vecinas al edificio escolar y, en general, la comunidad en donde se encuentra la escuela, a la cual los alumnos y alumnas pueden o no pertenecer. Pasando, por supuesto, por el Alcalde o la Alcaldesa, por las autoridades educativas del nivel local y por otros actores y sectores de la comunidad.

Según esto, quienes construyeron y quienes le hacen mantenimiento a las instalaciones de la escuela, y las empresas encargadas de prestarle los servicios públicos (agua potable, aseo, teléfono, internet, gas, electricidad, etc), al igual que los trabajadores de las mismas, indirectamente entran a formar parte de la comunidad educativa.

¹⁰ Por supuesto no necesitaríamos del diccionario (en este caso el de la Real Academia de la Lengua Española) para conocer el significado de “Escuela” y de otras palabras que no solamente utilizamos en este texto, sino en la vida cotidiana. Es solamente un ejercicio de curiosidad y de imaginación aplicada: “abrir” esas palabras para descubrir todo lo que tienen por dentro, con la misma fascinación con que, en nuestra infancia, quienes hoy somos “ciudadanos de mediados del siglo pasado”, escucábamos las tripas de los juguetes hasta encontrar los imanes o “la cuerda” que permitían su movimiento. Sólo que con las palabras –espero– no corremos el riesgo de no poderlas ensamblar de nuevo, de que nos sobrarian piezas, como sí sucedía con los juguetes.

¹¹ http://es.wikipedia.org/wiki/Comunidad_educativa

Así como los policías encargados de la vigilancia del sector, los bomberos del barrio y los voluntarios de la Cruz Roja y la Defensa Civil, el señor que vende helados a la salida de la escuela, la señora de la tienda a donde los niños y niñas salen a comprar, y las personas encargadas del transporte escolar.

En gran medida, de la oportunidad y calidad de los servicios que prestan todos estos miembros indirectos de la comunidad educativa, dependen la calidad de la educación y la seguridad que la escuela es capaz de ofrecer.

Los significados de “seguridad”

Antes de volver sobre los distintos significados de la palabra “escuela”, averigüémosle al diccionario el sentido de “seguridad”:

1. Cualidad de seguro.
2. Certeza (conocimiento seguro y claro de algo).

Seguridad Jurídica:

Cualidad del ordenamiento jurídico, que implica la certeza de sus normas y, consiguientemente, la previsibilidad de su aplicación.

Seguridad Social:

Organización estatal que se ocupa de atender determinadas necesidades económicas y sanitarias de los ciudadanos.

Dicho de un ramo de la Administración Pública: Cuyo fin es el de velar por la **seguridad** de los ciudadanos.

Dicho de un mecanismo: Que asegura algún buen funcionamiento, precaviendo que este falle, se frustre o se violente.

Y de “seguro”, afirma el diccionario que, como adjetivo, es la cualidad de estar “libre y exento de todo peligro, daño o riesgo”.

O más bien, agregamos nosotros, es la capacidad para enfrentar, sin sufrir daño mayor, los efectos de ese peligro o riesgo.

Ya veremos más adelante cómo, de una u otra manera, todos estos conceptos tiene aplicación en el tema que nos ocupa.

Hardware y Software

Regresemos ahora a los significados de la palabra “escuela”. Los dos primeros, como podemos ver, hacen referencia al **establecimiento** mismo¹², lo cual incluye al edificio físico y a sus muebles y equipos (el *hardware* de la escuela), como también a su función institucional (espacio y tiempo para educar).

El cuarto significado (conjunto de profesores y alumnos) contiene ingredientes que lo acercan bastante al concepto de **comunidad educativa**, aunque no lo agotan, pues como ya vimos, otros muchos actores forman parte de él.

¹² Seguramente al hablar de “público”, el diccionario no hace referencia a la condición jurídica de su propietario (educación pública o educación privada), sino al hecho de estar abierto al público, es decir, a la comunidad.

Y las seis restantes acepciones tienen que ver con lo que podríamos llamar el *software* de la escuela: el contenido de la enseñanza que se imparte, los métodos con que se imparte... la manera propia “de pensar” de la escuela y el conjunto de personas que piensan así.

Se podría alegar que esas últimas acepciones de la palabra no tienen que ver con lo que nos interesa aquí, pero lo cierto es que si, juntando todos los ingredientes anteriores, vamos a hablar de **escuela segura**, no nos podemos limitar a la seguridad física o estructural del edificio en donde funciona la escuela, sino que tenemos que abordar también la manera como piensa y se comporta (es decir: la “escuela de pensamiento”) de la comunidad educativa que gravita a su alrededor.

La esperanza y la seguridad

El escritor y psicoanalista norteamericano Bruno Bettelheim (1903-1990), se pregunta “¿en qué medida el entorno físico afecta la psicología de la esperanza?”

Previamente ha escrito:

“La actitud del niño ante la vida es resultado de su experiencia del hogar y de lo que en él sucede. Cabría llamar a esto la dimensión humana del diseño del hogar. En los barrios bajos, como en todas partes, es el elemento clave que configura nuestras vidas y la medida de esa dimensión crítica no es el espacio sino el tiempo, a saber: el futuro. **El entorno hogareño debe generar esperanza para el futuro** si se quiere que el niño se convierta en un adulto mentalmente sano”.¹³

Y más adelante dice el mismo autor:

“Mientras el niño pueda regresar corriendo a casa, junto a su madre, cerrar la puerta para dejar afuera al temible mundo exterior y sentirse a salvo allí dentro, sabrá que tiene un lugar en el mundo.”¹⁴

Estas reflexiones de Bettelheim sobre el hogar, perfectamente extensibles a la escuela, nos abren los ojos sobre ésta última como **espacio generador de esperanza**, y sobre las mutuas y complejas relaciones entre esperanza y seguridad.

También nos advierten que a la escuela y al hogar no les basta con ofrecerles a los niños seguridad presente, sino que deben estar en capacidad de ofrecerles seguridad –esperanza de seguridad- para el futuro, como requisito para la formación de lo que Bettelheim llama “adultos mentalmente sanos”. Lo cual quiere decir también: sociedades mentalmente sanas. Por eso, como insistiremos más adelante, la escuela tiene que ser también constructora de seguridad.

Desde ese punto de vista, la educación que ofrecen –o que deben ofrecer- la escuela y el hogar, consiste en aportar elementos, mediante su *hardware* y su *software*, que permitan reducir la incertidumbre de la comunidad educativa, y particularmente de los niños y las niñas, frente al presente y el futuro.

¹³ Bruno Bettelheim, “Educación y vida moderna”. Crítica – Grupo Editorial Grijalbo (Barcelona, 1982). Página 109 El resultado es nuestro.

¹⁴ *Ibid.*, página 133



Foto: ©UNICEF-Cuba/Larren Gumpin

La responsabilidad intergeneracional

Recordemos que la definición más difundida de “desarrollo sostenible”, afirma que es la forma de desarrollo que les permite a las generaciones presentes satisfacer sus propias necesidades, sin afectar el derecho de las próximas generaciones a satisfacer las suyas propias¹⁵. En eso radica el componente de responsabilidad intergeneracional que forma parte de la esencia misma de la sostenibilidad.

Una de esas necesidades esenciales del ser humano es la seguridad, debido a lo cual, una “**seguridad sostenible**” necesariamente deberá contemplar la dimensión intergeneracional. En la práctica, ese reto se comienza a concretar en la escuela, que es uno de los espacios y oportunidades en donde las generaciones presentes le comienzan a *pasar la posta* a las generaciones del futuro.

¿De puertas para adentro nomás?

Sin embargo, cuando Bettelheim nos habla de “cerrar la puerta para dejar afuera al temible mundo exterior”, nos genera otra inquietud:

¿Basta con que el hogar y la escuela le puedan ofrecer seguridad al niño luego de que éste cierre las puertas que lo aíslan del mundo exterior, o resulta indispensable ampliar ese “servicio” a todo el territorio del cual forman parte esa escuela y ese hogar?

La respuesta, por supuesto, es: sí. El binomio escuela-hogar solamente es verdaderamente “seguro”, en la medida en que el territorio dentro del cual están inmersos esté en condiciones de ofrecer seguridad, en ese sentido integral de la palabra que exploraremos después.

De allí que insistamos en el concepto de **escuela segura en territorio seguro** y en el reto de construir esa seguridad.

¹⁵ Comisión Brundtland

3. Otro ingrediente: El Territorio

Rudolf Virchow tenía 26 años cuando recibió un encargo urgente del Consejo de Berlín. Era el año 1847 y en la región de la Silesia se estaba presentando el brote de una epidemia de tifus que debía ser investigado. Virchow, patólogo y científico reconocido, marchó a la zona, detalló los acontecimientos y redactó un informe recomendando, entre otras cosas, la instauración de un estado completo de democracia en Silesia, la proclamación del polaco como el idioma oficial en la región, cambios en el sistema de recaudación de impuestos, un programa de construcción de carreteras y el establecimiento de cooperativas agrícolas.

El Consejo de Berlín quedó desconcertado. Esperaba un informe científico y recibieron uno político. Virchow respondió: “La medicina es una ciencia social y la política no es otra cosa sino la medicina aplicada en gran escala.”

Gladys Herrera Patiño e Iván Darío Chahín
La Fiesta de la Conversación” (EDEX, 2007)

Un ser vivo

En las páginas anteriores hemos utilizado varias veces la palabra “territorio”, que es el escenario en donde se desarrolla la vida de los seres humanos.

Pero al contrario de un tablado o del escenario de un teatro, en el cual se realiza un baile o se representa una obra dramática, podemos afirmar que el territorio es un ser vivo y complejo, que surge como resultado de la interacción permanente entre dos dinámicas: la de la naturaleza y la de las comunidades que interactúan con esa naturaleza. Ambas, naturaleza y comunidades (o sea: ecosistemas y cultura), no solamente dan lugar a la aparición del territorio, sino que forman parte de él.

Los seres humanos *nos apropiamos* del territorio de distintas maneras: delimitamos porciones de él con una cerca o con una muralla, de la misma forma como algunas aves marcan su territorio cantando, y los perros y otros animales orinan en ciertos lugares para indicar que ese territorio les pertenece, o por lo menos que han estado allí. Y respaldamos ese acto con un documento legal que nos otorga la propiedad o el derecho a ocupar y a utilizar ese lugar. O simplemente colocamos una valla, o un letrero, o construimos y luego bautizamos un parque o una calle o una plaza o una edificación.

El ordenamiento territorial

Y también nos apropiamos del territorio cuando le asignamos funciones específicas a cada lugar, tales como la recreación, la vivienda, el transporte, la protección del ambiente o la actividad industrial o comercial. Esto es, en términos generales, lo que se llama **ordenamiento territorial**. Determinar que hay un lugar para cada cosa y que cada cosa debe estar –o hacerse– en su lugar. Cuando el llamado ordenamiento territorial se lleva a cabo como debe ser, no solamente se deben tener en cuenta los intereses y las necesidades de los seres humanos, sino también las características, los ciclos, las limitaciones y las necesidades de la naturaleza pues, como ya sabemos, ésta también forma parte integral del territorio.

Una necesidad de la naturaleza es, por ejemplo, contar con espacios libres suficientes para que los ríos amplíen sus cauces durante las temporadas de lluvias. Cuando no respetamos esos espacios y construimos sobre ellos, al llegar las lluvias provocarán, necesariamente, una inundación, con el consecuente **desastre** para las familias que pierden sus bienes y que ven afectada su tranquilidad. Esa inundación no es, entonces, un “desastre natural”, sino el resultado de haber tomado decisiones humanas sin haber oído ni tenido en cuenta *la voz de la naturaleza*.

Nuestros afectos en el territorio

También nos apropiamos *simbólicamente* del territorio a través de nuestros afectos. Marcamos cada espacio o lugar con lo que sentimos en él, lo cual suele ser el resultado de experiencias que hayamos vivido en ese espacio o lugar. Por eso, en gran medida, esa *marcación* es muy personal. Una esquina de un parque despierta unas sensaciones en la persona que recibió su primer beso en ese lugar, y otras sensaciones en la persona a la que atracaron allí.

Los seres humanos existimos –somos- en un territorio determinado, y de una u otra manera cada persona representa una pequeña muestra de ese territorio del cual forma parte.

La forma como hablamos –lo que decimos y el acento con que lo decimos-, lo que nos gusta comer, la música que nos mueve el cuerpo y nos sacude el alma, el clima que nos hace sentir confortables, los olores que nos alborotan los recuerdos, los paisajes en que nos reconocemos, todo eso y muchas cosas más, están íntimamente ligadas al territorio que somos. Que puede ser el territorio donde nacimos y nos criamos, y en el que elegimos continuar nuestras vidas, o aquel a donde hemos llegado a parar por diversas circunstancias y en el que no nacimos, pero echamos raíces, y florecemos como seres humanos (o nos marchitamos) y producimos frutos y sembramos semillas.

Los sentidos de identidad, de participación (ser parte) y de pertenencia, son algunas de las maneras a través de las cuales experimentamos o sentimos –valga la redundancia- la sensación del territorio. [...]

Hablamos de un territorio construido día a día sobre el mundo natural, que como todo ser vivo, se transforma de manera permanente como resultado de la dinámica propia de los ecosistemas que lo conforman y debido a la influencia humana. Y con la transformación del territorio nos transformamos nosotros, porque somos parte de él.

Gustavo Wilches-Chaux

“Brújula, Bastón y Lámpara para trasegar los caminos de la Educación Ambiental”

Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial y Gustavo Wilches-Chaux (Bogotá, 2007)

Cuando el niño del que habla Bettelheim, cierra la puerta de su casa para escapar del “temible mundo exterior”, seguramente lo hace porque él o sus padres u otras personas, han tenido experiencias muy desagradables en ese “mundo exterior”, las cuales han dejado en el niño esa marca de miedo que lo obliga a huir. Los seres humanos volcamos sobre el territorio nuestros propios afectos, al igual que los afectos, positivos o negativos, de nuestros mayores, e incluso los de nuestros antepasados. Por eso encontramos estatuas en las plazas y placas en las calles.

La casa le ofrece al niño de Bettelheim seguridad y sensación de seguridad, no así las calles ni los parques ni, en general, todo eso que hoy llamamos el **espacio público**.

Un reto que tenemos quienes nos empeñamos en que las comunidades cuenten con **escuelas seguras**, es contribuir a generar condiciones que les permitan a los niños y a las niñas, y en general a la comunidad educativa, saber y sentir que la escuela es un lugar, dentro del territorio, que verdaderamente les ofrece seguridad.

Un primer encuentro con la seguridad territorial

Pero como normalmente los niños y las niñas no se encuentran internos o confinados dentro de los muros de la escuela, sino que se mueven de ella a sus casas, y viceversa, y como deben reclamar y ejercer el derecho a utilizar el espacio público sin temor, también tenemos el reto de ampliar esa seguridad –y esa sensación de seguridad- al resto del territorio en donde se desenvuelve la vida de los niños y niñas.

Esa es una de las razones por las cuales hablamos de “escuela segura en territorio seguro”. ¿O qué tan válidamente podríamos hablar de un camarote seguro en un barco que se hunde?

4. Amenazas, Vulnerabilidades, Riesgos y Desastres Los conceptos esenciales



Foto: ©UNICEF-R. Dominicana/Gonzalo Bell

Una **amenaza** es la posibilidad de que ocurra algún hecho o evento que representa un peligro para la comunidad que debe afrontar sus efectos.

Si ese hecho o evento representa un peligro, es porque la comunidad no está en capacidad de resistir esos efectos. Es decir, porque es débil o **vulnerable** frente a los mismos. Si no lo fuera, ese hecho no sería amenaza.

Para una casa con un buen techo, un aguacero no constituye por sí solo una amenaza, como si lo es para una casa que tenga por techo una estera, o cuyas tejas hayan sido removidas o se encuentren en mal estado.

O sea que estos dos conceptos –amenaza y vulnerabilidad- se generan mutuamente: un evento solamente constituye una amenaza si existe la posibilidad de que afecte a una comunidad (mejor aún: a un territorio) vulnerable, y esa vulnerabilidad se establece siempre frente a un tipo de amenaza en particular. Así por ejemplo, un rancho de paja puede ser poco vulnerable frente a los efectos de un terremoto, pero muy vulnerable frente a los efectos de un aguacero.

Las consecuencias de ese ejemplo se pueden extender a todo un territorio y a diferentes tipos de amenazas. La posibilidad de la caída de los precios internacionales de un producto como el café, el algodón o la caña de azúcar, no significa una gran amenaza para una economía que derive sus ingresos de una gama amplia y *biodiversa* de productos y actividades; pero puede significar una amenaza de tremendo desastre para regiones dedicadas exclusivamente al monocultivo de esos productos.

Por otra parte, los conceptos de amenaza y vulnerabilidad muchas veces son intercambiables. Es decir, lo que desde un punto de vista se puede calificar como una amenaza, desde otro punto de vista se puede calificar como vulnerabilidad... y viceversa. Esto porque las vulnerabilidades de unos pueden significar o generar amenazas para otros, o en general para el territorio.

Un ejemplo muy dramático de esto lo constituye la vulnerabilidad de las poblaciones desplazadas (por violencia o por causas económicas o ambientales o por una combinación de todas ellas), que llegan a las grandes ciudades sin recursos ni posibilidades para asentarse en terrenos adecuados, lo cual las obliga a establecer sus viviendas a las orillas de los ríos o en laderas inestables.

Esa vulnerabilidad se convierte, entonces, en una amenaza contra las laderas y los cauces, lo cual muy seguramente se traducirá en deslizamientos e inundaciones cuando lleguen las lluvias. Es decir, en amenazas para ellas mismas o para otras familias o comunidades. Y esos deslizamientos e inundaciones pueden producir la destrucción o el deterioro de las casas, y la pérdida de bienes e incluso de vidas humanas.

Esto último, la visión anticipada de lo que puede ocurrir si se materializa una amenaza en un territorio vulnerable a la misma, recibe el nombre de **riesgo**.

Quienes se dedican a este tema, elaboran **escenarios de riesgo** que permiten visualizar qué podría pasar sí, por ejemplo, las lluvias fueran más o menos abundantes y fuertes y si afectaran a lugares más o menos vulnerables frente a las mismas.

Cuando ese riesgo deja de ser una visión anticipada y se convierte en una realidad, decimos que ha habido un **desastre**. Es decir, ya no es lo que podría ocurrir en caso de..., sino lo que efectivamente ocurrió cuando se materializó la amenaza. En el ejemplo del deslizamiento, pérdida de vidas y bienes, carreteras interrumpidas, familias privadas nuevamente de un territorio.

Para seguir con el ejemplo que nos está dando la mano, digamos que la vulnerabilidad de las familias desplazadas no radica solamente en que estén ocupando orillas de ríos y laderas inestables, sino que va mucho más allá, hasta las razones que les impidieron evitar el desplazamiento: entre otras, falta de capacidad económica, política y social para hacer respetar sus derechos; debilidad del Estado para protegerlos de sus agresores, etc.

Esos factores de vulnerabilidad o “vulnerabilidades”, normalmente se agudizan cuando llegan a ocupar los nuevos territorios en donde, además, se suman nuevas vulnerabilidades. Así por ejemplo, familias que vivían de la agricultura o de la pesca, se ven enfrentadas de repente a medios urbanos, regidos por códigos que no manejan.

La gestión del riesgo

Cuando se conocen los ingredientes de los riesgos (amenazas x vulnerabilidades) se puede intervenir sobre los mismos, o sobre algunos de ellos, para reducir o controlar la dimensión de esos riesgos y para evitar que, en lo posible, se conviertan en desastres. Ya veremos más adelante cómo se puede aplicar la gestión del riesgo en las escuelas, para reducir o controlar los riesgos que las afectan. Esto es: para hacerlas más seguras.

Algunas veces, dependiendo del origen y de las características de las amenazas, podemos intentar que éstas no ocurran, es decir: **prevenir**las. Y podemos intervenir también sobre las vulnerabilidades, con el objeto de hacer al territorio más **resistente** para aguantar sus efectos. A esto último le damos el nombre de **mitigación** (o de **adaptación**, cuando se habla de los efectos del cambio climático).

La gestión del riesgo comprende también la **preparación** que le permita a la comunidad educativa responder adecuada y oportunamente cuando, a pesar de haber tomados todas las medidas para evitarlo, se produzca una emergencia o un desastre. Si a la capacidad para aguantar sin traumatismos los efectos de una amenaza le damos el nombre de **resistencia**, a la capacidad para recuperarse de los efectos de una emergencia o de un desastre le damos el nombre de **resiliencia**.

Ambos conceptos forman parte de la capacidad de autorregulación de los sistemas complejos, de los cuales los seres humanos somos un ejemplo. Un sistema inmunológico “sano” nos permite convivir, sin enfermarnos, con una serie de bacterias y de virus (resistencia). Y también nos permite “mejorarnos” después de que nos hemos enfermado (resiliencia).

Territorios seguros y escuelas seguras, no son los que están *libres de riesgos*, sino los que poseen resistencia y resiliencia para evitar los desastres o para recuperarse de ellos.

Para cerrar este capítulo, digamos que la gestión del riesgo también se ocupa de que cuando, tras la ocurrencia de un desastre, vienen procesos de **reconstrucción** tendientes a recuperar y a mejorar lo perdido, en lo posible esos procesos no reproduzcan o agraven las condiciones que generaron los riesgos y condujeron al desastre, sino que permitan contar con territorios (ecosistemas y comunidades, incluidas sus escuelas) más resistentes y más resilientes.



Foto: ©OPS-OMS/Adan Pari

5. Las amenazas y sus causas

Si, en ejecución de lo que el Marco de Acción de Hyogo¹⁶ denomina “CONOCER EL RIESGO Y TOMAR MEDIDAS: Identificar, evaluar y observar de cerca los riesgos de los desastres, y mejorar las alertas tempranas”, nos comprometemos con la tarea de conocer y caracterizar cuáles son los fenómenos¹⁷ que pueden constituir amenazas para el territorio del cual formamos parte y, particularmente, para las escuelas que se encuentran en él, *es necesario que aprendamos a pensar como piensa la naturaleza* y que entendamos por qué, en un determinado momento, se puede comportar de una forma que representa una amenaza para los seres humanos. Esto, en otras palabras, es **educación ambiental**.

En términos teóricos, de acuerdo con su origen, existen tres tipos de amenazas: las naturales, las siconaturales y las de origen antrópico. En la realidad, sin embargo, los límites entre unos tipos de amenazas y otros van siendo cada vez más borrosos, lo cual obliga a centrarse más en la comprensión de procesos, que en la calificación de eventos aislados.

Así por ejemplo, los huracanes, que hasta hace poco veíamos como ejemplos perfectos de las dinámicas interrelacionadas de la atmósfera y del mar, y que por tanto se consideraban amenazas naturales, hoy se encuentran en los límites con las amenazas siconaturales, en la medida en que se reconoce que su intensidad y su frecuencia, entre otras características, están cada vez más influenciadas por el cambio climático (y particularmente del calentamiento global), proceso del cual es predominantemente responsable la actividad humana.

Y así mismo, existen incendios que son eminentemente naturales (forman parte de la dinámica propia del ecosistema en donde tienen lugar), otros son siconaturales (porque los seres humanos hemos generado las condiciones para que se produzcan) y otros son típicamente antrópicos, provocados por pirómanos o con el objetivo intencional de cambiar el uso del suelo.¹⁸

Lo mismo se puede afirmar, entre otras amenazas, de los derrumbes o deslizamientos: pueden ocurrir en ecosistemas perfectamente conservados, como resultado, por ejemplo, de un sismo que afecte laderas saturadas de agua. Como también pueden ocurrir como consecuencia del mal manejo de las aguas en una carretera o en una urbanización, y también pueden ser causados por una “voladura” o explosión, intencionalmente encaminada a producir el derrumbe.

¹⁶ “El Marco de Hyogo es un plan detallado para guiar los esfuerzos destinados a la reducción del riesgo de desastres durante la próxima década. Su objetivo principal es, para el 2015, haber reducido considerablemente las pérdidas que ocasionan los desastres en términos de vidas humanas y bienes sociales, económicos y ambientales de las comunidades y los países.” Lo suscribieron 168 gobiernos durante la Conferencia Mundial sobre la Reducción de Desastres (CMRD), celebrada en Kobe, Hyogo, Japón. <http://www.unisdr.org/eng/hfa/docs/HFA-brochure-Spanish.pdf>

¹⁷ Aquí no utilizamos la palabra “fenómeno” para denotar una “cosa extraordinaria y sorprendente”, sino para indicar una expresión de una dinámica de tipo natural o social.

¹⁸ Se podría afirmar, sin temor a equivocación, que existe una relación casi directa entre el deterioro de los ecosistemas por causa de la tala y los incendios forestales, y la ocurrencia de desastres desencadenados por fenómenos hidrometeorológicos, como los huracanes o las temporadas de lluvias. Y así mismo, el incremento de las temperaturas y la reducción de la humedad, fenómenos propios de los cambios estacionales normales (variabilidad climática) o ligados al cambio climático, generan condiciones propicias para que existan más incendios forestales. De acuerdo con datos que transcribe el Informe de Desarrollo Humano 2007-2008 del PNUD, “entre 2000 y 2005, la pérdida neta de bosques en el mundo promediaba los 73.000 kilómetros cuadrados al año, una superficie equivalente al tamaño de Chile.” A todo lo largo de 2007 se registraron incendios forestales en todo el planeta, desde América Latina, el Caribe y California, hasta Grecia (que forma parte del llamado “Círculo de Fuego del Mediterráneo”) y Australia.

Amenazas de origen natural

Cuando existe la posibilidad de que en un determinado lugar ocurra o se manifieste un fenómeno propio de la dinámica de la naturaleza, como una erupción volcánica o un terremoto, hablamos de **amenazas naturales** o, más precisamente, de amenazas de origen natural.

Normalmente no podemos hacer nada para evitar que uno de estos fenómenos ocurra (concretamente: para prevenir la amenaza), sino que tenemos que aprender a convivir con ellos, reduciendo nuestra debilidad o vulnerabilidad frente a los efectos de los mismos (mitigación).

Un territorio y una comunidad, y en particular una escuela, pueden estar sometidas a este tipo de amenazas, si por ejemplo se encuentran en zona sísmica (en donde puede ocurrir un terremoto), o en la zona de influencia de un volcán (en donde pueden resultar afectadas por flujos piroclásticos, caída de rocas y cenizas, flujos de lodos, o todas las demás amenazas asociadas a una erupción). Estos dos son ejemplos de **amenazas geológicas**, como lo es también un maremoto, capaz de generar un tsunami.

Otros fenómenos, como los huracanes y los tornados, las tormentas eléctricas, o amenazas derivadas de fenómenos como El Niño y La Niña (ENOS: El Niño Oscilación Sur), constituyen **amenazas hidrometeorológicas**. Sobre alguna de ellas, como ya dijimos, se comienza a evidenciar la influencia humana cada vez con mayor claridad.

Ha habido casos en que las amenazas geológicas se mezclan con las hidrometeorológicas, como cuando la erupción del volcán Pinatubo (Filipinas) del 13 de Junio 1991 (la mayor explosión volcánica registrada en el siglo XX, calificada como “paroxística” en términos vulcanológicos), coincidió con el

paso del huracán Yunya en el mismo lugar. Y así mismo, hay casos menos “espectaculares” pero no menos dañinos, en los cuales la ocurrencia de un sismo coincide con los efectos en una zona de una fuerte temporada invernal, tal y como ocurrió en Colombia con los terremotos de Popayán (Marzo 1983) y de Tierradentro (Junio 1994) y en Honduras, donde el paso del huracán Félix coincidió con el terremoto de Marale (Septiembre 2007).

Una comunidad y sus escuelas estarán sometidas a amenazas hidrometeorológicas, cuando se encuentran en las rutas de los huracanes, en zonas de tornados, o en lugares propicios para la formación de tormentas eléctricas, granizadas, heladas, *frijajes*¹⁹ y de otros fenómenos asociados con el clima, viento y el mar.

Así por ejemplo, mientras esto se escribe, Santiago de Chile se encuentra bajo los efectos de una enorme nevada que, de acuerdo con los datos disponibles, no se registraba con la misma magnitud por lo menos en los últimos 50 años, que ha afectado incluso al centro de la ciudad (lo cual resulta raro hoy en cualquier gran ciudad) y que ha obligado al cierre temporal de escuelas y colegios y a la suspensión de otras actividades de la comunidad.

Otro desastre de origen hidrometeorológico que normalmente es de efecto lento y silencioso, de duración prolongada y que produce efectos muchas veces irreversibles, son la sequías, que cada vez dejan más afectación ecológica, económica y humana.

¹⁹ Ver, por ejemplo, el análisis de la OPS sobre los friajes que afectaron a la región andina del Perú en Agosto 2007. http://www.disaster-info.net/PED-Sudamerica/peru_emergencias.htm

Las amenazas de origen socionatural

Desde que el investigador Allan Lavell propuso este concepto, se clasifican en la categoría de amenazas socionaturales aquellos fenómenos que se manifiestan en la naturaleza, pero que directa o indirectamente son causados o por lo menos influenciados por actividades humanas.

Así como existen inundaciones que forman parte de los ciclos normales de algunos ecosistemas (como sucede en la mayoría de los ríos del Amazonas), así mismo ocurren otras debidas al mal manejo de los suelos y de la cobertura vegetal en las cuencas hidrográficas, a las desviaciones o alteraciones arbitrarias de los cauces de los ríos, a la desecación de humedales o, simplemente, a la obstrucción con basuras y escombros de los cauces de ríos y quebradas en zonas urbanas y rurales, con lo cual se le niega al agua su *derecho a fluir*.

Una escuela, que se encuentre en una zona de ladera o en las cercanías de un río o de una quebrada, terminará pagando, tarde o temprano, las consecuencia del mal manejo que hagamos los seres humanos de nuestra relación con la montaña o con los cuerpos de agua.

En estos casos, sí es posible (al menos teóricamente) intervenir sobre el componente humano de la amenaza, de manera que se pueda recuperar la estabilidad de la ladera. Esa intervención, por supuesto, no está en manos de la escuela misma, sino de otros niveles y actores institucionales. En su momento exploraremos algunas de las formas a través de las cuales la comunidad educativa puede y debe ejercer presión para que, quienes tienen esa responsabilidad en sus manos, adopten las medidas necesarias para solucionar el problema.

Lo anterior se logra mediante la aplicación de **medidas estructurales**, como la construcción de muros o de canales para encauzar el agua, o mediante **medidas no estructurales**, como el ordenamiento territorial (que puede significar la reubicación de familias o comunidades) y la educación ambiental. En estos casos, la gestión del riesgo se lleva a cabo mediante una combinación de ambos tipos de medidas, al tiempo que se trabaja también en la reducción de la vulnerabilidad (mitigación).



Foto: ©UNICEF-Bolivia/Adan Pari

Amenazas de origen antrópico

Estas son las que tienen un claro origen en actividades humanas y, contrariamente a lo que pudiera pensarse, en algunos casos su manejo presenta dificultades mucho mayores que las naturales y las siconaturales.

Algunas amenazas de origen antrópico están íntimamente ligadas con la manera como entendemos y como llevamos a cabo el desarrollo: tal es el caso de la contaminación de los ríos, de la atmósfera y del suelo, fenómeno que de por sí puede dar lugar a distintos riesgos (como enfermedades respiratorias y otros peligros para la salud) y que además reducen la capacidad de los ecosistemas y de las comunidades para convivir con la dinámica natural (ya vimos, por ejemplo, como la obstrucción con basura de los cauces de ríos y quebradas es causal de inundación). Los ejemplos abundan: para citar sólo dos de los más recientes, mencionemos el papel “cómplice” que jugó la acumulación de basuras en los drenajes de los mercados de la ciudad de Comayagüela (Honduras) cuando el paso del huracán Félix (Septiembre 2007), y la manera como el avance de la urbanización en la ciudad de Villahermosa (Tabasco, México) afectó el “sistema inmunológico” que normalmente le permite al territorio convivir con la compleja dinámica hídrica de la zona, lo cual, en Noviembre 2007, determinó que una temporada de lluvias un poco superior a lo “normal”, desencadenara un desastre de enormes proporciones, conocido como “el Katrina latinoamericano”.

Amenazas accidentales

Otro es el caso de los accidentes industriales (explosiones, derrames y escapes de sustancias tóxicas, incendios, etc) que por sí mismos constituyen amenazas “autónomas” o que pueden ser desencadenadas por amenazas de tipo natural o siconatural (como consecuencia, por ejemplo, de un terremoto).

Algunos avances evidentes para la comodidad humana, como son las redes de gas domiciliario, pueden generar grandes incendios en caso de que ocurra un terremoto. Este es un ejemplo de por qué todo paso que se dé en favor del desarrollo, debe ir acompañado de una completa y adecuada gestión del riesgo, para evitar que ese avance, tarde o temprano, se traduzca en nuevos riesgos. Este es uno de los requisitos esenciales del **desarrollo sostenible**.

Amenazas intencionales

Ésta -la violencia en todas sus formas- es quizás, el aspecto más dramático de las amenazas antrópicas: cuando detrás de las mismas y de sus efectos, existe la voluntad expresa de aplastar, de someter, de amedrentar, de inmovilizar, de dañar, de desplazar.

Para el caso de la escuela y de la comunidad educativa, en el sentido ampliado que adoptamos desde el capítulo primero (“conjunto de personas que influyen y son afectadas por un entorno educativo”), estas amenazas pueden constituir motivo de preocupación más inmediata y permanente, que las que se derivan de causas naturales.

La amenaza de los expendedores de drogas, de los abusadores de menores, de los enfrentamientos armados en zonas pobladas o de las minas antipersonales en las comunidades campesinas, generan riesgos y desastres más inminentes y tangibles que la posibilidad de un terremoto.

Formalmente, este tema escaparía al propósito de este documento, que tiene por objeto contribuir a la seguridad de las escuelas y de los territorios en donde éstas se encuentran, frente a las amenazas naturales.

Sin embargo, el fortalecimiento que se logre alcanzar frente a esas amenazas, debe contribuir también a la construcción de escuelas, comunidades y territorios menos vulnerables frente a las que hemos denominado “amenazas intencionales”. Y viceversa.

Otra razón que nos impulsa a penetrar en este tema, es que como hemos visto en varios ejemplos anteriores, en la práctica las amenazas no son fenómenos aislados, sino que tienen **carácter complejo**, y una amenaza de origen natural (como un terremoto, un maremoto, una erupción volcánica o un huracán) puede generar una serie de **amenazas concatenadas** de carácter siconatural (como deslizamientos y tsunamis) y de carácter antrópico (como saqueos y otras alteraciones del orden público, accidentes industriales, etc).

Las amenazas contra los sectores más vulnerables de una comunidad (menores, mujeres, adultos mayores, discapacitados) pueden aumentar en condiciones de emergencia o desastre, cuando se debilitan los pactos sociales expresos o tácitos que facilitan la convivencia humana y cuando la población afectada se encuentra hacinada en albergues y las autoridades están ocupadas en la atención a la emergencia, o cuando ellas mismas han resultado afectadas.

Cada día existen más evidencias de que las zonas de mayor riesgo (por amenazas naturales) tienden a coincidir con zonas en donde la gobernabilidad es baja, en gran medida debido a que la mayoría de la veces la vulnerabilidad y la pobreza van de la mano, y a que en las zonas más pobres la presencia del Estado es poca y, por ende, no existe mucha confianza ni credibilidad de la comunidad hacia las instituciones estatales.

La gestión del riesgo debe entenderse, cada vez más, como una caja de herramientas para la resolución de conflictos: entre la dinámica de la naturaleza y la dinámica de las comunidades, y entre distintos actores y sectores sociales.

Aumenta también la complejidad de la gestión del riesgo, cuando debe llevarse a cabo en zonas de conflicto armado.



Amenazas desde adentro de la escuela

Una nota antes de cerrar este tema: normalmente se afirma que las amenazas constituyen factores externos a un sistema (en este caso a la escuela), que ponen en peligro la estabilidad del mismo. Sin embargo, dado que la complejización de las relaciones sociales también entra a las escuelas, es común que muchas de las amenazas que hemos venido comentando, surjan del interior mismo de la comunidad educativa: accidentes en laboratorios o en otras instalaciones escolares, provocados o no por una amenaza externa (como un terremoto). O agresiones armadas de adolescentes o niños contra sus compañeros o contra el personal docente, o viceversa, como las que, cada vez con más frecuencia, ocupan los titulares de los diarios. Todas estas son aristas que afectan nuestra manera de enfocar el problema y que, como en el caso del acoso y otras agresiones sexuales contra niños, niñas, adolescentes y mujeres adultas, se pueden agudizar cuando las escuelas son utilizadas como albergues.



Foto: ©UNICEF-/Claudio Osorio

EL TIEMPO (Bogotá, Mayo 26 de 2007)

ESQUIVAR MINAS ANTIPERSONA ES UNA MATERIA MÁS PARA LOS NIÑOS EN SAMANIEGO (NARIÑO)

Desde hace dos años, cuando el suroccidente del país (Colombia) se convirtió en nuevo eje de la guerra, los profesores han tenido que incluir hasta cátedra para aprender a pisar por los campos.

Socorro Mora y Aurea Obando viven cada día una angustia mientras esperan a sus estudiantes. Sobre todo cuando alguno se retrasa. No hay celulares ni buscaperonas para localizarlo, y solo cuando aparece al fondo del camino queda el miedo aplazado.

Las dos profesoras enseñan en zonas rurales de Samaniego, donde un paso en falso puede ser la muerte por una mina. Es la misma zona donde chocan las FARC, el ELN, los paramilitares y el Ejército.

En la escuela Las Cochás, Juan Fernando, uno de los alumnos de Socorro, repite como una lección: 'siempre camina por los senderos conocidos y autorizados'. Y comenta: "Mi papá dice lo mismo que mi profesora, que no me salga del camino, ni coja cosas extrañas".

Hasta hace unos años el niño jugaba en los potreros. Su padre, Carlos Acosta, sacó a la familia de una finca de cuatro hectáreas donde tenía cinco vacas, cultivos de papa y hortalizas porque una vaca pisó una mina.

Aunque el ELN ha planteado un desminado, la guerra no cesa y los profesores deben dar cátedra de cómo no morir en esa soledad y lejanía del occidente de Nariño, una zona a la que se llega después de un viaje de cuatro horas desde Pasto.

Otro campesino, Anselmo Criollo, no se cansa de mirar desconsolado la finca que dejó hace dos meses cuando una explosión dejó ciego a un vecino en un atajo.

"Soy del campo, he vivido la guerra, he mirado cómo la gente se mata...y ahora minas...Es imposible saber dónde están porque quienes las pusieron se fueron o están muertos", se lamenta.

Hay unas 35 escuelas en ese límite de miedo con municipios como La Llanada, Los Andes Sotomayor y Barbacoas.

Solo en Samaniego son 26 escuelas y un colegio rurales, donde unos 1.500 niños están cercados por las minas y la guerra. En tres años se reportaron 8 muertos y 40 heridos en el pueblo por las minas, y lo más grave es que del total 5 muertos y 18 heridos son del 2007. Dos niños, dos campesinos y un militar.

Para la profesora Aurea es un trago amargo a sus 15 años como docente de la escuela El Chincal. Su prioridad es proteger la integridad de sus 15 estudiantes y no los deja salir de los salones. Antes hacían caminatas ecológicas, visitaban otras escuelas y jugaban torneos, pero todo eso se acabó.

Los padres prohíben sacar a los niños del plantel por el riesgo.

Los estudiantes tienen en las portadas de sus cuadernos el mensaje 'Fíjate bien dónde pisas', la canción del compositor Juanes, promotor del desminado. Y recitan pedazos de esa melodía: "fíjate cuando caminas, no vaya a ser que una mina te desbarate los pies".

El alcalde de Samaniego, Hérold Montufar, líder de la iniciativa popular para un posible desminado en el municipio, dice que los profesores son allí uno de los pocos contactos con el Estado. "Solo el ELN ha anunciado el retiro de minas pero el conflicto sigue".

Hay un 'toque de queda' obligado. El secretario de Gobierno, James Ibarra, cuenta que la comunidad decidió no transitar después de las 5 de la tarde y hasta las 6 de la mañana.

Por aquí pueden sonar disparos o estallar minas en los caminos. O cruzar un avión disparando o arrojando explosivos en medio de algún combate, como en noviembre pasado.

El miedo les quita la alegría porque, como dice Lili, una niña de ojos cafés y de voz suavcita: "ahora no puedo salir de la casa ni de la escuela".

JOSÉ LUIS VALENCIA y LEONARDO CASTRO

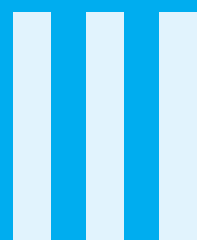
Enviados especiales de EL TIEMPO

Samaniego (Nariño, Colombia)



Foto: ©UNICEF-Paraguay/Luis Vera

QUÉ FACTORES DETERMINAN QUE EL TERRITORIO SEA (O NO) SEGURO





Recordemos que el **territorio** es el resultado de la interacción permanente entre las comunidades humanas y los ecosistemas de los cuales forman parte o con los cuales, de alguna manera, esas comunidades tienen relación. Es decir, de la interacción entre naturaleza y comunidad.

Un **territorio seguro** es aquel que está en capacidad de ofrecerles a sus habitantes la satisfacción de sus necesidades, una de las cuales es la seguridad integral: seguridad frente a amenazas como las que analizamos en el capítulo anterior (de origen natural, socionatural o antrópico), tales como un terremoto, una inundación, un huracán, un deslizamiento o un accidente industrial o de cualquier otro tipo, y que por lo general son de carácter más o menos excepcional.²⁰

Y también, el que es capaz de ofrecer protección y seguridad frente a esas amenazas de la vida diaria que, por lo general, preocupan más a la gente que el tipo de amenazas que mencionamos atrás: la amenaza del desempleo con todo lo que ella conlleva para quien se queda sin ingresos económicos; la amenaza de enfermedad (en general cuando se carece de recursos para acceder a una buena atención médica), la del atraco, la de la violación de los derechos fundamentales, la de la soledad²¹, la de la discriminación por cualquier causa, la de la drogadicción... todas las amenazas que provienen de la violencia en general.

Pero un territorio seguro es, también, aquel que además de proteger a sus habitantes humanos de los efectos de todas esas amenazas, protege también a los ecosistemas que lo conforman de las distintas amenazas generadas por los seres humanos: la destrucción de la cobertura vegetal de la cual depende la fertilidad de un suelo, la estabilidad de una ladera o la "sanidad" de una cuenca hidrográfica; la alteración u obstrucción de los cauces de ríos y quebradas, con lo cual se le conculca al agua su *derecho a fluir*; la contaminación del agua, de los suelos y del aire, etc.

²⁰ Aunque en algunos casos, como el de las sequías prolongadas, pueden dar lugar a desastres continuados.

²¹ Está demostrado que un porcentaje importante de las 30.000 personas que murieron en Francia cuando la ola de calor del año 2003, eran ancianos y ancianas que habían sido dejados solos por sus familias durante largos periodos de tiempo, y que carecían de la *resistencia* y *resiliencia* necesarias para superar los efectos de las altas temperaturas.

Todas estas y otras amenazas de origen antrópico debilitan la *resistencia* y la *resiliencia* de los ecosistemas, es decir, se vuelven vulnerables frente a las dinámicas de origen natural, socionatural o humano, las cuales, por esa misma razón, se convierten en nuevas amenazas. Una lluvia moderada, por ejemplo, puede causar grandes estragos en una cuenca deforestada, que antes, cuando tenía intacta su cobertura vegetal, era capaz de absorber sin mayores traumatismos los efectos de un aguacero torrencial.

El concepto de **seguridad territorial**, entonces, **es de doble vía**: intenta evitar que las dinámicas de la naturaleza se conviertan en amenazas contra los seres humanos, y también que las dinámicas de las comunidades se conviertan en amenazas contra los ecosistemas.

Incorpora el concepto de **seguridad humana** que vienen promoviendo las Naciones Unidas desde 1994 (y que comprende ocho dimensiones de la seguridad: económica, financiera, alimentaria, sanitaria, ambiental, personal, de género, comunitaria y política), pero amplía su cobertura a la **seguridad de la naturaleza**, no como una dimensión más de la seguridad humana, sino reconociéndola como **sujeto y cónyuge necesaria** en ese matrimonio indisoluble cuyo resultado es el territorio.

No vamos a entrar a polemizar aquí sobre si la naturaleza puede o no ser considerada como sujeto, ni mucho menos si a elementos como el agua se les deben reconocer o no derechos como el *derecho a fluir*. Lo cierto, para efectos prácticos, es que cuando la naturaleza es tratada y explotada como una cosa, como a un recurso cuya única razón de existencia es el bienestar ilimitado de los seres humanos (o cuando al agua se le desconoce su derecho a correr libremente) ésta, tarde o temprano, *pasa la cuenta por las malas, por no haber sido oída y tenida en cuenta por las buenas*. A esas *cuentas de cobro* les damos el equívoco nombre de “desastres naturales”.

Si cabe alguna duda, miremos cómo cobraron los ecosistemas de Luisiana, cuando la visita de Katrina, la destrucción de que, a nombre del desarrollo, han venido siendo objeto durante los últimos 100 años y que ha determinado la desecación de humedales, la destrucción de manglares, las alteraciones de los cursos de los ríos y de las líneas costeras, elementos todos que contribuían a fortalecer el *sistema inmunológico* de esos ecosistemas y que, en su estado *sano*, les permitían no sólo resistir, sino además aprovechar, el paso de los huracanes.

Simplificando unas relaciones que en la realidad son mucho más complejas, digamos que la seguridad territorial es como una red o una *teleraña* que pende de una serie de *clavos*, y cuya resistencia y resiliencia depende tanto o más de los lazos que unen cada clavo con todos los demás, que de la fortaleza de los clavos mismos. De hecho, clavos muy fuertes pero desconectados entre sí, pueden dar lugar a un territorio más débil o vulnerable, que uno con clavos menos fuertes (si se miran de manera aislada), pero sólidamente interconectados entre sí.

Como veremos, todos tienen relación directa con los Derechos de la Infancia.

A uno de esos *clavos* lo vamos a llamar **SEGURIDAD Y SOBERANÍA ALIMENTARIAS**. Se refiere a la capacidad del territorio para ofrecerles a sus habitantes los alimentos que requieren para tener una vida con calidad, dignidad e identidad, al igual que el control sobre esos mismos alimentos. Es decir, la posibilidad que les ofrece el territorio a sus habitantes de no depender exclusivamente de las decisiones de otros para acceder a esos alimentos, lo cual pondría en manos de esos otros el poder sobre el derecho a la vida de sus habitantes. El elemento de identidad resulta fundamental, en la medida en que uno de los factores que nos hace sentir *uno con el territorio* es el significado que les otorgamos a los alimentos con que nos criamos, a la manera de prepararlos, a los nombres que les damos y a lo que todo lo anterior significa para nosotros.

El **Principio 2** de la Declaración Universal de los Derechos del Niño²² afirma que:

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad.

Ese desarrollo depende, en todos sus aspectos, de que los niños y niñas reciban la alimentación adecuada y suficiente para cada edad.

Y el **Principio 4** es más específico al afirmar que:

El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. **El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.**

Objetivos de Desarrollo del Milenio: Meta para el 2015:

Reducir a la mitad el porcentaje de personas cuyos ingresos sean inferiores a un dólar por día y las que padecen hambre.

Al siguiente clavo lo vamos a llamar **SEGURIDAD ECOLÓGICA**. Es, por una parte, la capacidad que tiene el territorio de ofrecer los bienes y los servicios ambientales que requiere la comunidad para disfrutar del derecho a la vida con calidad, dignidad e identidad.

Y por otra parte, tiene que ver con lo que en términos del *desarrollo sostenible* se llama la **responsabilidad intergeneracional**. De la manera como las generaciones actuales actuemos frente a la naturaleza, depende que ésta les pueda seguir ofreciendo bienes y servicios ambientales a las generaciones futuras (a los niños y niñas de hoy y a los que todavía no han nacido).

Y de esa responsabilidad intergeneracional también depende que los ecosistemas no les pasen a las generaciones del futuro *cuentas de cobro* por nuestras actuaciones erróneas. En otras palabras, tenemos la obligación de no sembrar hoy las *semillas de desastres* que puedan afectar a las próximas generaciones. Lamentablemente, en eso hay que ser claros, durante las últimas décadas hemos generado las condiciones para el cambio climático (cuya expresión más evidente es el calentamiento global). Por más que hoy lográramos suspender totalmente las emisiones que lo provocan, los resultados de las medidas remediales tardarán muchos años en surtir sus efectos. Las próximas generaciones tendrán el reto de adaptarse a las condiciones de un planeta muy diferente al que les ha tocado en suerte a las generaciones anteriores.

En palabras que hemos venido utilizando, nos corresponde a nosotros –y les corresponderá a las generaciones del futuro- reforzar aún más la *telaraña* para que sea capaz de resistir los efectos del cambio climático (resistencia) y para que se pueda recuperar de los mismos cuando resulte afectada (resiliencia).

Volvamos al tema de los bienes y servicios ambientales que el territorio debe estar en capacidad de prestar para que podamos, por ejemplo, ejercer plenamente el derecho a la vivienda, el derecho a la educación o cualquiera de los otros a través de los cuales se expresa la seguridad social.

²² Proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959. http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/25_sp.htm

La siguiente lista, no exhaustiva, nos da una idea de lo que queremos decir. El territorio debe estar en capacidad de ofrecernos:

- Suelo fértil para producir los alimentos necesarios para garantizar la seguridad alimentaria.
- Suelos firmes que resistan –aún en caso de fuertes lluvias, de terremotos o de otros fenómenos- el peso de las viviendas, escuelas y edificios públicos en donde se desarrolla nuestra vida cotidiana.
- Ecosistemas capaces de absorber las aguas lluvias y de conducir las a lugares en donde puedan fluir sin poner en peligro la comunidad.
- Agua pura para satisfacer las necesidades humanas y las de las demás especies vivas – animales y vegetales- que comparten con nosotros el planeta .

El **Artículo 24 de la Declaración de los Derechos del Niño** afirma que los Estados Partes [...] adoptarán las medidas apropiadas para:

Combatir las enfermedades y la malnutrición en el marco de la atención primaria de la salud mediante, entre otras cosas, la aplicación de la tecnología disponible y el **suministro de alimentos nutritivos adecuados y agua potable salubre**, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente.

Los **Objetivos de Desarrollo del Milenio**, por su parte, establecen como meta para el 2015, reducir a la mitad el porcentaje de personas que carecen de acceso a agua potable.

Y la **Declaración de la Conferencia sobre Desarrollo y Ambiente (Río + 10)** es clara cuando afirma que “**La dignidad humana es inseparable del Derecho al Agua**”





Foto: ©UNICEF-TACRO/Luis Vera

- Aire con unas características adecuadas para ejercer el derecho a la vida con calidad, dignidad e identidad. Esto no solamente incluye la composición físico-química del aire, sino también es **derecho al silencio**, o sea la ausencia de ruidos que superen el umbral al cual estamos adaptados los seres humanos.
- Ecosistemas capaces de suministrar los bienes y servicios necesarios para generar, de la manera más limpia y sostenible posible, la energía que requiere la comunidad.
- Ecosistemas resistentes y resilientes, capaces de autorregularse para absorber los efectos de cambios de corto plazo (tales como una erupción volcánica o un huracán) y de procesos de largo plazo, como el cambio climático.
- Paisajes diurnos y nocturnos que contribuyan a generar sentidos de identidad, de pertenencia y de continuidad, y que permitan el disfrute estético del territorio del cual formamos parte: el **derecho al paisaje** y el **derecho a la oscuridad**.

Otro clavo, que como ya vimos está estrechamente ligado a los anteriores, es el de la **SEGURIDAD SOCIAL**. Incluye el derecho a la vivienda, el derecho a la salud y el derecho a la educación. Ya vimos en los párrafos anteriores que no es posible ejercer plenamente estos derechos si no existen unas condiciones ambientales adecuadas y si no disfrutamos de seguridad alimentaria.

La **SEGURIDAD ECONÓMICA** se refiere a la posibilidad de generar y de disfrutar de los ingresos económicos necesarios para acceder a los bienes y servicios a los cuales se accede por medio del mercado. Incluye, por supuesto, el derecho a un trabajo digno y bien remunerado, el acceso a la tierra para las comunidades rurales, el derecho a la libre empresa y el acceso a la propiedad privada o colectiva, entendida y ejercida como un derecho con función ecológica y social.

Por último, encontramos la **SEGURIDAD INSTITUCIONAL**, que corresponde a lo que comúnmente se denomina un “Estado de Derecho”. Es decir, una sociedad regida por unas normas preestablecidas y conocidas, en la cual se reconozcan y se cumplan efectivamente los Derechos Humanos (incluyendo los Derechos de la Infancia, los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, los Derechos de la Mujer y, en general, todos los derechos que la humanidad ha aprendido a reconocer). La seguridad institucional incluye la existencia de unas instituciones públicas y de unos procedimientos efectivos para hacer respetar esos derechos, a los cuales tengan acceso todos los seres humanos, sin importar su condición étnica, religiosa, económica o social. Así mismo, incluye el llamado “debido proceso”, que es una de las expresiones de una sociedad cuyos integrantes se relacionan con el Estado y entre sí, a través de *reglas de juego* claras.

Recordemos lo que ya dijimos en un párrafo anterior: todas estas “seguridades parciales” que hemos venido comentando, constituyen clavos de los cuales penden los lazos o hamacas que al interactuar entre sí, tejen esa red o telaraña, de cuya resistencia y resiliencia depende la seguridad territorial. Unos clavos muy fuertes pero desconectados entre sí, pueden dar lugar a un territorio más débil o vulnerable, que uno con clavos menos fuertes, pero que estén tan sólidamente interconectados, que den lugar a un tejido muy flexible y resistente.



Foto: ©UNICEF-Bolivia/Nathalia Liegielen

QUÉ FACTORES DETERMINAN QUE LA ESCUELA SEA (O NO) SEGURA

IV

Dos tipos de factores deben confluir para que una escuela esté en capacidad de ofrecerle seguridad a la comunidad educativa vinculada a ella:

Unos, los factores estructurales, que aquí denominamos *el hardware de la educación*, y que incluyen los inmuebles donde funciona la escuela, los muebles y equipos con que está dotada y, por supuesto, la calidad y periodicidad del mantenimiento que se les otorga a unos y a otros.

Y otros, los factores no estructurales, que aquí denominamos *el software de la educación*, y que tiene que ver con el enfoque que la institución educativa tiene y aplica sobre el mundo, sobre los seres humanos (en especial sobre sus propios estudiantes y docentes), sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre las relaciones entre comunidad y escuela, y sobre sí misma. Este enfoque se concreta en instrumentos como el Proyecto Educativo Institucional, en la manera como se abordan los contenidos curriculares y en la metodología con que se adelanta el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solamente en la teoría sino especialmente en la práctica.²³

Comencemos a explorar los primeros:

Factores estructurales

La seguridad de la edificación o edificaciones en donde funciona la escuela depende de factores como:

- Que sobre el lugar en donde está ubicada *pesen* el menor número posible de amenazas de distinto origen, y que la comunidad y sus instituciones estén en capacidad de manejar o gestionar adecuadamente los riesgos existentes para evitar que se conviertan en desastres. Sobre esto ya hablamos ampliamente en el capítulo anterior y se puede resumir en que la escuela esté situada en un lugar que el respectivo Plan de Ordenamiento Territorial determina como apto para esa actividad (suponiendo, claro, que ese Plan haya sido elaborado de manera adecuada). Una institución escolar no debería estar ubicada por ninguna razón, por ejemplo, en una zona sometida a amenaza de deslizamiento (en la parte alta o debajo de una ladera que se pueda deslizar) ni en la zona de amenaza de un flujo de lodos causado por una erupción volcánica, por deshielo de glaciares o por cualquier otra causa. Así mismo, una escuela tampoco debe ubicarse en cercanías de fábricas o de otras instalaciones en donde pueda ocurrir un accidente de tipo industrial o en cercanías de instalaciones militares o de otro tipo que puedan ser objetivos de ataques armados.
- Que la estructura de la edificación o edificaciones haya sido diseñada y construida teniendo en cuenta el tipo de dinámicas de origen natural, socio-natural o antrópico a que va a estar sometida de manera permanente o esporádica. Así por ejemplo:
- En una zona sísmica, el diseño arquitectónico y la estructura de la escuela deben cumplir las normas y requisitos que garantizan su carácter sismorresistente.

²³ **Anexo 2** "Preguntas para evaluar sostenibilidad", que forman parte del libro "Brújula, bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación ambiental". Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial de Colombia y Gustavo Wilches-Chaux (Bogotá, 2007)

- La escuela no solamente debe estar en capacidad de aguantar sin derrumbarse los efectos de un terremoto o de cualquier otro evento, sino que el diseño debe contemplar rutas adecuadas para la evacuación, puertas que en caso de emergencia se puedan abrir sin obstáculos, lugares de encuentro libres de amenazas secundarias como caída de elementos de fachadas, postes y cables eléctricos, etc.
- El ideal, no siempre posible, es que las puertas de salida de una institución escolar no desemboquen directamente sobre vías de tráfico intenso.
- En una zona sometida a huracanes y fuertes vientos de cualquier origen, el diseño y la construcción, particularmente de los techos, tanques de agua, avisos, antenas y otros elementos propios o anexos a la estructura, deben permitirles resistir los efectos de este tipo de amenazas, o deben estar instalados de manera tal que puedan ser removidos fácilmente y de manera preventiva en caso de necesidad. En cualquier caso se debe evitar que algunos elementos (como tejas de zinc o calaminas) se desprendan de la estructura y se conviertan en amenazas letales.
- En una zona vecina a un río o a otro cuerpo de agua, la edificación o edificaciones en donde funciona la escuela deben estar suficientemente lejos de las zonas de inundación y, de encontrarse en zonas lacustres o similares, deben ser lo suficientemente elevadas como para evitar que la subida “normal” de las aguas se convierta en desastre.
- En una zona donde llueva con frecuencia o esporádicamente, la edificación debe poseer sistemas de desagüe y alcantarillado adecuados para los máximos niveles de pluviosidad que se pueden esperar. Este factor también debe tenerse en cuenta al momento de diseñar corredores, ventanas y otros elementos arquitectónicos. No sobra repetirlo: el diseño debe ser adecuado a las condiciones ambientales del lugar en donde va a estar ubicada la escuela, no solamente frente a los eventos “excepcionales” que pueden provocar un desastre, sino también frente a las dinámicas normales del medio.
- En una zona que eventualmente pueda estar sometida a la caída de cenizas por una erupción volcánica, los techos, terrazas, canales, desagües y similares del edificio deben estar diseñados y construidos para resistir la carga adicional que van a tener que soportar en ese caso. Así mismo, deben poseer características que faciliten la rápida limpieza o remoción de esa carga.
- En una zona de conflicto armado, cuando resulte imposible “aislar” a la escuela de los efectos del mismo, la estructura de la edificación (muros, techos) debe ofrecerles la máxima seguridad posible a los integrantes de la comunidad escolar y debe contemplar refugios que garanticen una especial protección en caso de que la escuela llegue a quedar envuelta en un fuego cruzado.²⁴

²⁴ Aquí se presenta una de esas situaciones absurdas que, se podría decir, constituyen parte de la esencia de los conflictos armados: mientras más sólida e “invulnerable” sea la estructura de una escuela frente a un ataque, más peligro existe de que sea utilizada como *bunker* o refugio por los actores armados. El Derecho Internacional Humanitario (artículos 51 y 52 del Protocolo I) prohíbe expresamente atacar objetivos civiles (incluyendo lugares de culto, escuelas y monumentos culturales) y “utilizarlos como apoyo del esfuerzo militar”, lo cual, lamentablemente, no es garantía de que eso no suceda.



Foto: © Gustavo Wilches-Chaux

En cuanto hace referencia a la dotación de muebles y equipos que se utilizan en las escuelas como apoyo del proceso educativo, conviene tomar precauciones frente a varios aspectos:

- Las características de los muebles, equipos y enseres: además de las características comunes que deben tener todos los muebles, equipos y demás enseres destinados al uso por parte de niños de distintas edades (tales como ausencia de bordes cortantes y de otros elementos que puedan causar heridas u otros traumatismos; utilización de pinturas y en general materiales no tóxicos y no inflamables, etc), en lo posible los muebles con que está dotada una institución educativa deben contribuir a reducir la vulnerabilidad de sus usuarios en caso de materializarse una amenaza. Así, por ejemplo, en una zona sísmica resulta conveniente que el diseño y los materiales de que están hechos las mesas y los pupitres, permitan su uso como elementos de protección en caso de terremoto (en otras palabras: que uno o más niños puedan protegerse bajo cada una de las mesas o pupitres que se utilizan en el aula y que éstos resistan un cierto nivel de impacto).
- La ubicación de los muebles, equipos, enseres y otros materiales de enseñanza: la ubicación de los muebles de la escuela debe realizarse de manera que en caso de materializarse una amenaza como un huracán o un terremoto, éstos no generen amenazas adicionales (como la caída sobre los niños o la obstrucción de rutas de evacuación). Los estantes de libros y demás muebles grandes deben sujetarse adecuadamente a los muros; debe evitarse la colocación de objetos pesados en las partes altas de los muebles; los armarios, vitrinas y otros muebles que contengan recipientes de vidrio, productos químicos o materiales que puedan causar algún tipo de daño, deben poseer sistemas que eviten que las puertas se abran y que estos materiales o envases puedan escaparse. Dichos envases deben ser los recomendados para el tipo de sustancias que contienen.

- El mantenimiento de los muebles debe ser permanente y adecuado: al igual que sucede con los inmuebles, los muebles pueden haber sido correctamente diseñados, contruidos y seleccionados, pero la ausencia de mantenimiento determina que las propiedades que los hacían seguros se vayan deteriorando. De allí que sea necesario que éstos reciban el mantenimiento necesario, en las debidas oportunidades, lo cual no solamente incluye la reparación de los daños que el mueble pueda haber sufrido, sino la revisión permanente de su ubicación, de la manera como está adosado a las paredes, de los dispositivos y guardas de los cuales depende su uso seguro, etc.
- Equipos de emergencia: los inmuebles destinados a la educación deben estar dotados de equipos de emergencia tales como extintores de incendios, mangueras, camillas, botiquines de primeros auxilios y demás elementos necesarios para atender adecuada y oportunamente a las personas que puedan resultar lesionadas por la materialización de una amenaza o para controlar una emergencia. En el establecimiento educativo debe existir una dependencia o persona responsable del mantenimiento y actualización de estos equipos y debe existir personal entrenado para manejarlos.
- Iluminación: el edificio debe contar con un sistema de iluminación de emergencia que se active en caso de que por cualquier causa se presente un corte del fluído eléctrico.
- Señalización: los inmuebles educativos deben estar adecuadamente señalizados de manera que se identifiquen fácilmente las rutas de evacuación, los lugares más seguros en caso de ocurrir una emergencia o un desastre, los puntos de encuentro, la ubicación de los equipos de emergencia, etc. El punto de ubicación de esas placas o señales debe ser el resultado de una inspección técnica de los inmuebles por parte de personal capacitado, no de una decisión arbitraria. Las instrucciones más importantes del Plan de Emergencia (al igual que otra información como números de emergencia y personas responsables) deben formar parte de esa señalización y colocarse en lugares visibles.
- Protección de la información: la institución educativa debe contar con estrategias y sistemas que le permitan proteger información vital para la continuidad del proceso educativo en caso de que ocurra una emergencia o un desastre. Esas estrategias y sistemas comprenden desde la protección de bibliotecas, videotecas y archivos (no solamente frente a amenazas excepcionales sino frente a factores habituales como la humedad o el polvo) y la elaboración diaria de *backups* o archivos de seguridad de la información académica y administrativa (calificaciones, registros, datos de la población escolar, etc) hasta la identificación y preparación de espacios seguros (reales o virtuales) para conservar esos archivos.



Los MANUALES DE MANTENIMIENTO Y SEGURIDAD DEL EDIFICIO ESCOLAR: instrumentos para la gestión del riesgo en las instituciones educativas



La Fundación de Edificaciones y Dotaciones Educativas FEDE, organismo rector de la planta física educativa en Venezuela, publica y distribuye con el apoyo de la Fundación Banco Mercantil, una serie conformada por 12 documentos, denominada “MANUALES DE MANTENIMIENTO Y SEGURIDAD DEL EDIFICIO ESCOLAR”, los cuales son herramienta didáctica que se les ofrece a las comunidades educativas en el marco de los talleres de capacitación correspondientes al “Plan Nacional de Mantenimiento y Seguridad en el Edificio Escolar”. Las cartillas tratan temas como “El Edificio Escolar”, “Mobiliario y Equipo”, “Equipos de Emergencia”, “Instalaciones Sanitarias”, “Instalaciones Eléctricas” y otros. De la serie forman parte también tres cartillas específicas sobre el “Plan de Emergencia Escolar”, que contribuyen a fortalecer los factores no estructurales de los cuales depende la seguridad escolar.²⁵

Este es el tipo de instrumentos ideales para incorporar la gestión del riesgo en las actividades normales de mantenimiento y administración de las edificaciones en donde funcionan instituciones educativas, en la medida en que tengan en cuenta las dinámicas específicas con que tiene que *convivir* una comunidad educativa dependiendo del lugar del país en donde se encuentre situada.

Otros países de la región, como El Salvador y Costa Rica también cuentan con instrumentos similares.

A través de la página Web del CRID se puede acceder a una gran cantidad de documentos sobre el tema INFRAESTRUCTURA ESCOLAR.

http://www.crid.or.cr/crid/CD_Educacion/index.htm

²⁵ La Fundación de Edificaciones y Dotaciones Educativas FEDE, funciona desde hace 32 años, durante los cuales ha estado adscrita a los Ministerios de Desarrollo Urbano y Educación y desde el 2007 al de Vivienda y Hábitat.

Su website es <http://www.fede.gob.ve/web/>

UNIDADES MÓVILES DE MANTENIMIENTO Y SEGURIDAD (UMMYS)



Estas unidades son una iniciativa que nace de la necesidad de un espacio donde realizar las actividades requeridas para el mantenimiento del edificio escolar y de su dotación, así como de un lugar para guardar las herramientas necesarias para dichas acciones. A través de la dotación de las UMMYS se busca:

- Entregar a las comunidades educativas las herramientas básicas requeridas para la ejecución de acciones de mantenimiento preventivo en el edificio escolar y su dotación.
 - Proporcionar un espacio para el resguardo de las herramientas.
- Preparar a las comunidades para la correcta utilización de la Unidad Móvil de Mantenimiento y Seguridad (UMMYS).
 - Prevenir el deterioro de las edificaciones atendidas y su dotación, con el fin de garantizar el ambiente adecuado para el mejor desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje.
- www.fede.gov.ve

MATRIZ DE PRIORIDADES DE ATENCIÓN DEL EDIFICIO ESCOLAR:

Instrumento para la gestión del riesgo en las instituciones educativas

La Estrategia para la Eficiencia de la Planta Física Educativa, diseñada y aplicada por FEDE²⁶, establece un proceso coherente de todas las etapas de atención del conjunto educativo: la planificación, la programación, el diseño, la construcción y el mantenimiento del edificio escolar, incorporando como eje transversal e intrínseco a las mismas la reducción de riesgos a desastres. La estrategia establece que una vez aplicado el Instrumento de Evaluación de la Planta Física Educativa, se deben priorizar las acciones a ejecutar para la rehabilitación del edificio escolar en función de la **Matriz de Prioridades de Atención al Edificio Escolar**.

Esta herramienta constituye una guía para los técnicos en la priorización de la ejecución de las acciones especificadas en los proyectos de rehabilitación de la planta física educativa de acuerdo a la normativa existente. Se garantiza así su adecuación a niveles aceptables de vulnerabilidad ante las amenazas naturales que le fueran aplicables y su óptimo funcionamiento, a la vez que orienta a las comunidades educativas sobre cómo valorar y promover las acciones de mitigación que se requieran.

²⁶ La Fundación de Edificaciones y Dotaciones Educativas FEDE, funciona desde hace 32 años, durante los cuales ha estado adscrita a los Ministerios de Desarrollo Urbano y Educación y desde el 2007 al de Vivienda y Hábitat. Su website es: <http://www.fede.gov.ve/web/>

La matriz organiza las acciones a ejecutar colocando en primer lugar aquellas que tienen que ver con la seguridad al salvaguardar la vida y la salud de los usuarios, para luego considerar aquellas que son inherentes al mejoramiento del funcionamiento y el confort, dejando por último las concernientes a la estética. Entendiendo, que si bien la adecuada atención de la infraestructura educativa debe ser integral y resolver simultáneamente todos estos aspectos, en ocasiones los reducidos presupuestos imponen la atención parcial o por etapas. Es en ese momento donde la matriz se vuelve una herramienta vital para lograr que la inversión a realizar se haga de forma racional en función a los niveles de vulnerabilidad y deterioro detectados del plantel educativo.

A través de la página Web del CRID se puede acceder a una gran cantidad de documentos sobre el tema INFRAESTRUCTURA ESCOLAR .

http://www.crid.or.cr/crid/CD_Educacion/index.htm

Factores no estructurales (el software de la educación)

Estos factores y los estructurales se complementan mutuamente para hacer de la institución educativa un espacio seguro para sus ocupantes y usuarios y para los procesos que se desarrollan en ellos.

El Proyecto Educativo Institucional PEI

El principal factor no estructural, en el cual se definen la concepción y la voluntad política de la comunidad educativa frente a lo que son la sociedad, la escuela y los procesos que en ella se llevan a cabo, es el llamado Proyecto Educativo Institucional, sobre el cual se afirma lo siguiente en el documento titulado “La gestión de riesgos desde la escuela – Manual para docentes” del ITDG de Perú²⁷:

Cada escuela tiene un Proyecto Educativo Institucional (PEI), que describe la escuela a la que toda la comunidad educativa aspira. Allí ponemos cuál es la escuela que queremos llegar a ser, cómo queremos que nos identifiquen, cuáles son los niveles de excelencia a los que aspiramos, el tipo de docentes que debemos tener, el tipo de hombres y mujeres que aspiramos llegar a formar; todo lo cual es una guía orientadora para la actividad educativa.

En ese marco, entendemos que si aspiramos a tener una institución sólida y que cumpla con sus objetivos, debemos también preocuparnos por cualquier cosa que la amenace. Ese sentido común nos obliga a incorporar la gestión de riesgos en el PEI.

En el Proyecto Educativo Institucional no solamente se define la orientación actual de la escuela y en general de la comunidad educativa, y se sientan las bases para el desarrollo de herramientas concretas de gestión del riesgo, como los planes escolares diseñados para tal efecto, sino que se determinan el perfil de los y las estudiantes que egresan de la institución, y la manera como ésta se relaciona con la comunidad circundante e interviene en la solución de algunos de los problemas que la aquejan.

Es decir, que el PEI establece el marco conceptual y metodológico dentro del cual se construye la “escuela segura”, al igual que las orientaciones para que desde la escuela se pueda contribuir a la construcción de un “territorio seguro”.

²⁷ Otra de las muy importantes contribuciones de ITDG al tema, es la publicación conjunta con Save the Children UK (2003), titulada “Riesgos de desastre y derechos de la niñez en Centroamérica y el Caribe”, de Pedro Ferradas y Neptaly Medina. Dicha publicación se encuentra completa en <http://www.crid.or.cr/crid/idrc/HerramientasGLR/Pdf+mhts/doc28/NinezyDesastres.pdf>

El PEI también contiene –o de él se derivan– las normas de convivencia que orientan las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa, de cuyo cumplimiento depende en gran medida la seguridad de sus miembros, particularmente de los más vulnerables. En muchísimos casos, en términos cotidianos, la escuela no es segura para niños y jóvenes (y a veces para directivos, docentes y trabajadores), no porque su estructura no sea totalmente sismorresistente o porque no sea capaz de aguantar una tormenta, sino por las agresiones de que son objeto los más débiles por parte de los más abusadores o *aprovechados*; o por diferentes tipos de acosos a que son sometidos algunos integrantes de la comunidad escolar por parte de otros. El PEI debe establecer también mecanismos que garanticen el cumplimiento de esas normas de convivencia y que les permitan a los ofendidos poner en marcha los mecanismos institucionales de control, sin aumentar las amenazas que pesan sobre ellos. Esto es el equivalente, dentro del territorio restringido de la escuela, a la que llamamos SEGURIDAD JURÍDICA E INSTITUCIONAL en el territorio más amplio de toda la comunidad.

Educación ambiental y educación para la gestión del riesgo

Tras un largo proceso de reflexión, se está comenzando a reconocer en América Latina que la educación para la gestión del riesgo es una aplicación específica de la educación ambiental. Esta última tiene una larga trayectoria en la región y ha alcanzado logros tangibles en sus aportes para una educación de calidad. No tiene sentido, entonces, abrir nuevos caminos en el *bosque* de la educación, cuando ya existen otros, que han sido construidos paso a paso con gran dificultad, y que están en capacidad de llevarnos al mismo lugar: una relación más sostenible entre la naturaleza y la comunidad.



“DEL SUELO AL CIELO (IDA Y REGRESO)”²⁸

Enrique, el protagonista de este relato, es un muchacho de quince años que después de unas vacaciones en la finca de su abuelo, comienza a encontrarle placer e interés a la ciencia y al colegio, gracias a un “experimento pedagógico” propuesto por la profesora de Biología y el profesor de Ciencias de la Tierra, al cual se vincula también la Directora del colegio, que tiene la materia de Ética a su cargo.

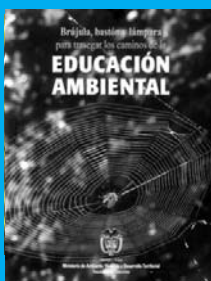
A los “conversatorios” sobre el cosmos, a través de los cuales se desarrolla el “experimento pedagógico”, asiste el abuelo del protagonista, un personaje con una historia misteriosa de explorador y marino, que se convierte en guía de los profesores y estudiantes en la “navegación” directa por las cañadas y la noche estrellada. Éstos, a su vez, se convierten en guías del abuelo en la navegación por Internet en busca de páginas que les permitan acceder a las últimas fotografías e informes científicos sobre la dinámica del cosmos, y en particular sobre los fenómenos de que se ocupan la gestión ambiental y la gestión del riesgo.

²⁸ Gustavo Wilches-Chaux. Publicación CISP (COMITATO INTERNAZIONALE PER LO SVILUPPO DEI POPOLI) y Dirección General para la Prevención y Atención de Desastres de Colombia – DGPAD. Proyecto ECHO/TPS/219/2001/03002. Bogotá, Enero 2003

El “material” que alimenta los conversatorios incluye la observación de la naturaleza, el contenido de los programas escolares (“reorganizado” de acuerdo con unas “cartas de navegación” o “mapas” elaborados por el profesor de Ciencias y la profesora de Biología), noticias cotidianas de televisión y prensa escrita, páginas de Internet (algunas de las cuales han sido “descubiertas” por la hermanita de Enrique y su grupo de amigas), lecturas relacionadas con los temas del libro (aportadas por un “amigo” del profesor de Ciencias) y la experiencia directa del grupo con la naturaleza y con la dura realidad de violencia que desde hace varias décadas afecta a Colombia.

Al finalizar el texto, acogiendo una propuesta de la Directora del colegio, los profesores y alumnos que participan en el “experimento” deciden integrar los conocimientos y las experiencias adquiridas en un Plan Escolar para la Gestión del Riesgo, para lo cual acuden a la ayuda del Comité para la Prevención y Atención de Desastres del municipio en donde viven. El Plan no surge como una carga “adicional” a las demás actividades escolares, sino como el escenario natural para la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en los “conversatorios” y en las distintas materias.

En América Latina en general y en Colombia en particular, existen una gran cantidad de materiales de educación ambiental y sobre gestión del riesgo, muchos de muy buena calidad en términos pedagógicos, visuales y de contenido. En consecuencia no valía la pena que este aporte que el CISP le ofrece al país en convenio con la Dirección General para la Prevención y Atención de Desastres, se enfocara a producir otra cartilla “convencional”, y de allí que nos empeñáramos en explorar otros posibles formatos, que no incluyeran las “sugerencias pedagógicas” a los maestros y alumnos solamente como anexos al texto principal, sino como parte de la historia misma. En el caso de “Del Suelo al Cielo (Ida y Regreso)”, la principal sugerencia pedagógica se encuentra implícita en el “ambiente educativo” que el texto pretende inspirar y transmitir en todos y cada uno de sus párrafos. Y personalmente me sentiría muy satisfecho si el relato lograra entusiasmar a los lectores y lectoras a intervenir en los diálogos de manera activa y crítica; a “meter la cuchara” en los conversatorios de manera permanente, con sus propios puntos de vista, sus inquietudes y sus respuestas.



“BRÚJULA, BASTÓN Y LÁMPARA PARA TRASEGAR LOS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL”²⁹

El objetivo de este libro es servir de apoyo para la comprensión y aplicación de la Política Nacional de Educación Ambiental adoptada conjuntamente por el Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial y por el Ministerio de Educación de Colombia, y explorar los avances de una propuesta educativa que, alrededor principalmente de la educación ambiental, ha venido tomando fuerza en el país en las últimas décadas. Una propuesta que ha nacido tanto de la teoría como de la práctica, en ambos casos desde el mundo de la academia (que incluye desde la escuela hasta la universidad), desde el trabajo de campo de organizaciones no gubernamentales y sociales, desde las instituciones públicas vinculadas al SINA (Sistema Nacional Ambiental) y, muchas veces, desde la acción conjunta y concertada entre distintas “combinaciones” de todos estos actores.

²⁹ Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial y Gustavo Wilches-Chaux. Bogotá, 2006. http://www1.minambiente.gov.co/ministerio/educacion/brujula_baston_lampara.pdf

¿Qué hace que una educación sea “ambiental”? se pregunta el libro.

La respuesta es, en resumen, que en sus conceptos y en su práctica, la educación esté basada en un *sistema de valores*, que incluye el respeto a la vida en todas sus manifestaciones, la participación ciudadana, la democracia, la responsabilidad intergeneracional, la solidaridad y la reciprocidad, la equidad, la perspectiva de género, la comprensión de la realidad como un sistema complejo, y la interdisciplinariedad.

Una educación *ambientalizada* también debe formar políticamente, para que sus actores y usuarios seamos capaces de participar activamente en la construcción de la sociedad; debe enseñar humildad, que entre otras cosas es el pre-requisito para los *diálogos de saberes* y los *diálogos de ignorancias*; debe preparar para redefinir el concepto de *desarrollo* y la manera de aplicarlo en distintos territorios y contextos y, en fin, debe **formar para la sabiduría**, que es muy distinto de la mera acumulación de información.

En consecuencia, la educación no puede considerarse satisfecha solamente con lograr el diálogo entre las distintas disciplinas humanas, sino que además, las debe trascender, lo cual quiere decir también que no solamente puede comprometer a la razón, sino que debe contribuir al desarrollo de todas las facultades humanas, incluyendo aquellas que no son estrictamente racionales.

Una de las formas de concretar lo anterior es a través de los PLANES ESCOLARES DE GESTIÓN DEL RIESGO, los cuales constituyen espacios ideales para poner en práctica la interdisciplinariedad y la transversalidad, para comprometer a todos los integrantes de la comunidad educativa con un objetivo concreto y común y, además, constituyen una “caja de herramientas” que en un momento dado puede significar la diferencia entre la vida y la muerte para muchos integrantes de la comunidad escolar. No en vano la educación para la gestión del riesgo es una de las estrategias de la Política Nacional de Educación Ambiental.

La educación ambiental nos aporta herramientas conceptuales para entender las distintas dinámicas naturales que interactúan tanto a nivel global (en la biosfera y en general en el planeta que la sustenta), como a nivel local; al tiempo que nos permite reconocer de qué manera los seres humanos nos relacionamos con esas dinámicas: dependemos de ellas o influimos sobre ellas, de manera positiva o negativa. Y nos orienta sobre cómo podemos conducir esas relaciones hacia la llamada sostenibilidad.

La educación para la gestión del riesgo, por su parte, nos ayuda a identificar cuáles de esas dinámicas pueden significar amenazas para los seres humanos, y qué actividades nuestras pueden significar amenazas contra los ecosistemas. También nos enseña a reconocer los riesgos que surgen de la confluencia unas y otras amenazas, con la vulnerabilidad de la naturaleza y de la comunidad. Y sobre todo, nos indica cómo podemos actuar para reducir esos riesgos y evitar que se conviertan en desastres.

Los dos párrafos anteriores ¿no expresan lo mismo con distintas palabras?

A pesar de que no está totalmente resuelta en la práctica la pregunta sobre cómo *transversalizar* algunos temas en la educación –uno de ellos el ambiental con su componente gestión del riesgo- también se han logrado avances en este sentido, precisamente a partir de la experiencia de la educación ambiental. Se sabe que ésta no se puede reducir a una materia adicional en el currículo, sino que de alguna manera debe estar presente en todas las actividades académicas y extracurriculares, incluida la administración escolar.

En varios países de la región existen procesos en curso tendientes a la incorporación de la gestión del riesgo en el currículo, que buscan que los y las docentes de distintas áreas identifiquen las posibilidades de trabajar el tema desde sus programas y asuman con sus estudiantes el reto de convertirse en gestores del riesgo en la comunidad educativa. Desde “Ciencias de la Tierra”, por ejemplo, se pueden analizar los procesos susceptibles de convertirse en amenazas. Las “Ciencias Sociales” pueden contribuir a entender los factores humanos que conducen a la construcción de riesgos. “Lenguaje y Comunicación” son herramientas importantes en distintos niveles: desde entender que los desastres son el resultado de problemas de incomunicación entre la naturaleza y la comunidad y entre distintos actores y sectores humanos entre sí, hasta la búsqueda de la mejor manera de difundir los objetivos y las metodologías de la gestión del riesgo y la prevención de desastres en la comunidad escolar. Los docentes de “Higiene y Salud” se pueden convertir en líderes de la capacitación en primeros auxilios en la comunidad educativa.

ALGUNOS PROCESOS EN CURSO PARA LA INCORPORACIÓN DE LA GESTIÓN DEL RIESGO EN EL CURRÍCULO

Nicaragua: Propuesta curricular conceptual, metodológica y programática para la incorporación del componente de educación para la gestión del riesgo”.

Guatemala: Curriculum nacional base con temática de gestión del Riesgo incorporado a nivel preprimario y primario.

Honduras: Inclusión del tema de gestión del riesgo en el diseño curricular nacional básico.

Panamá: Proceso de revisión de la básica general y de la educación media para la inserción del contenido de gestión del riesgo.

El Salvador: Inclusión del tema de gestión del riesgo en las competencias educativas de los programas de educación básica.

Costa Rica: PLANERRYD (Plan Nacional de Educación para la Reducción del Riesgo y Desastres), sobre el cual se sostiene la educación para la reducción del riesgo en Costa Rica http://www.crid.or.cr/crid/CD_Educacion/pdf/spa/doc15094

“Incorporación de la Temática de la Gestión del Riesgo / Prevención y Atención de Desastres en el Marco de la Educación, en el Currículo en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en los Países de la Subregión Andina”

Esta actividad (todavía en marcha en Junio 2008) que ejecuta el proyecto PREDECAN (Apoyo a la Prevención de Desastres en la Comunidad Andina), se enmarca en uno de los programas de la Estrategia Andina para la Prevención y Atención de Desastres adoptada por el Comité Andino para la Prevención y Atención de Desastres (CAPRADE).

En su desarrollo se ha explorado la situación actual del tema en los sistemas educativos de la subregión; se han sistematizado 12 experiencias concretas de gestión del riesgo en el ámbito escolar que contienen elementos significativos de incorporación curricular, y se ha logrado la incorporación de la temática en instrumentos de política pública a partir de lineamientos conceptuales y metodológicos diseñados para ese efecto.

El proceso ha generado espacios de discusión entre autoridades educativas, curriculistas, docentes y actores de la gestión del riesgo en cada país, en los cuales se han identificado las oportunidades y limitaciones para lograr el objetivo previsto. Así mismo, se han abordado temas críticos como el carácter integral y sistémico del tema, el sentido de la “transversalidad” y los retos metodológicos para llevarla a la práctica, las estrechas relaciones entre educación para la gestión del riesgo y educación ambiental, la carencia de seguimiento y evaluación, etc.

Se ha constatado que en muchos casos el tema se sigue abordando desde el desastre como hecho puntual, y por la educación se centra en la atención a las emergencias, sin que “nuevos” conceptos como riesgo, vulnerabilidad, desarrollo sostenible, la gestión del riesgo con enfoque de derechos y otros relacionados, hayan logrado estimular la construcción de propuestas curriculares innovadoras. Las excepciones aparecen, precisamente, cuando el tema se trabaja desde o en estrecho contacto con la educación ambiental, la cual le ofrece a la gestión del riesgo los nichos y los caminos de exploración pedagógica que le son afines y que ha venido desarrollando desde hace varias décadas.

Entre los muchos factores identificados como críticos para la incorporación curricular de la gestión del riesgo, se encuentran el de la apropiación del proceso por parte de la comunidad educativa (vs. la “imposición” desde actores externos), la necesidad de seguimiento y apoyo conceptual y metodológico, la coordinación entre actores, la incorporación del tema en los PEI, la proyección de la escuela hacia la comunidad y la participación de esta última en los proyectos escolares de gestión del riesgo, etc.

GUÍA METODOLÓGICA PARA INCORPORAR LA GESTIÓN DE RIESGOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS



Como resultado del proyecto titulado PREPARATIVOS ANTE DESASTRES Y REDUCCIÓN DE RIESGOS EN LA CUENCA DEL RÍO SANDÍA – PUNO (PERÚ), adelantado por las organizaciones no gubernamentales peruanas PREDES y OXFAM con apoyo financiero de ECHO / DIPECHO, se elaboró esta guía que acompaña a los maestros y maestras del país en el proceso de formulación de Proyectos Educativos Institucionales – PEI que incorporen la gestión del riesgo como parte de su propuesta pedagógica, y posteriormente analizan de qué manera es posible incorporar y desarrollar el tema dentro de la programación curricular de la educación básica regular.

Todos estos ejercicios académicos pueden y deben confluir en la elaboración de **planes escolares de gestión del riesgo**, que buscan identificar los factores de riesgo que afectan a la comunidad educativa e influir sobre los mismos –o sobre quienes tienen en sus manos la capacidad de decisión– para manejarlos adecuadamente y evitar que se conviertan en desastres. Un capítulo importante de esos planes lo constituye el de los **planes escolares de emergencia**, que tienen por objeto preparar a la comunidad educativa para responder adecuadamente en caso de que, a pesar de todos los esfuerzos tendientes a evitarlo, de todas maneras se produzca una emergencia o un desastre. (Ver la **GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE PLANES ESCOLARES PARA LA GESTIÓN PARTICIPATIVA DEL RIESGO** en el Anexo # 1).

Es importante tener en cuenta que la educación para la gestión del riesgo no se agota con la existencia de un plan escolar de emergencia, como tampoco sería completa ni concreta si, entre sus resultados, no contempla ese plan.

Los planes de gestión del riesgo equivalen a las medidas que toman las autoridades marítimas, la empresa naviera y la tripulación de los barcos, con el objeto de reducir al máximo la posibilidad de que ocurra un naufragio. Los planes de emergencia son las medidas que esos mismos actores adoptan para rescatar a los naufragos y para reducir las pérdidas en caso de que fallen los esfuerzos en contrario y, de todas maneras, se produzca un naufragio.

Muy seguramente, en los planes navieros se contemplan medidas para garantizar que, aunque deban abandonar el barco, los pasajeros puedan continuar el viaje hasta su destino final. Así mismo, los planes escolares deben prevér con anticipación cómo y dónde puede continuar el proceso educativo en caso de que, como consecuencia de un desastre, la infraestructura de la escuela quede inutilizable, o si queda en buenas condiciones pero es utilizada como albergue, o si las condiciones del territorio impiden acceder a ella y usarla con seguridad.

ACTORES INSTITUCIONALES Y SOCIALES RESPONSABLES

La responsabilidad de que se tomen las medidas necesarias para garantizar **que las escuelas sean seguras** desde el punto de vista de los **factores estructurales y no estructurales**, corresponde a:

- **ministerios de educación** y en general las **autoridades educativas del nivel nacional**, responsables de la infraestructura educativa, que deben establecer y aplicar la política nacional sobre seguridad escolar, de acuerdo con los lineamientos que surjan de los **sistemas nacionales de gestión del riesgo o de protección ciudadana** (o de sus equivalentes en cada país), de los cuales deben formar parte integral.
- La principal **autoridad política** del nivel al que pertenece la institución educativa. Así por ejemplo, si una escuela es de carácter municipal, la responsabilidad de construir una escuela con características adecuadas o de reforzar las que no las posean, corresponde al **alcalde o alcaldesa**, por intermedio de la secretaría de educación municipal. Si se trata de un municipio pequeño con insuficientes recursos económicos, la Alcaldía debe asumir como propia y liderar ante las instancias superiores las gestiones necesarias para alcanzar ese fin.
- La **comunidad educativa** de la respectiva institución, encabezada por el **director o directora**, las **juntas de padres de familia**, los docentes y los estudiantes en general. Corresponde a las directivas escolares gestionar los recursos necesarios para “asegurar” la escuela (en el sentido que hemos trabajado en estas páginas) o para reubicarla en caso de que se encuentre en una zona de las llamadas “de riesgo no mitigable”. Así mismo, la comunidad educativa

debe reconocer que **la seguridad de la escuela en sus aspectos estructurales y no estructurales es un derecho que deben ejercer y reclamar.**

- Los **organismos de socorro**, como la Defensa Civil, la Cruz Roja, los Cuerpos de Bomberos y otros existentes en el lugar, están en capacidad de contribuir de distintas maneras a la seguridad escolar, desde advertir sobre los riesgos de distinto origen a que está expuesta una institución y coadyuvar en las gestiones tendientes a gestionarlos para evitar que se conviertan en desastres, hasta el acompañamiento y la capacitación a la comunidad educativa para poner en marcha planes escolares de gestión del riesgo y planes de emergencia.
- Los **medios de comunicación** que, con conocimiento de causa, pueden convertirse en aliados de la comunidad educativa para motivar a los tomadores de decisiones a que adopten las medidas necesarias para garantizar la seguridad escolar.
- La **comunidad en general**, a partir del reconocimiento de la importancia que tiene dentro de ella la institución escolar.



Entre el 14 y el 16 de Junio de 2006 se llevó a cabo en Panamá una REUNIÓN DE TRABAJO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE HERRAMIENTAS Y MECANISMOS DE COLABORACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE LA GESTIÓN DE RIESGO DE DESASTRES EN EL SECTOR EDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA, convocada por UNICEF y la Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres EIRD.

Contenido: La MEMORIA de dicha reunión se puede consultar en <http://www.eird.org/esp/tallereducacion.pdf>

Proyecto de variables e indicadores para identificar la escuela segura

Como ejemplo de una herramienta para “evaluar” qué tan segura es una escuela, incluimos esta propuesta tomada del documento “Escuela y comunidad adulta: educación ambiental y prevención de desastres”. Autores: Dr. C. Orestes Valdés Valdés, Dr. Jorge Mario García Fernández, Lic. Pedro Juan Ramos Pérez, Lic. Anabel Braña González, Lic. Mayrene Rodríguez Ramos.³⁰

Variables:

- 1) Sistematización de la educación ambiental y prevención de desastres en la escuela.
- 2) Perfeccionamiento de la educación ambiental y prevención de desastres en la escuela.
- 3) Generalización de la educación ambiental y prevención de desastres.

³⁰ El documento forma parte del Proyecto “A prepararnos y protegernos: educación ambiental y en desastres”, que se lleva a cabo en varias cuencas hidrográficas de la República de Cuba. (Ministerio de Educación e Instituto Nacional de Recursos Hidráulicos de Cuba, 2008)

1. Variable: Sistematización de la educación ambiental y prevención de desastres en la escuela.

Indicadores:

- Existencia de jardines y áreas de plantas medicinales.
- Existencia de huertos escolares.
- Áreas de viveros de repoblación forestal
- Existencia del plan de reducción de desastres.
- Existencia del mapa de riesgo.
- Existencia de los programas de defensa civil.
- Cumplimiento de los programas de defensa civil.
- Plan de preparación de defensa civil de los directivos, docentes, trabajadores y estudiantes en la escuela.
- Preparación del centro para enfrentar los desastres.
- Existencia de las brigadas de evacuación y protección contra incendio.
- Inclusión de las acciones de educación ambiental y prevención de desastres dentro de la estrategia de trabajo de la escuela.

2. Variable: Perfeccionamiento de la educación ambiental y prevención de desastres en la escuela.

Indicadores:

- Existencia de los círculos de interés y sociedades científicas con su documentación establecida.
- Plan de entrenamiento de los ejercicios de defensa civil.
- Existencia de la documentación del Ejercicio Meteoro.
- Registro y control de la asistencia de trabajadores y estudiantes a las clases y ejercicios de defensa civil.
- Existencia del punto dirección para la reducción de desastres.
- Existencia de los medios para transmitir las señales únicas de aviso.
- Existencia de los medios individuales de protección en las escuelas, en áreas de escape de sustancias peligrosas.

3. Variable: Generalización de la educación ambiental y prevención de desastres:

Indicadores:

- Tareas realizadas para la prevención de salud
- Declaración de la escuela libre de focos infecciosos.
- Actividades de saneamiento general, limpieza y embellecimiento del centro.
- Plan de recuperación de materias primas y productos reciclables.
- Materias primas y productos reciclables recuperados.
- Plan de ahorro de agua y electricidad.

- Disminución del consumo de agua y electricidad.
- Participación de la familia y la comunidad en actividades de la escuela.
- Establecimiento de convenios de trabajo con los factores comunitarios.
- Presentación de experiencias en eventos y foros locales.
- Efectividad del Ejercicio Meteoro y de simulación ante un desastre o emergencia.
- 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



Foto: ©Gustavo Wilches-Chaux

OTROS TEMAS PARA DISCUSIÓN

V

La escuela como promotora de la seguridad territorial

Muy seguramente, la transformación positiva de la gran mayoría de los factores que determinan que los territorios en donde se encuentran las escuelas no sean integralmente seguros, escapa a las posibilidades de éstas. Lo cual no quiere decir, sin embargo, que desde la comunidad educativa no se pueda ejercer una influencia importante sobre los tomadores de decisiones que sí tienen esa responsabilidad en sus manos.

En los primeros capítulos de este documento expusimos varias de las razones por las cuales pensamos que la seguridad de la escuela es directamente proporcional (y además depende) de la seguridad del territorio en donde ésta se encuentra. Las escuelas –las comunidades educativas en general- son sistemas abiertos, que intercambian de manera permanente personas, materiales, energía e información con el medio.

La comunidad educativa tiene derecho a exigir que se controlen los factores de riesgo que pesan sobre el territorio que ocupa. La gestión del riesgo es un derecho en sí misma (lo cual rara vez se reconoce, reclama o aplica), pero además es un pre-requisito para que los demás derechos humanos puedan ejercerse. ¿Cómo, por ejemplo, ejercer el derecho a la vida si no estamos en capacidad de sobrevivir a las dinámicas naturales del entorno? ¿Cómo ejercer el derecho a la educación si la escuela está construida en un terreno expuesto a deslizarse o a quedar sepultado cuando caiga un aguacero?

A la escuela también le interesa que su propia seguridad avance de manera paralela –o mejor: concatenada- con la seguridad de otros actores institucionales y sociales del territorio a que pertenece. Si, por ejemplo, la escuela es estructuralmente segura frente a amenazas de origen natural o antrópico, como un terremoto o un ataque armado, pero otras instalaciones vitales de la comunidad, como el edificio donde funciona la alcaldía o el cuartel de la policía no son igualmente seguros, en caso de ocurrir un desastre la escuela quedará en pie mientras las otras edificaciones se derrumban. La fortaleza de la escuela, entonces, se convertirá en una vulnerabilidad (o la vulnerabilidad de los otros se convertirá en una amenaza para la escuela), y resultará prácticamente inevitable que las oficinas públicas o el cuartel de la Policía se trasladen a despachar desde la escuela, al menos mientras se reconstruyen sus instalaciones.

Más adelante reflexionaremos sobre los motivos que determinan que las escuelas sean utilizadas como albergues, al igual que sobre algunas de las posibles estrategias que podrían aplicarse para generar otras opciones. Esto tiene que ver con la inseguridad del territorio que rodea a la escuela.

Si todos los integrantes de la comunidad educativa, desde las autoridades del sector hasta los estudiantes, pasando por maestros y maestras y por padres y madres de familia, reconocen y comprenden los procesos de los cuales depende que su escuela sea o no segura, podrán organizarse como grupo de presión para exigir el respeto eficaz a los derechos que protegen la educación y la vida.

En algunos casos, la comunidad educativa sí puede incidir directamente sobre algunos de los factores que afectan la calidad del ambiente que la rodea. Los proyectos ambientales escolares, por ejemplo, buscan generar alianzas entre la escuela y otros actores institucionales y sociales para avanzar en la solución de algunos de esos problemas: la conservación de la quebrada que pasa por su vecindario; una correcta disposición de los desechos orgánicos y no orgánicos que la misma escuela genera; un proyecto para ahorrar materiales y energía; una alianza con las comunidades vecinas para recuperar

el espacio público, un parque o una cañada. Y si la gestión ambiental del territorio se realiza, como es lo recomendable, alrededor del concepto de “cuenca hidrográfica”, los proyectos escolares constituyen una valiosa herramienta para que la escuela –y en general la comunidad educativa- se vincule a este propósito que trasciende sus muros.

El objetivo último de estos proyectos no es solamente solucionar o contribuir a la solución del problema, sino formar personas con capacidad para incidir política y técnicamente en el manejo de las comunidades a que pertenecen. Los niños y jóvenes de ambos sexos que se forman como actores sociales a través de estas actividades escolares, seguramente serán ciudadanos más responsables, más activos, con una mayor capacidad de liderazgo.

Los proyectos escolares de gestión del riesgo o los planes escolares de emergencia que, como dijimos atrás, son aplicaciones específicas de la educación ambiental, no solamente contribuyen a mejorar la seguridad de la escuela sino, también, a formar ciudadanos y ciudadanas capaces de contribuir a la construcción de una sociedad más sostenible, de un territorio más seguro.

La pertenencia de los niños y niñas a los grupos de población más vulnerables de la sociedad se puede convertir en una fortaleza. La prioridad que muchas constituciones y legislaciones nacionales, muchos gobiernos, muchos convenios y muchas organizaciones internacionales les otorgan a la protección de los derechos de la infancia, constituye una ventaja a favor de los esfuerzos para la construcción (estructural y no estructural) de escuelas seguras, lo cual se puede extender a la búsqueda de una mayor seguridad integral en los territorios que ocupan.



Foto: ©Gustavo Wilches-Chaux

PROPUESTA PARA LA INSTRUCCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA POBLACIÓN ADULTA EN LA COMUNIDAD ³¹

El estudio integral de la comunidad, incluye la relación sociedad-naturaleza y las transformaciones que, como resultado de esta relación se establecen. Resulta común en asignaturas como Geografía, Biología, Química, Historia, Español y Artes Plásticas por mencionar algunas, que los alumnos, guiados por los docentes, realicen estudios exploratorios e investigaciones sobre el medio ambiente que rodea a la escuela. Sin embargo, no siempre se establecen los indicadores a tener presente para el desarrollo de esta actividad.

Para realizar esta integración de conocimientos en la comunidad, sería bueno que los docentes establezcan contactos metodológicos previos donde determinen los contenidos básicos (conocimientos, haciendo énfasis en el sistema conceptual, habilidades y valores) que les permitan establecer las relaciones con la comunidad. Es importante también que realicen visitas previas a la comunidad para determinar los lugares donde van a realizar las actividades, que unido a los indicadores para la caracterización de la comunidad les permita cumplir con los objetivos propuestos.

Entre los indicadores a tener en cuenta para el estudio y posterior caracterización de la comunidad, se sugieren los siguientes: características físicas, características económicas, antecedentes históricos, características demográficas, niveles de educación y cultura, actividades de recreación y deportes, estado de salud y problemas ambientales locales.

A continuación se muestran algunos aspectos a tener en cuenta durante el trabajo en la comunidad, que puede ser apoyado con la “Guía para el estudio en el terreno de la situación ambiental de la comunidad: Diagnóstico e intervención por parte de la escuela en un problema medio ambiental de desastres y gestión del riesgo de la comunidad”. Estudios realizados para el estudio del medio ambiente de la comunidad, ha permitido concebir las etapas siguientes:

- 1.- Diagnóstico y caracterización de la comunidad, para conocer el estado del ambiente natural y socioeconómico, los niveles de preparación, formación y desarrollo de sus pobladores, así como las principales actividades laborales a las que estos se dedican.
- 2.- Planificación y orientación del plan de acción, consistente en un proceso de preparación anticipada de un sistema de acciones o tareas mediante el establecimiento de determinados objetivos, metas, métodos, medios y recursos necesarios para mitigar los problemas medioambientales de la comunidad.
- 3.- Ejecución, se lleva a cabo la implementación práctica de las acciones educativas diseñadas en la etapa anterior y se demuestra su factibilidad, eficiencia y validez.
- 4.- Seguimiento de las acciones y análisis de su impacto, se identifica el seguimiento, como un proceso continuo de verificación y actualización de lo que se está ejecutando y el impacto que éste tiene en la comunidad. En esta etapa se conoce el estado real de la marcha del proceso, sus dificultades y aciertos, esclarecen las causas de las insuficiencias y se determinan las vías para su erradicación.

³¹ Tomado del documento “Escuela y comunidad adulta: educación ambiental y prevención de desastres”/Orestes Valdés Valdés y otros. (Ministerio de Educación e Instituto Nacional de Recursos Hidráulicos de Cuba, 2008)

Sugerencias generales

- a) La organización y desarrollo de las actividades, tales como: eventos científicos, simposios, seminarios, conversatorios, paneles y exposiciones, entre otros, para que los estudiantes expongan los resultados de los trabajos realizados a los padres, familiares y otros ciudadanos residentes en el territorio.
- b) Las actividades pueden desarrollarse en las propias escuelas, centros de salud, casas del médico de la familia y consultorios e instituciones, en los centros de trabajo, fábricas, industriales, cooperativas de producción agropecuaria, unidades básicas de producción cooperativa, salas de vídeo, casas de cultura, comunidades, barrios y otros lugares que reúnen las condiciones para que participe la mayor cantidad de personas.
- c) Los encuentros o actividades entre los alumnos y alumnas y ciudadanos y ciudadanas de la región pueden efectuarse cuando se vayan investigando de forma práctica las diversas temáticas o al final donde concluya la presentación y debate.
- d) Los eventos y actividades que se organicen deben efectuarse con un carácter permanente y aprovechando las posibilidades de receso escolar y de menor cantidad de actividades en las escuelas. Es recomendable organizar y celebrar estos eventos para la presentación, intercambio y debate de los resultados al final del curso escolar o cuando la escuela lo determine.
- e) Los eventos y actividades que se conciben desarrollar en instituciones no escolares deben tener antes de su celebración la coordinación previa que garantice su desarrollo adecuado, al realizarse, por ejemplo, en instituciones de salud y del sector de agua y saneamiento, casa de cultura, salas de videos y de recreación.
- f) Los centros docentes pueden invitar para la participación en estas actividades a las organizaciones políticas, de masas y estudiantiles, así como organismos, ministerios e instituciones cuyas dependencias y delegaciones radiquen o estén adyacentes a los territorios de las cuencas hidrográficas y los parques nacionales.
- g) Cuando se realicen estas actividades y encuentros donde los alumnos y las alumnas presenten los trabajos y actividades a las miembros de la comunidad se pueden convocar y desarrollar trabajos voluntarios de embellecimiento, saneamiento e higiene –para mejorar las condiciones ambientales, agrícolas, repoblación forestal y otros donde participen activamente padres, familiares y la población de la comunidad para la prevención de los desastres, la disminución del riesgo, así como la protección del medio ambiente.

Continuidad de la educación de calidad en situaciones de desastre

Otra de las dimensiones en que se expresa la seguridad de una escuela, es en su capacidad para garantizar la continuidad de la educación de calidad aún cuando ella misma o la comunidad a que pertenece, resulten afectadas por una emergencia o un desastre. Esto se puede expresar también como la capacidad para garantizar el respeto al derecho de los niños y jóvenes a la educación, aún en caso de emergencia o desastre, y siempre teniendo en cuenta como una prioridad, la seguridad de la comunidad educativa, especialmente la de la población más vulnerable.

En gran medida, lo anterior dependerá de la capacidad de la comunidad educativa para manejar adecuadamente los efectos sico-afectivos que produce el desastre sobre sus propios integrantes, directa o indirectamente afectados, ya sea por sí misma o mediante apoyos externos. El tema es demasiado

extenso como para pretender agotarlo en estas páginas, pero, a manera de ejemplo, acudimos a algunos aportes de un trabajo sobre el tema adelantado en Cuba, al cual ya hemos acudido en repetidas ocasiones³²:

Trastornos por estrés

Después de una catástrofe, las personas pueden desarrollar el trastorno de Estrés Agudo o Postraumático, que es un daño psicológico que puede ser el resultado del haber experimentado, haber sido testigo o haber participado en un evento extremadamente traumático (aterrador). Estas manifestaciones pueden aparecer de forma inmediata y es lo que se conoce como Síndrome de Estrés Agudo o al cabo de un lapso de tiempo más o menos largo y entonces se denomina Síndrome de Estrés Postraumático.

Los niños con este desorden tienen episodios repetitivos en los que vuelven a sufrir la experiencia traumática. Estos niños a menudo tienden a revivir el trauma repitiéndolo en sus juegos. En los niños pequeños, los sueños desconcertados acerca del evento pueden convertirse en pesadillas de monstruos, de rescate a otros o de amenazas hacia sí mismos o hacia otros.

Los padres deben estar alerta a los siguientes cambios en el comportamiento del niño:

- Negarse a volver a la escuela y un comportamiento de apegamiento, inclusive actuar como la sombra de su mamá o papá por toda la casa.
- Miedos persistentes relacionados con la catástrofe (tales miedos como la separación permanente de sus padres).
- Disturbios al dormir, tales como pesadillas, gritar dormido y mojar la cama, que persisten por más de varios días después del evento.
- Falta de concentración e irritabilidad.
- Asustarse fácilmente, estar nervioso.
- Problemas del comportamiento, por ejemplo, portarse mal en la escuela o en la casa de manera que no es típica para el niño.
- Quejas de malestares físicos (dolores de estómago o de cabeza, mareos) para los que no se puede encontrar una causa física.
- Aislamiento de su familia y amigos, tristeza, apatía, disminución de actividad y preocupación con los eventos del desastre.
- El trastorno puede prevenirse o minimizarse mediante la consejería profesional o el tratamiento para los niños afectados por una catástrofe especialmente para aquéllos que han presenciado destrucción, heridas o muerte. Los padres que están preocupados por sus niños pueden pedirle al pediatra o al médico de familia que los refiera a un psiquiatra de niños y adolescentes.

³² Escuela y comunidad adulta: educación ambiental y prevención de desastres/Orestes Valdés Valdés y otros. (Ministerio de Educación e Instituto Nacional de Recursos Hidráulicos de Cuba, 2008)

El conocimiento de los factores protectores y su uso es la medida más efectiva para evitar los daños en la esfera psicoafectiva de niños, niñas y adolescentes. En este sentido, y para cumplir con tales propósitos, se sugieren las acciones siguientes:

- Organizar grupos de jóvenes, de mujeres, maestros y personal comunitario para que se conviertan en agentes de trabajo y asesoramiento, tanto antes como durante y después del desastre.
- Capacitar al personal que trabaje con niños en todo lo referente a la promoción de los factores protectores, al evitar los factores de riesgo, la detección precoz de los trastornos y las medidas para erradicarlos.
- Las organizaciones comunitarias gubernamentales y no gubernamentales deben ser el centro estratégico para organizar todas las tareas de manera coordinada y sistemática.
- Evitar la separación de los niños de sus padres u otro adulto significativo.
- Conocer por parte de la familia que es importante mantener el contacto afectivo acariciándolos frecuentemente, sobre todo a la hora de dormir.
- Orientar a la familia dentro de las posibilidades y las realidades existentes, de acuerdo a la situación que la familia se mantenga unida y con las costumbres habituales.

En la existencia o inexistencia de la capacidad del centro educativo –y de la comunidad educativa en general- para garantizar el respeto al derecho de los niños y jóvenes a la educación, aún en caso de emergencia o desastre, influyen los factores estructurales y no estructurales que ya hemos comentado. Sin embargo, aun cuando la escuela como edificio resulte inutilizable como consecuencia de un desastre, la escuela como institución, con participación de la comunidad y decisión y apoyo de las autoridades, si puede estar en condiciones de garantizar la continuidad del proceso. Y así mismo, aún cuando el edificio no sufra daño alguno, el proceso educativo puede verse interrumpido o perturbado si, por ejemplo, se destina temporalmente para otros usos o si las personas que conforman la comunidad educativa quedan directamente afectadas o se dispersan como consecuencia del desastre.

El propósito de garantizar “la continuidad de la educación en situaciones de desastre”, no quiere decir, ni mucho menos, que se pretenda ignorar que la educación y los procesos que se adelantan en ella, son sistemas abiertos, con estrecha y permanente interacción con las dinámicas del medio. ¿Cómo impedir, entonces, que un desastre altere la “normalidad” de la escuela?

Pretender que el proceso de enseñanza-aprendizaje siga su curso en medio de un desastre, como si no hubiera ocurrido nada, no solamente es imposible, sino que sería imperdonable. Ese esfuerzo de “continuidad” significa, por el contrario, aprovechar creativamente los retos que genera el desastre para acercar la educación (sus contenidos y sus métodos) a las realidades y exigencias del medio.

Para que ello sea posible, las autoridades educativas deben establecer planes de contingencia que contemplen estrategias para:

- Identificar y adecuar rápidamente instalaciones alternativas en donde pueda continuar funcionando la escuela, si sus instalaciones resultan afectadas o si se destinan a albergues o a otros usos.
- Conformar y capacitar equipos directivos y docentes *ad hoc* o “de emergencia”, que apoyen a las instituciones educativas cuyo personal de planta resulte afectado y no pueda continuar desempeñando normalmente sus funciones. Los equipos docentes pueden conformarse con integrantes de la comunidad misma, previamente capacitados identificados para ese efecto, o con maestros y maestras procedentes de otros lugares, o combinando ambas posibilidades.

En escenarios de emergencia, la convocatoria y selección de maestros y del personal educativo deben ser participativas, transparentes y basadas en criterios establecidos. Cuando sea posible, el personal educativo debe ser tomado de la población afectada, lo cual permite la integración de tradiciones culturales, costumbres y experiencias que respetan las prácticas positivas, los sistemas de creencias y las necesidades de la(s) población(es) afectada(s) en los programas educativos.

Una vez convocados y vinculados, los maestros y el personal educativo deben trabajar junto a la comunidad para desarrollar un código de conducta y condiciones definidas de trabajo. Los maestros y otro personal educativo deben ser empleados bajo acuerdos contractuales, los cuales explican sus derechos (salario o incentivo, días y horas de trabajo, condiciones de trabajo, etc.), sus responsabilidades y deberes. El código de conducta debe establecer normas claras para los maestros y personal educativo, así como especificar las consecuencias que tendrían las personas de no cumplir con dichas normas. La obtención de ayuda para la educación por parte de la población afectada, ayudará tanto al proceso de reclutamiento y mantenimiento a los maestros y otro personal educativo como a la buena disposición de los padres, madres y/o apoderados de enviar sus hijos a la escuela.

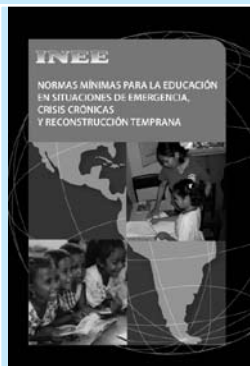
NORMAS MÍNIMAS PARA LA EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE EMERGENCIA, CRISIS CRÓNICAS Y RECONSTRUCCIÓN TEMPRANA

Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE)

www.ineesite.org

- Pre-diseñar la capacitación específica y metodológica rápida e *in situ* de esos equipos docentes “de emergencia”.
- Adecuar los horarios y la intensidad de uso de los espacios disponibles teniendo en cuenta el nivel de afectación y el momento del año escolar en que se presenta el desastre, la situación de la comunidad y de la escuela, y las posibilidades reales de reestablecer la normalidad en la zona afectada.
- Ajustar los contenidos y los métodos a la realidad que se vive en la comunidad afectada. Esto incluye la creación y capacitación de equipos asesores que puedan trasladarse a la zona de desastre para apoyar a directivos, docentes, padres y madres de familia, administradores y trabajadores de las instituciones educativas, y población estudiantil, con el fin de apoyarlos en aspectos pedagógicos y administrativos.
- Definir en condiciones de “normalidad” cuáles son las prioridades y objetivos del proceso educativo que no se pueden alterar, y cuáles pueden ser modificados o incluso eliminados en condiciones de desastre. El resultado de esta definición constituye la brújula que orienta el trabajo de los equipos a que hace referencia el punto anterior.

NORMAS MÍNIMAS PARA LA EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE EMERGENCIA, CRISIS CRÓNICAS Y RECONSTRUCCIÓN TEMPRANA



Estas normas son el resultado del trabajo de la **Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia** (INEE por sus siglas en inglés), una red global de más de 100 organizaciones y 800 miembros individuales que trabajan conjuntamente para velar por el derecho a la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción después de una crisis. La Red es responsable de reunir y diseminar información sobre la educación en emergencias, promover el derecho a la educación para las personas afectadas por éstas y velar por el intercambio regular de información entre los miembros y asociados. La INEE es dirigida por un Grupo Directivo compuesto por representantes de CARE de los Estados Unidos, el International Rescue Committee, la International Save the Children

Alliance, el Norwegian Refugee Council, la UNESCO, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), UNICEF y el Banco Mundial.

Las Normas Mínimas se basan en el reconocimiento de que las personas no pierden su derecho a la educación durante las emergencias, y que la educación no puede permanecer “fuera” de la corriente principal del debate humanitario, y debe ser vista como una respuesta humanitaria prioritaria; y en el deseo y el compromiso amplios para velar por un nivel mínimo de calidad, acceso y responsabilidad por la educación en situaciones de crisis.

El documento que las contiene constituye una guía para tomar y poner en práctica decisiones tendientes a garantizar la continuidad de la educación de calidad en situaciones de desastre, incluyendo muy especialmente el papel que juega la comunidad local para el logro de ese objetivo, tanto durante el proceso de evaluación de los efectos del desastre y de los recursos disponibles para hacerles frente, como en la ejecución misma de las actividades tendientes a recuperar el proceso educativo.

El texto completo de las normas y otros documentos complementarios, como un Manual para Capacitadores en el uso de las normas, se encuentra en <http://www.unicef.org/lac/dipecho/>

Manual de Normas Mínimas:

<http://www.unicef.org/lac/dipecho/cdinee/docinee/Normas%20Minimas%20INEE.pdf>

La escuela como albergue

El ideal, por supuesto, es que las instalaciones escolares no se utilicen como albergues de familias y personas que deban ser evacuadas de manera preventiva o que hayan perdido sus viviendas como consecuencia de un desastre, ni se destinen para usos distintos a esos para los cuales han sido instituidas. Sin embargo *la principal característica de un desastre es que es un desastre*, lo cual determina que la mayoría de las veces en que se presenta o se acerca una situación de este tipo, resulte imposible mantener esos ideales.

Muy pocas comunidades (si es que existe alguna, por lo menos en el llamado “Tercer Mundo”), se pueden dar el lujo de destinar y mantener instalaciones exclusivamente como albergues, a la espera de que ocurra un desastre. Lo que sucede normalmente es que cuando se genera la necesidad, se destinan para ese fin edificaciones públicas, tales como escenarios deportivos, centros culturales o de convenciones, templos o, en últimas, escuelas.

Y esa necesidad no solamente aparece porque el territorio mismo en donde se encuentra la escuela haya sido el escenario de la emergencia o el desastre sino, algunas veces, porque grupos humanos procedentes de lugares más o menos lejanos, se ven obligados a abandonar sus territorios de origen por distintas causas, y a trasladarse de manera temporal o permanente a lugares en donde puedan recibir protección frente a unas determinadas amenazas. Si en esos lugares “anfitriones” no existen alternativas más viables (tales como grandes terrenos desocupados donde puedan instalarse campamentos de carpas), se echará mano de las ya mencionadas edificaciones públicas, de las cuales las instituciones educativas (principalmente “oficiales”) forman parte.

En todos los casos, el cambio temporal (a veces por tiempos muy largos) en el uso y función de estos espacios, genera grandes traumatismos para la comunidad, aún cuando se trate solamente de la utilización de un parque o de una cancha deportiva para colocar carpas en ellos, o el uso de zonas verdes como depósitos de escombros. La ocupación de esos espacios deja a sectores importantes de la población sin unos recursos muy necesarios para garantizar su calidad de vida.



Juan Tacaxoy es un Bombero voluntario de Panabaj. Él se despertó alrededor de medianoche mientras un río de lodo de dos metros venía hacia su casa. “Yo comencé a gritarles a mis hermanos”, él recuerda, pero ellos no podían hacer mucho porque la casa estaba rodeada por el lodo.”Aproximadamente diez minutos después llegó el agua con arena, y un poco después las piedras y troncos de árbol”. Él ni siquiera tuvo tiempo para asustarse, por la adrenalina que circulaba en su cuerpo. Él era entre los afortunados. Aunque su casa desapareció, todos los 30 miembros de su familia sobrevivieron. “Fue un milagro, pero los niños están traumatizados”, dijo Juan Tacaxoy. Un compañero bombero le anima a que les cante a sus niños, que los acaricie y que

encuentre formas de reírse con ellos. Él ha llevado su familia a uno de 35 albergues que se han organizado en las escuelas, iglesias y edificios gubernamentales en el centro de Santiago Atitlán. <http://www.santiagoatitlan.com/Disaster/disaster1s.html>

A continuación se mencionan algunas de las medidas que se pueden tomar para minimizar el impacto negativo de la utilización de las instituciones educativas como albergues:

- Identificar previamente sitios alternos para ser utilizados como albergues en caso de emergencia o desastre, de manera que las escuelas y en general las instituciones educativas, solamente tengan que destinarse para ese uso como última opción, cuando no existan o no sean suficientes otras alternativas.
- Se debe evitar en lo posible la coexistencia de la actividad escolar con otros usos, lo cual significa predefinir a dónde se trasladaría la escuela (incluidos los espacios para recreación) en caso de que resulte inevitable utilizar sus instalaciones como albergue.

- Si la coexistencia es inevitable, se deben aislar los espacios en donde se desarrolla la actividad escolar, de los que se utilizan como albergues o depósitos, teniendo en cuenta siempre, como una prioridad, la seguridad de la comunidad educativa (incluido el saneamiento ambiental). De la coexistencia de la escuela con otras actividades pueden surgir nuevas y graves amenazas para la comunidad educativa y particularmente para la población infantil, sobre las cuales hay que ejercer una oportuna y adecuada gestión del riesgo para evitar daños mayores.
- Se debe proteger el patrimonio de la escuela, incluidas las bibliotecas, archivos, laboratorios, instalaciones e implementos para recreación y deporte, etc.
- Si ha resultado inevitable usar la escuela como albergue, se debe garantizar que al momento de devolverla a su uso habitual se encuentre en condiciones adecuadas, de ser posible aprovechando la oportunidad para mejorar deficiencias existentes antes de haberla destinado a ese uso (por ejemplo, ampliar y mejorar las baterías sanitarias, reforzar las estructuras, mejorar canchas, etc). El ideal es que los inconvenientes surgidos por el uso de la escuela como albergue se compensen con beneficios tangibles para la comunidad educativa y para las instalaciones de la escuela, tales como tanques adicionales de agua, sistemas de purificación de agua, sistemas de manejo de desechos, etc.
- En ese mismo caso, en lo posible se deben establecer y cumplir plazos a partir de los cuales el establecimiento educativo debe regresar plenamente a su función original, y evitar que, como algunas veces sucede, que familias enteras permanezcan de manera indefinida en la escuela, mucho tiempo después de ocurrido el desastre.
- Si se dan las condiciones adecuadas, se debe vincular la comunidad educativa a la administración del albergue y en general a las actividades tendientes a proporcionar una mejor calidad de vida a los usuarios del mismo mientras permanezcan en la escuela. Esto no solamente le permite a la comunidad educativa ejercer un relativo control sobre las instalaciones y bienes de la escuela, sino que la vincula a los esfuerzos de protección y recuperación de las comunidades más afectadas por el desastre. Resulta notable el ejemplo de los programas existentes en Cuba, en virtud de los cuales en algunas instituciones educativas existen grupos de niños y de jóvenes de ambos sexos, dedicados a actividades culturales y recreativas, que aportan su talento para hacer más llevadera la vida de las personas que como consecuencia de una evacuación, se encuentran temporalmente en albergues.

Contribución de la escuela a la normalización de la vida después de un desastre

Por distintas razones, la pronta reanudación de la actividad educativa interrumpida como consecuencia de una emergencia o de un desastre, constituye una prioridad para la comunidad afectada.

La pertenencia y participación formal de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, constituye un logro de las correspondientes familias, para lo cual han invertido e invierten importantes recursos y esfuerzos. Cada año escolar que se “gana” con éxito, especialmente en familias de estratos populares, constituye un paso hacia adelante en la búsqueda de mejores oportunidades y condiciones de vida. La educación sigue siendo uno de los factores más importantes de ascenso en las comunidades.

Por otra parte, la gran mayoría de los padres y madres de familia necesitan garantizar que sus hijos se encuentren ocupados y bajo el cuidado de personas responsables, durante el tiempo que ellos y ellas dedican al trabajo fuera de la casa. Esa ocupación y ese cuidado son dos de los servicios más importantes, complementarios al de educación, que ofrece la escuela.

Cuando la escuela no está funcionando por distintas razones, incluyendo un desastre, si los padres y madres no tienen alternativas para ofrecer esa ocupación y para proporcionar ese cuidado, sus hijos (infantes o adolescentes), permanecen a su propio riesgo, muchas veces en las calles.

La observación de las “etapas” que viven las comunidades después de que se presenta un hecho que desencadena un desastre, indica que al principio hay una **etapa de impacto** (mientras está ocurriendo el hecho desencadenante y en las horas inmediatamente posteriores), posteriormente viene una **etapa de emergencia**, cuando la prioridad es rescatar víctimas y personas atrapadas, atender los heridos más graves, poner a salvo a quienes se mantienen en situación de mayor riesgo y evitar, en lo posible, el agravamiento de los daños.

Poco a poco (cada sector geográfico y/o social a su propio ritmo) comienza a pasarse de la emergencia a la **rehabilitación** o **recuperación**, etapa que en la mayoría de los casos coexiste parcialmente con la emergencia.

La comunidad directa o indirectamente afectada comienza a diferenciar entre horas de descanso y horas de trabajo, la gente pasa un tiempo mayor en su “casa”, aunque ahora esta sea un albergue de emergencia, una ramada o una carpa. Quienes tienen un puesto de trabajo se acercan a averiguar si éste todavía existe y, de existir las mínimas condiciones necesarias, lo siguen desempeñando. Es decir, se comienza a construir una nueva rutina, aun en medio de las muy precarias condiciones que genera el desastre. Las madres de familia se levantan en las mañanas a prepararles el desayuno a sus compañeros y personas a cargo, y bañan y arreglan a sus hijos para llevarlos o mandarlos a la escuela, aun cuando ahora ésta funcione en local “prestado”, en una carpa o bajo plásticos.

Además de actividades prácticas, todas las descritas constituyen **ritos cotidianos** necesarios para recuperar material y simbólicamente el control sobre la vida, más allá de las consecuencias del desastre. Son procesos de sanación individual y social, en los cuales la “normalización” real o aparente de la actividad educativa cumple una función de primera importancia.

La finalización de un año escolar, la obtención de un “grado”, la posibilidad de reanudar la celebración de las ceremonias importantes para la comunidad antes de la ocurrencia del desastre, son indicadores de que la vida está ganando la partida, de que sigue adelante.

No olvidemos que muchas veces las directivas, los maestros y maestras y el personal administrativo de la escuela, también resultan directamente afectados —en sus propias familias y bienes— por los efectos del desastre, debido a lo cual deben enfrentar de manera personal todas estas “etapas” y cumplir estos ritos, para lo cual deben contar con el apoyo de las autoridades educativas y de instituciones como las universidades pedagógicas, tal y como sucedió en Honduras cuando el terremoto de Marale (Septiembre 2007), donde la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” asumió el acompañamiento a los docentes afectados.

Escuela segura en territorio seguro en las comunidades étnicas

Pensamos que todo lo que se ha dicho en estas páginas no solamente es válido para las escuelas propias de las llamadas comunidades étnicas, es decir, aquellas cuyo vínculo esencial gira alrededor de la pertenencia e identidad con un grupo étnico y a una cultura específica, sino que es en éstas en donde se hace más evidente.

Estas escuelas, en su mayoría, son actoras y motores de la llamada **etnoeducación** que, “como sistema, constituye un proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos.”³³



Foto: ©UNICEF-TACRO/

En gran medida la etnoeducación se basa en la no separación entre la vida cotidiana de la comunidad y la vida de la escuela, y el aprendizaje de los niños y las niñas constituye un ejercicio de comunicación directo y permanente con las personas de la comunidad que son consideradas más sabias, por sus conocimientos, por su edad o por su función en el grupo.

Un logro importante de la etnoeducación, que debe inspirar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la llamada “sociedad mayor”, es el vínculo estrecho entre la educación y los procesos de los cuales dependen, por ejemplo, la seguridad alimentaria o la convivencia con las dinámicas naturales del entorno.

Las culturas cuya supervivencia a lo largo de los siglos ha dependido en gran parte de que sepan dialogar de manera permanente con esas dinámicas, han desarrollado una serie de estrategias para mantener ese diálogo, entre los que se destacan los llamados “bioindicadores” o señales que, de manera permanente, emite el medio, y que anuncian que van a ocurrir determinados cambios o que arrojan indicios sobre, por ejemplo, cómo puede portarse el clima en los próximos días o meses.

Algunas de esas señales son de “conocimiento colectivo”. Otras solamente las saben identificar e interpretar los “sabedores” o “sabios” de la comunidad (chamanes, amautas, yapushiris, jaibanás,

³³ La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia / Luis Alberto Artundaga. En: Revista Iberoamericana de Educación, No.13. - Educación Bilingüe Intercultural. Organización de Estados Iberoamericanos OEI <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a02.htm>



Foto: ©UNICEF/Luis Vera

the'walas, etc). En ambos casos, la escuela (como concepto “ampliado” que va más allá del edificio donde funciona la institución escolar), tiene como objetivo transmitirles ese conocimiento a los niños y a las niñas, para que lo incorporen a su identidad y para que mantengan la capacidad de relacionarse de manera “sostenible” con su territorio.

Esas señales, por ejemplo, resultan fundamentales para los sistemas de alerta temprana (que indican que será necesario activar un plan escolar de emergencia), para el ordenamiento territorial (que dice qué actividad –como por ejemplo colocar una escuela- se puede o no se puede llevar a cabo en cada lugar del territorio) y para entender y apropiarse de manera vivencial de los procesos que normalmente son objeto de “materias” como la Historia, la Biología y las Ciencias de la Tierra.

La etnoeducación –al menos teóricamente- no renuncia a los aportes que realiza la ciencia “occidental” sino, todo lo contrario: los recoge e integra a la cosmovisión y al marco de saberes y valores de la correspondiente cultura, con el objeto de cualificar la identidad del individuo y de la comunidad, y su capacidad para interactuar con el territorio.

La principal función de la educación para la gestión del riesgo en este tipo de entornos culturales y sociales, entonces, no es tanto incorporar esta “interdisciplina” a la cultura, sino más bien reconocer de qué manera la cultura misma es un compendio de estrategias de adaptación a las dinámicas del territorio, fortalecer esas estrategias, hacerlas explícitas, enriquecerlas con otras fuentes de conocimiento y garantizar su supervivencia como patrimonio colectivo.

Pero además de lo anterior, que es de contenido conceptual y general, existen particularidades en las comunidades étnicas que deben ser tenidas en cuenta en la gestión del riesgo y, particularmente, en situaciones de desastre o emergencia: así por ejemplo, el concepto de “huérfanos” propio de la llamada “sociedad mayor”, no siempre resulta aplicable en estas comunidades, en donde el grupo social acoge, adopta y protege de manera inmediata a los menores que por algún motivo se quedan sin sus padres. De allí que instituciones como los albergues u hospicios para huérfanos, carezcan de sentido en estas comunidades.

Así mismo, la asistencia para la recuperación psicológica (o para la salud mental) de las personas que están siendo afectadas por la ocurrencia de un desastre, incluyendo los menores de edad, también tiene características particulares que deben ser tenidas en cuenta. Muchas culturas poseen sus propios “sanadores del alma” que cumplen y han cumplido esa función de manera centenaria. Cualquier intervención externa debe tener como objetivo consolidar esos recursos culturales, en lugar de intentar desplazarlos o entrar en competencia con ellos. El mismo principio es válido, por ejemplo, cuando se trata de sustituir temporal o permanentemente al personal docente que haya perdido la escuela como consecuencia del desastre y, en general, en todos los aspectos de la gestión del riesgo que se relacionen con comunidades étnicas



Foto: ©UNICEF-TACRO

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE PLANES ESCOLARES PARA LA GESTIÓN PARTICIPATIVA DEL RIESGO

Anexo: **1**

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE PLANES ESCOLARES PARA LA GESTIÓN PARTICIPATIVA DEL RIESGO³⁴

Los PLANES ESCOLARES PARA LA GESTIÓN DEL RIESGO son una herramienta con dos objetivos principales:

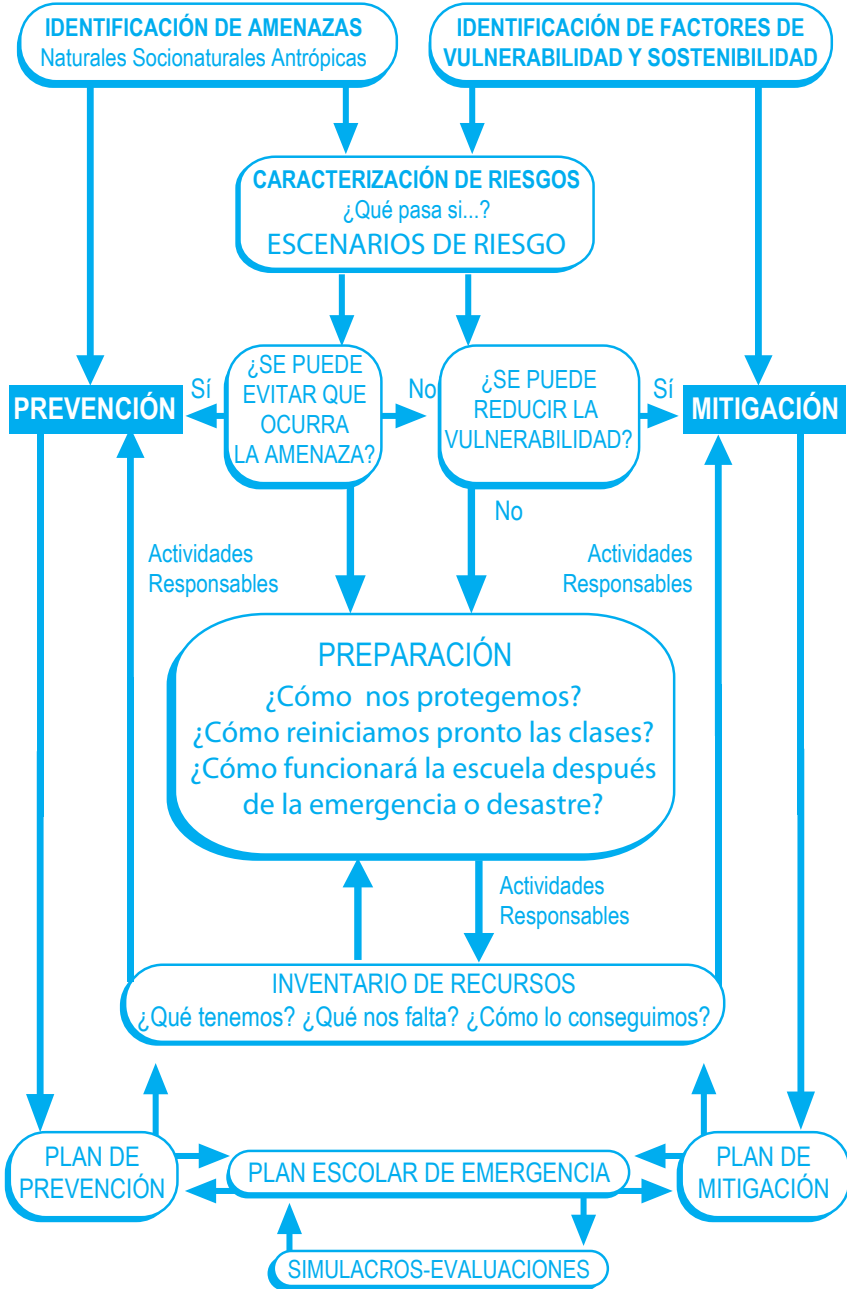
1. Conocer los riesgos que en un momento determinado pueden afectar a la comunidad escolar, trabajar colectiva y participativamente sobre sus causas para evitar que esos riesgos se conviertan en desastres, y prepararse para disminuir las pérdidas, responder más adecuadamente y facilitar la recuperación, en caso de que ocurra una emergencia o un desastre.
2. Preparar a la comunidad escolar, incluidos los y las estudiantes, las directivas, el personal docente, y ojalá los padres y madres de familia, para incorporar la gestión del riesgo en todas las actividades cotidianas.

Los PLANES ESCOLARES PARA LA GESTIÓN DEL RIESGO comprenden los siguientes componentes:

- a. Conocimiento de las amenazas de distinto origen (natural, socionatural o antrópico) que en algún momento pueden afectar a la comunidad escolar.
- b. Conocimiento de los factores de vulnerabilidad y de sostenibilidad que reducen o fortalecen la capacidad de la comunidad escolar para resistir sin traumatismos los efectos de dichas amenazas, e identificación de acciones necesarias y posibles para prevenir las amenazas y mitigar los factores de vulnerabilidad.
- c. Caracterización anticipada de los riesgos o efectos adversos que podría sufrir la comunidad escolar en caso de que efectivamente llegara a materializarse la amenaza. (Riesgo = Amenaza x Vulnerabilidad).
- d. Medidas de preparación para responder adecuadamente a una situación de emergencia o desastre, en términos de reducir las pérdidas sobre bienes y vidas humanas y facilitar la recuperación.
- e. Identificación de los recursos con que cuenta la comunidad escolar para responder adecuadamente en caso de emergencia o desastre.
- f. Evaluación de la capacidad del centro educativo para apoyar a la comunidad circundante en caso de desastre. (Lo cual exige que se conozca lo mejor posible la situación de riesgo que afecta a esa comunidad.)
- g. Directorio de personas responsables de las distintas actividades propias de la gestión del riesgo en la comunidad escolar, en el municipio (CLOPAD) y en la región (CREPAD).

³⁴ Adaptado del texto “¡NI DE RIESGOS! – Herramientas Sociales para la Gestión del Riesgo” de Gustavo Wilches-Chaux y Simón Wilches Castro, publicación del Fondo para la Reconstrucción y Desarrollo Social del Eje Cafetero – FOREC. (Bogotá, 2001) y publicado por primera vez en Wilches-Chaux, Gustavo, “Del Suelo al Cielo (Ida y Regreso)” publicación del Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli (CISP / DIPECHO, 2003). Este anexo también se publicó en el libro “Brújula, Bastón y Lámpara para trasegar los caminos de la Educación Ambiental” del mismo autor. Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial de Colombia, (Bogotá 2007)

ITINERARIO PARA ELABORAR EL PLAN ESCOLAR PARA LA GESTIÓN DEL RIESGO



La elaboración, validación y actualización permanente de PLANES ESCOLARES PARA LA GESTIÓN DEL RIESGO es una responsabilidad de las directivas de todo centro educativo. El director o la directora se deben apoyar en COMITÉS ESCOLARES PARA LA GESTIÓN DEL RIESGO, cuya composición y funciones veremos más adelante, pero sin olvidar que la gestión del riesgo constituye una función normal, propia e indelegable de su cargo.

En cada establecimiento educativo debe existir un COMITÉ ESCOLAR PARA LA GESTIÓN DEL RIESGO, conformado por regla general de la siguiente manera:

Notas sobre el organigrama anterior:



Que el comité exista y funcione, y que en lo posible cuente con los recursos necesarios, es una responsabilidad indelegable y requiere voluntad política de las directivas escolares.

El coordinador o la coordinadora del COMITÉ ESCOLAR debe ser un profesor o profesora entusiasta, sin afán de protagonismo, con sentido pedagógico del liderazgo y con un compromiso de vida con el tema. Es decir, que encuentre en la coordinación del comité una oportunidad para avanzar en su proyecto de vida y en su realización humana y profesional. Preferible, aunque no obligatoriamente, debe poseer capacitación y experiencia como voluntario o voluntaria de algún organismo de socorro (como defensa civil o cruz roja), y mucho mejor aún si participa en grupos o actividades ambientalistas, pues esto le permitirá **entender y asumir la gestión del riesgo como una herramienta de la gestión ambiental para el desarrollo sostenible.**

Cada comité debe designar por lo menos un coordinador(a) suplente, con un perfil similar al del o la principal, capaz de asumir la coordinación del comité y de sus actividades en caso de ausencia del coordinador principal.

Una de las principales funciones del coordinador(a) es estimular y fortalecer la participación permanente y efectiva de los estudiantes, padres y madres de familia, trabajadores del centro, en fin, de toda la comunidad educativa en el comité.

El comité desarrolla sus objetivos a través de comisiones o grupos conformados por docentes y alumnos, que se encargan de temas o responsabilidades específicas pero interrelacionadas entre sí.

Cada Comité determinará el número de comisiones o grupos que lo conformarán, teniendo en cuenta que solamente deben existir aquellas comisiones que realmente tengan voluntad y capacidad de operar.

A continuación sugerimos algunos comités posibles, con sus respectivas funciones:

GRUPO ECOLÓGICO o AMBIENTALISTA

Tiene a su cargo promover y adelantar actividades de educación y reconocimiento ambiental, reforestación, agricultura orgánica, disposición y reciclaje de desechos, ahorro de energía, y en general todas aquellas encaminadas a mejorar la calidad de las relaciones entre la comunidad escolar y su entorno ecológico. (Algunas veces se discute si el término “ambiental” debe preferirse o no al término “ecológico”. Para algunos, como el autor de estas líneas, “lo ambiental” abarca todos los aspectos relacionados con el ambiente en que se desarrolla la vida de una comunidad o de una persona, incluyendo lo social, lo político, lo cultural, lo económico y, por supuesto, lo ecológico, que se refiere específicamente a las dinámicas naturales presentes en el territorio).

COMISIÓN O GRUPO DEL PLAN

Tiene a su cargo la actualización permanente del plan para la gestión del riesgo con base en el monitoreo de las condiciones cambiantes de amenaza y vulnerabilidad, y determina las necesidades de recursos y capacitación. Esta función es muy importante porque cuando un plan se desactualiza, debido a que cambian las condiciones del centro educativo o del entorno, pierde su eficacia.

COMISIÓN O GRUPO DE CAPACITACIÓN

Tiene a su cargo la capacitación en primeros auxilios, control de incendios y otras habilidades para mejorar la capacidad de respuesta de la comunidad escolar. Organiza simulacros que garanticen la actualización del plan y actividades de información y motivación permanente a la comunidad escolar. Hay planes que se ven perfectos sobre el papel, pero que en el momento de ponerlos en práctica no funcionan. Esto se detecta a través de simulacros, los cuales deben evaluarse y las conclusiones de esas evaluaciones deben servir de base para ajustar el plan.

COMISIÓN O GRUPO DE LOGÍSTICA Y RECURSOS

Tiene a su cargo gestionar los recursos económicos y materiales necesarios para que el plan cumpla sus objetivos, desde la participación en la elaboración del presupuesto escolar, hasta la realización de actividades para gestionar fondos y equipos

COMISIÓN O GRUPO DE ACTUALIZACIÓN CURRICULAR³⁵

Tiene a su cargo una revisión permanente de los currículos y programas de las distintas asignaturas, con el fin de promover a través de cada una de ellas la gestión del riesgo y la gestión ambiental. Uno de los éxitos de nuestro plan es que, como les contamos en el texto, surgió como la consecuencia “natural” de una experiencia pedagógica que involucró a la directora del centro educativo, a dos profesores, a los alumnos y alumnas de nuestro curso y a algunos miembros de nuestras familias. Por eso no vemos el plan como algo impuesto desde afuera, sino como la posibilidad real de llevar a la práctica lo que hemos aprendido en el año escolar.

TAREAS

IDENTIFICACIÓN DE AMENAZAS

El punto de partida para la elaboración de un PLAN ESCOLAR PARA LA GESTIÓN DEL RIESGO, es la identificación de las amenazas de distinto origen susceptibles de afectar la región en donde se encuentra situado el establecimiento educativo.

Ya sabemos que existen **amenazas naturales**, que son aquellas que surgen de los procesos propios de la dinámica de la naturaleza; **amenazas socionaturales**, aquellas que se expresan a través de la naturaleza pero en cuyas causas interviene la actividad humana de manera directa o indirecta, y **amenazas antrópicas**, que son aquellas que se derivan claramente de las actividades humanas. En varias de las gráficas que hemos incluido en este libro, se puede ver que, por lo general, en la realidad las amenazas no se presentan aisladas sino como **amenazas concatenadas**. Esto quiere decir que unas amenazas desencadenan otras, como cuando un terremoto provoca deslizamientos o cuando como consecuencia de la confusión que genera un fenómeno natural se producen saqueos y otras alteraciones de la convivencia ciudadana.

Para analizar las amenazas que pueden afectar al centro educativo, es conveniente contar con el apoyo del COMITÉ LOCAL PARA LA PREVENCIÓN Y ATENCIÓN DE DESASTRES (CLOPAD) y de otras instituciones, tales como las Corporaciones Autónomas Regionales, universidades, etc., que pueden poner a disposición y explicarle al COMITÉ ESCOLAR PARA LA GESTIÓN DEL RIESGO, los estudios y mapas de amenaza de la zona, los mapas de riesgo y otra información que posean y que sean de utilidad para este propósito.

³⁵ Cuando el profesor Carlos Alberto Jiménez, investigador colombiano y autor de varios libros sobre pedagogía, creatividad, lúdica, recreación y desarrollo humano, tuvo la gentileza de leer el borrador de este texto, me envió el siguiente comentario sobre los grupos de actualización curricular: “Los cambiaría –escribe Jiménez- por **grupos de construcción curricular**. El currículo debe considerarse como un ser vivo que primero se auto-organiza, luego se organiza y por último se desarrolla (*autopoiesis*), y no como tradicionalmente se considera, solamente como un plan de estudios. Deben considerarse ambientes alternativos de formación como son: **lo lúdico, lo ético, lo recreativo, lo social, lo tecnológico, lo comunicativo**, para que de esta forma, el currículo no se quede solamente en los ambientes disciplinares (Biología, Química, etc). Es necesario aclarar también que cada uno de estos ambientes debe tener su justificación, su fundamentación, su finalidad y lógicamente la construcción de su problema.” Quien quiera invitar a Carlos Alberto a sus propios “conversatorios virtuales” -y eventualmente “reales”-, o conocer más sobre sus investigaciones y su obra, puede visitar su página web www.geocities.com/ludico_pei

Dos retos especialmente interesantes para los Comités Escolares y en general para la comunidad escolar (directivas, docentes, estudiantes, padres de familia, trabajadores, comunidad en general), son:

- Uno, incorporar la gestión del riesgo (y en general la gestión ambiental) dentro de todas y cada una de las asignaturas, materias y actividades propias del pensum o currículo, de manera tal que la gestión del riesgo no se convierta en una actividad accesoria o marginal, sino en un componente central de la educación para la convivencia en sociedad y con el entorno circundante.
- Dos, incorporar a las actividades escolares EL CONOCIMIENTO Y LA MEMORIA DE LA COMUNIDAD, como una forma de reducir la vulnerabilidad educativa de la comunidad escolar y de la sociedad en general. La memoria de la comunidad sobre las transformaciones del entorno, es una de las herramientas que facilitan LA PARTICIPACIÓN DE LA NATURALEZA en los programas y actividades del centro educativo.

Esa memoria de la comunidad se encuentra, entre otras fuentes, en las experiencias y recuerdos de las personas mayores, en canciones y leyendas, en libros escritos por autores locales (muchos de los cuales no circulan comercialmente sino que hay que buscarlos en colecciones o bibliotecas familiares) y, muy importante, en la *toponimia* o conjunto de nombres o denominaciones de un territorio. Cuando, por ejemplo, el cauce seco de un riachuelo, recibe el nombre de "Quebrada Grande", hay dos posibilidades: una, que por ese cauce nunca haya corrido agua y el que lo bautizó fuera un mamagallista y, dos, la más probable, que alguna vez por ese cauce haya corrido, de manera temporal o permanente, una enorme cantidad de agua. Si alguien piensa construir un barrio a orillas de ese cauce, debe averiguar el origen del nombre para asegurarse de que en el futuro el agua no vuelva a recuperar lo que le pertenece, dando lugar a un desastre. La pérdida de la *toponimia* original de un territorio es una forma de amnesia.

Ejemplos de amenazas de origen natural y socio-natural:

- Fallas geológicas activas que pueden generar terremotos
- *Tsunamis* como consecuencia de maremotos cercanos o lejanos
- Volcanes activos y sus potenciales erupciones (y efectos colaterales)
- Huracanes
- Vientos fuertes
- Tormentas eléctricas
- Laderas inestables con amenaza de deslizamiento
- Inundaciones

Ejemplos de amenazas de origen antrópico:

- Accidentes tecnológicos
- Accidentes de tránsito
- Violencia (sin olvidar las reservas que expresamos sobre la pertinencia de clasificar a la violencia solamente como una amenaza)

IDENTIFICACIÓN DE FACTORES DE VULNERABILIDAD / SOSTENIBILIDAD

Las siguientes preguntas nos sirven de guía para evaluar los factores de vulnerabilidad (o de sostenibilidad) que afectan negativa (o positivamente) la capacidad de la comunidad escolar para enfrentar una determinada amenaza y para recuperarse de sus efectos dañinos.

Dichas preguntas no son las únicas posibles o relevantes, sino que se presentan a manera de ejemplo sobre los distintos aspectos que deben evaluarse para determinar qué tan vulnerable o sostenible es un determinado establecimiento educativo.

1. Factores de vulnerabilidad / sostenibilidad física por localización:

¿En dónde se encuentra el centro educativo en relación con las amenazas identificadas?

Por ejemplo: distancia a las fallas geológicas activas, calidad de los suelos sobre los cuales está construido (roca, rellenos antrópicos, etc.), distancia a las zonas de deslizamiento o inundación, etc.

2. Factores de vulnerabilidad / sostenibilidad estructural:

¿Cómo está construido el centro educativo?

¿Posee o no estructura sismo-resistente? (cimentación adecuada, columnas y vigas, estructura y peso de los techos, diseño de la planta, etc.)

¿Los techos están en capacidad de resistir vientos fuertes, peso adicional por acumulación de cenizas, aguaceros fuertes, granizo, etc.?

¿Se sabe cuándo fue construido y quien diseñó, calculó y construyó el edificio?

¿El edificio ha recibido buen mantenimiento? (estructura, techos, muros, pisos, instalaciones eléctricas, hidráulicas y sanitarias, cañerías, canales y bajantes, etc.)

¿Se le han hecho modificaciones que hayan podido afectar su resistencia estructural? (Por ejemplo: construcción de un piso adicional, demolición de muros y columnas, etc.)

¿Los laboratorios y demás recintos en donde se guardan productos químicos o materiales inflamables poseen seguridades especiales?

3. Factores de vulnerabilidad / sostenibilidad económica:

¿En el presupuesto del centro educativo existen los recursos necesarios para poner en funcionamiento el PLAN ESCOLAR DE GESTIÓN DEL RIESGO?

¿Existen mecanismos que permitan gestionar recursos por fuera del presupuesto escolar?

¿La mala situación económica de los integrantes de la comunidad escolar los hacen especialmente vulnerables a las amenazas del medio?

¿La mala situación económica de la comunidad vecina la hace especialmente vulnerable a las amenazas del medio?

4. Factores de vulnerabilidad / sostenibilidad organizativa:

¿Existen en el centro educativo grupos u organizaciones activas como junta de padres de familia, grupos ecológicos o ambientalistas, clubes deportivos, grupos musicales, etc.?

¿Los padres de familia ejercen una participación activa y decisoria en la comunidad escolar?

¿Entre los directivos, docentes y alumnos existen líderes con actitudes positivas e influencia real sobre la comunidad escolar?

¿Los maestros(as) y alumnos(as) poseen y demuestran sentido de pertenencia frente a la comunidad escolar?

¿Los directivos y maestros(as) pertenecen a la comunidad?

¿El centro educativo posee información completa sobre cada uno de los alumnos(as)? (dirección y número de teléfono de la casa, dirección y teléfono del trabajo de los padres, etc.)

5. Factores de vulnerabilidad / sostenibilidad política:

¿La comunidad escolar logra que sus aspiraciones y necesidades sean tenidas en cuenta por las autoridades?

¿Los contenidos y métodos de la educación que se imparte contribuyen a la formación de una "cultura política" entre los estudiantes?

6. Factores de vulnerabilidad / sostenibilidad educativa:

¿Los contenidos de las distintas materias o asignaturas y las metodologías con que éstas se imparten, contribuyen a que los estudiantes posean un mayor conocimiento sobre la dinámica de su medio circundante y a que participen en la construcción de una relación más sostenible con el mismo?

¿La educación incorpora en sus contenidos la memoria de la comunidad? (Por ejemplo: ¿Se fomentan los diálogos intergeneracionales?)

¿Se aprovechan las posibilidades pedagógicas que ofrece el entorno inmediato? (Por ejemplo con la utilización de cañadas como "laboratorios" vivos para la enseñanza de las ciencias naturales?)

¿La educación contribuye verdaderamente a la formación ética y ciudadana de los estudiantes y en general de la comunidad escolar?

7. Factores de vulnerabilidad / sostenibilidad cultural:

¿La educación contribuye a que en la comunidad escolar se construya y adopte una “cultura de la prevención”? ¿En la comunidad escolar se reconocen y practican valores y actitudes como la solidaridad, la democracia y la participación?

¿Los padres y madres de familia entienden y asumen la responsabilidad que les compete en la educación de sus hijos y en el buen funcionamiento de la comunidad escolar?

¿Existen en la comunidad escolar o en la comunidad circundante problemas de drogadicción, de vandalismo o similares, que debiliten la capacidad de respuesta ante una amenaza?

8. Factores de vulnerabilidad / sostenibilidad ecológica:

¿El entorno ecológico en que se desenvuelve la comunidad escolar se encuentra en adecuado estado de conservación, o es fuente de amenazas y factor de vulnerabilidad?

¿Los distintos integrantes de la comunidad escolar comprenden la dinámica de su entorno natural?

9. Factores de vulnerabilidad / sostenibilidad institucional:

En este apartado nos concentraremos de manera exclusiva en la capacidad o debilidad de la institución escolar para responder adecuadamente a una situación de emergencia o desastre:

¿Existe y funciona en la institución un comité escolar para la gestión el riesgo o algún equivalente?

¿Participan en el mismo las directivas, docentes, estudiantes, trabajadores y demás componentes de la comunidad escolar?

¿Existen suficientes personas con la capacitación necesaria para organizar simulacros, dirigir evacuaciones, realizar primeros auxilios, movilizar heridos, prevenir y controlar incendios y ejecutar las demás actividades necesarias en una situación de emergencia?

¿Qué autonomía poseen las instalaciones escolares en términos de reserva de agua, suministro eléctrico, servicios sanitarios y comunicaciones?

¿Posee la institución equipos y dotaciones como botiquines de primeros auxilios, camillas, extinguidores de incendios y equipos de comunicación?

¿Posee la institución capacidad física y logística para apoyar a la comunidad circundante en caso de emergencia o desastre? (existen, por ejemplo, condiciones para convertir las instalaciones del centro educativo en albergue temporal o central de suministros, lo cual incluye facilidades para el alojamiento de personas, bodegaje, suministro de agua potable, saneamiento ambiental y seguridad para los bienes muebles e inmuebles del centro educativo).

¿Qué capacidad posee la institución escolar para apoyar a los miembros de la comunidad educativa cuyas familias hayan resultado afectadas por un desastre?

¿Qué capacidad tendría la institución escolar para “normalizar” lo más pronto posible la actividad académica, aún en condiciones provisionales, después de desencadenado un desastre?

IDENTIFICACIÓN DE RIESGOS

Como el riesgo es el producto de que se junte una determinada amenaza con unos factores de vulnerabilidad o de debilidad que afectan la capacidad de la comunidad escolar para resistir sin traumatismos los efectos de esa misma amenaza ($R = A \times V$), la identificación de riesgos consiste en que nos preguntemos “qué pasaría sí...”

Por ejemplo, qué pasaría si hubiera un terremoto:

- ¿De qué magnitud? (recordemos que la magnitud indica la energía liberada y se mide en la Escala de Richter)
- ¿De qué profundidad? (recordemos que mientras más superficial el sismo, será más dañino para las comunidades cercanas al epicentro)

Recordemos también que la capacidad de las instalaciones para resistir el movimiento será mayor si están construidas sobre suelos rocosos o firmes, que si está sobre rellenos o llenos antrópicos; o si posee estructura sismorresistente y buen mantenimiento, que si es una casona de adobe con techo de teja de barro o sin mantenimiento.

Si la edificación se viniera abajo en un terremoto, ¿qué pérdidas experimentaríamos en vidas humanas, en personas heridas, en bienes materiales, muebles y equipos, en libros y documentos, etc.?

El mismo tipo de preguntas nos lo podemos hacer frente a otras amenazas de origen natural, sicionatural o antrópico, como por ejemplo una erupción volcánica, una inundación, un deslizamiento o derrumbe, un incendio, una ventisca, una tormenta eléctrica, un ataque armado, etc.

Recordemos que los factores que hacen a una comunidad y a sus bienes vulnerables frente a ciertas amenazas, no son necesariamente los mismos que los hacen vulnerables a otras. Por ejemplo, una edificación de madera que puede ser poco vulnerable a los terremotos, puede ser muy vulnerable a los incendios. O una construcción en la parte de una montaña, que por su localización es poco vulnerable a las inundaciones, puede ser muy vulnerable a los deslizamientos.

Hay que recordar que el riesgo posee carácter cambiante, por lo cual este análisis debe actualizarse de manera periódica. Lo que hoy representa un riesgo grave, mañana puede resultar insignificante y viceversa.

Y no nos olvidemos de que lo que para unas comunidades o unos ecosistemas son factores de vulnerabilidad, para otras comunidades o para otros ecosistemas pueden ser causales de amenaza. Así por ejemplo, la vulnerabilidad de una cuenca deforestada, significa amenaza de inundaciones y de deslizamientos para las comunidades que viven en su parte baja.

IDENTIFICACIÓN DE RECURSOS

Una vez evaluados los riesgos, es decir, cuando sepamos “qué pasaría si...”, debemos proceder a identificar con qué recursos cuenta la comunidad escolar para prevenir las amenazas (cuando ello sea posible) y para mitigar los factores de vulnerabilidad, o para responder adecuadamente en caso de que se presente un desastre.

Por ejemplo, si la amenaza es de origen sísmico no podemos hacer nada para prevenirla, debido a lo cual se debe trabajar sobre los factores de vulnerabilidad.

Entre los recursos para mitigar la vulnerabilidad estructural del edificio en donde funciona el centro educativo, estarían los presupuestos disponibles para ese efecto en el sector educativo, para reforzar los establecimientos escolares o para reubicarlos en caso de que se encuentren en zona de riesgo.

Si la amenaza se debe, por ejemplo, al mal estado de conservación de una microcuenca en cuya zona de influencia se encuentra el centro educativo, se pueden identificar recursos en las corporaciones autónomas regionales o en organizaciones no gubernamentales ambientalistas (o en las agencias que las financian), y la comunidad escolar, al igual que los vecinos, puede aportar mano de obra para la limpieza de la cañada, para adelantar ciertas obras de conservación, para la recolección de semillas, organización de viveros o actividades de reforestación. En este caso, un profesor de biología o de recursos naturales con conocimientos de conservación, o un grupo ecológico activo, constituyen “activos” importantes para reducir la vulnerabilidad.

Padres y madres de familia con conocimientos de ingeniería o de construcción también pueden contribuir, si no necesariamente a ejecutar las obras que se requieran para reforzar o adecuar el edificio, por lo menos a determinar las condiciones de vulnerabilidad del edificio escolar y a recomendar las reformas del caso; voluntarios de organismos de socorro ligados al centro educativo, pueden contribuir a la capacitación del resto de la comunidad escolar o a realizar los contactos necesarios con quienes puedan adelantar esa capacitación.

Seguramente en la comunidad escolar habrá mucha gente con capacidad para intervenir en la reducción o mitigación de los distintos factores de vulnerabilidad.

En cuanto a los recursos para la respuesta, estos se inician con el Plan mismo, que constituye un verdadero recurso en la medida en que no se quede solamente escrito sino que de él se hayan apropiado los distintos componentes de la comunidad escolar; siguen con el Comité Escolar, siempre y cuando funcione de verdad, y comprenden también:

- Personas capacitadas y motivadas
- Dotación para atender primeros auxilios
- Dotación para evitar y controlar incendios
- Espacios físicos disponibles o adaptables para atender y clasificar heridos, albergar afectados, proteger personas más vulnerables (niños, ancianos, discapacitados)
- Medios de transporte

- Equipos de telecomunicaciones (teléfonos fijos y celulares, radioteléfonos, radioaficionados, Internet)
- Carteleras, equipos de sonido y otros medios de información local
- Boletín escolar
- Equipos de video y fotografía
- Computadores, software y personas capacitadas en su manejo
- Megáfonos, linternas, herramientas varias
- Recursos económicos disponibles en momentos de emergencia
- Reservas de agua
- Autonomía energética (planta eléctrica, gas de reserva, etc.)
- Reservas de alimentos y bebidas (tienda escolar)
- Información sobre:
 - Censo de la comunidad escolar
 - plan municipal de emergencias y sus responsables
 - Significado de avisos y alertas
 - Información científica e instrucciones que impartan las autoridades
 - Recursos que pueden aportar los padres de familia

EL PLAN ESCOLAR DE EMERGENCIA

El PLAN ESCOLAR DE EMERGENCIA es, en lo fundamental, un conjunto de decisiones que la comunidad escolar toma en momentos de tranquilidad, sobre la manera como cada uno debe actuar en situaciones de crisis.

El análisis de los riesgos nos da una idea anticipada sobre lo que puede pasar en caso de ocurrir una emergencia o un desastre. A esa idea anticipada se le da el nombre de ESCENARIO DE RIESGO.

Identificados los recursos que posee la comunidad para enfrentar un determinado escenario de riesgo, el plan de emergencia determina la manera de emplear esos recursos y se anticipa a los posibles obstáculos que pueden surgir para ponerlo en marcha tal y como ha sido previsto. Por eso, por ejemplo, se recomienda que el comité escolar para la gestión del riesgo posea, además del coordinador o coordinadora titular, por lo menos un suplente igualmente capacitado: el titular puede estar ausente del establecimiento educativo cuando ocurra un desastre, o su familia o él mismo pueden resultar gravemente afectados, caso en el cual posiblemente no esté en capacidad de asumir las responsabilidades que le competen.

El PLAN ESCOLAR DE EMERGENCIA debe considerar aspectos como:

- Alertas, avisos y alarmas: maneras de informar a la comunidad sobre la inminencia de un fenómeno capaz de desencadenar un desastre; significado de cada alarma y manera de actuar ante cada una de ellas.
- Medios principales y alternos para transmitir esas alarmas (por ejemplo, una sirena eléctrica puede no funcionar en caso de corte de energía, por lo cual habrá que acudir a una campana, un riel u otro objeto que haga sus veces).
- Definición sobre quién o quienes están autorizados para activar las alarmas.
- Manera de actuar en caso de presentarse un fenómeno capaz de desencadenar un desastre (por ejemplo: qué hacer cuando ocurre un sismo en horas de clase).
- Constitución de equipos encargados de controlar incendios, suministrar primeros auxilios, etc.
- Definición de persona o personas encargadas de entrar en contacto con los medios de comunicación y proporcionar información OFICIAL sobre el estado del centro educativo. Qué decir, cuándo, cómo y a quién decírselo.
- Definición sobre personas responsables de coordinar la atención a una emergencia en distintos días de la semana y a distintas horas del día o de la noche.
- Decisiones sobre las medidas que deben tomarse para garantizar la seguridad de las personas, instalaciones y bienes del centro educativo. Responsables de la seguridad.
- Medidas alternas y planes de contingencia.
- Medidas para garantizar la seguridad de los archivos académicos y administrativos del centro educativo. Deben existir en distintos sitios, incluido el Internet, *back ups* o copias de respaldo en medio magnético, actualizadas por lo menos mensualmente.
- Decisiones anticipadas sobre por qué razones se justificaría una evacuación, manera de llevarla a cabo, rutas alternas y puntos de encuentro.
- Determinación sobre los lugares más seguros del edificio frente a cada tipo de amenaza y la manera ordenada de acceder y ocupar esos sitios. Capacidad de los mismos. Definición de sitios alternos.
- Censo completo de la comunidad escolar. (directivos, docentes, alumnos, trabajadores, personal administrativo y de apoyo), indicando su edad, tipo de sangre, necesidades especiales (por ejemplo en cuanto a utilización o restricción de determinado tipo de medicamentos), dirección y teléfono de sus respectivas familias, persona de contacto, etc. De este censo deben existir varias copias (impresas y en medio magnético) en distintos lugares, accesibles en caso de desastre. Identificación de grupos especialmente vulnerables o con necesidades específicas (niños menores, discapacitados).

- Decisiones adoptadas conjuntamente con los padres de familia sobre el lugar en donde deben encontrarse con sus hijos en caso de desastre.
- Decisiones adoptadas conjuntamente con los padres de familia, sobre la manera o maneras de obtener información sobre el centro educativo en caso de desastre (presumiendo problemas tales como congestión o interrupción de líneas telefónicas, dificultades para el acceso por interrupción de vías, etc.). El PLAN puede contemplar como una acción prioritaria la comunicación con una o unas emisoras de radio a través de las cuales los padres de familia podrán obtener información sobre el estado de las edificaciones y sus ocupantes.
- Lugares para administrar primeros auxilios, atender y clasificar heridos, etc.
- Qué hacer en caso de que resulten personas fallecidas.

Las comisiones del plan y de capacitación deberán programar y llevar a cabo conjuntamente, **SIMULACROS PERIÓDICOS** con el fin de validar el Plan en la práctica y de actualizarlo a las circunstancias cambiantes de la comunidad escolar y de su entorno.

Un PLAN DE EMERGENCIA puede no funcionar adecuadamente o desactualizarse, entre otras, por las siguientes razones:

- Porque no existe voluntad política de las directivas escolares y del personal docente para otorgarle la prioridad que se merece y para su puesta en práctica. Ese apoyo no consiste solamente en recursos económicos, sino que comprende tiempo de profesores y alumnos, estímulos académicos, gestión ante las autoridades educativas y municipales, etc.
- Porque el PLAN se escribió pero no se socializó entre los distintos componentes de la comunidad escolar, y por supuesto éstos no se apropiaron del mismo.
- Porque se escribió pero no se validó ni ensayó en la práctica a través de simulacros.
- Porque las personas que elaboraron el PLAN (directivos, docentes, alumnos, etc.) se retiraron del centro educativo y quienes los reemplazaron no se apropiaron del mismo.
- Porque no se actualizó periódicamente y al momento de ponerlo en práctica en una emergencia habían cambiado las condiciones de amenaza y de vulnerabilidad, las particularidades de los actores o las características del establecimiento (por ejemplo en el PLAN se mencionan vías de acceso que luego se clausuraron).
- Porque definitivamente no existen los recursos mínimos disponibles para ponerlo en práctica.
- Porque el plan se realizó, pero sin conocimiento ni conexión con otros planes existentes en la localidad o en el municipio. Al ocurrir el desastre la escuela actúa por un lado y las autoridades, los organismos de socorro y el resto de la comunidad, por otro lado.

¿Cuáles de estos obstáculos pueden estar presentes en nuestra comunidad escolar?
 ¿Y qué podemos hacer para superarlos antes de que sea demasiado tarde?



Foto: ©Gustavo Wilches-Chaux

PREGUNTAS PARA EVALUAR LA SOSTENIBILIDAD

Anexo:

2

Tomando del documento: ***Brújula, bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación ambiental / Colombia. Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial y Gustavo Wilches-Chaux. Bogotá, 2007.***

No existe una definición sencilla sobre qué significa en la práctica el desarrollo sostenible, lo cual dificulta evaluar si un proceso o una decisión, contribuyen a hacer más sostenible una comunidad, o si por el contrario incrementan su vulnerabilidad.

Las preguntas constituyen indicadores prácticos para evaluar un proceso, o por lo menos un punto de partida para formular de manera eficaz esos indicadores.

A manera de anexo incluimos estas preguntas, que ya han sido trabajadas en otros documentos³⁶, a partir de las cuales resulta posible reconocer y medir cualitativamente el aporte de una determinada acción sobre la sostenibilidad.

No son, ni mucho menos, una lista taxativa de las preguntas que hay que hacerse, ni siquiera son un banco de preguntas, sino más bien, **un banco de ideas a partir de la cual los protagonistas de cada proceso particular, pueden formularse sus propias preguntas**, adecuadas a las características particulares de ese proceso específico, del territorio en donde se lleva a cabo y de los actores que intervienen en el mismo.

Preguntémonos, entonces, si **como consecuencia de un proceso determinado, de una decisión o de una acción:**

- ¿Las organizaciones y sus líderes ganan legitimidad, representatividad y capacidad de gestión?
- ¿El ejercicio del liderazgo se vuelve menos autoritario y más pedagógico y participativo?
- ¿Se crean nuevas organizaciones y redes y/o se consolidan interna y externamente las existentes?
- ¿La comunidad y las autoridades locales ganan capacidad de gestión, autonomía y poder de decisión en los procesos que las afectan?
- ¿La comunidad y la región reducen su vulnerabilidad económica mediante la diversificación de fuentes de ingresos, capacidad de generar valor agregado y de generar excedentes económicos, seguridad social, seguridad alimentaria, incremento de oportunidades, distribución más equitativa de la riqueza?
- ¿El Estado y sus instituciones ganan legitimidad, credibilidad, confianza y gobernabilidad?
- ¿La gestión institucional se vuelve más participativa y democrática?
- ¿Las decisiones contribuyen a que los procesos adquieran sentido y significación desde el punto de vista del imaginario de la comunidad?

³⁶ Lineamientos para una política para la participación ciudadana en la gestión ambiental / Colombia. Ministerio del Medio Ambiente y Gustavo Wilches-Chaux, 1998. -- OEA/UNESCO/Ministerio de Educación de Colombia, Eloísa Tréllez y Gustavo Wilches-Chaux / Educación para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe, 1998.

- ¿Los sectores más débiles y marginados adquieren capacidad de participar, gestionar y decidir?
- ¿La visión machista retrocede en favor de la perspectiva de género con consecuencias efectivas en términos de equidad?
- ¿Las mujeres ganan espacios y oportunidades de liderazgo, de participación y de decisión?
- ¿La población infantil y joven de una comunidad encuentran condiciones que estimulan su creatividad, que les permiten desarrollar libremente su personalidad y que posibilitan su participación en la construcción del futuro que les corresponderá habitar y protagonizar?
- ¿La cultura ofrece posibilidades creativas y de realización humana que permiten reducir los niveles de alcoholismo, vandalismo juvenil y drogadicción?
- ¿La población de la "tercera edad" mantiene una posición activa en la construcción de comunidad?
¿Sus integrantes permanecen abiertos a nuevos aprendizajes? ¿Se valoran e incorporan sus experiencias y saberes al patrimonio cultural vivo de la comunidad? ¿Existen espacios de encuentro y diálogo intergeneracional?
- ¿Las comunidades étnicas indígenas y afroamericanas adquieren y/o consolidan reconocimiento y dominio territorial y capacidad para controlar y manejar sus territorios con criterios de sostenibilidad?
- ¿Las comunidades étnicas logran fortalecer su identidad en función de la valoración interna y externa de sus propias particularidades y no de la negación de las particularidades de los demás?
- ¿Valores como la cooperación y la convivencia comienzan a ganar espacio frente a la competencia excluyente y la dominación?
- ¿Se incrementa la capacidad de acceder a -y manejar- información, y de aplicarla a la solución de problemas y necesidades locales?
- ¿Se democratiza el acceso a los medios de comunicación y se rompe o reduce la unilateralidad de la información?
- ¿Aumenta la comprensión sobre los problemas en la comunidad? ¿Se socializa efectivamente el conocimiento sobre los problemas, sus causas, sus implicaciones y sus alternativas de solución?
- ¿Aumenta la capacidad para producir, recuperar, valorar y aplicar saberes locales en el análisis de situaciones y la solución de problemas?
- ¿La educación faculta para generar nuevos conocimientos y "aprender a aprender"?
- ¿La gente aprende a formular integralmente y a gestionar proyectos para solucionar sus problemas?
- ¿Se posibilitan y llevan a cabo diálogos de saberes y diálogos de ignorancias?

- ¿La educación formal y no formal se acercan a la realidad de la comunidad?
- ¿Se incrementa la capacidad de los sujetos de la educación para relacionar, contextualizar y relativizar sus conocimientos y experiencias?
- ¿Aumentan la disposición y la capacidad para solucionar pacíficamente los conflictos? ¿Aumentan y se aprovechan los espacios para el diálogo y la concertación?
- ¿Mejoran los factores ecológicos que inciden sobre la calidad de vida de la comunidad (calidad del aire, del agua y del suelo; niveles de ruido, calidad del paisaje, etc.)?
- ¿Se incrementan las posibilidades reales de ejercer el derecho constitucional a disfrutar de un medio ambiente sano?
- ¿Los ecosistemas cumplen su función ecológica a la par que su función social?
- ¿La gestión ambiental conduce a un incremento en la capacidad de auto-organización y autorregulación de los ecosistemas?
- ¿Aumenta la productividad del suelo (y en general de los ecosistemas) con reducción en el uso de plaguicidas y fertilizantes químicos contaminantes?
- ¿Se reducen o controlan los niveles de riesgo mediante la reducción o manejo adecuado de las amenazas (naturales, socio-naturales, antrópicas) y los factores de vulnerabilidad tanto de los ecosistemas como de las comunidades que los ocupan o interactúan con ellos (gestión de riesgo)?
- ¿Se logra que fenómenos habituales, propios de la dinámica de la naturaleza, pierdan su condición de amenazas?
- ¿La GESTIÓN DEL RIESGO se convierte en una herramienta "normal" de planeación y de gestión?
- ¿Se reducen las pérdidas humanas y materiales que ocasionan los desastres en una comunidad determinada?
- ¿Se establecen sistemas participativos y permanentes de monitoreo de riesgos (amenazas y vulnerabilidades)?
- ¿Se reducen las contradicciones entre usos actuales y usos potenciales del suelo y, más ampliamente, de los ecosistemas?
- ¿Se incorpora la valoración de los "servicios ambientales" que prestan los ecosistemas en el inventario de activos de una región determinada?
- ¿Aumenta la "producción" de agua en una cuenca determinada?
- ¿Se protege o incrementa la biodiversidad en todas sus expresiones?
- ¿Se avanza hacia una gestión ambiental con participación efectiva de la comunidad y de la naturaleza en las decisiones que las afectan?

Preguntas directamente relacionadas con educación ambiental en sus distintas modalidades y posibilidades:

- ¿Se incorporan de manera expresa la educación ambiental (incluyendo la educación para la gestión del riesgo) en los Proyectos Educativos Institucionales PEI de la comunidad escolar?
- ¿Se establecen y aplican estrategias para llevar a la práctica esa dimensión de los PEI? ¿Se logra efectivamente que la responsabilidad ambiental y el *compromiso con la sostenibilidad* entren a formar parte de la cultura escolar?
- ¿Se llevan a cabo proyectos ambientales escolares PRAE?
- ¿Esos proyectos vinculan a distintos integrantes de la comunidad escolar (estudiantes, docentes, directivos, padres y madres de familia, trabajadores)?
- ¿Alrededor de los PRAE (incluyendo aquellos que tienen como objetivo la gestión del riesgo) participan docentes de distintas áreas y vinculan a esos proyectos su práctica académica?
- ¿Se vinculan los PRAE con procesos y actores sociales de distinto nivel? (Por ejemplo con Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental PROCEDA o similares, Promotores Ambientales, organizaciones comunitarias, instituciones públicas y autoridades de distinto nivel, etc.)
- ¿En el barrio, vereda o municipio existen Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental PROCEDA, o proyectos con objetivos similares, aunque tengan un nombre diferente?
- ¿Se han construido de manera participativa los indicadores que conforman la línea base del proceso, y los que permitirán evaluar su avances y su eficacia en las distintas etapas del mismo?
- ¿El proceso ha logrado transformar la situación de partida? ¿En qué ha avanzado hacia la sostenibilidad, en qué se ha mantenido igual y en qué ha retrocedido?
- Como resultado del proyecto, ¿la escuela es más **segura** que antes?

Entendida la seguridad en sus distintas dimensiones: **estructural**: edificación estructuralmente más segura frente a cualquier tipo de amenaza de origen natural o antrópico; **social**: existencia de una comunidad educativa sólida y solidaria; **ecológica**: relación con el ambiente, en la cual ni la escuela amenaza los ecosistemas ni éstos amenazan la escuela; **institucional**: existencia de normas claras que rijen las relaciones en la comunidad educativa (como el PEI) y de unas autoridades comprometidas con las mismas; etc.

Y por supuesto, **una educación, en sus contenidos y en sus métodos, de mejor calidad, más pertinente, más ligada a la realidad del territorio.**

- Como resultado del proyecto ¿la escuela está contribuyendo a una mayor seguridad del territorio? (“Leída desde la *telaraña* de factores e interacciones que hemos venido trabajando en esta publicación).

¿Se han puesto en marcha planes escolares de gestión del riesgo y se han definido las personas responsables de cada actividad? ¿Se han ensayado a través de simulacros? ¿Se han evaluado? ¿Existen mecanismos para mantenerlos actualizados y vigentes a pesar de que cambien las personas y las circunstancias que existían cuando se diseñaron?. En el Anexo 3 se incluye una herramienta para evaluación de simulacros, la cual se está aplicando en Guatemala.



Foto: © OPS-PMS/J. Jenkins

FORMATO DE EVALUACIÓN DE SIMULACROS ESCOLARES

Anexo:

3

FORMATO DE EVALUACIÓN DE SIMULACROS ESCOLARES

COORDINADORA NACIONAL PARA LA REDUCCIÓN DE DESASTRES (CONRED)

La información que usted proporcionará será de mucha importancia para la validación de documentos y enriquecimiento de procedimientos educativos, por lo que se solicita responder objetivamente a todos los planteamientos.

Marque con una "X" para responder las casillas.

1. Existió coordinación y organización dentro del Comité Escolar a la hora del Ejercicio en cuanto a:

Comprensión de la Evacuación	SI	NO	¿Por qué?
Desarrollo del Plan	SI	NO	¿Por qué?
La Hora de la evaluación	SI	NO	¿Por qué?

2. ¿Cuál fue la actitud evidenciada durante la planificación y realización del simulacro por?:

	Alto Nivel de Participación	Mediano Nivel de Participación	Bajo Nivel de Participación	Poco Nivel de Participación	Renuente Nivel de Participación
Autoridades del Plantel					
Docentes					
Alumnos					
Padres de Familia					

3. ¿Considera que cumplieron con sus obligaciones o funciones para dar respuesta a una emergencia las comisiones del comité escolar?

Seguridad	SI	NO	¿Por qué?
Primeros Auxilios	SI	NO	¿Por qué?
Prevención y Mitigación	SI	NO	¿Por qué?
Enlace	SI	NO	¿Por qué?
Apoyo Emocional	SI	NO	¿Por qué?
Evacuación	SI	NO	¿Por qué?

4. ¿Que otras comisiones considera que deberían organizarse?:

5. ¿Apoyaron otras instituciones de rescate al simulacro?

Policía	SI	NO	Hospitales/Centros de Salud	SI	NO
Bomberos	SI	NO	Personas voluntarias	SI	NO
Ejército	SI	NO		SI	NO

Otros:

6. ¿Qué percances o daños consideraría que sufriría la escuela en el momento de un terremoto?

Desprendimiento de Puertas	SI	NO	Hundimiento de suelos	SI	NO
Desprendimiento de Vidrios/Ventanas	SI	NO	Incendio dentro de la escuela	SI	NO
Desplome del Techo	SI	NO		SI	NO
Derribo de Paredes	SI	NO		SI	NO

7. ¿Contribuye el simulacro al fortalecimiento de la capacidad de la comunidad educativa?

SI		NO		¿Por qué?	
----	--	----	--	-----------	--

8. ¿Contribuye el simulacro al fortalecimiento de la capacidad de las instituciones del sistema?

SI		NO		¿Por qué?	
----	--	----	--	-----------	--

9. ¿El Plan de Respuesta Escolar es de utilidad a la hora de una emergencia?

SI		NO		¿Por qué?	
----	--	----	--	-----------	--

10. Enumere en orden lógico todas las actividades que implementó desde la planificación hasta la evaluación del simulacro:



Fotos de cubierta: © Gustavo Wilches-Chaux
Diseño Gráfico: © Carlos Cuauhtémoc



Este material ha sido reproducido gracias al apoyo generoso del Departamento de Ayuda Humanitaria de la Comisión Europea (ECHO) y del Gobierno de los Países Bajos