



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Admirare se educturus

**¿Educación en Emergencia o Educación para la Gestión del Riesgo?
Desarrollo del concepto de gestión del riesgo en educación a partir de la
experiencia de intervención de las instituciones del Estado y las Agencias
de Cooperación Internacional en Colombia durante la ola invernal 2009-
2012 en la institución educativa La Unión, en Lórica, Córdoba**

Zulibeth Mora Cubillos

Director

Ricardo Mosquera Mesa

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
CONVENIO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - FUNDACIÓN
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
BOGOTÁ, D.C.
2014**

AGRADECIMIENTOS

Dedico este documento en primer lugar al Universo, por su inmensa bondad y sabiduría. Gracias por las experiencias que me ofreces cada día.

A mí amado esposo, mi compañero de vida, por su amor, cuidado comprensión y solidaridad incondicional. Te amo, eres mi motor de vida!!!

A mí familia y amigos por su comprensión y cariño ante el tiempo que hemos dejado de compartir.

A la comunidad educativa de la Institución Educativa “La Unión” por su apertura y disposición durante el trabajo de campo.

Al Doctor Ricardo Mosquera Mesa por su bondad, comprensión y apoyo durante este momento.

A mi maestra Eresbey González por sus sabios consejos.

Al docente Juan Carlos Garzón por sus aportes durante el acompañamiento de este trabajo.

A mis colegas y amigos de trabajo Sandra González, Jairo Mateus y Bibiam Díaz, por su apoyo incondicional y solidaridad.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 12-08-2014	Página 1 de 6	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	¿Educación en Emergencia o Educación para la Gestión del Riesgo? Desarrollo del concepto de gestión del riesgo en educación a partir de la experiencia de intervención de las instituciones del Estado y las Agencias de Cooperación Internacional en Colombia durante la ola invernal 2009- 2012 en la institución educativa La Unión, en Lórica, Córdoba
Autor(es)	MORA C, Zulibeth
Director	MOSQUERA M, José Ricardo
Publicación	Bogotá. Centro de investigaciones Cinde, 2014. 229 p., 1 Esquema, 2 Tablas y 5 Anexos.
Unidad Patrocinante	No aplica
Palabras Claves	Educación, educación en emergencia, educación para la gestión del riesgo, ola invernal, comunidad educativa, instituciones del estado y cooperación internacional.

2. Descripción
El trabajo de investigación realizado presenta al lector una mirada sobre las

comprensiones de la educación en emergencia y la educación para la gestión del riesgo en Colombia a partir de las intervenciones en el sector educativo por parte del Estado, la Cooperación Internacional y las organizaciones no gubernamentales durante el fenómeno de origen natural denominado la “Ola invernal”, específicamente entre el año 2009 y 2012.

Durante los años 2010 y 2011, Colombia vivió una de las emergencias más significativas de los últimos años por su impacto nacional: la ola invernal. La emergencia tuvo tal impacto y repercusiones en los organismos del Estado, que exigió la articulación de todos los sectores oficiales y el apoyo de agencias y organizaciones de Cooperación Internacional con experiencia en el tema.

En enero de 2011, por ejemplo, Colombia Humanitaria reportó más de 2.220.000 personas afectadas, cerca de 500.000 familias aquejadas, 310 pérdidas humanas, 289 personas desaparecidas y más de 150 Centros Educativos perjudicados a lo largo del país.

Los departamentos más afectados por el invierno en ese momento, entre otros, fueron Bolívar, Magdalena, Atlántico, Sucre y Córdoba, este último con más de 169.000 personas perjudicadas.

La ola invernal en Colombia en este período puso en evidencia la necesidad de revisar la perspectiva de la Educación en Emergencias y de avanzar hacia la Educación para la Gestión del Riesgo.

Atendiendo a esta necesidad y reto académico, la presente investigación se traza los siguientes objetivos:

Objetivo general

Analizar el cambio en las comprensiones entre la “educación en emergencia” y la “educación para la gestión del riesgo” en la comunidad educativa de la Institución Educativa La Unión de Lorica, Córdoba, afectadas por la ola invernal entre los años 2009 – 2012.

Objetivos específicos

- Documentar las políticas educativas en “educación en emergencias” y/o de “educación para la gestión del riesgo” de las Instituciones del Estado y las Agencias de Cooperación Internacional en Colombia durante la ola invernal entre los años 2009 – 2012.
- Documentar los programas y proyectos de “educación en emergencias” y/o de “educación para la gestión del riesgo” de las Instituciones del Estado y las agencias de cooperación internacional implementados en las comunidades educativas afectadas por la ola invernal en Colombia, entre los años 2009 – 2012.
- Describir la construcción social del riesgo de la comunidad educativa de la Institución Educativa la Unión afectada por la emergencia de la ola invernal entre los años 2009 – 2012 en Lorica - Córdoba.

3.Fuentes

Se citan 59 fuentes bibliográficas.

4.Contenidos

La investigación está organizada en diez apartados que van desde el planteamiento del problema hasta la presentación de las conclusiones y bibliografía consultada.

Los primeros capítulos se concentran en la presentación del problema, los objetivos de la investigación, los estudios académicos relacionados con el fenómeno desde el campo de las ciencias de la educación y el marco conceptual. Posteriormente se presentan los hallazgos relacionados con los objetivos específicos uno y dos, descripción de políticas y programas en Colombia, sobre educación en emergencia y educación para la gestión del riesgo, entre los años 2009 - 2012. Seguido a este ejercicio se expone la metodología de la investigación; los resultados y el análisis. Por último se encuentran las conclusiones, referencias bibliográficas y cinco anexos, que facilitan la comprensión del lector y detallan los instrumentos, el trabajo de

campo y la construcción de los resultados.

5. Metodología

La metodología que se utilizó es de carácter cualitativo, se asumen como técnicas centrales: la cartografía social y el sociodrama, con el propósito de rastrear la construcción social del riesgo de una comunidad educativa con vivencias asociadas a situaciones de emergencia, condiciones de riesgo y con algunas intervenciones por parte de las instituciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales y la cooperación internacional.

Con la intención de nutrir el contexto investigativo se incluyen dos entrevistas semi-estructuradas y cuatro (4) documentos proporcionados por la Institución Educativa: Horizonte institucional del Proyecto Educativo Institucional – PEI; Resumen ejecutivo del Plan de Mejoramiento Institucional – PMI; Proyecto Ambiental Escolar – PRAE; Documento de trabajo Plan de Contingencia.

6. Conclusiones

- Las intervenciones hechas a partir de la perspectiva de la educación en emergencia no ha derivado en la comprensión de una educación para la gestión del riesgo por parte de la comunidad educativa, por el contrario, este tipo de experiencias reproducen las mentalidades de pobreza, vulnerabilidad y fragilidad hacia la comunidad por parte del Estado y la demás sociedad civil. Situación que se convierte en una oportunidad para las partes, incluida la comunidad reconocida socialmente como afectada.
- La educación como derecho durante una situación en emergencia visibiliza la ausencia del Estado en el territorio en términos de la garantía de los derechos fundamentales de la población civil. Sin embargo, las intervenciones relacionadas con la propuesta se centran en la educación como fin y no como medio y por lo tanto en la preparación para la crisis y su atención, lo cual desvirtúa el potencial de la educación como vehículo de transformación social.

- Las políticas educativas implementadas sobre la perspectiva de emergencia y gestión del riesgo en el sector educativo, ponen en evidencia la crisis del modelo del Estado para dar respuestas a este tipo de problemáticas que generalmente desbordan su capacidad y comprensión sobre el fenómeno. Las respuestas no corresponden a las preguntas.
- La gestión del riesgo es un tema incipiente en el país, existen normas relacionadas con el tema y un par de intentos tímidos sobre su relación con el sector educativo. Podemos concluir que no existe una política de educación para la gestión del riesgo, existen acciones relacionadas con la educación en emergencia y dentro de ellas actividades asociadas a la gestión del riesgo.
- La inundación es una situación límite que se convierte en oportunidad para la comunidad. Esta ha normalizado los desastres de origen natural y los considera parte de sus procesos vitales, sus miembros no se diferencian como actores que incluyen en la organización del territorio y la prevención del riesgo.
- El riesgo es subjetivo. Existen variadas percepciones sobre las amenazas y situaciones de riesgo entre los miembros de la comunidad. Sin embargo dentro de la lógica colectiva la preservación de la vida y la organización son dos elementos familiares para la comunidad.
- La comunidad usa el territorio, pero no logra entender sus lógicas. No hay sistema entre la comunidad y el territorio, la comunidad no cuenta con una comprensión estructurada sobre él, sus lecturas son básicas y no logra entenderse como parte de él, tampoco logra entender que éste es parte constitutiva de la comunidad.
- Durante una situación de emergencia se activan las redes sociales y las alianzas verticales y horizontales, algunas formales y otras informales.

Este tipo de relaciones se materializan en transacciones y generan beneficios para la gran mayoría de los miembros de la comunidad y las instituciones. Las transacciones reafirman o de-construyen las alianzas, el mapa es cambiante, todo dependen de la relación costo y beneficio.

Elaborado por:	Zulibeth Mora Cubillos
Revisado por:	Ricardo Mosquera Mesa, Director Claudia Parrado Beltrán, Segunda lectora Carlos Hernando Triana Marín, Segundo lector

Fecha de elaboración del Resumen:	12	08	2014
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	
1. Planteamiento del problema	19
2. Objetivos	28
2.1. Objetivo general.....	28
2.2. Objetivos específicos	29
3. Estado del arte.....	30
3.1. Presentación	30
3.2. Breve reseña histórica	31
3.3. El estado de la investigación en las ciencias de la educación en Colombia sobre la Educación en Emergencias y Educación para la Gestión del Riesgo entre los años 2008 y 2013.....	36
3.3.1. Documentación general sobre Educación en Emergencias y Educación para la Gestión del Riesgo en las facultades de educación.....	36
3.3.2. Hallazgos en las facultades y programas de educación 2008-2013.....	38
3.3.2.1. Documentación técnica y operativa encontrada en las facultades de educación	38
3.3.2.2. Producción relacionada en las facultades de educación	40
3.4. Sobre la reflexión académica en Educación en Emergencia y Educación para la Gestión del Riesgo.....	41
3.4.1. Planes de emergencia y de gestión del riesgo.....	43
3.4.2. Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas afectadas por la emergencia.....	47
3.4.3. Características de la Educación en Emergencia en sociedades posconflicto	51
3.5. Educación en Emergencia y para la Gestión del Riesgo en las revistas de educación – Colciencias.....	54

3.5.1. La escuela en tiempos de crisis: Puntos de fuga para re-instaurar la esperanza en contextos post-desastre	56
3.5.2. El agenciamiento social en contextos de emergencia: comunidades educadoras de Altos de La Florida en el municipio de Soacha	
3.5.3. Experiencias significativas de Educación en emergencia en el departamento de Boyacá (2002-2008)	64
3.6. Sobre la relación de los trabajos revisados con el presente estudio	67
4. Marco conceptual	70
4.1. Educación en Emergencia y Educación para la Gestión del Riesgo: principios conceptuales	70
4.1.1. Conceptos claves: base para la comprensión de la Educación en Emergencia y la Educación para la Gestión del Riesgo	71
4.1.1.1. Amenaza	71
4.1.1.2. Vulnerabilidad	72
4.1.1.3. Desastre	73
4.1.1.4. Resiliencia	73
4.1.2. Punto de partida conceptual de la Educación en Emergencia y de la Educación para la Gestión del Riesgo	74
4.2. ¿Qué es la Educación en Emergencia y la Educación para la Gestión del Riesgo?	77
4.2.1. Educación	78
4.2.1.1. La propuesta de John Dewey	79
4.2.1.2. La educación como necesidad de vida	79
4.2.1.3. La educación como función social	80
4.2.1.4. La educación como dirección	81
4.2.1.5. La educación como crecimiento	81
4.2.2. Educación en emergencia	82
4.2.3. Educación para la Gestión del Riesgo	84
4.2.4. Emergency management y risk management	86

4.3.	Educación en Emergencias y Educación para la Gestión del Riesgo a través de la teoría de sistemas y del constructivismo social.....	91
4.3.1.	La Educación en Emergencia y la Educación para la Gestión del Riesgo: una hipótesis sistémico-constructivista.....	93
5.	Documentación de las políticas educativas de educación en emergencia y gestión del riesgo	
5.1.	Aproximación a la relación gestión del riesgo y Educación en Emergencias desde las políticas para el sector educativo	98
5.1.1.	El derecho a la educación en Colombia	98
5.1.2.	La prestación del servicio educativo en Colombia	101
5.1.3.	Políticas educativas asociadas a la Educación en Emergencias	103
5.1.4.	Políticas educativas asociadas a la gestión del riesgo.....	108
5.2.	De los programas y proyectos en Educación en Emergencias y Educación para la Gestión del Riesgo.....	111
5.2.1.	Programas y proyectos en Educación en Emergencias.....	111
5.2.2.	Programas y proyectos en Educación para la Gestión del Riesgo	119
6.	Marco metodológico.....	121
6.1.	Tipo de investigación	121
6.2.	Técnicas.....	121
6.3.	Instrumentos.....	124
6.4.	Participantes.....	126
6.5.	Fases.....	128
7.	Resultados.....	130
7.1.	Categorías	131
7.2.	Resultados por categorías	137
	Amenaza.....	138
8.	Análisis	195
9.	Conclusiones.....	215
10.	Bibliografía.....	223

11.	Anexos	229
11.1.	Anexos 1. Mapa de relaciones	229
11.2.	Anexos 2. Instrumentos utilizados durante los talleres y las	
	Entrevistas	
11.3.	Anexos 3. Trabajo de campo.....	27
11.4.	Anexo 4. Documento oficiales de la Institución Educativa “La	276
	Unión”	276
11.5.	Anexo 5. Relación de resultados por categorías.....	282

INTRODUCCIÓN

La presente investigación cualitativa constituye un esfuerzo por delimitar el significado de la educación en emergencia y educación para la gestión del riesgo. Esta se planteó para delimitar y comprender estas dos categorías a partir de las intervenciones del Estado, la Cooperación Internacional y las organizaciones no gubernamentales durante el fenómeno de origen natural denominado la “Ola invernal”, entre el año 2009 y 2012 en el sector educativo.

El interés investigativo surgió de la apremiante necesidad de comprender y diferenciar conceptualmente dos nociones ampliamente usadas por el Estado, la Cooperación Internacional y las organizaciones no gubernamentales pero que, en la práctica, han demostrado arraigarse en límites difusos que han afectado a su vez la implementación de las acciones, políticas educativas y la comprensión de la Educación como Derecho y como conocimiento aplicado en situaciones de emergencia.

En este sentido la investigación pretendió internarse en la experiencia de las comunidades educativas que han atravesado situaciones de emergencia y que han sido acompañadas/orientadas por el Estado, la Cooperación Internacional y las organizaciones no gubernamentales y de este modo ahondar en la comprensión de los límites entre la educación en emergencia y educación para la gestión del riesgo.

Con tal alcance se formuló como objetivo general de la investigación: “Analizar el cambio en las comprensiones entre la “educación en emergencia” y la

“educación para la gestión del riesgo” en la comunidad educativa de la Institución Educativa La Unión de Loricá, Córdoba, afectada por la ola invernal entre los años 2009 – 2012” partiendo de documentar las políticas educativas programas y proyectos en educación en emergencia y educación para la gestión del riesgo en Colombia.

Lo anterior orientaba la investigación a comprender la construcción social y las experiencias de la comunidad educativa durante la ola invernal entre los años 2009 – 2012 a partir de las nociones de “educación en emergencia” y “educación para la gestión del riesgo”.

Es importante mencionar que el presente estudio hace parte de la Línea de investigación de “Desarrollo comunitario y social”, cohorte UPN 031, la cual tenía por interés principal el análisis sobre las situaciones límite desde distintos campos visibilizando las potencialidades de esta condición y las posibilidades de reconfiguración del orden social.

La pregunta principal y las subpreguntas trazadas fueron por la Línea de investigación: pregunta principal: ¿Son las situaciones límite escenarios que posibilitan la reconfiguración del orden social?; preguntas de apoyo: ¿Cuál es la lógica de la relación Estado-Situación Límite mediada por las políticas públicas?, ¿Cuáles son las prácticas y dispositivos emergentes que toman forma en la situación límite? y ¿Qué reconfiguración de orden ético político tiene lugar en los escenarios de las situaciones límite?

Atendiendo a lo anterior, el presente trabajo aportó al desarrollo de la primera subpregunta: ¿Cuál es la lógica de la relación Estado-Situación Límite mediada por las políticas públicas? como se podrá observar a lo largo del documento.

Se consideró necesario, entonces, que la investigación reconociera su punto de partida: los trabajos y las investigaciones previas y más relevantes en Colombia en el sector educativo.

Para ello se preparó el Estado del Arte de las investigaciones en ciencias de la educación en pregrado y posgrado en las facultades y programas de educación entre los años 2008-2013 y los artículos de las revistas de educación indexadas por Colciencias durante el mismo periodo.

De este esfuerzo se logró establecer que existe un importante potencial de investigación pues existen pocos trabajos relacionados, pero el tema toma fuerza y despierta interés en el campo educativo.

A nivel conceptual, de otra parte, la investigación revisó los conceptos de Educación en emergencia y educación para la gestión del riesgo, a partir de los pilares históricos de la definición: Amenazas, Vulnerabilidad, Desastre y Resiliencia. Posteriormente, con el objetivo de lograr una mejor comprensión se incluyó definiciones asociadas a los conceptos principales, como: administración de la emergencia, administración del riesgo, situación límite, redes sociales y relaciones sociales, propuestas por autores como Paulo Freire, Larissa A. Lomnitz, Rivadeneira, Jaspers, Allan Lavell, Pine y Maskrey.

Para dar estructura y coherencia al entramado conceptual, en particular en el campo educativo, la investigación ahondó en la propuesta de John Dewey sobre la educación y las funciones sociales, delimitó una aproximación sistémico – constructivista y propuso una diferenciación y delimitación conceptual entre la Educación en emergencia y educación para la gestión del riesgo.

Para cumplir con los objetivos se definió, a nivel metodológico, desarrollar una investigación de tipo cualitativo utilizando como técnicas la cartografía social y el sociodrama con tres grupos representes de los estudiantes, docentes, padres/madres o cuidadores. Para nutrir el proceso investigativo se realizó dos entrevistas semi-estructuradas al Rector y un funcionario público representantes de la Secretaría de Educación Municipal; y se incluyeron cuatro (4) documentos que orienta la política educativa de la Institución: Horizonte institucional del Proyecto Educativo Institucional – PEI, Resumen ejecutivo del Plan de mejoramiento Institucional – PMI, Proyecto Escolar de Educación Ambiental PRAE y documento de trabajo Plan de Contingencia.

La investigación se desarrolló en una comunidad educativa de una de las zonas más afectadas por la ola invernal en Colombia entre los años 2009 y 2012 para explorar adecuadamente las categorías constitutivas de las nociones de Educación en emergencia y educación para la gestión del riesgo de acuerdo al marco teórico y comprender su construcción.

Esta comunidad se caracteriza por haber vivido varias intervenciones por parte del Estado, la Cooperación Internacional y las organizaciones no gubernamentales lo cual permitió reconocer dichas acciones y las

lógicas de las partes asociadas a la gestión del riesgo y la emergencia en el sector educativo.

El trabajo de campo para la recolección de la información con la comunidad, estuvo orientado por dieciséis (16) categorías deductivas a saber: Amenaza, Vulnerabilidad, Resiliencia, Desastre, Comunicación – lenguaje, Desastre, Educación en Emergencia, Educación para la Gestión del Riesgo, Gestión de la emergencia, Gestión del riesgo, Marginalidad, Redes sociales, Territorio, Territorios seguros, Territorios inseguros y Situación límite.

Del trabajo de campo se concluyó, entre otras, que las intervenciones hechas a partir de la perspectiva de la educación en emergencia no han derivado en la comprensión de una educación para la gestión del riesgo, por ejemplo: las acciones de educación en emergencia perpetúan la lógica de adaptación de la comunidad al medio, pero no estimula a la comunidad para producir respuestas asociadas a cambios culturales que favorezcan la comprensión y relación con el territorio propia de la educación para la gestión del riesgo.

Para profundizar en cada uno de los aspectos previamente descritos, a continuación el lector encontrará diez (10) capítulos. El primero de ellos presenta el planteamiento del problema en el cual se da el contexto del interés investigativo; el segundo en el cual se presentan los objetivos de la investigación

El tercer capítulo es el estado del arte en donde se revisan el conjunto de trabajos publicados en tesis de pregrado y postgrado así como los artículos de revistas indexadas.

El cuarto capítulo presenta el marco conceptual en el cual se delimitan las nociones de educación en emergencia y educación para la gestión del riesgo y se hace una aproximación y delimitación conceptual desde John Dewey entre otros.

El quinto capítulo da cuenta de la documentación de políticas educativas de educación en emergencia y gestión del riesgo y el sexto presenta el marco metodológico de la investigación.

El séptimo capítulo presenta los resultados organizados por categorías deductivas e inductivas mientras el octavo presenta el análisis de los mismos.

El noveno capítulo da cuenta de las conclusiones sobre la relación entre educación en emergencia y la educación para la gestión del riesgo.

Al final del documento se podrá consultar la bibliografía y los anexos que incluyen: Instrumentos, trabajo de campo, documentos oficiales de la Institución Educativa “La Unión” y la relación de resultados por categorías.

1. Planteamiento del problema

Contexto

Durante los años 2010 y 2011, Colombia vivió una de las emergencias más significativas de los últimos años por su impacto nacional: la ola invernal. La emergencia tuvo tal impacto y repercusiones en los organismos del Estado, que exigió la articulación de todos los sectores oficiales y el apoyo de agencias y organizaciones de Cooperación Internacional con experiencia en el tema.

En enero de 2011, por ejemplo, Colombia Humanitaria reportó más de 2.220.000 personas afectadas, cerca de 500.000 familias aquejadas, 310 pérdidas humanas, 289 personas desaparecidas y más de 150 Centros Educativos perjudicados a lo largo del país.

Los departamentos más afectados por el invierno en ese momento, entre otros, fueron Bolívar, Magdalena, Atlántico, Sucre y Córdoba, este último con más de 169.000 personas perjudicadas.

Desde 2007 se venía trabajando en la preparación de distintos actores en situaciones de emergencia en tres frentes: 1) Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia: crisis crónica y reconstrucción temprana - INNE, liderado por Refugiados, CNR, ACNUR, IRC, Save the Children y Fundación Dos Mundos; 2) Asistencia técnica y servicios básicos de la Inter-Agency Standing Committee IASC coordinada por OCHA; y 3) la Alianza

Educación para la Construcción de Culturas de Paz, coordinado por Unicef, que promovió el tema de Educación en Emergencias en el Plan Decenal de Educación Nacional 2006-2016; esta emergencia convocó a todas las instituciones del Estado, a las Agencias de Cooperación Internacional y a las comunidades educativas en una revisión conceptual, metodológica y operativa para la coordinación de esfuerzos durante la emergencia y posterior a ella.

Es evidente que esta, así como otras emergencias complejas socio-naturales, antrópicas no intencionadas y antrópicas intencionadas, como las expresiones del conflicto armado, afectan a las comunidades educativas en aspectos que van desde la interrupción de clases hasta la desprotección de los niños, las niñas y los jóvenes.

La ola invernal en Colombia en este período puso en evidencia la necesidad de revisar la perspectiva de la Educación en Emergencias y de avanzar hacia la Educación para la Gestión del Riesgo.

Esto permite plantear la problemática de nuestra investigación: el desarrollo de los conceptos gestión del riesgo, emergencia y el papel que la educación empieza a jugar en aquellos.

Por lo tanto, en nuestro problema de investigación se trata de analizar, entre otros asuntos, las diferencias en las concepciones de Educación en Emergencia y Educación para la Gestión de Riesgo, en particular como se concibe por las instituciones y las comunidades educativas.

Pertinencia de la investigación

La investigación que queremos desarrollar en el marco de la maestría permite abordar varios retos teóricos, disciplinares, sociales y comunitarios en las ciencias sociales y en la teoría de la educación. Por lo tanto, se hace pertinente en lo conceptual y social. Veamos:

En los ámbitos teórico y disciplinar, de una parte, es interesante resaltar que desde el siglo XX (1920-2000) se establece que el objeto de estudio “emergencia” se desplaza de las ciencias básicas y aplicadas –particularmente la geografía– hacia las ciencias sociales, con conceptos como la “vulnerabilidad”, y finalmente, al campo de la educación con campos relativamente propios como Educación en Emergencias y Educación para la Gestión del Riesgo.

En lo social y comunitario, además de actual y vigente, es innegable la relevancia del estudio de la Educación en Emergencias y de la Educación para la Gestión del riesgo, pues facilita un escenario propicio y un ambiente fértil para la comprensión de la interacción entre el Estado y sus instituciones, las agencias de cooperación y las comunidades educativas en situaciones límite.

En el caso particular de esta investigación, se trata de comprender las relaciones e interacciones del Estado desde el ámbito nacional: instituciones

del Estado, agencias de cooperación y comunidades educativas de Lórica, Córdoba, afectadas por la emergencia de la ola invernal entre los años 2009-2011.

Por último, es importante validar para la pertinencia, como lo veremos más adelante, que no existe literatura amplia sobre el tema investigado, por lo que este trabajo facilitaría la exploración de nuevas líneas de investigación.

Presupuestos sobre el fenómeno por investigar

El punto de partida en cuanto a presupuestos es que la educación debe ser asumida en un sentido amplio como medio de transformación social e, igualmente, reconocer a las comunidades como sujetos activos de su transformación. Esta perspectiva parte de los enfoques constructivistas y sociocríticos de la educación.

Se trata de posicionar un concepto de educación capaz de reconocer a los sujetos y las comunidades educativas como gestores de sus realidades y de sus procesos históricos, inclusive durante etapas de crisis y emergencia.

La Educación en Emergencias se concentra en la superación de la emergencia, aunque involucra a las comunidades, continúa promoviendo un concepto de educación como fin y no como medio para fortalecer las capacidades y particularidades de las comunidades educativas.

Se entiende entonces que a pesar de los esfuerzos conceptuales de la Educación en Emergencias responden a un enfoque estructuralmente asistencialista y no ha logrado posicionar a las comunidades educativas y a sus actores como sujetos activos y transformadores.

En tal sentido, se entiende que la Educación en Emergencias no reconoce el poder transformador del sujeto, las comunidades, ni la situación de emergencia en un proceso histórico. Por el contrario, se concentran en intervenciones puntuales que satisfacen las necesidades básicas mientras dura la crisis.

Lo anterior parece evidenciarse en las contradicciones entre documentos normativos como la Ley 1523 de 2012 y el discurso dominante de los países y las agencias de Cooperación Internacional.

Sin embargo y a pesar de lo anterior, el concepto de gestión del riesgo ha empezado a facilitar la comprensión del proceso de forma sistémica e integral asociado al desarrollo histórico de los sujetos y las comunidades, reconociendo la educación como medio y no solo como fin.

Esta dimensión del problema permite reflexionar sobre las construcciones sociales de las comunidades educativas antes, durante y después de una situación emergencia, a partir de las prácticas de los diferentes actores.

Categorías para la intervención

La presente investigación parte de las siguientes categorías de investigación:

1. Educación en emergencias
2. Educación para la Gestión del Riesgo

La categoría “Educación en Emergencias – Gestión de la emergencia” concentra el primer momento de análisis, en el cual se aborda la perspectiva de la interacción instituciones del Estado - cooperación - comunidad educativa, basada específicamente en el momento de la crisis de la ola invernal, y problematiza una perspectiva “asistencialista” de las emergencias y el desastre.

La segunda categoría Gestión del riesgo - Educación para la Gestión del Riesgo concentra el segundo momento de análisis de esta investigación, en el cual se aborda la perspectiva de la interacción instituciones del Estado - cooperación - comunidad educativa, basada en la participación de las comunidades antes, durante y después de los momentos de crisis; y problematiza una segunda dimensión de la perspectiva preocupada por superar el asistencialismo en la cual la Educación para la Gestión del Riesgo promueve la comprensión del proceso de las situaciones de emergencia desde otro lugar.

Vale la pena destacar que estas categorías se revisan en el marco de la ola invernal entre los años 2010-2011 en el departamento de Córdoba, particularmente en el municipio de Lorica, y sobre la relación que en su momento se estableció entre las instituciones del Estado, las Agencias de Cooperación Internacional y la comunidad educativa de la institución educativa La Unión, afectada por la emergencia.

Aproximación a la revisión de investigaciones asociadas a la pregunta

Es importante destacar que las siguientes investigaciones corresponden a distintos campos del conocimiento. Sin embargo, por interés de la investigadora, el presente documento se enfoca en el campo de las ciencias de la educación.

La siguiente información se presenta a manera de contexto investigativo, para facilitar la comprensión del fenómeno por parte de los lectores y las lectoras.

En los últimos años se ha consolidado el interés teórico y, por lo tanto, una literatura relativamente especializada sobre temas como la emergencia, el riesgo, la vulnerabilidad, la amenaza y la resiliencia como objetos de investigación, especialmente de la sociología. Ejemplo de ello son, entre otros, *The International Journal of Mass Emergencies and Disasters* IJMED y el *Emergency Management Review* en el Reino Unido.

Sin embargo, en relación con las investigaciones específicamente asociadas a la pregunta de nuestro estudio, esto es, sobre la aproximación a la Educación para la Gestión del Riesgo desde la perspectiva de la Educación en Emergencias en las comunidades educativas, el rastreo no ha sido fácil debido a que la producción de documentos se ha concentrado más en informes de programas y proyectos que en investigaciones propiamente dichas.

Sin embargo, en 2011, el Centro de Investigación y Formación en Educación CIFE de la Universidad de los Andes produjo la investigación titulada *Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas afectadas por la emergencia invernal en Córdoba*, que sirve de referencia para la comprensión de la Educación en Emergencias y de la gestión del riesgo del presente estudio; y en 2013, la tesis de Maestría en Desarrollo Sustentable Titulada *Estudio de caso: Respuesta institucional del sector educativo en el departamento del Valle del Cauca respecto a la ola invernal 2010-2011*, de Nancy Palomino y Claudia Cano.

Adicionalmente, se encuentran, entre otros, los siguientes artículos relacionados:

1. Angulo, E. (2007). Información para la gestión del riesgo de desastres. Estudios de caso de cinco países. CEPAL.
2. Braunschweig, S., Bethke, L. y Sánchez, J. (2009). Estudio mundial sobre educación en situaciones de emergencia. Informe de Angola. *Magistro* 3(5).
3. Brenes, A. (2007). Elementos conceptuales y desarrollo histórico de la noción de gestión del riesgo y los desastres. *Reflexiones* 86(2), 75-91.
4. Campos, A. (2012). Análisis de la gestión del riesgo de desastres en Colombia. Un aporte para la construcción de políticas públicas. GFDRR, Banco Mundial.
5. Campos, G. (2009). Educación para la gestión del riesgo de desastres: Herramientas conceptuales y metodológicas para su incorporación en la

- currícula. Lima, Perú: Predecan.
6. Dynes (August, 1998). Cross Cultural international Research: sociology and disaster. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters* 6(2), 101-129.
 7. Lavell, A. (14 de marzo, 1997). Sobre la gestión del riesgo: Apuntes hacia una definición. *Biblioteca Virtual en Salud de Desastres-OPS* [Internet]. Obtenido en la Red Mundial el 15 de agosto de 2013:
<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd29/riesgo-apuntes.pdf>
 8. Martínez. M. (2009). Los geógrafos y la teoría de riesgos y desastres ambientales. *Perspectiva Geográfica* 14.
 9. McEntire, D. (2004). The Status of Emergency Management Theory: Issues, Barriers, and Recommendations for Improved Scholarship. Emmitsburg, MD.
 10. Phillips, B. (March, 2005). Disaster as a Discipline: The Status of Emergency Management Education in the U.S. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters* 23(1).
 11. Wisner, Blaikie, Cannon and Davis (1994). At Risk: natural hazards, people's vulnerability and disasters. NY.
 12. Pines, J. C. (2006). The Contribution of Management Theory and Practice to Emergency Management. Louisiana State University.

Preguntas de investigación:

Pregunta central:

¿De qué modo la perspectiva de educación en emergencia ha derivado en una comprensión de la educación para la gestión del riesgo en el contexto de la ola

invernal entre los años 2009 – 2012, en la Institución Educativa La Unión en Lórica – Córdoba?

Sub - Preguntas:

- ¿Cuáles fueron las políticas que se implementaron desde las perspectivas de educación en emergencias y/o la educación para la gestión del riesgo durante los años 2009 – 2012 en Colombia?
- ¿Cuáles fueron las acciones de las Instituciones del Estado y las Agencias de Cooperación Internacional durante los años 2009 – 2012 en Colombia?
- ¿Cuál ha sido la construcción social del riesgo de la comunidad educativa de la Institución Educativa la Unión afectada por la emergencia de la ola invernal entre los años 2009 – 2012 en Lórica-Córdoba?

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Analizar el cambio en las comprensiones entre la “educación en emergencia” y la “educación para la gestión del riesgo” en la comunidad educativa de la Institución Educativa La Unión de Lórica, Córdoba, afectadas por la ola invernal entre los años 2009 – 2012.

2.2. Objetivos específicos

- Documentar las políticas educativas en “educación en emergencias” y/o de “educación para la gestión del riesgo” de las Instituciones del Estado y las Agencias de Cooperación Internacional en Colombia durante la ola invernal entre los años 2009 – 2012.
- Documentar los programas y proyectos de “educación en emergencias” y/o de “educación para la gestión del riesgo” de las Instituciones del Estado y las agencias de cooperación internacional implementados en las comunidades educativas afectadas por la ola invernal en Colombia, entre los años 2009 – 2012.
- Describir la construcción social del riesgo de la comunidad educativa de la Institución Educativa la Unión afectada por la emergencia de la ola invernal entre los años 2009 – 2012 en Lórica- Córdoba.

3. Estado del arte

3.1. Presentación

Este documento presenta el estado del arte de la tesis ¿Educación en Emergencia o Educación para la Gestión del Riesgo? Desarrollo del concepto de gestión del riesgo en educación a partir de la experiencia de intervención de las instituciones del Estado y las Agencias de Cooperación Internacional en Colombia durante la ola invernal 2009-2012 en la institución educativa La Unión, en Lórica, Córdoba, para optar por el título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Para el estado del arte aquí contenido, en primer lugar, es necesario aclarar los límites en tema, tiempo y lugar.

Como se ha descrito, la presente investigación se enmarcó en el sector educativo; en particular, se estudió una experiencia de intervención del sector en la institución educativa La Unión, en Lórica, Córdoba, durante la ola invernal. Basado en ello, se consideró necesario delimitar este estado del arte de la siguiente manera:

- Investigaciones en ciencias de la educación en pregrado y posgrado en las facultades y programas de educación aprobados por el Ministerio de Educación en Colombia. Estas investigaciones hacían referencia explícita a las categorías de Educación en Emergencia y Educación para la Gestión del Riesgo y debían haberse adelantado entre los años 2008-

2013.

- Se incluyeron los artículos de las revistas de educación indexadas por Colciencias durante el mismo periodo, es decir, 2008-2013.

Lo anterior obedeció a que era de interés identificar las investigaciones, trabajos de grado y publicaciones antes y después de la ola invernal para, de este modo, abordar la evolución del concepto.

Igualmente, porque interesaba comprender la manera en que las ciencias de la educación han apropiado, transformado e incorporado los marcos conceptuales en torno a la emergencia y el riesgo.

3.2. Breve reseña histórica

En esta reseña queremos ofrecer al lector una breve descripción histórica de contexto. En efecto, si bien el estado del arte tiene alcance conceptual y espaciotemporal en el campo educativo en Colombia entre 2008 y 2013, se consideró útil presentar esta corta revisión histórica para mostrar la dimensión de la importancia general y la historia de los temas desarrollados. Esta sirvió solamente de contexto histórico a nuestro problema de investigación y no pretendía estructurar los límites del estado del arte que se presentaron en la introducción.

Podemos empezar por afirmar que Brenes (2007), citando a Maskrey (1993), explica que el estudio social de los desastres nació en la década de los años 1940 con el trabajo *Geografía* de Gilbert White, pero con Henry Quarantelli y Russel Dynes en los años 1960 se empezó a investigar la relación entre el

comportamiento colectivo y el análisis organizacional. En este momento, las ciencias sociales ganaron un lugar relevante en la comprensión de los desastres, la emergencia y la gestión del riesgo (Brenes, 2007).

Otros autores mencionan que el canadiense Samuel H. Prince, con su obra *Catastrophe and Social Change*, en los años 1920 ya había facilitado “el estudio social de los desastres al describir la explosión de un barco de municiones en Halifax (Nueva Escocia), y sus efectos sobre la comunidad” (Vallejo, 2008, p. 5). De acuerdo con esta autora, al estudio de los desastres que se inició con Samuel Prince le siguieron Sorokin (1942) con la obra *Man and society in calamity*, que sería el primer estudio teórico de los desastres. Posteriormente, Gilbert White (1945), con su estudio *Natural hazards: local, national, global* aborda el concepto de *percepción de la amenaza* (Vallejo, 2008).

Con su trabajo *La gestión del riesgo en Colombia*, Vallejo (2008) afirma que para las ciencias sociales el riesgo empieza a ser definido en relación con la vulnerabilidad, en contraste con las ciencias naturales que se concentra en la amenaza. Tal giro facilitó la evolución conceptual a partir de la cual se reconoce “el papel activo de los individuos y las instituciones en el aumento y disminución del riesgo ya que son estos, los encargados de construir, avalar y habitar” (Vallejo, 2008, p. 5). Siguiendo a Maskrey (1998), citado por Vallejo (2008):

Las sociedades y comunidades expuestas a determinadas amenazas no son homogéneas. Esto implica que diferentes grupos sociales realizan una gestión muy diferenciada de los riesgos que enfrentan y que, por ende, la vulnerabilidad es un valor de carácter social, que no puede reducirse al grado de pérdida que

podría sufrir un determinado elemento o grupo de elementos expuestos a una amenaza” (Vallejo, 2008, p. 6).

Otro autor de este recorrido histórico es Andrew Maskrey (1998), que con trabajos como *Navegando entre brumas: la aplicación de los sistemas de información geográfica al análisis de riesgos en América Latina* y *Los desastres no son naturales*, continuó investigando los desastres en sus bases humanas.

Respecto al concepto de vulnerabilidad, Gilbert White (1945) afirmaba

... que si la percepción del entorno difiere de un ser a otro e influye en las decisiones que tome una población para que su medio sea más o menos seguro, entonces cada grupo humano realizará una gestión del riesgo de acuerdo con su grado de apreciación y por tanto tendremos comunidades más o menos vulnerables (Vallejo, 2008, p. 6).

Maskrey (1998), por su parte, expresó:

Una vez que la investigación se amplió hacia el estudio de las pérdidas y daños asociados con diferentes amenazas, surgió el concepto de que la magnitud de un desastre o del riesgo no fuera necesariamente función de la magnitud de la amenaza... (Así)... se postuló que para producirse un desastre tenía que haber un impacto medible en el medio ambiente, sociedad o economía donde se manifieste la amenaza; en otras palabras, el desastre no está relacionado únicamente con la ocurrencia de un fenómeno natural, sino que es la expresión de situaciones de vulnerabilidad estructural (Maskrey, 1998, p. 10).

Luego se encuentra el trabajo de doctorado de Omar Darío Cardona Arboleda (2001) denominado *Estimación holística del riesgo sísmico utilizando sistemas dinámicos complejos*. A partir del paneo histórico de los conceptos de riesgo, vulnerabilidad y amenaza, el autor aporta a la comprensión del problema desde tres enfoques: las ciencias naturales, las ciencias aplicadas y las ciencias sociales.

Con relación a las ciencias aplicadas, el autor destaca los aportes hechos por Michel Fournier d'Albe y Robel Whithman, quienes hacia los años 1970 avanzaron en estudios relacionados con la estimación de las pérdidas y hacían

énfasis en la fragilidad de los elementos asociados a los diferentes espacios, lo cual lo convirtió en una preocupación económica.

Desde esta misma perspectiva, trabajos como *The balanced risk concept: New approach to earthquake building codes, civil engineering* de J. H. Wiggins, se consideran claves para comprender el lugar de enunciación de las ciencias aplicadas y sus aportes en la comprensión del problema.

Respecto a las ciencias sociales, los estudios iniciales fueron llevados a cabo por los estadounidenses Quarantille, E.L., Drabed, T.E. y Dynes, R.R., quienes se caracterizaron por centrar la atención en la situación de emergencia a partir de comportamientos individuales y colectivos. No obstante, los autores resaltan el papel de los estudios realizados por la denominada Escuela Ecologista de la Universidad de Chicago de los años 1930, que aporta elementos desde la perspectiva socio-ambiental y entre cuyos precursores se encuentran Dewey, J. (1929) y White (1945).

Hacia la década de los años 1980, el estudio sobre el riesgo y sus elementos asociados genera gran interés para los científicos sociales de Europa, Asia y América Latina y se debaten las posturas adoptadas por las ciencias naturales y las ciencias aplicadas. En este contexto, la vulnerabilidad adquiere un carácter asociado con la vida y la seguridad, la cual depende, sustancialmente, de las concepciones y relaciones entre la población humana y los demás elementos presentes en el territorio; esto sobrepasa la mirada reducida del daño físico y amplía la comprensión del problema hacia el reconocimiento del nivel de riesgo de las distintas poblaciones.

Esta afirmación se encuentra sustentada en trabajos como *Natural disasters: ¿act of God or act of man?* desarrollado por el estadounidense Wikjman, A. (1974) y el trabajo monográfico de Timmerman denominado *Vulnerability, resilience and the collapse society* (1981) de la Universidad de Toronto; en el que se resaltan elementos asociados a las condiciones de vida de los grupos marginados, los cuales suelen ser los más afectados.

En este mismo sentido, los estudios propuestos por autores como Wilches, G. (1989), Lavell, A. (1992), y Maskre, A. (1989 y 1994) a partir del colectivo denominado Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina RED, introducen algunos modelos conceptuales de riesgo desde la relación *presión-liberación*, en el cual el riesgo es el resultado de la relación entre las amenazas y las vulnerabilidades (Cardona, 2001, p. 17).

Por su parte, Allan Lavell (2003) durante el período 1992 - 2008, introdujo algunos aspectos claves que permitieron ampliar la comprensión del riesgo como un elemento inherente a la condición humana (Cardona, 2001, p. 17).

Dichos trabajos se encuentran apoyados en estudios como: *At risk: natural hazards, people's vulnerability and disasters*, de Wisner, Blaikie, Cannon y Davis, donde se introduce con fuerza el concepto de *vulnerabilidad*, permitiendo ampliar el horizonte de las ciencias sociales respecto al problema.

3.3. El estado de la investigación en las ciencias de la educación en Colombia sobre la Educación en Emergencias y Educación para la Gestión del Riesgo entre los años 2008 y 2013

A continuación, se presenta el estado del arte de la tesis: ¿Educación en Emergencias o Educación para la Gestión del Riesgo?: Desarrollo del concepto de gestión del riesgo en educación a partir de la experiencia de intervención de las instituciones del Estado y las Agencias de Cooperación Internacional en Colombia durante la ola invernal 2009-2012 en la Institución Educativa la Unión Lorica, Córdoba.

En primer lugar, se cuenta con la documentación revisada en las facultades y programas de educación en Colombia, con soporte en el Sistema de Información Nacional de Educación Superior SNIES, seguido, se presentará una descripción de los trabajos antecedentes del presente estudio. En tercer lugar, se presentarán los resultados en la revisión de las revistas de educación indexadas por Colciencias en Colombia, y, para terminar, se presentará una reflexión sobre la relación de estos antecedentes con el presente trabajo de grado.

3.3.1. Documentación general sobre Educación en Emergencias y Educación para la Gestión del Riesgo en las facultades de educación

Como se observó en la reseña, en las ciencias sociales, ciencias aplicadas y naturales existe una tradición de investigaciones relativamente amplia que se inicia en los años veinte (Vallejo, 2008). Este campo, sin embargo, es nuevo en las ciencias de la educación y, sin duda, se encuentra en proceso de consolidación (Zuluaga, 2013, Infante, 2011).

En el presente trabajo se concentraron los esfuerzos en identificar las producciones sobre el tema en el sector educativo; en particular las investigaciones de pregrado y posgrado publicadas entre los años 2008-2013 en las facultades de educación en Colombia.

Para cumplir con este propósito se tuvo como partida la revisión de bases de datos bibliográficas y de publicaciones, repositorios institucionales monográficos, tesis de pregrado, maestría y de doctorado, y bases de datos de revistas de los programas de ciencias de la educación de Universidades aprobadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), consultadas a través de sus propios sistemas informáticos (Tabla 1).

Cabe anticipar que, si bien se encontró una producción técnica y operativa de libros de metodologías, memorias de encuentros del FOPAE, guías, proyectos de instituciones educativas y manuales de planeación de distintas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales; en nuestra revisión no se encontró una amplia producción académica sobre el tema investigado.

Lo anterior significaría que la Educación en Emergencias y la Educación para la Gestión del Riesgo son objetos de conocimiento con un alto potencial de exploración para las ciencias de la educación. Situación igualmente advertida por otros autores consultados durante esta investigación (Zuluaga, 2013, Infante, 2011).

Tabla 1. Universidades con programas en el área de conocimiento Ciencias de la Educación en Bogotá

Nombre de la Institución	Carácter académico	Sector
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL Y CINDE	UNIVERSIDAD	OFICIAL
UNIVERSIDAD DISTRITAL-FRANCISCO JOSE DE CALDAS	UNIVERSIDAD	OFICIAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	UNIVERSIDAD	OFICIAL
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	UNIVERSIDAD	PRIVADA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	UNIVERSIDAD	PRIVADA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA Y TECNOLOGICA DE COLOMBIA - UPTC	UNIVERSIDAD	OFICIAL
FUNDACION UNIVERSIDAD AUTONOMA DE COLOMBIA -FUAC-	UNIVERSIDAD	PRIVADA
UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO	UNIVERSIDAD	PRIVADA
UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA	UNIVERSIDAD	PRIVADA
UNIVERSIDAD DE LA SALLE	UNIVERSIDAD	PRIVADA
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA	UNIVERSIDAD	PRIVADA
UNIVERSIDAD EL BOSQUE	UNIVERSIDAD	PRIVADA
UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA	UNIVERSIDAD	PRIVADA
UNIVERSIDAD INCCA DE COLOMBIA	UNIVERSIDAD	PRIVADA
UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA	UNIVERSIDAD	PRIVADA
UNIVERSIDAD LIBRE	UNIVERSIDAD	PRIVADA
UNIVERSIDAD MANUELA BELTRAN-UMB-	UNIVERSIDAD	PRIVADA
UNIVERSIDAD MILITAR-NUEVA GRANADA	UNIVERSIDAD	OFICIAL
UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD	UNIVERSIDAD	OFICIAL
UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	UNIVERSIDAD	PRIVADA
UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA	UNIVERSIDAD	PRIVADA
UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DE PEREIRA - UTP	UNIVERSIDAD	OFICIAL
INTER UNIVERSITARIO RUDE COLOMBIA	INTERUNIVERSITARIO	PRIVADA

Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES.

3.3.2. Hallazgos en las facultades y programas de educación 2008-2013

A continuación se describen los hallazgos de la búsqueda en las facultades y programas de educación entre los años 2008 y 2013. En primer lugar, se hará referencia a la documentación técnica y operativa encontrada y, posteriormente, a la producción de las facultades de educación en torno al tema de forma directa o relacionada. Vale aclarar que esta no es toda la documentación técnica y operativa que existe, sino solo aquella que se encontró en la búsqueda.

3.3.2.1. Documentación técnica y operativa encontrada en las facultades de educación

Como se advirtió, en las fuentes consultadas de las facultades y programas de educación se tuvo acceso a material técnico y operativo de distintas

organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, como el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Justicia, el Fondo de Prevención y Atención de Emergencias FOPAE, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Alcaldía Mayor de Bogotá, la Secretaría General de la Comunidad Andina y la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia INEE (siglas en inglés).

En general, se estableció que este material tiene como propósito orientar las acciones de las diferentes instancias involucradas en situaciones de emergencias, así como su prevención. Del mismo modo, pretende guiar la planeación de las acciones de distintos actores incluyendo las instituciones educativas. Por lo tanto, no se pueden catalogar como investigaciones o publicaciones de trabajos de investigación en el tema.

Los documentos encontrados en las facultades y programas de educación con estas características, organizados cronológicamente, entre otros, fueron:

- ✓ *Memorias del Foro Distrital de Educación para la Gestión del Riesgo* del Fondo de Prevención y Atención de Emergencias del FOPAE, 2008, ubicado en los repositorios de la Universidad Nacional.
- ✓ *Política Distrital de Educación para la Gestión Integral del Riesgo de origen natural y antrópico no intencional* del Fondo de Prevención y Atención de Emergencias FOPAE, 2009, en los repositorios de la Universidad Nacional.
- ✓ *Cartilla de educación para la Gestión del Riesgo de Desastres, herramientas conceptuales y metodológicas para su incorporación en la currícula* de la Secretaría General de la Comunidad Andina, 2009, en los

repositorios de la Universidad Nacional.

- ✓ *Plan escolar de Emergencia y Contingencias* publicado por la Alcaldía Mayor de Bogotá en 2010, disponible en el repositorio de la Universidad Nacional.
- ✓ *Cartilla de prevención de riesgo* de ANDI Seguro, 2012, en los repositorios de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

3.3.2.2. Producción relacionada en las facultades de educación

De otra parte, en las fuentes de las facultades y programas de educación consultadas, también fue posible hallar estudios relacionados con el tema objeto de la presente investigación. En general, corresponden a proyectos de grado de las licenciaturas en educación y de maestría.

1. Proyecto de grado para magíster en Educación con Énfasis en Planeación Educativa: *Diseño de un instructivo para la elaboración de planes escolares para la gestión del riesgo en instituciones de educación inicial en Bogotá*, de las autoras Sandra González y María Lagos, año 2008, en los repositorios de la Universidad Javeriana.
2. *Diagnóstico de condiciones y estrategias de intervención pedagógica de planes de emergencia del nivel de preescolar en cuatro instituciones educativas*, de Olga Gutiérrez, 2009, en los repositorios de la UPTC.
3. Trabajo de grado en Magíster en Educación: *Características de la educación en emergencia en sociedades post-conflicto* de Gustavo Infante, 2011, en la Universidad Santo Tomás.
4. Trabajo de sistematización de la investigación: *Mejoramiento de la*

calidad de la educación en escuelas afectadas por la emergencia invernal en Córdoba, de María Aldana y otros, 2011, en el repositorio del Centro de Investigación y Formación en Educación CIFE, Universidad de los Andes.

5. *Formulación del Plan Escolar para la gestión del riesgo Colegio Andino de Tunja*, proyecto de grado de Andrea Álvarez Cristancho y otros, año 2012, en los repositorios de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC.

Los autores de estos trabajos tenían como propósito profundizar en temas asociados a situaciones de emergencia y de gestión del riesgo. Se desarrollaron en el sector educativo y, por lo tanto, se catalogaron como antecedentes.

3.4. Sobre la reflexión académica en Educación en Emergencia y Educación para la Gestión del Riesgo

En la revisión adelantada se estableció que aunque existen investigaciones sobre Educación en Emergencia y Educación para la Gestión del Riesgo en las facultades de educación consultadas, esta sigue siendo limitada.

En los catálogos, bibliotecas, repositorios institucionales y bases de datos de 22 universidades de Bogotá y del programa de Doctorado Interinstitucional RUDECOLOMBIA, se encontró que los trabajos antecedentes se pueden agrupar en tres temas o tópicos, de los cuales dos de ellos tendrían vinculación

directa con Educación en Emergencia. Sin embargo, no ocurre lo mismo con Educación para la Gestión del Riesgo.

De acuerdo con la revisión, los temas vinculados de forma no directa se agrupan así:

- Elaboración de planes escolares para emergencias y para la gestión del riesgo.
- Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas afectadas por emergencias.

Los temas vinculados de forma directa, por su parte, se agrupan en:

- Características de la Educación en Emergencia en posconflicto.

A continuación, para reflexionar sobre cada documento consultado en nuestra investigación los textos se abordan, en torno a dos preguntas: ¿cuál es la pregunta que pretendía responderse? y ¿cuáles son los principales resultados de la pregunta?

Con lo anterior, se pretende delimitar las reflexiones de los autores en torno a los temas de Educación en Emergencia y Educación para la Gestión del Riesgo en Colombia.

3.4.1. Planes de emergencia y de gestión del riesgo

Se destaca que los primeros trabajos hallados en 2008 y 2009, respectivamente, están orientados a la elaboración de planes de emergencia y de la gestión del riesgo en instituciones educativas, en particular, en preescolar y educación inicial (González, 2008, Gutiérrez, 2009).

Por ejemplo, en 2008, en la Universidad Javeriana se presentó el trabajo *Diseño de un instructivo para la elaboración de planes escolares para la gestión del riesgo en instituciones de educación inicial en Bogotá*, para el programa de especialización en planeación educativa (González, 2008).

De acuerdo con las autoras (González, 2008), el trabajo respondía a la necesidad de orientar acciones planeadas para la gestión del riesgo en el sector educativo, en particular, en educación inicial. Según ellas, no se contaba con un material orientador en esta dirección.

De esta manera, el objetivo fue:

Diseñar un instructivo general para la elaboración de planes escolares para la gestión del riesgo, aplicables a las instituciones de educación inicial, con el fin de facilitar su elaboración y la generación de conciencia en docentes y directivos sobre la seguridad escolar frente a amenazas de origen natural o antrópico no intencional (González, 2008, p. 35).

En la investigación se adelantó la revisión de las fuentes documentales sobre categorías como riesgo, factores de riesgo, política y legislación sobre gestión del riesgo.

Lo anterior permitió a las autoras delimitar y precisar su campo de investigación e identificar las nociones más relevantes en ese momento para la gestión del

riesgo, y a la vez, realizar un esfuerzo comprensivo para identificar el estado del tema en algunas de las instituciones educativas de Bogotá.

En términos conceptuales, se delimitó la gestión del riesgo como “un proceso social complejo que tiene como objetivo la reducción o la previsión y el control permanente del riesgo en la sociedad, en consonancia con, e integrada al, logro de pautas de desarrollo humano, económico, ambiental y territorial sostenibles” (González, 2008, p. 50), pero no lograron desarrollar el concepto de Educación para la Gestión del Riesgo.

Las autoras hacen énfasis en el estado y las nociones que tienen algunas comunidades educativas e instituciones sobre la gestión del riesgo, pero se quedan cortas respecto a la reflexión pedagógica sobre el fenómeno, los imaginarios que circulan entre los miembros del sistema escolar respecto al tema y los efectos que estos producen en la construcción de las mentalidades y relaciones que se tejen entre los sujetos y el entorno. Así mismo, sobre el rol del sector educativo respecto a la formación de la ciudadanía y la construcción de subjetividades conscientes de sus acciones y responsabilidades consigo, con los otros y lo otro.

En el ámbito metodológico se propuso un método cualitativo-cuantitativo de carácter descriptivo: se realizó una caracterización de las instituciones educativas y una encuesta de percepción sobre la gestión del riesgo en instituciones de educación inicial de Bogotá en zonas de vulnerabilidad.

En cuanto a resultados, entre otros, la investigación arrojó:

1. Poco conocimiento de las comunidades educativas sobre la gestión del

- riesgo.
2. Limitada participación de las comunidades educativas sobre la gestión del riesgo.
 3. Se concibe que los responsables en una situación de emergencia y elaboración de un plan son los directivos.
 4. Baja participación de otros actores en la elaboración del plan.
 5. La evaluación de riesgos se hace con entidades externas y no con acciones internas.
 6. Se encontró que el grado de compromiso de algunos actores es bajo respecto a las situaciones de emergencia; se obtuvieron bajos porcentajes de respuesta.
 7. Pero en contraste, se encontró que los planes de emergencia se revisan anualmente en un alto porcentaje.

A partir de los hallazgos, las autoras desarrollaron un instructivo para orientar a las comunidades educativas en la elaboración del plan escolar para la gestión del riesgo, el cual incluía: instrucciones sobre cómo hacer la formulación del plan, descripción de contenidos, objetivos, caracterización de la institución educativa y del entorno, referencias legales, herramientas de diagnóstico del riesgo, mapas internos y externos del riesgo. Finalmente, se presentaron elementos de juicio para la evaluación de los planes.

La propuesta de evaluación de los planes escolares permitió evidenciar que el centro del interés es la gestión del riesgo, lo cual concuerda con los referentes conceptuales y los hallazgos. Las autoras hicieron un esfuerzo por articular las

nociones de emergencia y gestión del riesgo a lo largo de la investigación; sin embargo, se traslapan las nociones en las referencias conceptuales y, por tanto, en los hallazgos de la investigación.

Por último, llama la atención que no se hace referencia a los conceptos de Educación en Emergencia ni de Educación para la Gestión del Riesgo, sino a la respuesta que debe darse en situaciones de emergencia por parte de las instituciones educativas. De igual forma, se observa que las referencias conceptuales están centradas en la política y la normatividad, y no en un marco académico.

De otra parte, podemos mencionar que existen otros dos trabajos relacionados con lo anterior, se trata de investigaciones de pregrado de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC, las cuales no pudieron ser consultadas porque no se encontraban disponibles al público. A continuación se presenta la información con que se cuenta:

- Olga Gutiérrez desarrolló un trabajo de diagnóstico sobre las condiciones y estrategias de intervención pedagógica de los planes de emergencia en preescolar, en cuatro instituciones educativas, durante el año 2009.
- Andrea Álvarez Cristancho, desarrolló el trabajo Formulación del Plan escolar para la gestión del riesgo. Colegio Andino de Tunja como proyecto de grado, durante el año 2012.

3.4.2. Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas afectadas por la emergencia

En noviembre de 2011, después de superada una parte importante de la ola invernal, se publicó el trabajo de sistematización *Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas afectadas por la emergencia invernal en Córdoba*, de María Fernanda Aldana Vargas y otros autores del Centro de Investigación y Formación en Educación CIFE de la Universidad de los Andes.

Esta investigación se desarrolló “como respuesta a la situación de emergencia dentro del marco del movimiento que se realizaba internacionalmente en dirección de garantizar el derecho a la educación aún en situaciones de emergencia” (Aldana et al., 2011, p. 4).

Este quizá es uno de los trabajos de referencia de mayor relevancia en nuestro estudio, pues en él se buscaba documentar cómo se implementó la política pública sobre los avances en la garantía del derecho a la educación desde lo local, departamental y nacional. El trabajo se implementó en tres municipios del departamento de Córdoba (Aldana et al., 2011), incluido Lorica, donde se desarrolló la presente investigación.

La investigación fue de corte cualitativo a través de la sistematización de experiencias en torno a tres preguntas:

1. ¿Cuál es la ruta de construcción de política pública de la educación en emergencias desde la experiencia en los distintos niveles local, departamental y nacional?
2. ¿Cuál ha sido el rol de la alianza y las redes en la construcción de

respuestas en los niveles local, departamental y nacional?

3. ¿De qué manera, desde la experiencia local se generan respuestas para garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia?

Llama la atención, sin embargo, que en el estudio no se identifica un marco conceptual o teórico centrado en referentes académicos. En su lugar, se presentó una descripción fundamentada en la experiencia en los ámbitos internacional, nacional, departamental y local. Se tomaron como referencia fuentes documentales como:

1. Directiva Ministerial No.12.
2. Directiva Ministerial No.16.
3. Informe del relator especial sobre el Derecho a la Educación.
4. Trabajo de Machel, G. (1996). *Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños*. ONU-Unicef.
5. Informe al donante del programa Educación en las Emergencias y en las Transiciones Posteriores a las Crisis - EEPCT.
6. Informe preliminar de la Mesa de Educación en Emergencias.
7. Memorias de la II Conferencia Nacional de Educación en Emergencias, Bogotá.
8. Informe del proyecto: *Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas afectadas por la emergencia invernal*.
9. Planes de Contingencia Departamental.

Lo anterior se constata en apartes contextuales y conceptuales donde los autores afirman:

El movimiento que se da a nivel internacional alrededor de la educación en situaciones de emergencia provee un marco conceptual a la vez que sirve como impulsador del proceso que surge luego en Colombia. Dentro de este movimiento se concibe a la educación como un derecho, que contribuye a garantizar los demás derechos fundamentales (Aldana y otros, 2011, p. 91).

Uno de los cambios conceptuales y prácticos más importantes para afrontar las crisis y emergencias provocadas por desastres naturales o conflictos sociales, se refiere al espacio que la educación ha ganado como uno de los factores indispensables para prevenirlas, atenderlas y superarlas. La acción humanitaria ha pasado de salvar el mayor número de vidas a un enfoque de derechos que se preocupa por asegurar los derechos fundamentales a las personas afectadas (Aldana et al., 2011, p. 93).

Los autores retoman como parte de sus argumentos la postura de las Naciones Unidas, entre ellas, la expresada por el Relator especial para el derecho a la educación: Vernor Muñoz, quien durante el octavo periodo de sesiones de la Comisión Derechos Humanos expresó lo siguiente:

... las emergencias constituyen todas aquellas situaciones de crisis de origen natural, como terremotos, tsunamis, inundaciones y huracanes, entre otros, y las derivadas de conflictos armados tanto internacionales (incluida la ocupación militar), como internos, tal como las define el derecho internacional humanitario, así como situaciones posteriores a un conflicto, las cuales menoscaban o niegan el derecho a la educación, entorpecen su desarrollo o demoran su realización. Dichas situaciones ponen en peligro la salud y la vida de las personas y amenazan o destruyen los bienes públicos y privados, limitando las capacidades y recursos para garantizar los derechos y afianzar las responsabilidades sociales (Muñoz, 2008, p. 5 Citado por Aldana et al., 2011, p. 13).

En este trabajo se afirma que la Educación en Emergencia es un campo en construcción que se desarrolla de la mano de la acción humanitaria y del trabajo por los derechos humanos propuesto por las Naciones Unidas. En él, se

considera que las emergencias en el sector educativo son una posibilidad para mejorar las condiciones de vida y la garantizar los derechos de las comunidades, a partir de acciones como:

- la reconstrucción de la infraestructura,
- el fortalecimiento de las relaciones entre los miembros de la comunidad,
- el mejoramiento del sistema pedagógico y
- los procesos asociados a la preparación y mitigación de episodios siguientes.

En torno a la primera pregunta, los autores responden que la ruta de atención en Educación en Emergencia nace en el campo internacional y es potenciada por organismos como UNICEF, el Ministerio de Educación Nacional – MEN quien la adopta a través de sus Directivas Ministeriales 12 y 16, y mediante el Decreto 4827 de 2010 que flexibilizó el calendario académico.

En lo departamental y municipal, afirman, la ruta se moviliza mediante *redes intersectoriales* que apoyan el diagnóstico, la planeación y la coordinación de las acciones; y en el ámbito institucional “se materializa... a través de la acción de rectores y funcionarios municipales que se hacen cargo de que las escuelas estén abiertas y de que estudiantes, profesores y recursos lleguen allá” (Aldana et al, p. 92).

Respecto a la segunda pregunta, responden afirmando que en la alianza y las redes en la construcción de respuestas en lo local, departamental y nacional,

cada actor ha cumplido roles asociados a sus funciones tanto nacionales (MEN) como departamentales (Secretarías de Educación).

Por otra parte, destacan el rol de las *redes* y alianzas como el mecanismo con función de dinamizar las acciones en Educación en Emergencias a través de distintos actores, incluidas las instituciones educativas.

Por último, en relación con la tercera pregunta, afirman que la experiencia local genera respuestas para garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia a través del liderazgo de las Secretarías de Educación. Informan que se logró sensibilización y conciencia en la población en torno a la educación como derecho, por lo que sugirieron que las acciones se convirtieran en políticas públicas que trascendieran las administraciones.

De acuerdo con lo anterior, es posible afirmar que esta investigación estuvo centrada en la categoría de Educación en Emergencia; profundizó sobre las acciones que realizaron las distintas instituciones y comunidades para garantizar el acceso y la calidad educativa en situaciones de emergencia en perspectiva de derecho. Sin embargo, los referentes conceptuales utilizados y algunas de las reflexiones sobre la vivencia, evidenciaron los límites difusos entre nociones como: prevención y gestión del riesgo.

3.4.3. Características de la Educación en Emergencia en sociedades posconflicto

En el mismo año del trabajo anterior, es decir 2011, Gustavo Infante presentó el trabajo de grado de la Maestría en Educación: *Características de la*

educación en emergencia en sociedades posconflicto, de la Universidad Santo Tomás.

Esta investigación se propuso “Caracterizar la Educación en Emergencias en situaciones posconflicto y determinar cuáles son las estrategias que se han implementado a nivel internacional para restaurar el derecho a la educación” (Infante, 2011, p. 15).

Este trabajo es de relevancia para nuestra investigación en la medida en que fue, quizá, uno de los esfuerzos por abordar la Educación en Emergencia de forma académica. Con lo anterior, lo que se afirma, es que la tesis pretende comprender la Educación en Emergencia más allá de los informes de organismos internacionales o la política pública, para asumirlo como un objeto de investigación desde el enfoque de derechos y, adicionalmente; incluir al análisis de las situaciones de conflicto y posconflicto el enfoque de la Educación en Emergencia.

La investigación fue de tipo cualitativo, en la que se procuró una comprensión global del fenómeno para explorarlo, describirlo y comprenderlo inductivamente. La pregunta de investigación fue: ¿Cuáles son las características de la educación en emergencia en situaciones posconflicto?

En el marco conceptual, el autor abordó las siguientes categorías:

1. Educación y desarrollo humano
2. Conflicto
3. Posconflicto
4. Educación en Emergencia

Esta investigación se fundamentó en los trabajos de Filip Filipov, Peter Buckland, Margaret Sinclair Sommers, Anna Obura, XX Lyndsay, XX Bird y organizaciones como World Bank, Two Worlds, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - IIEP, UNESCO, Red Interagencial para Educación en Situaciones de Emergencia – INEE y Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior - FRIDE.

Según el autor, su trabajo “pretende mostrar que la educación provee protección física, psico-social y cognitiva. La educación salva vidas; la educación sostiene la vida. Por lo tanto, la educación es un elemento esencial de la respuesta a los conflictos” (Infante, 2011, p. 13).

De acuerdo con Infante (2011), para comprender la educación en emergencia en situaciones posconflicto es necesario, en primer lugar, comprender el tipo de crisis que la ha antecedido, pues esta determinará sus características. Por ejemplo, en conflictos como los de Camboya, Ruanda, Sierra Leona, El Salvador y Bosnia, la educación en emergencia tendrá retos diferentes. Sin embargo, el autor destaca que existen unos factores comunes de especial relevancia para entender y actuar en situaciones posconflicto:

1. Las características de los sistemas educativos.
2. Las características y condiciones de pobreza y los bajos ingresos.
3. La comprensión del derecho a la educación.
4. Las situaciones de emergencia.
5. La participación de la comunidad para la reconstrucción.
6. La participación internacional.

El autor llama la atención sobre aspectos necesarios para entender el verdadero alcance de la Educación en Emergencia desde el enfoque de derechos. El estudio permite comprender que la educación ofrece posibilidades

para el desarrollo porque incide sobre factores generadores de conflicto, tiene un lugar en la construcción de la paz, ayuda a las sociedades en su desarrollo positivo y contribuye a preservar los daños causados por la crisis.

Lo anterior implica reconocer la necesidad de promover reformas educativas efectivas y ágiles y orientar las acciones hacia las bases de la pirámide educativa, esto es, a las instituciones educativas y los docentes.

Una última conclusión de este estudio es la manera cómo la educación contribuye de forma importante a superar los efectos adversos de los conflictos y a crear condiciones propicias para construir la paz (Infante, 2011).

3.5. Educación en Emergencia y para la Gestión del Riesgo en las revistas de educación – Colciencias

Además de la consulta de los catálogos, bibliotecas, repositorios institucionales y bases de datos de universidades de Bogotá, se realizó una revisión de los temas de Educación en Emergencia y Educación para la Gestión del Riesgo en las revistas con Publindex (Tabla 2).

En esta revisión se consultaron 33 revistas indexadas, en las que se rastrearon uno a uno los artículos relacionados con Educación en Emergencia y Educación para la Gestión del Riesgo.

De forma similar a los resultados obtenidos en la búsqueda de proyectos de grado, aunque se localizaron algunos trabajos, no se encontró una producción amplia.

En resumen, estas son las tres (3) investigaciones relacionadas que se identificaron:

1. *La escuela en tiempos de crisis: Puntos de fuga para re-instaurar la esperanza en contextos post-desastre*, 2011, por Bibiana Medina.
2. *El agenciamiento social en contextos de emergencia: comunidades educadoras de Altos de La Florida en el municipio de Soacha*, 2013, por Bautista José Cuadrado Vertel, Diana Carolina Saraza Hernández y José Expedito Forero Ayala.
3. *Experiencias significativas de educación en emergencia en el Departamento de Boyacá (2002-2008)*, 2013, por Gustavo Zuluaga Trujillo.

Los dos primeros trabajos son artículos de la revista *Folios* de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Revista *Aletheia*, Revista Electrónica de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, respectivamente.

El tercer artículo se publicó en la *Revista Digital Heurística* de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja UPTC, del Doctorado en Educación, la cual no se encuentra indexada.

Tabla 2. Revistas de educación indexadas por Colciencias, 2013

ISSN	TÍTULO DE LA REVISTA	UNIVERSIDAD
0120-677X	Educación Física Y Deporte	Universidad de Antioquia
0121-2484	Pedagogía Y Saberes	Universidad Pedagógica Nacional
0120-1730	Actualidades Pedagógicas	Universidad de la Salle
1800-8865	Latinoamericana De Estudios Educativos	Universidad de Caldas
1807-9089	Infancias Imágenes	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
0121-7583	Revista Educación Y Pedagogía	Universidad de Antioquia
1809-2814	Revista O	Universidad Pontificia Bolivariana
0124-2121	Educación Y Humanismo	Universidad Simón Bolívar
0123-1294	Educación Y Educadores	Universidad de la Sabana
0121-3814	Tercer Epistemo Y Didaxis	Universidad Pedagógica Nacional
0120-3916	Revista Colombiana De Educación	Universidad Pedagógica Nacional
0123-4870	Fólios	Universidad Pedagógica Nacional
0123-4328	Nodos Y Nudos	Universidad Pedagógica Nacional
0121-4128	Lógica Pedagógica	Universidad Pedagógica Nacional
2827-1174	Magis - Revista Internacional De Investigación En Educación	Universidad Javeriana
2011-4680	Impetus	Universidad de los Llanos
2011-5318	Educación Y Desarrollo Social	Universidad Militar Nueva Granada
1794-0841	Hefezgos	Universidad Santo Tomás
1802-5777	Gist, Education And Learning Research Journal	Universitaria Colombo Americana
1794-0932	Siglo Veintiuno Educación	Universidad La Gran Colombia
0124-0821	Revista Virtual Universidad Católica Del Norte	Universidad Católica Del Norte
0124-793X	Revista De Investigaciones Unad	Unad
2011-0943	Magistro	Universidad Santo Tomás
1857-107X	Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía	Universidad Santo Tomás
2011-0731	Academia Y Virtualidad	Universidad Militar Nueva Granada
2145-0386	Alétheia, Revista De Desarrollo Humano, Educativo Y Social Contemporáneo	Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE
2011-5474	Revista Latinoamericana De Etnomatemática	Universidad de Nariño
2216-0159	Praxis & Saber	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
0123-0670	Papeles	FUNEM
1704-1180	Escenarios	Universidad Autónoma del Caribe
0123-6150	Revista Científica De Unincca	Unincca
2145-6444	Zona Próxima	Universidad del Norte
2215-8421	Voces Y Silencios	Universidad de los Andes

A continuación se presenta una descripción de los trabajos encontrados en la búsqueda de las revistas indexadas.

3.5.1. La escuela en tiempos de crisis: Puntos de fuga para re-instaurar la esperanza en contextos post-desastre

De acuerdo con la autora, su trabajo:

es una propuesta embrionaria de indagación, para la cual las nociones capitales de “otredades”, “reforma del pensamiento educativo” y escenarios de ciudad como espacio educativo”, son ejes que atraviesan y cautivan la presente idea investigativa (Medina, 2011, p. 26).

En su artículo, Medina (2011) expone de manera general algunas concepciones históricas de la institución escolar: perpetuación de los relatos

(Lyotard, 2000), reproducción de las estructuras sociales y fabricación de los modos de pensar y actuar de las personas (Bourdieu, 1991) o la reproducción de los imaginarios (Castoriadis, 1986); pero, afirma, que esta podría no estar preparada completamente frente a situaciones inesperadas y para actuar bajo la ruina (Medina, p. 28).

Citando a Z. Bauman (2007) asegura que se esperaba de la modernidad que esta permitiera cambiar los miedos por el control de los mundos sociales y naturales, pero que, muy por el contrario, se vive en medio de él por los desastres naturales y sociales de los cuales no se tiene control. En tal sentido, se entiende que la escuela está lejos de ser una institución indestructible y, aún más, se contempla en su debilidad y en su fragilidad el sentido de la educación (Medina, p. 28).

La autora afirma que después de los desastres se espera de la escuela el resurgir de su potencial organizador:

Aturdida y desconcertada por la pérdida y desolación que emergen post-desastre, el sistema educativo se enfrenta al reto enorme de generar condiciones de seguridad, estabilidad, protección y mitigación de los impactos físicos, psicológicos, sociales y económicos. La sociedad colapsada vuelve su mirada a la escuela y le exige ser el dispositivo que garantice la supervivencia, pues ella es la única que puede significar esperanza en medio de la muerte (Medina, p. 30).

Llama la atención sobre cómo, en situaciones de post-desastre, hay un énfasis en la reconstrucción física, pero que se descuida, absurdamente, la reconstrucción de los tejidos psicosociales y que, incluso, dejan de ser

considerados como potenciadores de las capacidades de afrontamiento y reconstrucción. (Medina, 2011).

Uno de los potenciales que menciona la autora es que en la post-crisis nace la posibilidad de la *deconstrucción* del pensamiento educativo tradicional y, de este modo, “se aprende y desaprende en un contexto social que instala a los sujetos en el núcleo de múltiples miradas y ámbitos de relación e interacción con sus iguales y con los otros” (Medina, p. 33).

En el contexto, el documento retoma desastres de origen natural ocurridos durante las últimas décadas; entre ellos: el terremoto de Haití durante el 2010, el terremoto y el tsunami de Japón en el año 2011 y el terremoto de 1999 de la ciudad de Pereira en Colombia. La autora hace alusión sobre la frecuencia de este tipo de situaciones en una época caracterizada por el desarrollo científico, evidenciando la fragilidad de la humanidad y la importancia que tiene la escuela durante un desastre.

Teniendo en cuenta el interés de la investigación se puede afirmar que ésta presenta elementos que permiten ampliar la comprensión entre el tránsito desde una educación en emergencia hacia una educación para la gestión del riesgo a través de afirmaciones como la siguiente:

El Sistema Educativo Latinoamericano, reconocido por sus grandes problemáticas, esta llamado en medio del desastre a revestirse de nuevas formas, superar sus desaciertos y enfrentar con pertinencia los contextos que demandan una voz de esperanza, una estrategia inteligente y una fuerza colegiada, un nosotros concertado para poder re-construirse, ya no desde los parámetros tecno-burocratizados y desgastados de los muros del aula o de los

tiempos controlados del currículo, sino desde la ciudad, la vida y la otredad como escenario de encuentro no escolarizado para el aprendizaje (Medina, p. 24).

Sin embargo, la propuesta y las reflexiones de la autora a lo largo del documento se concentran en el momento del desastre, enunciando posibles formas de abordaje, re-pensando las prácticas de la escuela y formulando acciones de atención desde corrientes teóricas como la otredad y la ciudad educadora.

Este tipo de aportes enriquecen la comprensión sobre el fenómeno, pero generan preguntas sobre el papel de la educación respecto a la prevención de las situaciones de emergencia, la responsabilidad de los sujetos y las comunidades con el medio, así como la noción de historicidad de los sujetos en el territorio.

Para finalizar su trabajo investigativo, Medina invita a una aproximación histórica hermenéutica para responder preguntas de investigación como:

1. ¿Cuál es el valor imaginario de la pérdida pos desastre? ¿Cuál es la organización funcional y la estructura de relaciones que colapsa con la catástrofe?
2. ¿Cuáles son las crisis y posibilidades que revisten a la escuela en el momento de la catástrofe y con las cuáles se acompaña para configurar un presente / porvenir tras la ocurrencia de un desastre? ¿Qué queda de la escuela sin la escuela y cómo se configura en el contexto temporal del miedo y en el vacío del lugar? ¿Cuáles son las nuevas connotaciones

que se fraguan en el aula sin muros y en el currículo sin tiempos? ¿Qué es lo que la escuela debe ayudar a restituir / reconstruir a partir de la comprensión de los imaginarios y sistemas de interpretación del mundo en el contexto espacial, temporal y discursivo de una comunidad que se enfrenta a la pérdida? ¿Cuáles son los lenguajes que posibilitan y los que imposibilitan la instauración de una esperanza post-desastre? ¿Es capaz de re-configurar sus lenguajes para transformar los sentidos viejos en nuevas significaciones de humanidad?

3. ¿Cómo superar los modos de intervención disyuntiva que, además de ignorar la complejidad sistémica del lugar, ignoran las relaciones histórico-temporales que afectan e influyen en los contextos de desastre? ¿Es posible la instauración de una lógica transdisciplinaria para la comprensión del fenómeno del desastre y para la re-configuración de una escuela posible?
4. ¿Cuál es el lugar de la memoria y la palabra en la recuperación post-desastre?
5. ¿Cuáles son las condiciones de oportunidad para superar las “*lógicas de restitución*” de lo perdido y, en lugar de ello, abordar las “*lógicas de la reconstrucción*” del porvenir?
6. ¿Cuáles son los sentidos de vida y necesidades de aprendizaje que emergen tras la catástrofe? ¿Cómo hallar ángulos de expansión a partir de la tensión entre egocentrismo / abnegación que permitan la prevalencia del nosotros colegiado a partir de la escuela que se levanta post-desastre?

Con lo cual queda abierto un campo de trabajo para entender la Educación en Emergencia y la Educación para la Gestión del Riesgo en todo su potencial.

3.5.2. El agenciamiento social en contextos de emergencia: comunidades educadoras de Altos de La Florida en el municipio de Soacha

Este trabajo fue desarrollado por José Cuadrado et al (2013); y publicado en la *Revista Aletheia* de CINDE. En él se indaga por: “¿cómo se está configurando el sector educativo, cuál es el papel de sus actores y las relaciones con lo comunitario, y cómo responden a las demandas educativas que se desprenden de las circunstancias de emergencia social o condiciones de supervivencia?” (Cuadrado et al., 2013, p. 154).

Los autores se centran en situaciones de emergencia social tales como: crisis sociales y desplazamiento forzado. Citando a Arturo Escobar (2000), afirman que las situaciones de emergencia social se presentan cuando

el acceso a la sociedad del riesgo se produce en el momento en el que los peligros que la sociedad decide ahora y produce consecuentemente, socavan o anulan los sistemas de seguridad establecidos por el cálculo de riesgos existentes en el Estado de bienestar (Escobar, 2000, p. 120).

Este ejercicio investigativo presenta el sistema escolar como un espacio en emergencia donde la crisis y las problemáticas sociales desbordan las capacidades de atención por parte del Estado, hasta al punto de ubicar la escuela en supervivencia y lucha.

En este documento la comprensión de la emergencia y la gestión del riesgo en el sector educativo no se encuentra asociado a la ocurrencia de un fenómeno de origen antrópico no intencionado, como por ejemplo, desbordamientos o terremotos; los cuales se manifiestan en un momento determinado y que rompen la rutina de la comunidad. Por el contrario, se trata de una reflexión sobre la cotidianidad de una comunidad en constante emergencia social, en la cual, el sistema escolar se encuentra influido por el medio, reproduce prácticas de violencia aumentado la crisis local. No obstante, según los autores, en el escenario se movilizan otro tipo de prácticas relacionadas con la agencia y la resistencia que contribuyen a la construcción de otro tipo de realidades.

En la investigación se planteó como objetivo “caracterizar, determinar y describir el papel que cumplen los diversos agentes sociales y comunitarios en su relación con el campo educativo afectado de manera preocupante por situaciones de emergencia social” (Cuadrado et al., p. 155) y para ello se abordan los conceptos de agenciamiento, agencia y agente, que citando a Guidens (2003) se deben entender como la capacidad de obrar de maneras alternativas y de intervenir o no sobre el mundo y modificarlo (Escobar, 2000).

En este trabajo se pretende abordar la pregunta ¿cómo se le exige al sistema escolar asumir intervenciones para dar respuesta a las condiciones de emergencia? Y para ello se propone una aproximación cualitativa de carácter descriptivo.

De este modo se establece que las situaciones de marginalidad derivadas en ocasión de las emergencias sociales actúan como contextos de vulneración de los derechos de formas múltiples. No solo afectan el acceso sino las

condiciones mismas de los procesos de aprendizaje, con lo cual se afectan directamente los niños, las niñas y los adolescentes y los procesos sociales y de desarrollo mismos.

En este escenario emergen, de acuerdo con los autores, agentes y agenciamiento:

Debemos reconocer la existencia de actuaciones individuales y colectivas de respuesta permanente a los problemas inmediatos, de reflexiones y exploraciones sucesivas por encontrar diversas salidas a las amenazas cotidianas. Además, actuaciones de los agentes haciendo efectivas propuestas rápidas que modifiquen las condiciones determinadas por la trágica vida social (Cuadrado et al., p. 163).

Este agenciamiento incluye el campo educativo a través de proyectos y estrategias educadoras comunitarias que motivan la participación, mientras otros son soluciones directas para atender necesidades puntuales (acceso a materiales educativos y acciones para la permanencia en el sistema).

Los autores llaman la atención sobre:

Sin embargo, las propuestas que se vienen implementando en Altos de la Florida son básicamente acciones de contingencia educativa. Es decir, sus estrategias y actividades diarias están diseñadas como planes y medidas de choque para resolver las problemáticas en este campo. Aquellas consideradas de urgencia, las cuales requieren de la intervención e implementación de estrategias diferentes, con el fin de resolver de manera inmediata las necesidades educativas especiales en medio de las condiciones de supervivencia que depara el entorno (Cuadrado, et al., p. 165).

Con ello se evidencian acciones propias de una perspectiva de atención en emergencias y se hace un llamado a las acciones pedagógicas, en particular, aquellas orientadas a promover comportamientos resilientes.

3.5.3. Experiencias significativas de Educación en emergencia en el departamento de Boyacá (2002-2008)

La última publicación revisada es el artículo del Doctorando en Educación de Gustavo Zuluaga, que aparece en la *Revista Digital Heurística* de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja UPTC titulado *Experiencias significativas de educación en emergencia en el departamento de Boyacá 2002-2008*, 2013, disponible en los repositorios del Doctorado Interuniversitario RUDECOLOMBIA.

Esta investigación se propuso como objetivo: “Presentar las experiencias significativas (los hechos y acciones realizadas por diferentes organismos de educación) en el panorama boyacense de la Educación en Emergencias en el marco del escenario del conflicto armado” (Zuluaga, 2013, p. 109).

Este trabajo es relevante en cuanto se propone explorar la Educación en emergencia en un periodo comprendido entre el 2002 y el 2008, pues como afirma su autor “a nivel del departamento de Boyacá existen pocas evidencias de una recopilación de documentos investigativos sobre experiencias significativas de la Educación en Emergencias que abarque con rigor exploratorio los enfoques y paradigmas desde 2002 hasta el 2008”. (Zuluaga, p. 108).

La investigación que se propuso desarrollar el autor es de tipo cualitativo, exploratoria y descriptiva, en la cual se buscó responder a la pregunta: ¿A partir de la documentación revisada, cuáles son las experiencias significativas (los hechos y acciones realizadas por diferentes organismos internacionales)

que sustentan la investigación en Educación en Emergencia dada en el marco del escenario del conflicto armado en el departamento de Boyacá, en el período 2002-2008?

En el marco conceptual el autor aborda las siguientes categorías:

1. Conflicto armado
2. Educación en situación de conflicto
3. Relevancia de la Educación en Emergencias
4. La educación como prioridad para el restablecimiento de derechos

Como parte de sus objetivos pretendió analizar cómo el conflicto ha impactado el disfrute efectivo del derecho a la educación, e identificar qué estrategias se han implementado al respecto. De la misma manera, analizar qué estrategias se han puesto en práctica en la construcción del tejido social en cuanto a educación en emergencia.

Para este autor, que cita a Triplehorn (2001), el término “educación en emergencias se refiere a la educación formal y no formal en situaciones donde los niños pierden el acceso al sistema educativo nacional y de su comunidad debido a emergencias complejas o desastres naturales” (Zuluaga, p. 112).

Respecto a este trabajo es interesante anotar que el autor va más allá de considerar la educación formal, para introducir una cuestión complementaria, la educación informal y no formal:

Entendiendo la educación informal como un proceso de aprendizaje dado a través de las experiencias cotidianas y de la transferencia de conocimientos, habilidades y actitudes a partir de la tradición cultural, familiar, comunitaria y de los medios de comunicación; la educación no formal como una aproximación flexible a la educación empleando vías alternativas de desarrollo fuera del sistema formal cuyos contenidos, pueden ser idénticos a los que están disponibles en la escuela o pueden ser diferentes, como en el caso de

programas de alfabetización e iniciativas de educación popular que no llevan a una certificación (Zuluaga, p. 112).

El autor finaliza con algunas conclusiones preliminares:

1. Los enfoques de la Educación en Emergencia para la sociedad civil en situaciones de conflicto armado se dirigen a dar respuesta específicamente a las necesidades de supervivencia básicas y a restablecer el derecho a la educación. Las dinámicas de los conflictos armados traen consigo oportunidades para restablecer y encaminar de mejor manera el sistema educativo y fortalecer tanto la educación formal como informal y no formal.

2. Las escuelas deben ser respetadas como escenarios de paz. Los programas de educación han de concebirse de modo que promuevan el pleno desarrollo de la personalidad y fortalezcan el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Por último, afirma, que la educación en emergencia puede favorecer una cultura de paz y entendimiento.

La propuesta investigativa de Zuluaga se encuentra orientada al momento de crisis y a las acciones de atención por parte del sistema escolar y educativo.

Sus argumentos se concentran en los mandatos de Naciones Unidas, agencias de cooperación internacional y aportes de autores como Malley A. y Triplehorn C, quienes abordan temas relacionados con la garantía del derecho a la educación y la protección de la niñez durante las situaciones de emergencia.

El autor asume como parte del diseño metodológico el análisis exploratorio y toma como muestra del estudio una comunidad del departamento Boyacá, lo cual permite describir las situaciones de violencia del país a partir de ese contexto, socializar la vivencia de algunos niños, niñas y jóvenes a causa de este fenómeno y plantear alternativas para su atención desde el escenario escolar.

Como se expone en la parte introductoria la investigación aporta elementos sobre la comprensión de la educación en emergencia asociada a la atención y la garantía de los derechos de la niñez durante un momento de crisis, y proporciona algunas pistas asociadas a la educación para la gestión del riesgo a través de la relación entre proyectos de convivencia y pertinencia del sistema escolar con el medio. De esta manera, “la educación tiene que promover no sólo la adquisición de habilidades como la prevención y la solución pacífica de los conflictos, sino también valores sociales y éticos” (Zuluaga, 2013, p. 115).

3.6. Sobre la relación de los trabajos revisados con el presente estudio

Para continuar nuestra reflexión sobre cada documento consultado, en este apartado pretendemos responder a la pregunta ¿cuál es la relación de la investigación con nuestra investigación?

En los trabajos de grado revisados, así como en los artículos de las revistas encontrados, existe una marcada coincidencia en resaltar la importancia de la

Educación en Emergencia como un campo de desarrollo del conocimiento de las ciencias educativas.

Igualmente, es coincidente en los distintos trabajos que el enfoque privilegiado sigue centrado en la **Educación en Emergencia** antes que en la Gestión del Riesgo. En tal sentido, se destaca que los temas abordados en la presente investigación no se han desarrollado a profundidad. Lo anterior es especialmente notable en lo referente a la Educación para la Gestión del Riesgo.

Una de las situaciones que se subraya es que en el estado del arte no hay una problematización de los conceptos de Educación en Emergencia, de Gestión del Riesgo ni de su evolución. En efecto, la aproximación conceptual en sí misma no es problematizada en las investigaciones y se dan por sentados su delimitación y su alcance.

Sin embargo, aunque se aproximan a temas de discusión abordados en la presente investigación consideramos que se no se desarrolla a profundidad:

1. La necesidad de problematizar y delimitar las categorías conceptuales de Educación en Emergencia y Educación para la Gestión del Riesgo.
2. La reflexión sobre la relación: comunidades, mentalidades, sujetos históricos, prevención, educación y territorio.
3. Las situaciones límite como posibilidad de reconfiguración del orden social.

En conclusión, existe una clara relación de los trabajos revisados como antecedentes del estudio propuesto en la presente tesis, pues destacan:

1. Un campo de estudio y de investigación centrado en la Educación en

- Emergencia y la Educación para la Gestión del Riesgo.
2. La necesidad de comprender el papel de las comunidades y los actores, incluida la escuela y los docentes, los niños, las niñas, los jóvenes y las familias en situaciones de emergencia y posemergencia.
 3. El papel de la educación y de la escuela en las situaciones de emergencia y posemergencia.

Temas altamente relevantes para la presente investigación.

4. Marco conceptual

4.1. Educación en Emergencia y Educación para la Gestión del Riesgo: principios conceptuales

Los marcos conceptuales y, en consecuencia, las investigaciones sobre desastres, emergencias y gestión del riesgo, aunque nacen en ellas, no son de exclusividad de las ciencias naturales; por el contrario, han pasado a convertirse en objetos de estudio de la ciencias sociales y, sin duda, empiezan a ser objetos de investigación en las ciencias de la educación con las acciones en Educación en Emergencia y en Educación para la Gestión del Riesgo.

En primer lugar, cabe destacar que los investigadores sociales han empezado a incluir un amplio conjunto de temáticas en estudios de situaciones de emergencia tales como actitudes culturales sobre el desarrollo, preferencias políticas en las intervenciones por parte de los actores, condiciones sociales de las poblaciones, y la vulnerabilidad y la percepción del riesgo, entre otros (McEntire, 2004).

En segundo lugar, para las ciencias de la educación este campo se consolida como un escenario fértil tanto en lo conceptual como en lo investigativo y aplicado, que vale la pena revisar con detenimiento. Actualmente hay una creciente preocupación mundial por la educación en situaciones de emergencia y la educación para la gestión del riesgo, cómo se conciben, se diferencian y se aplican aun cuando no hay, en realidad, un marco de comprensión definitivo. (Zuluaga, 2013, Infante, 2011)

Por ejemplo, desde las ciencias sociales se plantea la necesidad de delimitar de forma preliminar algunos conceptos claves en emergencia y gestión del riesgo, que constituyen la base de los marcos conceptuales que se quieren desarrollar para la comprensión de la Educación en Emergencia y de la Educación para la Gestión del Riesgo.

4.1.1. Conceptos claves: base para la comprensión de la Educación en Emergencia y la Educación para la Gestión del Riesgo

Podemos encontrar cuatro pilares conceptuales de la emergencia y de la gestión del riesgo que a su vez servirán de base de nuestro esquema conceptual para la Educación en Emergencia y para la Educación para la Gestión del Riesgo: amenaza, vulnerabilidad, desastre y resiliencia.

Al delimitar estos cuatro conceptos no se intenta agotar o reducir el contexto conceptual de la tradición en investigación en emergencia o en gestión del riesgo a aquellos sino, mejor, establecer un punto de partida claro que permita trazar un recorrido conceptual pertinente para la Educación en Emergencias y para la Gestión del Riesgo, pues en la revisión realizada no se encuentran trabajos en este sentido. A continuación se describe cada uno de ellos.

4.1.1.1. Amenaza

El primer concepto pilar es amenaza. Drabek y Evans (2007) afirman que son las condiciones que tienen el potencial de dañar una comunidad o el medio ambiente (Drabek, 2004, citado por Drabek y Evans, 2007, traducción libre). Cardona (1993), de otra parte, la define “como la probabilidad de ocurrencia de

un evento potencialmente desastroso durante cierto periodo de tiempo en un sitio dado” (Maskrey et al., p. 48).

La amenaza es una situación en potencia pero que es reconocida como tal por un grupo de personas. En tal sentido, implica el reconocimiento de las condiciones por parte de las comunidades que se pueden afectar y las que no.

4.1.1.2. Vulnerabilidad

El segundo concepto es vulnerabilidad. Cardona (1993) la define como “el grado de pérdida de un elemento o grupo de elementos bajo riesgo, resultado de la probable ocurrencia de un evento desastroso” y como “la predisposición o susceptibilidad que tiene un elemento a ser afectado o a sufrir una pérdida”.

Para Wisner, Blaikie, Cannon y Davis, por otra parte, la vulnerabilidad se refiere a las características de una persona o grupo, a la situación y a las capacidades de anticipación, hacer frente, resistir y recuperarse del impacto de una amenaza natural (Wisner y otros, 2003, p. 11, traducción libre).

Para otros autores, este concepto debe centrarse no solamente en aspectos físicos sino que debe incluir las dimensiones política, económica y social, pues los desastres no solamente generan pérdidas humanas sino que pueden afectar los ecosistemas y las estructuras políticas y económicas (Pine, 2006, p. 14).

Entonces, la vulnerabilidad sería el estado y el conocimiento del contexto natural, político, económico, social y cultural de la comunidad donde se reconoce la posibilidad de que sea alterado sin tener conocimiento, necesariamente, del tiempo o momento en que la situación se presentará.

La vulnerabilidad implica reconocer las particularidades naturales, políticas, económicas, sociales y culturales de la comunidad; aquí es donde se deben reconocer e identificar las características y capacidades de las comunidades.

4.1.1.3. Desastre

Drabek y Evans (2007), en su artículo “Social problems perspectives, disaster research and emergency management: intellectual contexts, theoretical extensions, and policy implications”, en el que citan a Gary Kreps (1989), afirman que los desastres pueden definirse como eventos no rutinarios que alteran física o socialmente una región o comunidad. Tales eventos incluyen aspectos históricos y sociales y se pueden caracterizar desde la magnitud de la alerta, el evento en sí, su alcance, duración e impacto (Kreps, 1989, p. 219, traducción libre).

Cardona (1993) coincide en afirmar que:

un desastre puede definirse como un evento o suceso que ocurre, en la mayoría de los casos, en forma repentina e inesperada, causando sobre los elementos sometidos alteraciones intensas, representadas en la pérdida de vida y salud de la población, la destrucción o pérdida de los bienes de una colectividad y/o daños severos sobre el medio ambiente (Maskrey et al., p. 45).

4.1.1.4. Resiliencia

La resiliencia, por último, es definida por Maskrey (1993) como la capacidad de recuperación posterior a la afectación de un impacto ambiental o social desfavorable (Maskrey et al., p. 80).

Para Zakour y Gillespie (2013), la resiliencia debe ser entendida como la habilidad de un sujeto o de una comunidad para retornar a un estado normal o

mejorado de funcionamiento o de recuperarse más rápidamente de lo esperado. Es un proceso posterior al desastre que refleja las condiciones de la comunidad y la movilización de recursos (Zakour y Gillespie, p. 144, traducción libre).

4.1.2. Punto de partida conceptual de la Educación en Emergencia y de la Educación para la Gestión del Riesgo

En el marco conceptual que se propone para la presente investigación, es importante articular estos cuatro conceptos de una forma dinámica la cual, en conjunto, permitirá entender los retos de la Educación en Emergencia y de la Educación para la Gestión del Riesgo, así como las principales diferencias conceptuales y aplicadas. En la Gráfica 1 se aprecia la dinámica conceptual o ciclo básico.



En este ciclo dinámico se entiende que el punto de partida de la comprensión es la amenaza y, por ende, el reconocimiento del contexto.

Esta primera fase facilita al investigador la caracterización de las condiciones potenciales de afectación (daño) de una comunidad y su medio ambiente (Drabek, 2004), es decir, las amenazas y riesgos potenciales de la comunidad en estudio, tanto en lo natural como político, social, económico y cultural.

La segunda fase de la dinámica conceptual propuesta es la vulnerabilidad, la cual permitiría caracterizar cualitativamente la predisposición o susceptibilidad que tiene una comunidad a ser afectada (Cardona, 1993).

En una tercera fase, dado el caso de materializarse la amenaza, estaría el concepto de desastre, que se caracterizaría como el evento o los eventos que ocurrieron en forma inesperada en la comunidad.

En esta etapa se evaluaría el impacto en pérdida de vidas, destrucción o pérdida de los bienes de una colectividad y daños severos sobre el medio ambiente (Maskrey et al., 1993), es decir, la situación de desastre. También caracterizaría a otros elementos de las dimensiones política, económica y social de los ecosistemas, estructuras políticas y económicas (Pine, 2006, p. 14).

Por último se propondría la resiliencia, la cual facilitaría caracterizar la capacidad de recuperación de una comunidad, posterior a la afectación de un impacto ambiental o social desfavorable (Maskrey et al., 1993).

Como se puede observar, este modelo describe de forma integral una situación desde su estado potencial hasta su estado de recuperación; con esto se podría obtener un panorama amplio del objeto de estudio que, incluso, permitiría comprender la complejidad del fenómeno y su alcance interdisciplinar. En él se convocan las ciencias naturales, las ciencias sociales, las ciencias humanas y, por supuesto, las ciencias de la educación, como lo describiremos a continuación.

Las líneas café cruzadas representan la interrelación entre: 1) la amenaza y el desastre y 2) la vulnerabilidad y la resiliencia.

Como se puede observar, en primer lugar el desastre sería la materialización de la amenaza y en segundo término la resiliencia estaría determinada en su potencial por la vulnerabilidad, de acuerdo con la definición operacional del presente marco conceptual.

A partir de la vivencia de estos elementos los sujetos construyen sus percepciones sobre el territorio, como un lugar seguro o inseguro.

Para Álvarez, R. et al (2010, p. 39) el territorio se refiere

no solo al espacio sino a los elementos que lo integran, es decir, en el territorio intervienen factores de corte social, político, institucional, ambiental, que lo hacen una unidad compleja, donde estos elementos interactúan para determinar dinámicas propias y diferenciadoras que los caracterizarán dentro de los mercados globales.

Bajo este contexto, Álvarez, R. et al, 2010, cita a Boisier, S. (1988, p. 54 – 55), para ampliar la comprensión sobre como las regiones como espacios socialmente construidos

Construir socialmente una región significa potenciar su capacidad de auto-organización, transformando una comunidad inanimada, segmentada por intereses sectoriales, poco perceptiva de su identificación territorial y en definitiva pasiva, en otra organizada, cohesionada, consciente de la identidad sociedad región, capaz de movilizarse tras proyectos políticos colectivos, es decir, capaces de transformarse en sujeto de su propio desarrollo.(p. 43).

En esta perspectiva, a los conceptos de territorio-región podemos relacionar los trabajos de Marc Augé (1992) con las nociones de lugar y no lugar. Veamos: Siguiendo a Boiser, S., citado por Álvarez, R., y Rendón, J. (2010), se asume un lugar seguro como aquel en que sus habitantes construyen socialmente su territorio, potenciando su capacidad de auto-organización y cohesión,

consciente de su identidad y capaces de transformarse en sujetos de su propio desarrollo, y un lugar inseguro como aquel en que sus habitantes no cuentan con posibilidades o capacidades de hacerlo.

Esta idea se relaciona con los trabajos de Marc Augé (1992, p. 83), quien afirma que “Si un lugar puede definirse como un lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse como espacio de identidad, no como relacional, no como histórico, definirá un no lugar”. Lo anterior permite comprender como los sujetos a partir de las percepciones construyen mentalidades mediadas por las relaciones que establecen con el entorno y los otros.

Desde esta perspectiva, se configuran formas de comprensión y prácticas alrededor de la gestión del emergencia y la gestión del riesgo en las comunidades.

4.2. ¿Qué es la Educación en Emergencia y la Educación para la Gestión del Riesgo?

Si bien no se ha encontrado en el ámbito educativo literatura académica que explore el surgimiento y los campos de aplicación de la Educación en Emergencia y de la Educación para la Gestión del Riesgo propiamente dichas, se puede suponer que estas se derivan de las comprensiones presentadas hasta el momento, y de la comprensión sobre la educación.

La siguiente parte se divide en dos momentos: el primero se asocia con la definición conceptual de educación desde el enfoque humanista del filósofo

norteamericano John Dewey (1859-1952); el segundo se relaciona con la conceptualización y comprensión de la Educación en Emergencia y de la Educación para la Gestión del Riesgo desde las nociones de educación expuestas en el primer momento.

4.2.1. Educación

En las investigaciones y trabajos revisados en el estado del arte desarrollado para esta investigación se encontró que educación se conceptualiza dentro de un marco de derecho.

En este sentido, se entiende la educación como un derecho humano, lo cual queda definido en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia (Constitución Política de Colombia, 1991).

Es comprensible, por lo tanto, que en aquellos trabajos los conceptos de Educación en Emergencia y de Educación para la Gestión del Riesgo sean abordados desde el paradigma de las ciencias sociales y políticas.

En el marco de esta investigación se pretende, sin desconocer este contexto, un giro del abordaje hacia las ciencias educativas.

Por tal razón, es necesario empezar a delimitar en esta dirección el concepto de educación y articularlo de forma coherente con los de Educación en Emergencia y Educación para la Gestión del Riesgo.

4.2.1.1. La propuesta de John Dewey

Si bien existen decenas de definiciones de educación en filosofía, psicología, sociología, entre otras, en el humanismo de John Dewey el concepto de educación permite, a nuestro juicio, dar cuenta y comprender el rol que puede desempeñar en la comprensión de la Educación en Emergencia y de la Educación para la Gestión del Riesgo.

Es necesario, por lo tanto, empezar a delimitar el concepto de educación en esta dirección. En el libro *Democracia y educación*, Dewey (1916) distingue cuatro formas de considerar la educación: la educación como necesidad de vida, como función social, como dirección y como crecimiento.

En su tesis doctoral *La educación democrática en John Dewey: una propuesta pedagógica de transformación social en México*, Ana Paola Romo López (2006) afirma que el autor reconoce que su libro *Democracia y Educación* expone de manera directa su filosofía educativa y que por lo tanto este contendría las definiciones que interesa revisar. A partir de este autor se abordan los conceptos asociados a las denominadas funciones de la educación.

4.2.1.2. La educación como necesidad de vida

En primer lugar, Dewey destaca la función de supervivencia social de la educación ubicando la comunicación como centro articulador del proceso.

Dewey afirma:

La sociedad existe por medio de un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica. Esta transmisión ocurre por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta

comunicación de ideales, esperanzas, expectativas, estándares y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que dejan de existir en la vida de grupo hacia los que llegan a él, la sociedad no podría sobrevivir (p. 6).

De otra parte, el autor llama la atención sobre la supervivencia social como expresión de vida desde su dimensión biológica, con lo cual parece reconocer el carácter de autoorganización y de adaptación social y biológica, con lo cual, ciertamente, se puede decir que acude a una metáfora de la sociedad como ser vivo y de la educación como la necesidad de vida de esa sociedad.

Para Dewey (1916), de acuerdo con Romo (2006), la comunicación y la educación no solo son la transmisión de conocimientos, ideas y costumbres, sino la posibilidad de tomar parte en hábitos, creencias y formas compartidas de pensar (Romo, p. 56). De esta manera, afirma, se asegura la participación de los miembros de la sociedad, y la sociedad logra sobrevivir a pesar de la muerte de sus miembros.

4.2.1.3. La educación como función social

En segundo lugar, afirma Romo, en su función social “la educación ha de encargarse de la manera en que las personas con una mayor experiencia pretenden transmitir a los jóvenes el conjunto de experiencias y hábitos alcanzados en la sociedad” (Romo, p. 58, cita a Dewey, p.14).

Para Dewey, la posibilidad de transmitir experiencias y hábitos no es solo un problema de comunicación sino de la comprensión de la acción del ambiente. De acuerdo con este autor, el medio particular en que se desenvuelve el ser humano propicia en él ciertas disposiciones para actuar de una manera u otra y dependiendo de él atenderá a unas creencias u otras, porque el ambiente de un ser humano es tanto *natural* como *social* (Romo, 2006).

Con ello se propone que el sujeto se *sienta parte*, forme parte de una sociedad y comparta la necesidad de alcanzar los objetivos de aquella desarrollando su *espíritu social* (Romo, 2006).

4.2.1.4. La educación como dirección

La función de la educación como dirección tiene más que ver con la posibilidad de guiar la tendencia innata del ser humano a participar en actividades comunes, que con un proceso de coacción (Dewey, 1916).

En este sentido, evidentemente se destaca la *dirección* hacia donde -los docentes- encaminen las tendencias naturales y a la identificación, el establecimiento de los criterios sociales y la participación en *actividades comunes* que favorezcan el *desarrollo y la supervivencia social* a través de objetivos compartidos.

4.2.1.5. La educación como crecimiento

La educación moviliza el *desarrollo de la sociedad* pues, afirma Dewey, son las acciones de los jóvenes las que poco a poco configuran la naturaleza de la sociedad futura (p. 46, comentado por Romo, 2006).

Para esta perspectiva de desarrollo, Dewey destaca no la carencia sino las potencialidades de los sujetos en cuanto a sus capacidades de *seres de experiencia, de aprendizaje, de adaptación*, centradas en el concepto de *plasticidad*, con la cual se perfeccionan las propias acciones haciendo uso de las experiencias, y a través de ello el desarrollo de hábitos. Lo anterior supone que el proceso educativo de reorganización, reconstrucción y transformación continua (Dewey, p. 46).

Ahora bien, con esta delimitación conceptual vamos a abordar el sentido conceptual de Educación en Emergencia y Educación para la Gestión del Riesgo.

4.2.2. Educación en emergencia

Como ya se ha dicho en otros lugares, la Educación en Emergencia empieza a ser de interés conceptual desde la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos (Jomtien, 1990); en particular, en el año 2000 desde el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, con la “sesión estratégica de educación en emergencias”, en la que se planteó que:

En la Declaración y el Marco de Acción de Jomtien sólo se aludía de modo limitado a la educación en situaciones de emergencia, pero en el transcurso del último decenio los conflictos y los desastres naturales han demostrado ser un importante obstáculo al logro de la educación para todos, con lo cual se planteó que la educación en situaciones de emergencia se integrará desde el comienzo en el proceso de desarrollo del país, y no fuera considerada como una actividad de auxilio (Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 2000, p. 24).

En este concepto se destaca, de un lado, el hecho de abordar la educación como un derecho a ser garantizado a pesar de las condiciones desfavorables de prestación de los servicios, condiciones que incluyen, de otro lado, no solamente situaciones de origen natural, sino los diversos conflictos pues, por último, existe una preocupación por el impacto de un descuido en este campo, en el desarrollo de un país.

En tal sentido, la Educación en Emergencia se entiende como una acción intencionada y planificada de los gobiernos y, por supuesto, de las administraciones para dar continuidad y ofrecer el servicio educativo durante

una crisis de origen natural, socio-natural o antrópica intencionada. En otras palabras, la garantía de un derecho.

Para el objetivo de este trabajo, la Educación en Emergencia, si bien tiene sentido en la garantía de derechos, debe ser comprendida desde el alcance determinado por las ciencias educativas y no solamente las sociales.

Para nosotros, con base en Dewey (1916), la educación, incluida la Educación en Emergencia, debe concebirse en sus procesos particulares de:

1. Supervivencia de una sociedad (función de necesidad de vida).
2. Su marco de comunicación (función de necesidad de vida).
3. Autoorganización de la sociedad (función de necesidad de vida).
4. Acción del y sobre el ambiente (función social).
5. Inscripción social y participación (función social).
6. Dirección hacia actividades comunes (función como dirección).
7. Desarrollo y supervivencia social (función como dirección).
8. Potencial de reorganización, reconstrucción y transformación (función como dirección).

Por lo tanto, la Educación en Emergencia debe ir más lejos de la preocupación por garantizar un derecho durante una crisis, hacia comprender el proceso educativo en el momento tres del ciclo dinámico que presentaremos más adelante, el desastre. Aclaramos para que efecto de nuestro trabajo se considera que la Educación en Emergencia es aquel proceso educativo que se presenta particularmente durante la emergencia.

La Educación en Emergencia, si bien es un proceso planeado desde el enfoque de derecho, atiende una situación particular asociada a la crisis de origen natural, socio-natural o antrópica intencionada de una comunidad, acaecida de forma inesperada en tiempo y lugar, pues previamente no se identifica la zona geográfica ni el momento preciso de su ocurrencia.



4.2.3. Educación para la Gestión del Riesgo

De otra parte, la Educación para la Gestión del Riesgo se convierte en el centro de interés para la investigación desde el año 2005 en Kobe, Hyogo, Japón, cuando se acordara en el informe *Marco de Acción de Hyogo para 2005-2015. Aumento de la resiliencia de las naciones y las comunidades ante los desastres* proponer como estrategia “Utilizar los conocimientos, las innovaciones y la educación para crear una cultura de seguridad y de resiliencia” (p. 9), en particular, las acciones para:

promover la inclusión de nociones de reducción del riesgo de desastre en las secciones pertinentes de los programas de estudio escolares en todos los niveles y la utilización de otros canales formales e informales para transmitir la información a los jóvenes y los niños; promover la incorporación de la reducción del riesgo de desastre como parte integral del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2015) (p. 10).

En la delimitación conceptual previa de la Educación en Emergencia se afirmó que esta es propia del momento 3 del ciclo dinámico, es decir, el desastre; mientras que la Educación para la Gestión del Riesgo es aquel proceso propio

de los momentos 1, 2 y 4 del ciclo, esto es, amenaza, vulnerabilidad y resiliencia.

Esta aproximación comparte con la Educación en Emergencia los procesos propuestos por Dewey, así:

- ✓ Supervivencia de una sociedad (función de necesidad de vida).
- ✓ Marco de comunicación (función de necesidad de vida).
- ✓ Autoorganización de la sociedad (función de necesidad de vida).
- ✓ Acción del y sobre el ambiente (función social).
- ✓ Inscripción social y participación (función social).
- ✓ Dirección hacia actividades comunes (función como dirección).
- ✓ Desarrollo y supervivencia social (función como dirección).
- ✓ Potencial de reorganización, reconstrucción y transformación (función como dirección).

No obstante, en este caso, el proceso educativo cuenta con un alcance diferente al asociado con las situaciones de emergencia, puesto que no está vinculado a un momento específico de crisis sino a acciones conscientes y cotidianas que involucran la participación de las comunidades en: el reconocimiento de su territorio en términos de capacidades, amenazas y vulnerabilidad; la inclusión de las particularidades del contexto en la vida de las comunidades en función de la prevención del riesgo; y posteriormente, la previsión, preparación, atención y recuperación de una posible situación de emergencia desde las capacidades de las mismas comunidades.

Con ello se afirma que la Educación para la Gestión del Riesgo engloba la Educación en Emergencia; pero son mutuamente complementarias pues comparten funciones comunes en momentos de crisis particulares.

4.2.4. Emergency management y risk management

Otros conceptos relacionados con lo anterior son: 1) gestión de la emergencia (Emergency Management) y 2) gestión del riesgo (Risk Management), los cuales aportan a nuestro interés de investigación. Veamos por qué.

Siguiendo a Pine (2006) se puede afirmar que la teoría de la gestión-administración (Management theory) brinda las bases para entender la gestión de la emergencia (Emergency Management).

Para este autor, la administración de procesos se utiliza para planear, liderar y controlar la situación de emergencia determinada. Este enfoque estaría orientado a gestionar la forma correcta de organizar el trabajo y acompañar la ejecución de tareas, así como liderar la organización para lograr los objetivos de una manera racional durante una situación de crisis (Pine, p. 8).

La gestión del riesgo (Risk Management) según Allan Lavell (2003), se refiere a:

La comprensión que en términos sociales requiere de la participación de los diversos estratos, sectores de interés y grupos representativos de conductas y modos de vida (incluso de ideologías y de perspectivas del mundo, la vida, la religión) para comprender cómo se construye un riesgo social, colectivo, con la concurrencia de los diversos sectores de una región, sociedad, comunidad o localidad concreta. No es simplemente bajar la vulnerabilidad, sino la búsqueda de acuerdos sociales para soportar o utilizar productivamente los impactos, sin eliminar la obtención inmediata de beneficios” (p. 8).

En este sentido, Maskrey et al. en su texto *Los desastres no son naturales*, aportan elementos valiosos asociados a la comprensión de la gestión de la emergencia y la gestión del riesgo a partir del desastre como punto de encuentro de estos conceptos.

El documento presenta como temas centrales los siguientes: la reflexión sobre el lugar de las ciencias sociales en una temática que había sido exclusiva de las ciencias naturales y de las ciencias aplicadas; la comprensión del desastre asociado con las creencias y prácticas culturales de algunas comunidades latinoamericanas sobre las amenazas; y por último, un marco teórico sobre las ciencias sociales y los desastres.

Para los autores, el impacto de los desastres se encuentra asociado con la vulnerabilidad de las comunidades: “Las condiciones de vulnerabilidad se van gestando y pueden ir acumulándose progresivamente configurando una situación de riesgo (que muchas veces se inadvierte, se trata de minimizar o se menosprecia temerariamente) (Maskrey et al., p. 9).

Lo anterior es abordado de forma diferente por la gestión de la emergencia y la gestión del riesgo; para la primera en términos de atención de la situación de crisis, y para la segunda desde la prevención de las situaciones asociadas a posibles emergencias.

En este contexto es factible incluir en el análisis entre desastre, gestión de la emergencia y gestión del riesgo, lo propuesto por Rivadeneira (2001) sobre una situación límite: “un punto desde el cual cambia radicalmente la existencia”.

La situación es entendida como algo cambiante e inestable en el que se establecen relaciones desiguales, las cuales llevan a una serie de encrucijadas, en las que, por lo general, las líneas de fuga se dan en una condición de supervivencia y no como una necesidad de empoderamiento de las comunidades ante las situaciones impuestas.

Respecto al límite, se entiende como el “principio o el final de cualquier cosa, es decir el punto de partida o el de llegada, la sustancia o la esencia sustancial de una cosa, ya que este es el límite del conocimiento de la cosa, en este caso significa condición”, y al no querer indagar y conocer qué hay más allá de lo que genera los condicionamientos, las sociedades se acostumbran a vivir y sobrevivir en las desigualdades, en las injusticias, en aquellas situaciones que no permiten pensar más allá de su condición, sino en una relación de supervivencia diaria, sin ninguna reflexión frente a los dispositivos que las generan. Sin embargo, al reunir, conceptualizar y reflexionar sobre estas dos categorías, una situación límite sería “un punto desde el cual cambia radicalmente la existencia”.

Según Jaspers citado por Rivadeneira (2001) “Estamos siempre en situaciones. Las situaciones cambian, las ocasiones se suceden. Si estas no se aprovechan, no vuelven más”. Del mismo modo manifiesta que una situación externa es algo que: “Es cambiante, influye de manera diferente en los seres humanos. Es decir incita y obstaculiza; inevitablemente limita y destruye, es dudosa e insegura”. La situación externa genera una serie de límites que coaccionan las prácticas de los sujetos y en muchos momentos no permite la emancipación y la cohesión de las comunidades.

Por otra parte, la antropóloga chilena Larissa Adler Lomnitz (2001) propone una mira distinta sobre las denominadas situaciones límite a partir de sus estudios sobre las formas de organización de las comunidades consideradas socialmente marginales, tomando como ejemplo las barriadas de Ciudad de México D.F. permitió visibilizar como dispositivo el compadrazgo entre los

miembros de la comunidad o las redes sociales y reveló cómo los sistemas formales sobreviven gracias estos sistemas informales y viceversa.

Lomnitz, al igual que Aníbal Quijano, entiende la marginalidad no solo como carencia y atraso; para ella, los marginados debían ser caracterizados positivamente debido a la capacidad que tienen estos sujetos o comunidades de crear estrategias de sobrevivencia que les permiten obtener beneficios y, en ocasiones, crear espacios alternativos en medio del sistema que los oprime y excluye.

De acuerdo con la autora, este tipo de estrategias se puede visibilizar en las relaciones que se tejen entre las clases populares de México situadas en las barriadas del Distrito Federal y sus familiares y amigos inmigrantes rurales, en las que se generan capacidades asociadas a la organización económica y política de las comunidades a través de la construcción de redes sociales de asistencia mutua.

Estas redes sociales se caracterizan por el aprovechamiento de los recursos sociales y operan con base en el intercambio recíproco entre iguales, lo que genera un sistema informal que se contrapone a la lógica de la economía de mercado, dando el primer paso hacia la transformación de la condición.

En esta misma corriente, se encuentran los postulados del pedagogo Brasileiro Paulo Freire, quien propone una mirada distinta sobre las lógicas de relación que se establecen entre los miembros de una comunidad, mediada por el

poder, donde el conocimiento se constituye en un elemento importante para la de-construcción de la realidad.

Para Freire (2006, p.12), “la educación como práctica de la libertad” es:

un espacio para la emancipación, la cual se encuentra en constante tensión debido a la posición y relación de los sujetos dependiendo de su espacio de enunciación social, como: oprimidos u opresores del sistema. Esta dinámica genera un determinado orden simbólico y propicia una situación límite, que dependiendo de la consciencia máxima del oprimido puede llegar a liberarlo y liberar al opresor *“Hegelianamente diríamos: la verdad del opresor reside en la consciencia del oprimido”*.

La propuesta educativa de Freire adquiere un carácter humanista en la medida en que las técnicas pedagógicas propuestas contribuyen al proceso histórico del por qué y cómo se construye la consciencia humana. En este ejercicio la vida se hace presente e historia:

La consciencia esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacérselas presentes, inmediatamente presentes. Es la presencia que tiene el poder de hacer presente; no es la representación, sino una condición de presentación” (Freire, 2006, p. 17).

De acuerdo con lo anterior, la relación vida e historia en un sujeto o una comunidad, se encuentra íntimamente vinculada a su grado de consciencia dentro del campo de la realidad.

Los siguientes elementos propuestos por Freire hacen parte de una práctica educativa liberadora:

1. El sujeto no es una cosa que se rescata, por el contrario, debe auto configurarse responsablemente.
2. El sujeto se descubre reflexivamente como orientador de su destino, de su historia.
3. Una pedagogía enraizada en la vida de las comunidades, construida por ellas y para ellas, como un espacio reflexivo de su ir y devenir histórico.
4. Una comunidad capaz de nombrarse porque en ella habita su propio

- conocimiento, su historicidad.
5. Una empresa educativa entendida como aprendizaje permanente de ese esfuerzo de totalización jamás acabado.

En este sentido, los aportes de Freire permiten ampliar la comprensión sobre las mentalidades y las lógicas que circulan durante una situación límite, donde las relaciones aparentemente univectoriales descritas por el autor como: oprimido – opresor pueden ser leídas desde otros lugares, de forma multivectorial, redefiniendo los discursos y las lógicas asociadas a lo que conocemos como vulnerabilidad, víctima y victimario, a partir del análisis de las prácticas.

Esta dinámica multivectorial donde se tejen variadas relaciones de tipo vertical y horizontal a partir de las transacciones hechas entre los actores, facilita su movimiento y el cambio de rol dentro de la situación límite, donde un grupo puede pasar fácilmente de una condición histórica de oprimido a opresor y de opresor a oprimido.

Durante este juego se pone a prueba la capacidad de organización de las comunidades y las instituciones para subvertir el orden o dejar en evidencia otro tipo de orden social, poco estudiado pero muy común, donde la opera la conciencia máxima.

4.3. Educación en Emergencias y Educación para la Gestión del Riesgo a través de la teoría de sistemas y del constructivismo social

En este tercer momento se presenta una propuesta conceptual desde el constructivismo social del psicólogo estadounidense Kenneth J. Gergen (1935),

entre otros, para abordar lo que denominamos procesos de las funciones de la educación de acuerdo con Dewey (1916).

En esta propuesta conceptual se retomarán las nociones pilares del ciclo dinámico: amenaza, vulnerabilidad, desastre y resiliencia, previamente expuestas. En este marco se presenta una elaboración conceptual para las ciencias educativas y un marco comprensivo de la Educación en Emergencia y de la Educación para la Gestión del Riesgo.

En las páginas precedentes, en general, se estructura el marco de esta investigación. Pero es importante una reflexión conceptual complementaria sobre los procesos propuestos por Dewey desde varios autores de la teoría de sistemas y del constructivismo social, para proponer una aproximación comprensiva alternativa.

Esta reflexión parece pertinente en la medida que permite profundizar aún más en la importancia de la Educación en Emergencia y la Educación para la Gestión del Riesgo como objetivos conceptuales y objetos de investigación de las ciencias de la educación.

4.3.1. La Educación en Emergencia y la Educación para la Gestión del Riesgo: una hipótesis sistémico-constructivista

De acuerdo con Garciandía (2005), hablar de sistemas implica hacer una referencia tanto al concepto de relación como de organización: “los sistemas son, en esencia, nodos de relación entre componentes, elementos, partes o individuos” que se inscriben en un marco sentido denominado organización.

Solo si este último está presente se puede hablar de sistema (Garciandía, p. 137).

Desde esta perspectiva, la comunidad educativa se define operacionalmente para esta investigación como un *sistema* en el cual se establecen relaciones entre individuos: padres, docentes directivos, estudiantes, administrativos, y el contexto social, en un marco *organizador* o *estructurante* educativo-socializador de niños, niñas y adolescentes.

Siguiendo a Garciandía (2005), la organización

facilita las interacciones, los intercambios y las interrelaciones, paso inevitable hacia la transformación de las partes, la formación de nuevas cualidades, la producción, el mantenimiento, y la dirección del sistema hacia la globalidad y su orientación en un sentido de totalidad (Garciandía, p. 137).

Para esta investigación, comunidad educativa en perspectiva de sistema significa crear y recrear pedagógicamente 1) el sentido, 2) la dirección, 3) la autoorganización, 4) la acción educativa, 5) la participación, 6) su potencial de reorganización, de reconstrucción y transformación, así como 7) su desarrollo a través del lenguaje, la comunicación y la autoobservación; esto es, la construcción y la reflexión pedagógica de la organización.

La Educación en Emergencia y la Educación para la Gestión del Riesgo suponen para las comunidades educativas, en particular, retos adicionales sobre el concepto de educación en general, pues implican el desarrollo y la implementación de acciones y respuestas estratégicas sobre sí mismas, para potenciar su capacidad de adaptación y de respuesta al medio social y natural.

La respuesta conceptual a esta necesidad sería el enfoque estratégico de la cibernética de segundo orden (Wainstein, 2006), el cual consiste en que los

actores-observadores adecúen medios y fines hacia los objetivos propios del sistema a través del lenguaje, la comunicación y la acción. Esto implica una acción intencionada de las partes del sistema articulada con la reflexión pedagógica, para identificar los problemas y las soluciones, las metas, las respuestas y los resultados, así como procurar la transformación de contextos sociales y naturales.

De esta manera, estamos hablando de Educación en Emergencia y de Educación para la Gestión del Riesgo en una comunidad educativa (sistema) no solo como generadora de relaciones, sino de acciones a partir del observador y para el observador, el lenguaje y la sociedad.

De acuerdo con Ospina (2013),

Desde la cibernética de segundo orden se plantea que los observadores hacen las descripciones, el lenguaje es empleado por los observadores para hacer conexiones y la sociedad es creada por los observadores en el uso del lenguaje. Partiendo de dicha comprensión, se empezó a tener en cuenta la relación constante entre el observador y los contextos (p. 17).

Para finalizar, queremos proponer una reflexión sistémico-constructivista para entender la Educación en Emergencia y la Educación para la Gestión del Riesgo, que intenta aportar un poco más a la resignificación de estas nociones como objetivos conceptuales y objetos de investigación de las ciencias de la educación.

Para ello es importante retomar las ocho características que se revisaron previamente desde las funciones de la educación propuestas por Dewey, a saber:

1. Marco de comunicación (función de necesidad de vida).
2. Autoorganización de la sociedad (función de necesidad de vida).
3. Supervivencia de una sociedad (función de necesidad de vida).

4. Acción del y sobre el ambiente (función social).
5. Inscripción social y participación (función social).
6. Dirección hacia actividades comunes (función como dirección).
7. Desarrollo y supervivencia social (función como dirección).
8. Potencial de reorganización, reconstrucción y transformación (función como dirección).

En primer lugar, de acuerdo con el enfoque sistémico y constructivista se entiende que la comunicación y el lenguaje configuran realidades y potencialidades del sistema.

Precisamente, para Dewey (1916) es la comunicación, y por supuesto el lenguaje, la articulación del proceso educativo. En los casos de la Educación en Emergencia y para la Gestión del Riesgo, la comunicación y el lenguaje configuran la realidad y la potencialidad del sistema comunidad educativa, pues determinan la comprensión de los actores de la organización, de su propio sistema, y de su lugar en ella.

En segundo lugar, se entendería en Dewey (1916) la autoorganización, característica de los sistemas, como la potencialidad de adaptación del sistema comunidad educativa al contexto social. Precisamente, en Educación en Emergencia y para la Gestión del Riesgo es la comunidad la que materializa su organización para enfrentar fenómenos de orden natural o social.

En tercer lugar, lo anterior determina no solo la capacidad de adaptación y supervivencia del sistema, sino de sus actores miembros, de sus relaciones y de su organización. Para Dewey, la educación facilita una función de supervivencia social; en nuestro caso, la Educación en Emergencia y la Educación para la Gestión del Riesgo facilitarían la adaptación y la supervivencia de las comunidades educativas.

En cuarto lugar, para Dewey se trata de que la educación actúe desde y sobre el ambiente. Evidentemente, en la teoría sistémica-constructivista esta potencialidad se materializa desde el enfoque estratégico, en el cual aquel medio afecta intencionalmente en función del sistema. Para la Educación en Emergencia y para la de Gestión del Riesgo este aspecto constituye el pilar de transformación desde su comprensión y adaptación.

En quinto lugar, para Dewey es fundamental en la educación la inscripción social y la participación. En el enfoque sistémico se afirma que son los actores, en el marco de su organización y relaciones, quienes dinamizan el sistema. Para la Educación en Emergencia y para la de Gestión del Riesgo, solo mediante la participación de los actores se establecen las respuestas estratégicas de comprensión, adaptación y reacción del sistema.

Lo anterior, en Dewey) implica una dirección de los actores y de las relaciones hacia actividades comunes que, en perspectiva sistémica-constructivista se orientan a la homeostasis y adaptación del sistema para mantenerlo y garantizar su supervivencia y desarrollo social.

Por último, se trata de reconocer en las relaciones establecidas entre Dewey, el enfoque sistémico y la Educación en Emergencia y la Educación para la Gestión del Riesgo, el potencial de reorganización, reconstrucción y transformación de las comunidades-sistemas educativos, en respuesta a condiciones externas naturales y sociales.

Con lo descrito hasta el momento tenemos que la Educación en Emergencia y la Educación para la Gestión del Riesgo pueden ser abordadas como objetivos conceptuales y objetos de investigación en las ciencias de la educación.

En los siguientes capítulos, en especial en el capítulo de resultados, análisis y conclusiones, retomaremos lo propuesto por los teóricos para dar cuenta de las presupuestos presentados en el planteamiento del problema sobre las comprensiones entre la educación en emergencia y la educación para la gestión del riesgo, en la comunidad educativa de la Institución Educativa “La Unión” del municipio de Loricá, Córdoba; a partir de las vivencias e intervenciones relacionadas con la ola invernal durante los años 2009 – 2012.

5. Documentación de las políticas educativas de educación en emergencia y gestión del riesgo

5.1. Aproximación a la relación gestión del riesgo y Educación en Emergencias desde las políticas para el sector educativo

El siguiente apartado contiene algunas precisiones sobre el derecho a la educación y la prestación del servicio, a partir del documento de la Relatora Especial de las Naciones Unidas Katarina Tomašević. En un segundo momento se presentan las políticas educativas relacionadas con la Educación en Emergencias y la Educación para la Gestión del Riesgo, por último, en un tercer momento, se presentan los diferentes programas y proyectos ejecutados en los años 2009-2012 respecto a la Educación en Emergencias y la Educación para la Gestión del Riesgo.

5.1.1. El derecho a la educación en Colombia

En coherencia con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, como parte de los derechos sociales, económicos y culturales se establece que es un derecho y un servicio público que tiene un alcance social y permite el acceso a la ciencia, el conocimiento y la cultura. Además, es un espacio para la formación en derechos humanos, paz, protección ambiental y mejoramiento cultural.

Atendiendo a este mandato, los diferentes gobiernos han aportado a su cumplimiento a través de políticas gubernamentales y otros mecanismos, como la firma de pactos internacionales para su evaluación y mejoramiento continuo.

De acuerdo con lo anterior, la Relatora Especial para el Derecho a la Educación Katarina Tomaöevski, de las Naciones Unidas, presentó el día 19 de diciembre de 2003 uno de los reportes más completos sobre la comprensión y el estado del derecho a la educación en Colombia, a partir de la ampliación de las categorías denominadas las 4 A, propuestas en el marco del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, las cuales serán expuestas más adelante.

En este documento, la relatora cuestiona la ausencia de políticas claras respecto a la gratuidad, a pesar de la firma de Colombia en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales del año 1966. De igual forma, discute sobre la ausencia del enfoque diferencial en las cifras reportadas, lo cual invisibiliza las diferencias e impide el cumplimiento real del derecho a las poblaciones menos favorecidas. Por último, invita al gobierno a pensar la educación como un espacio privilegiado donde se articulan otros derechos, y se puede contribuir a su cumplimiento de forma integral.

Durante su exposición, la relatora hizo énfasis en el cumplimiento del derecho a la educación, ejemplificó situaciones que van desde el acceso hasta la pertenencia en el sector educativo, y vinculó otros derechos.

Para Katarina Tomaöevski, las cuatro A constituyen indicadores para la garantía del derecho a la educación por parte de los Estados miembro. A

continuación se presenta el esquema y se destacan los componentes del derecho, el marco básico de las obligaciones del Estado y las obligaciones del Estado¹:

Componente del derecho a la educación	Marco básico de las obligaciones del Estado	Obligaciones del Estado
Disponibilidad de la enseñanza	Asequibilidad	<p>Asegurar la disponibilidad de enseñanza básica a disposición de todas las niñas y los niños en todo el territorio nacional.</p> <p>Asegurar el número en cupos equivalentes al número de niñas y niños en edad escolar.</p> <p>Asegurar adecuadas condiciones de infraestructura física de las instituciones educativas y los centros de enseñanza.</p> <p>Asegurar la disponibilidad de los docentes.</p> <p>Obligación de garantizar la elección de los padres en la educación de sus hijas e hijos.</p>
Acceso a la educación	Accesibilidad	<p>Obligación de eliminar todas las exclusiones basadas en criterios discriminatorios (raza, color, sexo, idioma, religión, opinión, política, origen nacional, origen étnico, origen social, posición económica, discapacidad y nacimiento).</p> <p>Obligación de la identificación de los obstáculos que impiden el disfrute del</p>

¹ Esquema tomado de la Guía *Educación en Emergencias*, módulo 1: Dirigido a Secretarios de Educación, Gobernadores, Alcaldes y Rectores”.

		derecho a la educación.
Educación aceptable	Aceptabilidad	Obligación de proporcionar una educación con determinadas calidades, consecuentes con los Derechos Humanos. Obligación de asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje estén conformes con los Derechos Humanos.
Permanencia en el sistema educativo	Adaptabilidad	Obligación de suministrar una educación extraescolar a niñas y niños que no pueden acceder a la educación presencial. Obligación de ajustar la educación al interés superior de cada niña y niño. Obligación de mejorar los Derechos Humanos a través de la educación, aplicando el principio de la indivisibilidad de los Derechos Humanos.

5.1.2. La prestación del servicio educativo en Colombia

Como lo expuso Tomaöevski durante su acompañamiento como relatora a los países parte, una de las mayores oportunidades de mejoramiento del derecho a la educación entre los años 1998-2004 se concentra en lo que ella denominó “desajuste educativo: aquí lo público está funcionando como privado”. Durante este capítulo la relatora propuso una discusión respecto a la comprensión del gobierno de turno en relación con la gratuidad, la permanencia de la niñez en el sistema y los derechos de la ciudadanía en general a la educación.

Estos aportes son claves para comprender la lógica de la prestación del servicio educativo en Colombia de acuerdo con la Constitución Política de

1991, la Ley 115 de 1994 y la Ley 715 de 2001, documentos que promueven un doble abordaje de la educación: por un lado como derecho y por otro como servicio.

De acuerdo con la Ley 115 de 1994, el derecho a la educación es posible a través de la prestación del mismo como servicio público, lo cual abre la puerta a varias formas de organización social para atender esta necesidad y ubica al gobierno de turno como ente regulador. Para la relatora, esta situación ocasiona miradas y abordajes reducidos de la educación como derecho:

Cincuenta años después, la Constitución de 1991 afirmó la gratuidad de la educación obligatoria, pero permitió la excepción de aquellos que puedan pagarla. Esta garantía condicional permite la evaluación de la capacidad de pago de la familia mediante criterios arbitrarios. Toda la información señala que la incapacidad de pago sigue siendo la razón principal de la falta de escolarización y de la deserción escolar (Tomaöevski, 2003, p. 9).

En relación con la Ley 715 de 2001, la prestación del servicio y su contraste con la garantía del derecho a la educación adquiere mayor fuerza a partir de la descentralización del servicio educativo a las entidades territoriales certificadas, centra la atención en la recepción de los recursos económicos para la prestación del servicio y resta importancia al desarrollo de los temas asociados con los objetivos del derecho a la educación, como por ejemplo. la formación en derechos, la expansión de las capacidades, la construcción de identidades, la calidad de vida asociada con el desarrollo humano, entre otros.

Esta situación genera una dicotomía y limita la proyección y ejecución de los programas y proyectos educativos del país, lo cual explica parte de las conclusiones entregadas por la relatora durante su visita.

5.1.3. Políticas educativas asociadas a la Educación en Emergencias

Las políticas educativas asociadas a la Educación en Emergencias en Colombia se encuentran sustentadas en los pactos suscritos con la comunidad internacional, que comparten que la garantía de la prestación del servicio educativo, aún en situaciones de emergencia, reduce o mitiga los efectos del desastre en la población civil.

A partir de esta consigna y como respuesta a los desastres producto del fenómeno de la ola invernal durante 2010, el Ministerio de Educación Nacional promovió la inclusión del tema en la dirección de cobertura y equidad, a través de la Subdirección de Permanencia, con apoyo del Cluster de Educación de la Cooperación Internacional con presencia en el sector.

Las acciones desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional durante 2009 se encuentran sustentadas en el Plan Sectorial de Educación 2010-2014 “Educación de Calidad el camino a la prosperidad”, en el que se incluyen lineamientos y acciones para el fortalecimiento de las secretarías de educación de las entidades territoriales para la prevención y gestión del riesgo; de acuerdo con la acción estrategia número 2:

Generar las oportunidades de acceso y permanencia para cerrar las brechas regionales en todos los ciclos de formación. Se establece la necesidad de fortalecer la planeación de las estrategias de permanencia con las secretarías de educación de las ETC por tipo de entidad territorial y zona, edades, poblaciones diversas y vulnerables, como las etnias, los niños con necesidades educativas especiales y los afectados por la violencia y por emergencia por desastre, entre otros.

De igual forma, el proceso también estuvo sustentado en: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); la Convención sobre el Estado de los Refugiados (1951); el IV Convenio de Ginebra relativo a la protección de las personas civiles en tiempo de Guerra; el Pacto sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); el Foro Mundial de Educación de Dakar, Marco de Acción (2000), que promovió la Educación para Todos; la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas 64/90 de 2010; y el Informe 2011 *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación* (www.slideshare.net/eduenemergencias/presentacin-directivas).

Es importante aclarar que los siguientes documentos hacen parte del marco legal para la atención a la población en condiciones vulnerables o situaciones de emergencia del Ministerio de Educación Nacional, y son nombrados en este capítulo como parte del contexto. Sin embargo, no todos serán tenidos en cuenta en la presente investigación debido al objetivo y alcance planteados.

- Población víctima de desplazamiento. Sentencia, T-025 y autos de seguimiento.
- Menores desvinculados de grupos al margen de la ley.
- CONPES 3554 de 2008. Política Nacional de Reintegración Social y Económica para Personas y Grupos Armados Ilegales.
- Educación en Riesgo de Minas y Víctimas de Minas.
- CONPES 3567 de 2009.
- Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes.
- CONPES 3629 de 2009.
- Prevención de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes por grupos organizados al margen de la ley.
- CONPES 3673 de 2010.
- Directivas ministeriales 12 de 2009 y 16 de 2011.

Como parte de la materialización de los tratados y del marco jurídico, el Ministerio de Educación Nacional, en articulación con las Mesas de Educación en Emergencias², asume como punto de referencia las normas desarrolladas por la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INNE por sus siglas en inglés) y el Proyecto Esfera creado en el año 2007. Es importante

² Espacio creado por el Cluster de Cooperación Internacional en el año 2007, para apoyar el desarrollo de la política educativa en situaciones de emergencia.

mencionar respecto a este último que aunque no es competencia directa del Ministerio de Educación Nacional, se realizaron articulaciones con otros sectores gubernamentales durante el momento de la crisis.

En relación con las Normas INNE, más allá de ser un documento que presenta orientaciones para la Educación en Emergencias, crisis crónica y reconstrucción temprana de situaciones de emergencia, se trata de un movimiento concebido en el año 2000 durante el Foro Mundial de Dakar, y se encuentra integrado por Organizaciones No Gubernamentales, la Cooperación Internacional y profesionales voluntarios encargados de la atención y el apoyo a los distintos países para la atención de las situaciones de emergencia. El documento de las Normas INNE se destaca por presentar los elementos mínimos relacionados con el acceso y la calidad durante una situación de emergencia.

Respecto al Proyecto Esfera, como se menciona antes, fue creado en el año 2007 y tiene como propósito regular el mandato de la Carta de Ayuda Humanitaria y las normas mínimas para la respuesta humanitaria en cuatro componentes: la acción en salud; la promoción del saneamiento, la higiene y el abastecimiento de agua; el alojamiento, los asentamientos humanos y los artículos no alimentarios; y la seguridad alimentaria y la nutrición.

Es sustancial anotar que durante el mes de junio de 2012, el Proyecto Esfera y las Normas INEE decidieron articular acciones para mejorar sus intervenciones durante los momentos de crisis y reconstrucción:

El uso sistemático de las normas mínimas de INEE y de Esfera permite preservar los vínculos esenciales entre la educación y los sectores

fundamentales de la respuesta humanitaria desde los primeros momentos de la emergencia: en los planes de contingencia, en las evaluaciones de necesidades multisectoriales y en la provisión de respuestas integrales.

<http://www.sphereproject.org/sphere/es/sphere/es/noticias/el-proyecto-esfera-e-inee-renuevan-acuerdo-de-colaboracion/>

Con el sustento normativo presentado antes, los documentos Normas INEE y Proyecto Espera, y el apoyo de la Mesa Nacional de Emergencias, el Ministerio de Educación Nacional emitió la Directiva Ministerial 12 de 2009 con el ánimo de orientar la prestación del servicio educativo en las entidades territoriales certificadas que se encontraban en situación de emergencia.

Este documento contiene dos elementos importantes: 1) orientaciones para la articulación de las Secretarías de Educación con los comités locales y regionales para la atención y prevención de desastres y los comités regionales y locales para la atención a la población desplazada, para garantizar la prestación del servicio educativo en situaciones de emergencia; y 2) socialización y orientaciones para la prevención y gestión del riesgo, atención de crisis y emergencias, fase de posemergencia.

Con el paso del tiempo y ante la compleja situación del país debido al fenómeno socio-natural denominado la ola invernal, el Ministerio de Educación Nacional informó a las secretarías de educación de las entidades certificadas sobre la Directiva Ministerial 16 de 2011. En ella se presentan orientaciones complementarias a la Directiva Ministerial 12 de 2009 respecto a los momentos de atención para la prestación del servicio en situaciones de emergencia, y se

incluye a la primera infancia. A continuación se presentan los elementos más relevantes sobre cada momento:

I. Prevención y gestión del riesgo

Se solicita a las secretarías de educación construir planes de acciones en los que se presenten las situaciones de emergencia; y se aclara que estos deben ser ejecutados durante la presente vigencia.

II. En situación de crisis y posemergencia

Durante este momento, el Ministerio de Educación Nacional presenta a las secretarías de educación certificadas: orientaciones específicas para el reporte de las situaciones de emergencia de los establecimientos educativos a través del Sistema de Apoyo a Emergencias SAE; orientaciones sobre el calendario escolar, hace énfasis en el cumplimiento del tiempo escolar a partir del Decreto 1860 de 2002 y solicita decretar vacaciones como última instancia; la redistribución de la planta de docentes y directivos para garantizar la atención de los estudiantes afectados; la articulación de acciones con el ICBF para garantizar la alimentación escolar como mecanismo de permanencia; y en caso de deterioro o utilización de los establecimientos educativos como albergue (en casos extremos), se debe hacer uso de los lugares autorizados para dar continuidad a la prestación del servicio educativo.

En la actualidad se mantienen las mismas orientaciones desde el Ministerio de Educación Nacional. No obstante, con el cambio de la norma que regula la

atención de los desastres, la Ley 1523 de 2012, y el nuevo Sistema para la Gestión del Riesgo, se han presentado cambios conceptuales en los funcionarios del Ministerio de Educación Nacional y en los miembros de la Mesa de Educación en Emergencias sobre la manera de comprender y abordar el fenómeno desde la política educativa.

Más adelante se presentarán en detalle la Ley 1523 de 2012, el Sistema para la Gestión del Riesgo y algunos documentos relacionados con el sector educativo, que aunque no fueron diseñados por el Ministerio de Educación Nacional, proporcionan elementos para la comprensión de la gestión del riesgo en el sector.

5.1.4. Políticas educativas asociadas a la gestión del riesgo

Aunque la discusión se centra en los avances y las producciones de Colombia respecto a este tópico, es interés de esta investigación proporcionar a los lectores una mirada sobre algunas propuestas de los países vecinos y la Comunidad Andina. Luego, se presentarán los avances de Colombia al respecto en el marco cronológico propuesto en los objetivos de la investigación 2009-2012.

De acuerdo con lo anterior, Colombia muestra avances incipientes relacionados con la gestión del riesgo como parte de la política educativa. Sin embargo, países como Perú, Uruguay y Venezuela presentan avances significativos en términos conceptuales y metodológicos.

Es importante resaltar que parte de estos avances se encuentra asociada con el apoyo brindado por el Proyecto CAN-UE: Prevención de desastres en la Comunidad Andina Predecam, financiado por la Comunidad Europea y los países de la Comunidad Andina en el marco de acción de Hyogo. A continuación se presentan los elementos de política educativa más relevantes de estos países:

- El proceso se centra en ampliar la comprensión de la gestión del riesgo en los actores del sector educativo.
- Se articulan acciones con todos los sectores, pero en especial con comunicaciones, porque de ello dependen la comprensión y las prácticas de los actores.
- Se impulsan acciones de manera deliberada para incluir el tema en los currículos.
- La emergencia y las situaciones de crisis no son el centro de la formación ni de la política educativa.

Para el caso de Colombia, tal como se comentó en el cierre del ítem sobre las políticas educativas en emergencias, existen avances asociados a políticas educativas en gestión del riesgo desde actores institucionales como la Dirección de Gestión del Riesgo del Ministerio del Interior y de Justicia, y el Sistema Nacional para la Prevención y Atención de Desastres, hoy Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres de acuerdo con la Ley 1523 de 2012. Entre los aportes se encontró el documento denominado *Guía Plan*

Escolar para la Gestión del Riesgo del año 2010, el cual se abordará más adelante.

En coherencia con lo anterior, durante el año 2012, después de la crisis generada por el fenómeno socio-natural conocido como la ola invernal entre los años 2010-2011, el Gobierno de turno decidió modificar la norma y el Sistema Nacional asociado a la Prevención y Atención de Desastres, con el propósito de avanzar hacia una cultura para la gestión del riesgo para el país.

Parte de este avance se ve reflejado en las propuestas conceptuales presentadas en la Ley 1523 de 2012 y en el nuevo Sistema Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres a partir de la redefinición de la relación desarrollo, territorio y enfoque de gestión del riesgo, e invita a las demás instituciones gubernamentales para actualizar sus discursos y prácticas respecto a la comprensión y la intervención del tema.

En este contexto, el Consejo Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres, a través de la Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres, coordina tres comités nacionales: para la Gestión del Conocimiento, la Reducción del Riesgo y el Manejo del Desastres, los cuales tiene como objetivos: 1) movilizar y aportar a la comprensión de las relaciones entre los sujetos y el territorio; 2) reconocer el riesgo como un elemento inherente a la condición humana y la gestión del riesgo como una herramienta para minimizar su impacto; 3) sobrepasar la mirada limitada de la gestión del riesgo como fase y reconocerla como enfoque.

Con el propósito de retomar los elementos descritos antes, se puede decir que el documento *Guía plan escolar para la gestión del riesgo* se convierte en este momento en el referente más cercano del país sobre políticas educativas para la gestión del riesgo, debido a que incluye con claridad los marcos conceptuales y metodológicos propuestos por el Sistema Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres en el marco de la Ley 1523 de 2012.

5.2. De los programas y proyectos en Educación en Emergencias y Educación para la Gestión del Riesgo

A continuación se presentan los programas y proyectos más relevantes desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional, algunas instituciones estatales corresponsables y la cooperación internacional, entre los años 2009-2012.

5.2.1. Programas y proyectos en Educación en Emergencias

En relación con los lineamientos denominados Educación en Emergencias o Educación en Situaciones de Emergencia, los actores estatales corresponsables y de la Cooperación Internacional, coordinados por el Ministerio de Educación Nacional, desarrollaron las siguientes acciones y proyectos para el sector educativo:

- Sistematización de la experiencia correspondiente al proyecto “Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas afectadas por la emergencia invernal en Córdoba” implementado por la Corporación

Opción Legal, Unicef y el Ministerio de Educación Nacional durante los años 2008 y 2010.

El proceso de sistematización fue desarrollado por el Centro de Investigación y Formación en Educación CIFE de la Universidad de los Andes durante el año 2011, debido a su carácter de miembro del colectivo Proyecto Educación Compromiso de Todos.

En este documento se desarrollan tres preguntas de investigación a partir de la experiencia: ¿Cuál es la ruta de construcción de política pública de la Educación en Emergencias desde la experiencia en los distintos niveles local, departamental y nacional? ¿Cuál ha sido el rol de la alianza y las redes en la construcción de respuestas en los niveles local, departamental y nacional? ¿De qué manera, desde la experiencia local, se generan respuestas para garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia?

De acuerdo con el documento, durante los años 2008 y 2009 el ejercicio se concentró en la construcción de los planes de emergencia en algunos establecimientos educativos de los municipios de Lórica, San Bernardo del Viento y Ayapel; y durante los años 2009 y 2010 las acciones se concentraron en la implementación y la extensión a otros municipios del departamento de Córdoba.

A continuación se presentan los tres elementos sobre los cuales se propuso la construcción de los planes de emergencia:

1. Adaptabilidad de las instituciones
2. Formación y acompañamiento a funcionarios
3. Conformación y fortalecimiento de las redes de atención educativa en emergencias.

En este contexto, la sistematización presenta los siguientes hallazgos:

- Cambio en las concepciones sobre la educación como derecho por parte de actores claves como directivos, docentes, funcionarios de las secretarías de educación y miembros de la Cooperación Internacional con presencia en Colombia.
 - La política pública nacional y local es un vehículo clave para garantizar el derecho a la educación, aun en situaciones de emergencia.
 - Se reafirma la pertinencia de las Directivas Ministeriales 12 de 2009 y 16 de 2011 construidas a partir de la experiencia del departamento de Córdoba.
 - Se resalta la importancia de establecer alianzas y redes para la atención de la emergencia y para garantizar los derechos en estas situaciones.
-
- Estrategia Colombia Humanitaria en el sector educativo: mediante el Decreto 48 de 2010, el Gobierno Nacional decretó la emergencia, reconfiguró la organización para la atención de la emergencia y creó instancias para su atención con soporte financiero.

De acuerdo con lo anterior, se decretaron dos instancias para hacer operativa la atención de la emergencia que sufría el país y evitar problemas de corrupción: el Fondo Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres, encargado de la fase de rehabilitación y ayuda humanitaria y el Fondo de Adaptación, de carácter temporal, encargado de la reconstrucción.

Para el caso del sector educativo durante la emergencia, la Presidencia de la República y el Ministerio de Educación Nacional orientaron a las secretarías de educación certificadas para reportar los casos de desastre de los establecimientos educativos a través del Sistema de Apoyo a la Emergencia, y

definieron su apoyo en tres fases: fase 1 y 2, ayuda humanitaria y rehabilitación a través del Fondo de Calamidades, y fase 3, reconstrucción y reubicación a través de recursos de regalías y el Fondo Nacional de Adaptación.

Estas fases se centraron en la contratación de operadores para la construcción de espacios provisionales para garantizar la prestación del servicio educativo durante la emergencia, y la reconstrucción de los establecimientos educativos.

Otra acción liderada por el Fondo de Adaptaciones y el Ministerio de Educación Nacional fue la vinculación del sector privado para el mejoramiento y cambio del mobiliario en algunas sedes educativas afectadas por el fenómeno. Lo anterior, como parte de los objetivos misionales del Fondo.

- Otro proyecto fue el de “La Escuela Busca al Niño, Niña y Adolescente en Situaciones de Emergencia”, que hace parte del programa “Búsqueda Activa de Niños, Niñas y Adolescentes” de la estrategia “Ni Uno Menos” implementada por el Ministerio de Educación Nacional. El objetivo de este proyecto es vincular lo más rápido posible a los niños, las niñas y los adolescentes, después de una situación de desastre, al sistema educativo como parte del restablecimiento de sus derechos.

Este proyecto comprende cuatro fases, las cuales requieren el apoyo de la red liderada por los funcionarios de las secretarías de educación y conformada por las instituciones gubernamentales corresponsables, los representantes de las Organizaciones No Gubernamentales, la sociedad civil y los miembros de la Cooperación Internacional. Las fases consisten en:

1. Búsqueda activa de los niños, las niñas y los adolescentes.
 2. Organización del espacio para la prestación del servicio. Atendiendo a las orientaciones de la Directiva Ministerial 16 de 2011, se espera que la prestación del servicio educativo se realice en la escuela y que esta solo sea utilizada como albergue a modo de último recurso de la comunidad.
 3. Restablecimiento de derechos y apoyo psicosocial.
 4. Promoción de procesos de educación acordes con las necesidades de la población, a través de modelos flexibles.
- También se elaboraron las *Guías para la Educación en Emergencias* del Ministerio de Educación Nacional, Unicef y Protecting Through Education RET. Se trata de tres módulos de trabajo desarrollados a partir de la experiencia de intervención en las secretarías de educación de Putumayo y Nariño durante 2010, en el marco del Convenio 1384 de 2009 “Proyecto para el Fortalecimiento del Derecho a la Educación y el Empoderamiento de las secretarías de Nariño y Putumayo potenciando una gestión eficiente de la educación en emergencias”.

A continuación se presenta el nombre de cada módulo, los contenidos más relevantes y los aportes respecto a la comprensión de la educación en emergencias como política educativa.

Módulo 1: *Decisiones acertadas de Educación en Emergencias*, dirigido a gobernadores, alcaldes, secretarios de educación y rectores. Este documento contiene el marco teórico general asumido por las instituciones responsables del convenio respecto a la educación en emergencias, y desarrolla en detalle las concepciones sobre tres fases: prevención y gestión del riesgo; atención de crisis y emergencias; y posemergencia.

Módulo 2: *Herramientas Escolares de Educación en Emergencias*, dirigido a la comunidad educativa. En este documento se presentan elementos prácticos e información necesaria para que la comunidad educativa conozca su responsabilidad en las fases de la Educación en Emergencias descritas en el primer módulo.

Módulo 3: *Guía de recursos para la implementación de Educación en Emergencias*, dirigido a los funcionarios de las secretarías de educación, docentes y demás entidades corresponsables del derecho a la educación, aún en situaciones de emergencia. Este módulo contiene herramientas y talleres para la intervención en las distintas fases de la Educación en Emergencias.

- Documento *Derecho a la Educación en Emergencias, guía para reflexión y la acción*. Este documento fue construido por la Corporación Región en el marco de las intervenciones hechas por el Ministerio de Educación Nacional y Unicef, con el propósito de fortalecer las capacidades de los territorios para garantizar el derecho a la educación durante la emergencia del año 2010-2011.

Para la construcción del documento fueron tomados como muestra para el trabajo los municipios de San Bernardo, Margarita, Mompo, Malambo, Manatí, Campo de la Cruz, de los departamentos de Bolívar y Atlántico.

El documento se concentra en la exposición de elementos para la construcción de un sistema educativo local en coherencia con el territorio, que garantice el derecho a la educación en situaciones de emergencia.

Un sistema educativo que forme seres humanos autónomos, responsables consigo mismos y con el entorno, que cuenten con mirada crítica sobre su realidad, que construyan alternativas para la transformación de los problemas y para la construcción de una sociedad justa y equitativa (MEN, Unicef y Corporación Región, 2012, p. 7).

La Guía se encuentra dividida en tres partes así: la primera parte presenta conceptos, elementos jurídicos y políticos de la Educación en Emergencias; la segunda parte, el análisis de los testimonios de los actores institucionales que participaron en el proceso de Búsqueda activa de niñas, niños y adolescentes de las comunidades afectadas por el fenómeno de la ola invernal, a partir de las dos primeras categorías propuestas por la Relatora Especial de las Naciones Unidas, Katarina Tomašević, asequibilidad y accesibilidad; la tercera parte contiene el análisis de las dos categorías restantes: adaptabilidad y aceptabilidad, a través del estudio de los testimonios narrados por los docentes, las familias, los cuidadores y los estudiantes afectados.

- Con el propósito de ampliar las acciones y a partir de las lecciones aprendidas con los demás proyectos, el Ministerio de Educación Nacional suscribió un convenio con la Organización Internacional para las Migraciones OIM, para fortalecer las capacidades de las secretarías de educación, en aras de garantizar la prestación del servicio educativo en situaciones de emergencia.

Este proyecto acompañó a 75 secretarías de educación certificadas y contó con dos estrategias para la capacitación de los actores, una presencial a través del acompañamiento de un profesional denominado Asesor Regional, quien tenía como objetivo apoyar a la Secretaría de Educación en la construcción del

Plan de Acción para la Educación en Emergencias y la conformación de la Red de Educación en Emergencias. Lo anterior, como parte de las acciones desarrolladas previamente por el Ministerio de Educación Nacional y Unicef en las secretarías de educación de Córdoba, Bolívar y Atlántico.

Respecto a la otra estrategia de acompañamiento, de tipo virtual, en el marco del Convenio se suscribieron dos contratos, uno con la Corporación Opción Legal, con el objetivo de escribir los módulos para el curso virtual; y otro, con la Universidad de la Sabana, para virtualizar los contenidos y poner en marcha el curso virtual denominado. En este curso participaron 159 personas entre funcionarios de las secretarías de educación, profesionales de las Organizaciones No Gubernamentales, funcionarios de otras instituciones gubernamentales corresponsables del derecho a la educación y miembros de la Cooperación Internacional.

A continuación se presentan las temáticas correspondientes a los módulos del curso virtual:

- Introducción conceptual y normativa
- Redes locales de educación en situaciones de emergencia
- Planeación estratégica en el diseño del Plan de Educación en Situaciones de Emergencia
- Comunidad educativa y educación en situaciones de emergencia

El recorrido anterior permite visibilizar los diferentes programas y proyectos formulados y ejecutados por el Ministerio de Educación Nacional en alianza con otras entidades, durante el periodo de interés de esta investigación, 2010-2012.

5.2.2. Programas y proyectos en Educación para la Gestión del Riesgo

Respecto a programas y proyectos sobre Educación para la Gestión del Riesgo desarrollados en Colombia entre los años 2010-2012, son pocas las acciones encontradas. Sin embargo, con el ánimo de aportar elementos para el análisis, presentaremos un trabajo suscrito dentro del periodo de interés de esta investigación desarrollado por la Secretaría de Educación de Bogotá: *Guía Plan Escolar para la Gestión del Riesgo de Desastres*, mencionada sucintamente en el apartado 3.1.4 de este capítulo.

- Programa “Prevenir es mi cuento, desastres... ¡ni de riesgos!”, es una propuesta multimedia que cuenta con componentes conceptuales, pedagógicos, didácticos y organizacionales relacionados con la Educación para la Gestión del Riesgo.

En referencia a la propuesta conceptual, el abordaje se concentra en la comprensión de la gestión del riesgo general y sus particularidades en el contexto escolar, las diferencias entre el proceso de prevención y mitigación, y las diferencias entre un plan de mitigación y un plan de respuesta. En lo pedagógico, el documento presenta distintos testimonios que facilitan la comprensión de los conceptos y su relación con la cotidianidad y proporciona herramientas didácticas para su implementación a través de una propuesta curricular.

Por último, la multimedia contiene un aplicativo denominado “Sistema de Información Gestión escolar de riesgos”, el cual contempla tres usuarios: establecimientos educativos, direcciones locales de educación y Secretaría

Distrital de Educación; y tiene como propósito principal conocer los riesgos y las capacidades de los establecimientos educativos para su manejo, a partir de las diferencias descritas entre prevención, mitigación y respuesta.

- *Guía plan escolar para la gestión del riesgo*, formulada por el Ministerio del Interior y de Justicia a través de la Dirección Nacional de Gestión del Riesgo y el Banco Mundial, en el marco del Crédito BIRF 7293-CO “Programa de Reducción de la Vulnerabilidad Fiscal del Estado frente a Desastres Naturales” durante el año 2010.

Este documento contiene, para la formación de las comunidades educativas en gestión del riesgo, el conocimiento del riesgo por parte de las comunidades educativas, la prevención de condiciones asociadas a los riesgos, la mitigación del riesgo, la respuesta para la atención de situaciones de emergencia y pos emergencia.

Es importante resaltar que las acciones se encuentran orientadas a la comprensión y el manejo pedagógico de fenómenos socio-naturales y antrópicos no intencionados, a diferencia de las acciones implementadas por el Ministerio de Educación Nacional y Unicef, las cuales contemplan el fenómeno del conflicto armado como parte de las situaciones de emergencia.

La guía se divide en cuatro partes: la primera, la relación desarrollo, educación y gestión del riesgo; la segunda, conceptos claves sobre gestión del riesgo; la tercera, el quehacer de la escuela en la gestión del riesgo; la cuarta, está dedicada a la formulación del Plan Escolar para la Gestión del Riesgo.

6. Marco metodológico

El presente capítulo contiene la ruta diseñada para la intervención en campo, permitiendo al lector conocer y comprender el tipo de investigación, las técnicas, los instrumentos utilizados en los distintos momentos, los participantes y las fases.

6.1. Tipo de investigación

Las preguntas de investigación se inscriben en el campo cualitativo. El desarrollo del concepto de gestión del riesgo en una comunidad educativa con vivencias asociadas a situaciones de emergencia, condiciones de riesgo y con algunas intervenciones por parte de las instituciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales y la cooperación internacional, son el contexto comprensivo de la temática.

6.2. Técnicas

Se decide asumir como técnicas centrales para el desarrollo de la presente investigación: la cartografía social y el sociodrama.

En relación a la cartografía social, se comparte la aproximación conceptual de Gutiérrez D. (2012), quien la describe como un “instrumento “desde y para” los movimientos socio-territoriales, a partir del análisis de las subjetividades emergentes”; y Chávez (2001), quien la considera “el método para promover y facilitar los procesos de planeación participativa y de gestión social de las

comunidades en el proceso de ordenamiento y desarrollo de sus territorios”.

Por esta razón, consideramos que la cartografía social permite la participación de la comunidad educativa en la investigación a través de la narración de sus experiencias, saberes y relaciones consigo mismos, los otros y el territorio; contribuyendo a la deconstrucción y construcción de imaginarios colectivos, y la reconstrucción de la memoria subjetiva y objetiva.

El sociodrama es una técnica de investigación social que pone en escena las relaciones que tejen los grupos respecto a una temática determinada. De acuerdo con el recorrido histórico sobre las técnicas de investigación social, la utilización del sociodrama se remonta hacia el año 1921, donde el investigador Jacob Levy Moreno de origen Rumano, aprovecho la dramatización a través del teatro para escenificar historias contadas por los participantes a partir de actores profesionales, con el propósito de aprovechar el drama para la cura emocional de los participantes. Este ejercicio fue denominado por Moreno como: Teatro de la espontaneidad y le permitió consolidar la técnica de Teatro terapéutico y posteriormente psico-drama, la cual impulsa la consigna de curación a través de la representación de las situaciones conflictivas por parte de los participantes.

El método se encuentra sustentado en la relación entre lo intrapsíquico y lo interpersonal, la acción y la catarsis. Para García de Vicente, L. y et al., (1998, p. 172) *“El modelo psicodramático parte de una visión integral del ser humano con su entorno. Es una visión circular que la influencia reciproca del sujeto con*

su contexto". Es importante resaltar que el sociodrama es parte del psicodrama.

De acuerdo con lo anterior, y atendiendo al interés de esta investigación, consideramos que los aportes del sociodrama son de utilidad para el estudio del fenómeno que nos convoca, puesto que invita a la reflexión sobre las prácticas de la comunidad respecto al fenómeno de estudio.

Como insumos adicionales a la investigación se realizaron dos entrevistas a actores importantes para la investigación, el Directivo docente de la Institución Educativa, y un funcionario de la Secretaría de Educación Municipal.

De acuerdo con Silva y Pelachano (1979, p.13), la entrevista

es una relación directa entre personas por la vía oral, que se plantea unos objetivos claros y prefijados, al menos por parte del entrevistador, con una asignación de papeles diferenciales, entre el entrevistador y el entrevistado, lo que supone una relación asimétrica.

Partiendo de la intención de involucrar la percepción del rol Rector de la Institución Educativa y profesionales de la Secretaría de Educación, se utiliza este recurso dentro del trabajo de campo de la investigación, con el propósito contar con información relacionada sobre las experiencias y actuaciones de estos actores desde el ejercicio de decisión y desarrollo de políticas educativas en situaciones límite.

Para esto, se utilizó la entrevista semi - estructurada, caracterizada por ser una guía soportada en un análisis previo que permite seleccionar núcleos de

contenido básicos sobre la información que se quiere obtener. El orden de las preguntas no es relevante. Sin embargo, si el entrevistador lo refiere puede ordenar los interrogantes de acuerdo con su criterio. El entrevistador puede recabar la información proporcionada por el entrevistado y esto aumenta las posibilidades de aspectos no planificados.

Con la misma intención de nutrir el contexto investigativo se incluyen cuatro (4) documentos proporcionados por la Institución Educativa: Horizonte institucional del Proyecto Educativo Institucional – PEI; Resumen ejecutivo del Plan de Mejoramiento Institucional – PMI; Proyecto Ambiental Escolar – PRAE; Documento de trabajo Plan de Contingencia.

6.3. Instrumentos

Los instrumentos de la presente investigación fueron contruidos a partir de las relaciones que se establecieron entre el fenómeno de estudio, las cuatro áreas de gestión del Ministerio de Educación Nacional propuestas en la Serie Guía 34. *Ruta para el mejoramiento institucional*, y los actores representativos de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, familias y cuidadores, directivos docentes y autoridades educativas municipales.

La escogencia de la vinculación de las cuatro áreas de gestión que se proponen en la Guía 34 en el proceso metodológico obedece al papel que juega esta propuesta de organización en la dinámica de los establecimientos

educativos en los aspectos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos.

El ejercicio se materializó en un mapa de relaciones en el que se formularon preguntas que corresponden a indicadores que permiten establecer conexiones entre las áreas de gestión, los procesos asociados a las áreas y los actores, lo que conduce a una aproximación a las concepciones, prácticas y relaciones vinculadas con la construcción social de la gestión del riesgo por parte de la comunidad educativa.

A partir de este mapa se construyeron los instrumentos, a los que corresponde una misma estructura, así: 1. Datos de identificación: fecha, lugar, objetivo, tiempo de desarrollo y grupo participante; 2. Ruta: preguntas respecto al fenómeno y al grupo de trabajo; corresponden al mapa de relaciones expuesto antes; 3. Técnicas metodológicas: se nombra la técnica seleccionada para la intervención; 4. Agenda de trabajo: esta describe en detalle y en orden las actividades, el guion de cada una de ellas, el o los responsables y los materiales que se van a utilizar.

La cartografía social y el sociodrama serán implementados solo en espacio de taller de acuerdo con una muestra seleccionada de estudiantes, docentes y familias. La entrevista estructurada será aplicada al directivo docente de la Institución Educativa y al funcionario de la Secretaría de Educación municipal.

Para ampliar la información se invita a los lectores a consultar los anexos 1, 2 y 3, correspondientes al mapa de relaciones y los instrumentos mencionados.

6.4. Participantes

La presente investigación toma como objeto de estudio la institución educativa La Unión del municipio de Loricá ubicado en el departamento de Córdoba, aprobada como establecimiento educativo en el año 1976; durante el desarrollo de la investigación la institución educativa atendía 1.049 estudiantes entre los 5 y 17 años de edad, contaba con seis sedes educativas, 26 de docentes, y ofrecía todos los niveles educativos en la sede principal.

De acuerdo con el contexto anterior y atendiendo a la pregunta de investigación y las subpreguntas asociadas, se decidió escoger una submuestra de la comunidad educativa para delimitar el campo de recolección de información. Los criterios relacionados con la selección y el número de participantes por rol fueron los siguientes.

Rol estudiante

- Estudiantes de grados décimo y undécimo.
- Estudiantes con experiencias asociadas a situaciones de emergencia dentro de la institución educativa, en especial al fenómeno de la ola invernal de los años 2010-2011.
- Total: diez estudiantes.

Rol docente

- Dos representantes por nivel educativo. No se consideró el título de formación inicial ni la asignatura que orienta cada uno.

- Docentes con experiencias asociadas a situaciones de emergencia dentro de la institución educativa, en especial al fenómeno de la ola invernal de los años 2010-2011.
- Docentes participantes en las intervenciones orientadas por las instituciones gubernamentales y la Cooperación Internacional entre los años 2009-2012 relacionadas con el interés de la investigación.
- Total: ocho docentes.

Rol familias y cuidadores

- Dos representantes por nivel educativo. No se consideró su formación.
- Personas con experiencias asociadas a situaciones de emergencia dentro de la institución educativa, en especial al fenómeno de la ola invernal de los años 2010-2011.
- Participantes en las intervenciones orientadas por las instituciones gubernamentales y la Cooperación Internacional entre los años 2009-2012 relacionadas con el interés de la investigación.
- Total: ocho representantes de las familias y cuidadores.

Rol Directivo docente

- Profesional asignado como director o rector de la institución educativa.
- Directivos con experiencias asociadas a situaciones de emergencia dentro de la institución educativa, en especial al fenómeno de la ola invernal de los años 2010-2011.
- Participante durante las intervenciones orientadas por las instituciones gubernamentales y la Cooperación Internacional entre los años 2009-2012, relacionadas con el interés de la investigación.
- Total: uno.

Rol Secretaría de Educación Municipal

- Profesional delegado para la atención de situaciones de emergencia y apoyo para la formación en gestión del riesgo escolar.
- Profesionales con experiencias asociadas a situaciones de emergencia dentro de la institución educativa, en especial al fenómeno de la ola invernal de los años 2010-2011.

- Participante en las intervenciones orientadas por las instituciones gubernamentales y la Cooperación Internacional entre los años 2009-2012 relacionados con el interés de la investigación.
- Total: uno.

Para ampliar la información relacionada con los datos de los participantes, se sugiere ver el anexo 3.

6.5. Fases

Primera fase: Contextualización

Levantamiento cartográfico de la percepción del territorio por parte de los grupos representativos de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias y cuidadores). Para este momento se utiliza la técnica de la cartografía social y se desarrolla en cuatro etapas:

- Percepción de lugares seguros e inseguros en el territorio. ¿Qué los hace seguros y qué los hace inseguros?
- Descripción y ubicación de las amenazas.
- Descripción de las vulnerabilidades y capacidades de la comunidad educativa asociadas a las situaciones de riesgo.
- Percepción del nivel de riesgo.

Segunda fase: Dinámica de representación del territorio

Para el desarrollo de esta fase se utiliza el sociodrama, que se plantea en tres momentos:

- Situación problema a través de una emergencia.
- Experiencia en la atención de la emergencia.
- Reflexión y proyección, que dan como fruto la construcción de la prevención.

Tercera fase: entrevistas semiestructuradas

- Desarrollo de las dos entrevistas programadas de acuerdo con la guía, a partir de la interacción con el Rector y el funcionario de la Secretaría de Educación Departamental.

Cuarta fase: recolección de documentos oficiales de la institución educativa

- Solicitud y entrega de los documentos por parte de los docentes y del Rector de la institución educativa.

Quinta fase: Análisis de la información

Se divide en tres momentos:

- Transcripción de los datos de las fases
- Codificación deductiva (axiológica) e inductiva (emergente), a través del programa MAXQDA
- Construcción de resultados
- Análisis de los datos bajo el *corpus* conceptual y los resultados de la presente investigación.

7. Resultados

El siguiente apartado contiene la descripción de los resultados del trabajo de campo adelantado en el municipio de Lorica, Córdoba, entre el 28 y el 30 de abril de 2014.

El ejercicio se desarrolló a partir de la información suministrada en los tres talleres, las dos entrevistas y los cuatro documentos oficiales de la institución educativa.

Para garantizar mayor claridad se define que cada uno de estos grupos, profesionales y documentos serán denominados en adelante fuentes de información, así:

- Grupo 1: Estudiantes → Fuente de información 1
- Grupo 2: Docentes → Fuente de información 2
- Grupo 3: Padres, madres de familia y cuidadores → Fuente de información 3
- Profesional 1: Directivo docente → Fuente de información 4
- Profesional 2: Funcionario de la Secretaría de Educación → Fuente de información 5
- Documento 1: Horizonte institucional PEI → Fuente de información 6
- Documento 2: Resumen ejecutivo del PMI → Fuente de información 7
- Documento 3: Proyecto Ambiental Escolar → Fuente de información 8
- Documento 4: Plan de Contingencia → Fuente de información 9

El presente capítulo se encuentra dividido en dos partes, en la primera se presentan: las categorías deductivas utilizadas para la construcción de los resultados a partir del marco conceptual; la categoría inductiva o emergente producto de la revisión y organización de la información; y las tendencias de frecuencia entre las categorías y entre estas y las nueve fuentes de información.

La segunda parte se concentra en la presentación de los resultados por categoría y fuente de información. Esta información debe ser leída de forma vertical, puesto que aquí no se presentan relaciones entre fuentes de información y categorías debido a la lógica y los propósitos del capítulo. Las relaciones se mostrarán en el capítulo de análisis.

7.1. Categorías

En el proceso de organización y descripción de la información se abordaron quince (15) categorías deductivas y seis (6) categorías inductivas, así:

Categorías deductivas:

1. Amenaza
2. Comunicación – lenguaje
3. Desastre
4. Educación en Emergencia
5. Educación para la Gestión del Riesgo
6. Gestión de la emergencia
7. Gestión del riesgo
8. Marginalidad
9. Redes sociales
10. Resiliencia
11. Situación límite
12. Territorio
13. Territorios inseguros
14. Territorios seguros
15. Vulnerabilidad

Categorías inductivas:

1. Comunidad
2. Nombrarse
3. Pedagogía
4. Sujeto
5. Organización y participación
6. Intereses particulares

Es importante mencionar que las categorías se jerarquizaron de la siguiente forma, para orientar la construcción de los resultados y el posterior análisis. De igual forma, existen frecuencias asociadas entre categorías y actores y entre las mismas categorías, como se verá más adelante.

De acuerdo con el marco conceptual, la jerarquía establecida entre las quince (15) categorías es la siguiente:

1. Educación en Emergencia
 - 1.1. Gestión de la emergencia

2. Educación para la Gestión del Riesgo
 - 2.1. Gestión del riesgo

3. Territorio
 - 3.1. Territorios inseguros
 - 3.2. Territorios seguros

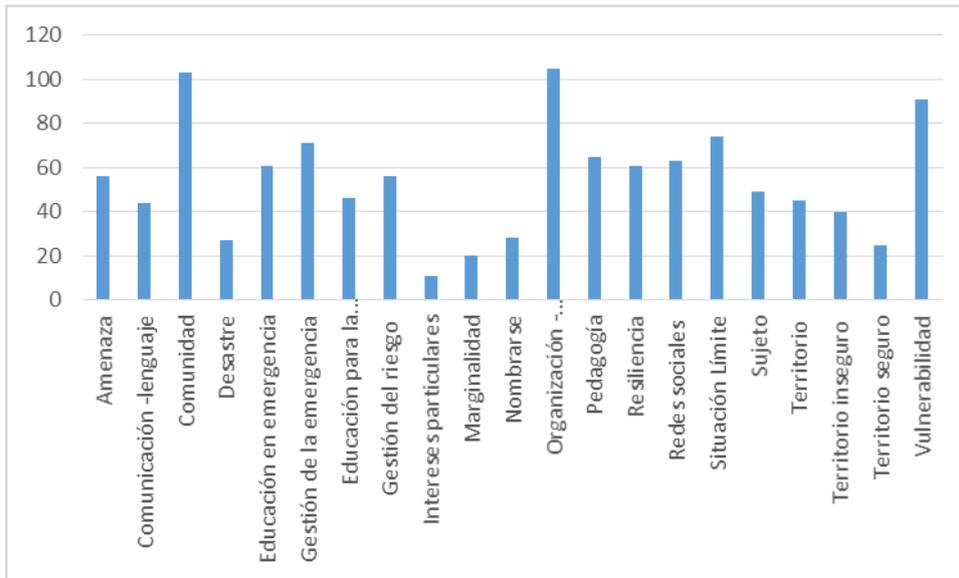
4. Amenaza
5. Comunicación – lenguaje
6. Comunidad
7. Desastre
8. Marginalidad
9. Nombrarse
10. Organización y participación
11. Pedagogía
12. Redes sociales
13. Resiliencia
14. Situación límite
15. Sujeto
16. Vulnerabilidad

En relación con la revisión de las categorías existen dos niveles de frecuencias: entre categorías; y entre actores y categorías; estos permiten ampliar el espectro de análisis de la información en el siguiente capítulo.

- Frecuencia por categorías: la siguiente tabla y la gráfica ilustran el comportamiento de la información relacionada con las nueve fuentes:

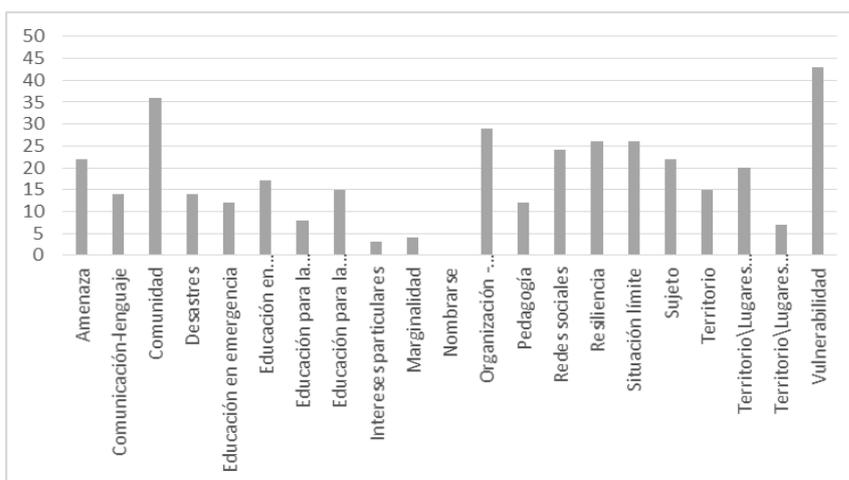
Categoría	Frecuencia
Amenaza	56
Comunicación – lenguaje	44
Comunidad	103
Desastre	27
Educación en Emergencia	61
Educación para la Gestión del Riesgo	46
Gestión de la emergencia	71
Gestión del riesgo	56
Intereses particulares	11
Marginalidad	20
Nombrarse	28
Organización y participación	105
Pedagogía	65
Redes sociales	61
Resiliencia	63
Situación límite	74
Sujeto	49
Territorio	45
Territorios inseguros	40

Categoría	Frecuencia
Territorios seguros	25
Vulnerabilidad	91

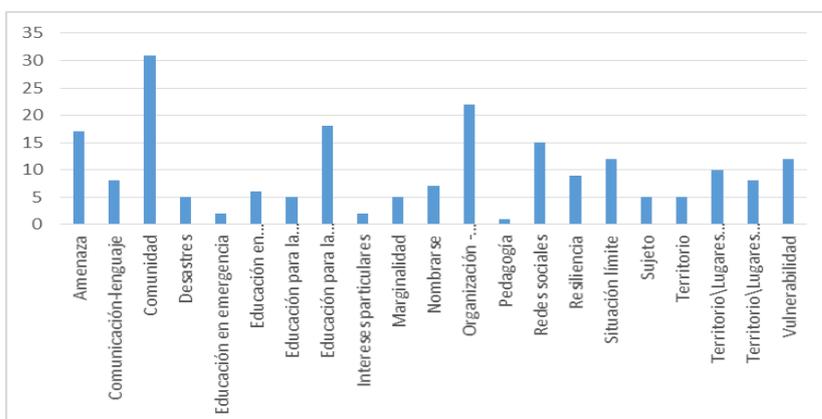


La siguiente información corresponde a la relación de frecuencias entre las categorías y las nueve fuentes de información.

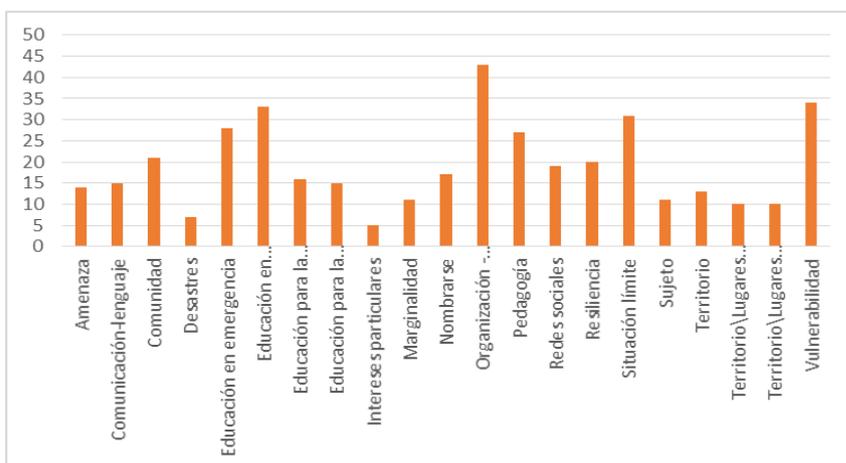
Fuente de información N°. 1 Taller con representantes de los estudiantes



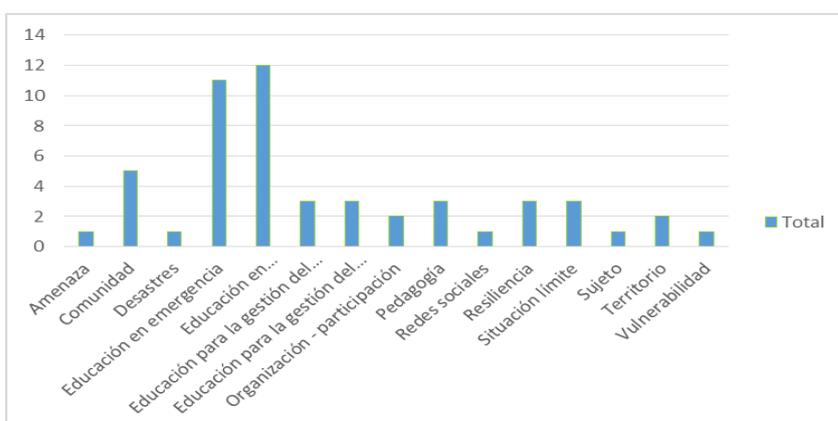
Fuente de información N°. 2 Taller con representantes de los padres, madres de familia o cuidadores



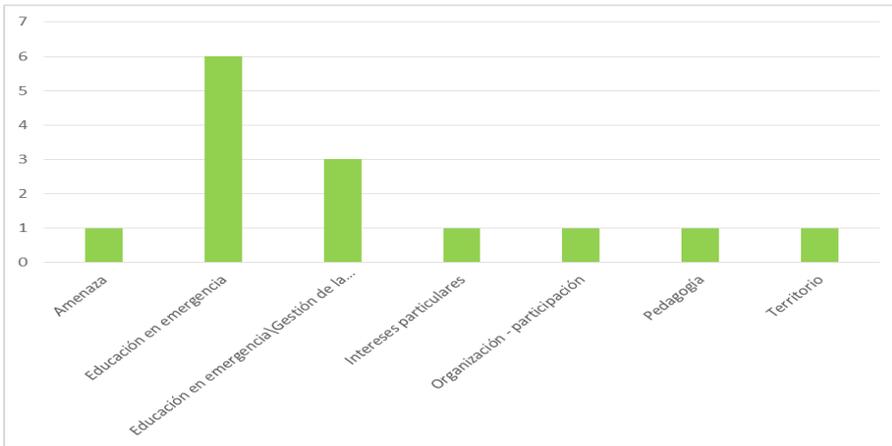
Fuente de información N°. 3 Taller con representantes de los docentes



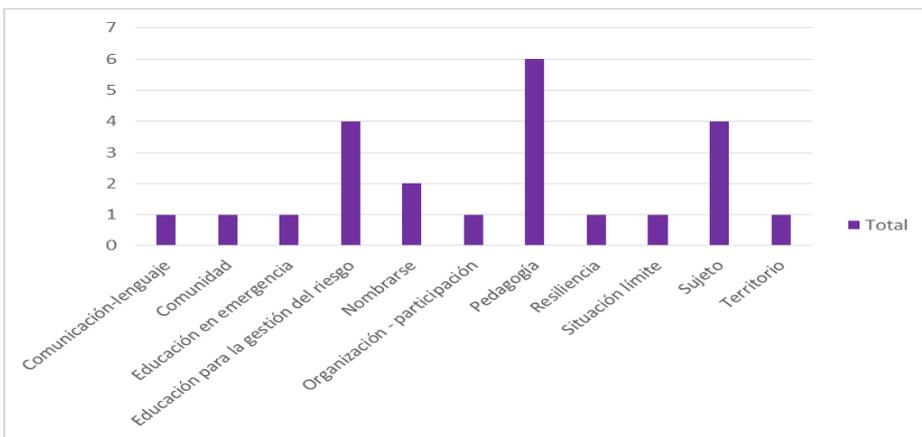
Fuente de información N°. 4 Entrevista con el Directivo docente



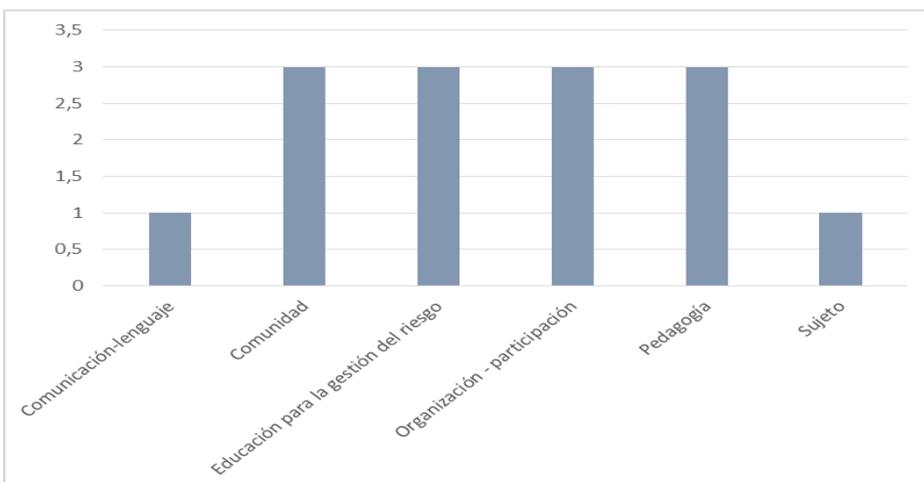
Fuente de información N°. 5 Entrevista con el profesional de la Secretaría de Educación Municipal



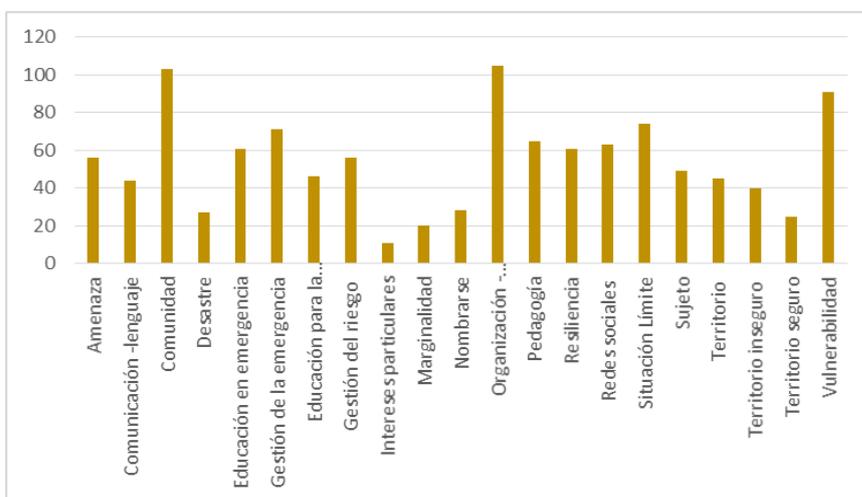
Fuente de información N°. 6 PEI – Horizonte institucional



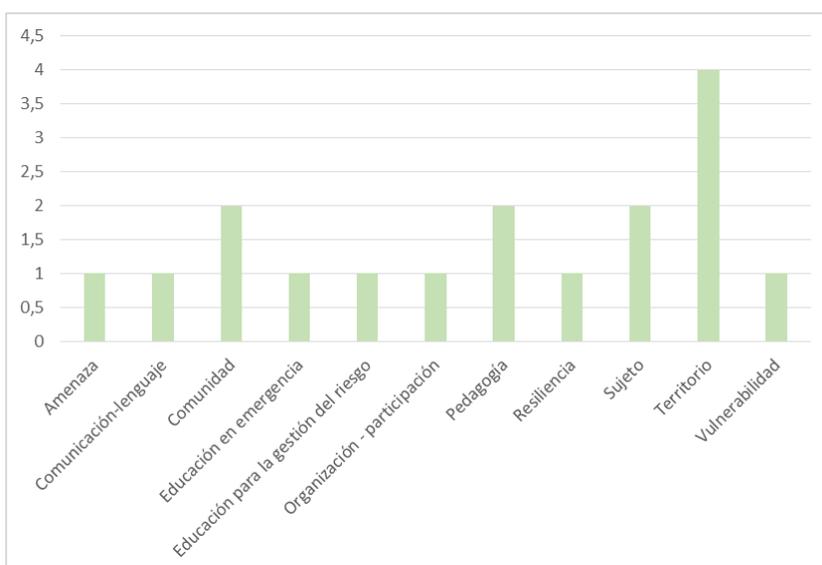
Fuente de información N°. 7 Resumen ejecutivo del Plan de Mejoramiento Institucional PMI



Fuente de información N°. 8 Proyecto Ambiental Escolar PRAE



Fuente de información N°. 9 Plan de contingencia (documento de trabajo)



7.2. Resultados por categorías

A continuación se describen los resultados del trabajo de campo y de la revisión de los documentos de acuerdo con las categorías deductivas e inductivas expresadas en las nueve fuentes de información:

Amenaza

De acuerdo con el marco conceptual, esta categoría hace referencia a los actores, elementos y las situaciones que ponen en riesgo la seguridad de los sujetos o la comunidad y cuyos resultados se encuentran organizados en el Anexo N°. 5, hoja de cálculo N°. 5.1. Amenazas. A continuación se presenta su descripción.

Con base en la información de la fuente No. 1 (estudiantes), anexa, se consideran amenazas aquellas situaciones que ponen en riesgo la vida y alteran las emociones de los sujetos.

Para ellos, todos los espacios donde transitan presentan amenazas de origen natural como el fenómeno de la ola invernal y otras relacionadas con el conflicto armado y la violencia familiar y callejera.

De acuerdo con la fuente de información No. 2 (docentes), las amenazas son elementos externos que generan riesgos y pueden ser peligrosas. Se dividen en dos: las relacionadas con sus vivencias como docentes a partir de la experiencia de intervención de Organizaciones No Gubernamentales y Agencias de Cooperación; y las asociadas a fenómenos de origen natural y socio-natural y afectaciones vividas en otro momento.

La fuente de información No. 3 (padres, madre de familia o cuidadores), señaló que las amenazas se encuentran asociadas a emociones como miedo y temor.

Ellos reconocen que en todos los espacios donde transitan existen amenazas, en especial, para los adolescentes y las mujeres del territorio.

Además, reconocieron que la institución educativa La Unión cuenta con espacios abiertos que ponen en riesgo a sus hijos e hijas y que la violencia familiar está presente en gran parte de la población del corregimiento de Palo de Agua, caso contrario de lo que ocurre en el corregimiento de Nariño.

Dentro de las descripciones sobresale la necesidad de denunciar los hechos. Sin embargo, en las mismas narraciones se expresa temor para hacerlo por miedo a las represalias y por apatía de los demás miembros de la comunidad, manifestada en experiencias pasadas.

La fuente de información No. 4 (Directivo docente) percibe la amenaza en relación con la ausencia de apoyo económico por parte de las autoridades del Estado para afrontar las situaciones de emergencia de forma autónoma.

Las fuentes de información No. 5 (Secretaría de Educación), No. 6 (PEI), No. 7 (PMI) y No. 8 (PRAE) no reportaron información relacionada con la categoría.

En la fuente de información No. 9 (Plan de Contingencia), la amenaza se relaciona con el inadecuado uso de los recursos naturales, en concreto con el agua.

Comunicación y lenguaje

Esta categoría hace referencia a la manera como los actores dan forma a su propia realidad y a sus potencialidades a través de la comunicación, para comprender cómo se organizan y cuál es su lugar en la comunidad. Los resultados se encuentran organizados en el Anexo N°. 5, hoja de cálculo N°.

5.2. Comunicación. A continuación se presenta su descripción.

En la fuente de información No. 1 (estudiantes) se reconoce el proceso educativo y de aprendizaje en la escuela como aspecto cohesionador de la comunidad y central para la organización del propio grupo de estudiantes.

Se registra la relevancia de una adecuada y constante comunicación y la generación de acuerdos entre ellos mismos, con los docentes y los padres y con otras instancias, como la alcaldía, para su organización como comunidad y para responder a situaciones como: violencia entre compañeros (*bullying*), amenazas de inundación, la autoorganización y la definición de acciones de prevención; se considera que ello contribuye a enfrentar y prevenir fenómenos como inundaciones, robos y violencia.

En la fuente de información No. 2 (docentes), igualmente se reconoce el interés en el estudio (proceso educativo) como aspecto cohesionador de los estudiantes y los docentes. Se destaca una adecuada comunicación interna en cuanto a situaciones que afectan al colegio (violencia, inundaciones) y a los

estudiantes (violencia intrafamiliar). Informaron tener un buen sentido de pertenencia respecto al colegio y contar con estrategias para manejar los desacuerdos internos. Sin embargo, en relación con la comunicación con actores externos como Unicef y Opción Legal, aunque mantuvieron una adecuada relación para el manejo de la emergencia, no entienden por qué se rompió y ya no reciben su apoyo.

En esta categoría llama atención el reconocimiento del papel de la comunicación, el liderazgo y la gestión para la organización de la comunidad y para enfrentar situaciones de emergencia, y para gestionar acciones de prevención. Sin embargo, se percibe una falta de liderazgo y de ruptura de los canales de comunicación con el nivel central o con otras instituciones de apoyo (Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Unicef y Opción Legal). En este mismo lugar se perciben como una comunidad con posibilidades, capacidades y habilidades de gestión y organización para prevenir y enfrentar.

En la fuente de información No. 3 (padres, madres de familia o cuidadores) se encontró una adecuada comunicación entre los padres y los docentes respecto a los problemas de los estudiantes: mecanismos para afrontar conjuntamente situaciones internas y externas, especialmente amenazas externas de personas ajenas a la institución.

También, se resaltó la necesidad de comunicación interna y externa para mantenerse informados y afrontar las situaciones de la institución y de la comunidad, en particular, en articulación con la autoridad (Policía).

En las fuentes de información No. 4 (Directivo docente) y No. 5 (Secretaría de Educación) no se hizo referencia a esta categoría; la No. 6 (PEI) estableció la pertinencia y calidad de los procesos de aprendizaje.

En la fuente de información No. 7 (PMI) se hace referencia a la comunicación con los padres de familia para fortalecer el proceso educativo de los niños.

En la fuente No. 8 (PRAE) se destaca la necesidad de una comunicación con comités técnicos interinstitucionales de educación ambiental CIDEA en los ámbitos departamental y local, así la comunicación interna con los clubes y comités para la educación ambiental.

Por último, en la fuente de información No. 9 (Plan De Contingencia) se hace el reconocimiento de la necesidad de fortalecer la comunicación en situaciones propias de la comunidad, desde las competencias ciudadanas.

Comunidad

De acuerdo con el marco conceptual, esta categoría hace referencia a cómo se establecen las relaciones entre los actores: padres, docentes directivos, docentes, estudiantes, administrativos, en el contexto educativo de niños, niñas y adolescentes. Se destaca que esta categoría es una de las más amplias. Sus resultados se encuentran organizados en el Anexo N°. 5, hoja de cálculo N°. 5.3. Comunidad. A continuación se presenta su descripción.

En la fuente de información No. 1 (estudiantes) se percibe a la comunidad como un lugar seguro, de unión, donde se comparte entre los estudiantes y los docentes. La seguridad de la comunidad se percibe asociada con la protección y compañía de los maestros y los docentes. Sin embargo, perciben que fuera de la comunidad educativa hay inseguridad vinculada con: violencia intrafamiliar, violencia social de grupos externos de jóvenes, bandas criminales y fenómenos naturales.

En la categoría comunidad se establecen acuerdos y la organización para la protección, en particular, frente a situaciones de riesgo social como violencia e inseguridad, pero aunque se identifican las propias posibilidades como grupo, se reconocen las necesidades de apoyo de las autoridades municipales y departamentales.

También, se reconoce el impacto de las situaciones de emergencia, en concreto, la suspensión de clases. Igualmente, se asumen, proponen y ejecutan acciones de respuesta para mitigar su impacto y garantizar el estudio de los niños y las niñas, sin desconocer la responsabilidad de autoridades externas, como la alcaldía, en la superación de las situaciones.

Para la consolidación de la comunidad en cuanto a su capacidad de afrontamiento, se reconoce tanto el lugar de la propia organización y cohesión interna como el papel de entidades externas como la alcaldía respecto a capacitaciones, diseño de estrategias y coordinación.

En la fuente de información No. 2 (docentes) se menciona la cohesión de los estudiantes y de los docentes en torno al estudio y al proceso educativo de los estudiantes y para plantear soluciones para afrontar dificultades propias de las emergencias y de la falta de recursos en la comunidad. Se destaca, por tanto, la gestión y el liderazgo como mecanismos para cohesionar la comunidad.

Si bien se percibe una cohesión interna de la comunidad y se reconocen tanto sus propias potencialidades como la necesidad de la relación con actores externos como la alcaldía, Unicef y el Comités Locales para la Atención y Prevención de Desastres - CLOPAD, se destacan las fracturas en el apoyo recibido por estas últimas y en su verdadera disponibilidad frente a las situaciones de emergencia. Se destaca el caso contrario respecto a las familias y las comunidades locales, aunque a veces aquellas las asuman como refugio y albergue durante las inundaciones.

En la fuente de información No. 3 (padres, madres de familia o cuidadores) se percibe a la comunidad como escenario de la formación de padres e hijos, desde el hecho mismo que en algunos casos han sido educados por los mismos docentes.

A lo anterior le da valor la permanente interacción / comunicación entre padres y docentes para asumir conjuntamente las necesidades educativas de los niños y las situaciones externas de seguridad, violencia intrafamiliar, amenazas y riesgos psicosociales como pandillismo y consumo de drogas. Igualmente, para

definir las soluciones internas de apoyo de autoridades externas como la Policía.

En esta categoría se encontró que si bien hacia el interior de la comunidad existe mayor percepción de seguridad, no ocurre lo mismo hacia el exterior, pues existe temor por la seguridad personal y de los niños y niñas respecto a la denuncia por situaciones de violencia y abuso sexual.

Existe, igualmente, temor por las inundaciones, pero a diferencia del punto anterior se valora la capacidad de la comunidad para afrontarlas mediante la experiencia de las familias y de la comunidad. Lo anterior, en virtud de los aprendizajes adquiridos en situaciones previas respecto a condiciones como la productividad y la infraestructura familiar; esto contribuye a contar con estrategias y actividades comunitarias para afrontar situaciones de emergencia.

En la fuente de información No. 4 (Directivo docente), la comunidad tiene unas necesidades propias que están fuera de la mirada general de las políticas nacionales, lo que requiere un abordaje particular en su gestión.

Se establece que se percibe que el Comité Directivo - por contar este con la participación de padres, estudiantes, egresados, exalumnos, docentes y directivos - es visto como la representación micro de la comunidad educativa; su funcionamiento permite tener una mirada en corto del funcionamiento general de la comunidad.

De esta categoría se establecen como características: 1) en su funcionamiento interno se percibe la capacidad de afrontamiento, adaptación y respuesta a las situaciones de emergencia; 2) en lo externo no se ha logrado consolidar un apoyo para el afrontamiento de las mismas, tales como recursos y la dinamización por parte de la Secretaría de Educación.

Mientras que en la fuente de información No. 5 (Secretaria de Educación) no se encontró información asociada, en la No. 6 (PEI) la comunidad se define en el contexto de un espacio de convivencia y tolerancia, lo cual permite establecer una tercera característica.

En la fuente de información No. 7 (PMI), en relación con la comunidad existe un interés por favorecer la participación de todos los actores en las actividades institucionales, propiciar el conocimiento de las funciones de los actores, y vincular activamente a los padres de familia. En tal sentido, la participación toma relevancia al interior de la comunidad para la preparación y el afrontamiento de las situaciones de emergencia.

En la fuente de información No. 8 (PRAE) se establece como necesidad de la comunidad su interrelación con los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental CIDEA departamentales y locales, y promover los valores ciudadanos y ambientales de tal forma que se fortalezca su relación con otras comunidades y con el medio ambiente; esto concuerda con la fuente de información No. 9 (Plan de Contingencia) en la que la comunidad ve la

necesidad de promover sus competencias ciudadanas para la prevención y la atención.

Desastres

Esta categoría hace referencia a una eventualidad que genera pérdidas de vida y salud, destrucción o pérdida de bienes y daños al medio ambiente. Los resultados se presentan en el Anexo N°. 5, hoja de cálculo N°. 5.4. Desastre. A continuación se presenta su descripción.

En la fuente de información No. 1 (estudiantes) se asocian a los desastres las situaciones de emergencia de orden natural tales como inundaciones, pero también accidentes, robos, atracos, atentados, violencia intrafamiliar, violencia social y seguridad de los docentes. Estas situaciones se representan en pérdida de clases y se perciben como situaciones que requieren el acompañamiento de otras instancias como la alcaldía, la Defensa Civil y la Policía.

En la fuente de información No. 2 (docentes), los desastres se entienden circunscritos a las inundaciones, pero se percibe que no se tiene control sobre ellas y que, incluso, acciones orientadas a la prevención, tales como el fortalecimiento de la infraestructura, el acompañamiento de entidades externas y el desarrollo de proyectos, son paliativos y no permiten resolver de fondo los desastres, esto es, las inundaciones.

En la fuente de información No. 3 (padres, madres de familia o cuidadores), los cambios de infraestructura no son soluciones de fondo pues, además, perciben como desastres las situaciones de violencia social, el consumo de drogas, los robos y la violencia intrafamiliar.

En la fuente de información No. 4 (Directivo docente) se reconoce que son las entidades externas las que han trabajado por comprender las situaciones de desastre, pero que al interior de la comunidad, en la dirección, no se ha profundizado en la comprensión de estas situaciones en términos de investigaciones.

Sobre esta categoría no se encontró información en las fuente de información No 5 (Secretaria de Educación), No 6 (PEI), No 7 (PMI), 8 (PRAE) y No 9 (Plan de Contingencia) lo cual se comentará en el análisis de resultados.

Educación en Emergencias

De acuerdo con el marco conceptual, esta categoría hace referencia a las acciones intencionadas y planificadas para dar continuidad y ofrecer el servicio educativo durante una crisis de origen natural, socio-natural o antrópica intencionada. Los resultados se encuentran organizados en el Anexo N°. 5, hoja de cálculo N°. 5.5. Educación en Emergencia. A continuación se presenta su descripción.

En la fuente de información No. 1 (estudiantes) la Educación en Emergencia se asocia con la necesidad de recuperación de clases y, en consecuencia, con la garantía del derecho a la educación; pero también, con la pérdida de recursos y materiales pedagógicos para el proceso de aprendizaje, la inseguridad por violencia social (atracos, robos), la violencia intrafamiliar y el abuso sexual, lo cual debe ser afrontado con instituciones como la Defensa Civil y la Policía.

En la fuente de información No. 2 (docentes), si bien se percibe y se resiente el abandono del proyecto y de la institución educativa por parte de Unicef y Opción Legal, la experiencia permitió definir parcialmente acciones curriculares, estrategias colaborativas, proyectos colaborativos para abordar el tema educativo en situaciones de emergencia e inundaciones. Con ello se define la necesidad de adecuar las acciones educativas a las situaciones propias de emergencia para garantizar el derecho a la educación de los niños. Ello implica, adicionalmente, ajustar lugares, recursos, tiempos, currículos, estrategias pedagógicas e interdisciplinariedad en las clases para cubrir en poco tiempo diferentes temáticas y competencias.

En la fuente No. 3 (padres, madres de familia o cuidadores) se relaciona con una doble problemática: de un lado, el interés de los padres porque los hijos reciban clases y haya continuidad del proceso educativo; de otra parte, el acceso a las instalaciones escolares, pues regularmente están ocupadas por las familias con predios inundados.

En la fuente de información No. 4 (Directivo docente) se asume la Educación en Emergencia como una acción / plan de contingencia especialmente orientado a afrontar las inundaciones. Estas acciones se han adelantado con el acompañamiento de instituciones como Unicef y Opción Legal e incluyen reubicación y gestión de respuestas de instituciones como Defensa Civil, salud, Cruz Roja.

En términos del plan de estudios se encuentran adaptaciones en tiempo (horario de clases), lugar, estrategias pedagógicas (colaborativas, interdisciplinarias) adecuación de proyectos transversales de acuerdo con el avance anual, para garantizar en lo posible las clases a los estudiantes.

En la fuente de información No. 5 (Secretaría de Educación) no se encontró información relacionada, lo cual será analizado posteriormente.

En la fuente de información No. 6 (PEI) se asocia la Educación en Emergencia con los valores institucionales, el desarrollo de competencias y la sensibilidad ciudadana y ambiental, incluyendo el acceso a clases y la garantía del derecho a la educación.

En las fuentes de información No. 7 (PMI) y No. 8 (PRAE) no se encontró información asociada; la fuente No. 9 (Plan de Contingencia) considera que la Educación en Emergencia está asociada con la flexibilidad curricular pero no se presentan detalles al respecto.

Educación en Emergencia - Gestión de la emergencia

Relacionada como categoría de la Educación en Emergencia, hace referencia a las acciones planificadas para atender la emergencia. En el Anexo N°. 5, hoja de cálculo N°. 5.5.1. Gestión de la emergencia. A continuación se presenta su descripción.

En la fuente de información No. 1 (estudiantes) se identifican acciones en torno al cuidado de la infraestructura y los materiales pedagógicos durante las situaciones de emergencia, y un interés central en evitar la pérdida de clases con manejo de horarios y adecuación de lugares.

La fuente de información No. 2 (docentes), si bien identifica acciones como la adaptación y la flexibilidad curricular, el ajuste de estrategias pedagógicas, el trabajo interdisciplinario, la adaptación de estándares y competencias y la articulación con el CLOPAD, también menciona acciones de reacción inmediata como adecuar la infraestructura y el acompañamiento de situaciones emocionales de niños y familias.

En esta categoría se destaca una preocupación por la adecuación curricular a través del acompañamiento de entidades externas que avalen y retomen la experiencia adelantada con Unicef y Opción Legal.

En la fuente No. 3 (padres, madres de familia o cuidadores) se destaca la preocupación por el cuidado de la infraestructura institucional y familiar, y se

incluye la preocupación por situaciones de consumo de drogas y su prevención. También se identifica la necesidad de preparación emocional de las familias y de los estudiantes para afrontar con calma la emergencia.

En la fuente de información No. 4 (Directivo docente) se asume la gestión desde el diseño del plan de contingencia y su articulación con el CLOPAD, la reubicación, el trabajo conjunto con el Consejo Directivo, la articulación con autoridades y con la misma comunidad, la asistencia de alimentos, los horarios de emergencia, la adecuación de la malla curricular, la definición de estrategias pedagógicas transversales, proyectos académicos, aulas temporales, asignación de recursos por la alcaldía, el acompañamiento de entidades oficiales, el conocimiento de las amenazas de la institución educativa y asambleas comunitarias en función de la atención de la emergencia.

En las fuentes de información No. 5 (Secretaría de Educación), No. 6 (PEI), No. 7 (PMI), No. 8 (PRAE) y No. 9 (Plan de Contingencia) no hay información relacionada.

Educación para la Gestión del Riesgo

Esta categoría hace referencia a las acciones conscientes y cotidianas que involucran la participación de las comunidades en el reconocimiento de su territorio en términos de capacidades, amenazas y vulnerabilidad; la inclusión de las particularidades del contexto en la vida de las comunidades en función de la prevención del riesgo; y la mitigación, preparación, atención y

recuperación de una posible situación de emergencia desde las capacidades de las comunidades. Los resultados se encuentran organizados en el Anexo N°. 5, hoja de cálculo N°. 5.6. Educación para la gestión del riesgo. A continuación se presenta su descripción.

En la fuente de información No. 1 (estudiantes) se considera que situaciones como la ola invernal no pueden controlarse porque son fenómenos naturales. Sin embargo, presentan alternativas para su prevención como campañas entre los estudiantes y cuidado del río para evitar su desbordamiento.

En la fuente de información No. 2 (docentes), se asocia la Educación para la Gestión del Riesgo con las capacidades que tienen los estudiantes para sobrepasar situaciones críticas vividas en los entornos familiares y comunitarios, y el apoyo emocional y académico que reciben de parte del grupo de docentes.

Consideran que acciones como la nueva construcción de la institución educativa obedece al trabajo realizado por ellos durante la formación en Educación en Emergencias. A pesar de las adversidades que viven por la falta de recursos y la ausencia de profesionales idóneos para abordar las problemáticas sociales que enfrentan los estudiantes, el grupo ha asumido esta responsabilidad como parte de su labor docente.

Los docentes presentan las siguientes acciones que, consideran, pueden desarrollar para promover el tema: flexibilización curricular, atención

semipresencial de estudiantes en zonas secas durante una emergencia, reactivación del Comité de Emergencia para que dirija la logística ante una eventualidad. Piensan que con estas acciones se impiden la deserción y la migración de muchas de las familias en momentos de crisis, lo cual se convierte en otro problema social: el desplazamiento.

Por último, consideran que muchos docentes del municipio no están sensibilizados respecto a la situación; al comienzo de las capacitaciones propuestas por Unicef y Opción Legal lo señalaron.

La fuente No. 3 (padres, madres de familia o cuidadores) asocia la categoría con la responsabilidad con que los docentes asumen el cuidado de sus hijos; el grupo manifiesta que ellos están pendientes y en contacto permanente con las familias y cuidadores de los niños. Por otra parte, reconocen la nueva construcción como algo positivo ante una situación de emergencia. Sin embargo, existe la preocupación sobre cómo van a desplazarse los estudiantes hasta la escuela durante una inundación, puesto que la institución no cuenta con servicio de transporte.

Perciben la institución como un lugar seguro donde sus hijos se están formando para tener mejores opciones de vida. De igual forma, valoran de forma positiva las charlas que reciben de otras instituciones como el hospital, en las que se han enterado de los tipos de violencia y de las formas de prevención y atención, con el propósito de modificar estas prácticas en la comunidad.

En relación con amenazas, el grupo socializa algunas acciones relacionadas con la prevención de riesgos, como por ejemplo, acompañar a sus hijos hasta la institución educativa para evitar el contacto con personas que los asechan.

En la fuente No. 4 (Directivo docente) se considera que la institución educativa ha venido realizando acciones para contextualizar las políticas educativas en el territorio. Sin embargo, no han tenido continuidad por falta de presupuesto.

Respecto a la construcción de una cultura de la prevención del riesgo considera que la institución educativa cuenta con un plan de gestión que identifica los posibles actores que pueden causar daño y afectar el desarrollo normal de las labores. Este se activa tan pronto se percibe alguna situación que se puede prevenir con la intervención de las autoridades competentes; si no se resuelve, la institución educativa interviene a través de su plan de contingencia.

En relación con los proyectos transversales, el Directivo docente considera que se vienen desarrollando de acuerdo con las propuestas del gobierno. Adicionalmente, afirma, son incluidos en las diferentes áreas a través de ejes temáticos.

La fuente de información No. 5 (Secretaría de Educación) no reporta información.

La fuente No, 6 (PEI) piensa que se encuentra asociada a la formación de líderes respetuosos del ambiente, responsables, tolerantes, con valores éticos, colaboradores y solidarios; a través del desarrollo de competencias investigativas, ciudadanas y laborales; y permitiendo el acceso y la permanencia de los estudiantes aún en situaciones de emergencia con el ánimo de ser competentes en los ámbitos local, regional y nacional.

Por otra parte, incluye en los objetivos de la propuesta educativa el enfoque diferencial, la inclusión social en función de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes. En este mismo sentido, considera importante fortalecer el direccionamiento estratégico de la institución asociado a la convivencia y tolerancia, a través de la realización de actividades basadas en el sistema P.H.V.A. (planeo, hago, verifico y actúo).

La fuente No. 7 (PMI) considera que el desarrollo de la Educación en Emergencia se propicia a través de las siguientes actividades asociadas a la gestión académica: transversalización de las competencias ciudadanas en las distintas áreas; socialización de la actividad anterior entre los docentes; y gestión de un convenio para la articulación de la educación media con la educación superior.

La fuente de información No. 8 (PRAE) asocia la Educación en Emergencia con la responsabilidad que tienen los sujetos respecto al medio y con la importancia que tiene la protección y el reconocimiento de las problemáticas ambientales del entorno. Este propuesta educativa se encuentra sustentada en la Ley 115

de 1994 y el Decreto 1743 de 1994 que establece como obligatorio para las instituciones educativas formular Proyectos Ambientales Escolares PRAE para dar soluciones integrales a los problemas ambientales que afronta un territorio; y la Resolución 4210 de 1996, que establece el Servicio Social Estudiantil Obligatorio, entre otros, en Educación Ambiental.

De acuerdo con la fuente, el Proyecto Educativo Escolar PRAE busca modificar prácticas negativas de los sujetos con el ambiente a través del fortalecimiento de la gestión comunitaria, la participación y el respeto por la naturaleza.

La fuente de información No. 9 (Plan de Contingencia) afirma que se encuentra asociada a la necesidad de flexibilizar el currículo de la institución educativa para atender una situación de emergencia, a través de actividades como: búsqueda de estrategias educativas y pedagógicas flexibles; manejo del diario pedagógico por parte del docente; desarrollo de las competencias ciudadanas; aumento del interés por el estudio y disminución de la deserción.

Educación para la Gestión del Riesgo - Gestión del riesgo

De acuerdo con Allan Lavell (2003), esta se refiere a “la comprensión que en términos sociales requiere de la participación de los diversos estratos, sectores de interés y grupos representativos de conductas y modos de vida (incluso de ideologías y de perspectivas del mundo, la vida, la religión) para comprender cómo se construye un riesgo social, colectivo, con la concurrencia de los

diversos sectores de una región, sociedad, comunidad o localidad concreta. No es simplemente bajar la vulnerabilidad, sino la búsqueda de acuerdos sociales para soportar o utilizar productivamente los impactos, sin eliminar la obtención inmediata de beneficios”

En el Anexo N°. 5, hoja de cálculo N°. 5.6.1. EGR- Gestión del riesgo. A continuación se presenta su descripción.

Para la fuente de información No. 1 (estudiantes) es la capacidad que tienen como actores para reconocer las situaciones que pueden generar una emergencia y la posibilidad de construir acciones para su prevención. Sin embargo, la vulnerabilidad bloquea al grupo ante situaciones como el conflicto armado y las bandas criminales.

La fuente de información No. 2 (docentes) reconoce su territorio y plantea alternativas para la garantía del derecho a la educación en situaciones de emergencia. No obstante, los consensos se concentran en la situación de crisis y en los preparativos y se suprime importancia de la prevención.

La fuente de información No. 3 reconoce el territorio y sus posibles riesgos y considera que la institución educativa juega un papel importante en la formación de sus hijos y en el desarrollo de la comunidad; expresa la responsabilidad que tiene como grupo para evitar algunas situaciones de riesgo para sus hijos y otros miembros de la comunidad.

La fuente No. 4 asocia la categoría con algunas acciones de tipo preventivo que viene desarrollando la institución educativa ante las inundaciones, como la nueva construcción de la planta física. Manifiesta también que existen acuerdos con el equipo de docentes para prevenir situaciones y activar el plan de contingencia.

Para la fuente de información No. 8, la construcción de consensos se desarrolla a través de las normas y políticas de educación ambiental, las cuales buscan sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de cuestionar y modificar algunas prácticas relacionadas con el medio. Este tipo de acciones se desarrollan a través de los escenarios de diálogo y concertación propuestos desde la política, como los clubes escolares y comunitarios y el Comité Interinstitucional de Educación Ambiental CIDEA. Además, la planeación de actividades de acuerdo con las necesidades a través de la formulación, ejecución y evaluación del Proyecto Ambiental Escolar PRAE.

Las fuentes No. 5, 6, 7 y 9 no reportan información al respecto.

Intereses particulares

Esta categoría emergente hace referencia a los intereses que expresan los miembros de la comunidad en función del mejoramiento o detrimento de la misma; sus resultados se encuentran organizados en el Anexo N°. 5, hoja de cálculo N°. 5.7. Intereses particulares. A continuación se presenta su descripción.

Para la fuente de información No. 1 son las acciones que realizan algunos grupos violentos dentro de las comunidades, generando malas relaciones con el propósito de tener poder.

La fuente de información No. 2 los asocia con las necesidades que tienen como institución educativa y que no han sido satisfechas porque no tienen relaciones políticas; por ejemplo, la plaza de una docente orientadora.

Considera también que en el ejercicio de la profesión docente algunos profesionales tienen vocación y para otros es su única opción; esto se refleja en el compromiso con su labor, por ejemplo, cuando se presenta una situación de emergencia. Sin embargo, algunos docentes manifiestan no estar de acuerdo porque la propuesta de flexibilización del calendario les impide compartir las vacaciones con sus hijos.

La fuente de información No. 3 los encuentra asociados a la preocupación que tienen como familias o cuidadores respecto al bienestar de sus hijos, debido a las amenazas que presenta el medio. También se encuentran relacionados con las decisiones que deben tomar cada vez que se presenta una situación de emergencia como por ejemplo, mudarse y vivir con otros familiares mientras esta pasa.

La fuente No. 5 considera que una oportunidad de mejoramiento del proyecto está asociada con la continuidad del proyecto, a partir de la asignación de recursos y su vinculación como política educativa.

Las fuentes No. 4, 6, 7, 8 y 9 no reportan información relacionada con la categoría.

Marginalidad

Esta categoría axiológica hace referencia tanto a la carencia y el atraso como a la capacidad que tienen las comunidades para crear estrategias de sobrevivencia y espacios alternativos al sistema que los oprime y excluye; sus resultados se encuentran en el Anexo N°. 5, hoja de cálculo N°. 5.8. Marginalidad. A continuación se presenta su descripción.

La fuente de información No. 1 expresa que en ocasiones se considera marginal por la suspensión de las clases debido a las inundaciones y por la falta de materiales y espacios adecuados para su formación.

Respecto a la pérdida de clases durante las inundaciones, el grupo considera que pueden organizarse para proponer actividades durante esta situación para evitar perder el tiempo.

Por otra parte, los grupos armados son vistos como una amenaza que imposibilita la movilización dentro del territorio.

La fuente de información No. 2 considera que la institución educativa no cuenta con los espacios ni los materiales adecuados para la formación adecuada de

los estudiantes, aunque reconoce que se ha avanzado en el mejoramiento de la planta física de la sede principal.

Los docentes se consideran marginales debido a las condiciones complejas de acceso entre el municipio y la institución educativa; algunos dicen que durante las emergencias arriesgan su vida para continuar su labor. El trabajo desarrollado durante los años 2008 y 2009 con Unicef y Opción Legal se reconoce como un ejercicio valioso para su desarrollo profesional, a pesar de encontrarse inconcluso. Esta situación genera incomodidad e inconformismo en el grupo, que expresa su malestar hacia la Secretaría de Educación Municipal y las dos organizaciones mencionadas.

La fuente No. 3 asocia la marginalidad con situaciones que ponen en riesgo a sus hijos como las relaciones sexuales a temprana edad y la drogadicción, debido a los comportamientos de algunos miembros de la comunidad. No obstante, piensan que la unión como grupo puede modificar esta situación.

Las fuentes No. 4, 5, 6, 7, 8 y 9 no reportan información relacionada con la categoría.

Nombrarse

Alude a la capacidad de autorreferencia de la comunidad y a la apropiación de sus propias particularidades; los resultados se encuentran organizados en el

Anexo N°. 5, hoja de cálculo N°. 5.9. Nombrarse. A continuación se presenta su descripción.

La fuente de información No. 1 considera que pueden aportar con su trabajo en la prevención de inundaciones con otros pares, a través de campañas.

La fuente de información No. 2 considera que hay algunos avances relacionados con la Educación en Emergencias (por esta razón la investigadora se acerca a la institución educativa). Sin embargo, menciona que una debilidad de la experiencia es la falta de continuidad del proceso.

Los docentes manifiestan su aprecio por la Institución educativa (sede principal) y por las demás sedes educativas donde laboran debido a la calidad humana de las comunidades y al interés de los estudiantes por salir adelante.

En relación con la dinámica institucional, el grupo considera que de acuerdo con la norma tienen derecho a contar con dos docentes de orientación, lo cual se soporta en la relación técnica y en las características de vulnerabilidad de la población que atiende la institución.

Por último, consideran que como comunidad pueden desarrollar acciones que permitan su mejoramiento, como por ejemplo, la reactivación del Comité de Emergencias, la vinculación de las familias o cuidadores, y el fortalecimiento de la gestión institucional a partir de elementos relacionados con la flexibilización curricular.

En la fuente de información No. 3, el grupo reconoce el papel que ha jugado la institución educativa y en especial los docentes en la formación y el cuidado de sus hijos; de hecho, algunos padres y madres de familia son egresados de la institución. En este sentido, se consideran parte del proceso de formación y asumen su responsabilidad en el cuidado y atención de los estudiantes.

Por otra parte, nombraron las características del territorio y sus diferencias respecto a otras ciudades y socializaron algunas dinámicas a las cuales se ven enfrentados como las inundaciones, el asedio de los estudiantes por parte de miembros de la comunidad y la violencia intrafamiliar.

Para la fuente de información No. 7 se asocia a la promoción de una cultura institucional relacionada con el mejoramiento continuo de los resultados y la evaluación permanente de los procesos. De igual forma, se reconoce como una institución educativa comprometida con el mejoramiento de la calidad de vida de la población a través de procesos de formación en competencias científicas, ciudadanas y laborales.

La fuente de información No. 8 considera importante identificar las problemáticas ambientales e incluir la educación ambiental dentro del Proyecto Educativo Institucional, como ejercicios preventivos.

Las fuentes No. 4, 5, 7 y 9 no reportan información.

Organización – participación

Hace referencia a la organización de la comunidad en el marco de la emancipación y la autonomía; los resultados se encuentran organizados en el Anexo N°. 5, hoja de cálculo N°. 5.10. Organización – participación. A continuación se presenta su descripción.

Para la fuente de información No. 1, la organización – participación está asociada a la capacidad de generar acciones conjuntas que les permiten participar y hacer parte del proceso como los juegos intercurios. En el mismo escenario escolar, consideran que las clases son espacios que les permiten interactuar con compañeros y amigos y generar aprendizajes. Los estudiantes plantean la necesidad de organizarse para prevenir o mitigar las situaciones de emergencia.

Este grupo asocia la organización – participación a espacios y personas capaces de generar seguridad como las familias y los docentes. Sin embargo, también la asocian a grupos al margen de la ley y a estudiantes que generan violencia en la institución educativa.

La fuente de información No. 2 piensa la organización – participación asociada al trabajo en equipo, la solidaridad y responsabilidad. Toman como ejemplo el grupo docente de la institución educativa y comentan que a pesar de las dificultades, buscan mantenerse unidos. También, que la falta de recursos y el

desconocimiento de las actividades por parte de los Directivos docentes fragmenta la participación – organización.

Por último, consideran que para continuar con los procesos relacionados con la atención de situaciones de emergencia en el sector educativo requieren la ayuda de un profesional externo que asesore el proceso y haga gestión en otros escenarios. Lo anterior se fundamenta en la vivencia del trabajo 2008 – 2009, en la que a través de la organización como equipo de trabajo lograron conseguir computadores, bicicletas, camillas y elementos para prestar primeros auxilios y mejorar la planta física de la sede principal.

Para la fuente de información No. 3 la categoría está asociada a la capacidad de organización – participación de los miembros de la comunidad para dar respuesta a las situaciones de riesgo que pueden experimentar sus hijos. El grupo considera que existen varias amenazas dentro y fuera de la institución educativa, que pueden ser minimizadas o eliminadas si todos se organizan. Sin embargo, el temor y la indiferencia son elementos que han impedido la reducción de los riesgos a pesar de ser conocidos y discutidos.

Por último, el grupo considera que la forma como está organizado el sistema educativo y como se encuentran distribuidos los recursos financieros pone en un lugar de desventaja a las instituciones educativas más alejadas del centro del país.

La fuente de información No. 4 considera que el grupo de docentes viene desarrollando acciones que permiten minimizar los riesgos y atender las situaciones de emergencia. Sin embargo, piensa que estos esfuerzos no son suficientes debido a la ausencia de recursos y a la magnitud de las problemáticas.

La fuente No. 5 no reporta información al respecto.

En la fuente No. 6, la organización – participación de la comunidad educativa se considera fundamental para alcanzar la misión del año 2015, en la que la institución educativa será reconocida en los ámbitos regional y nacional por el proceso de formación de los estudiantes, asociado al desarrollo de una comunidad líder formada en derechos, valores democráticos y conciencia ambiental.

Para la fuente de información No. 7, se encuentra asociada a acciones que permitan garantizar la transversalidad de las competencias ciudadanas en el currículo y la vinculación activa de las familias o cuidadores en el proceso de formación de los estudiantes.

Para la fuente No. 8 se encuentra asociada con las diferentes acciones desarrolladas por las instituciones gubernamentales y no gubernamentales sobre el tema "En el plano regional, el PRAE viene trabajando para incorporar el proyecto Construcción de cultura ambiental desde las escuelas y comunidades cordobesas CAEC", desarrollado por la Corporación Autónoma

Regional de los Valles del Sinú y San Jorge CVS, en convenio con la Fundación Universitaria Luis Amigó, dentro del programa Producción ética para la sustentabilidad, que busca la producción de alimentos limpios, medicinas sanas, conocimiento y amor familiar desde los patios hogareños.

Han retomado la Política Nacional de Educación Ambiental la cual plantea que para hacer de la Educación Ambiental un componente dinámico, creativo, eficaz y eficiente dentro de la gestión ambiental es necesario generar espacios de concertación y de trabajo conjunto entre las instituciones de los diferentes sectores y las organizaciones de la sociedad civil, involucrados en el tema.

De igual forma, busca integrar y articular los equipos de trabajo como clubes, comités y hacer énfasis en educación ambiental para liderar y promover las diferentes actividades del proyecto ambiental en la institución para participar así en la red ambiental local.

La fuente No. 9 considera que a partir de diferentes actos pedagógicos organizados por los docentes se promueve la participación de los estudiantes, en busca de la comprensión y modificación de algunas prácticas relacionadas con la convivencia y la paz.

Pedagogía

Se entiende como el espacio reflexivo entre los sujetos y su devenir histórico; a partir de ella se gestan comunidades resilientes. Los resultados se encuentran

en el Anexo N°. 5, hoja de cálculo N°. 5.11. Pedagogía. A continuación se presenta su descripción.

Para la fuente de información No. 1 se encuentra relacionada con los espacios que podrían contribuir al mejoramiento del aprendizaje como, por ejemplo, laboratorios y cafetería. También está asociada con las relaciones que se construyen entre pares y con los demás miembros de la comunidad educativa, en las que el espacio escolar juega un papel fundamental en el desarrollo de los estudiantes asociado a la protección o a la negligencia. Ante la problemática de las inundaciones en el corregimiento, y especialmente en la institución educativa, los estudiantes proponen impulsar campañas de prevención y mitigación para evitar las situaciones que históricamente han vivido.

Para la fuente No. 2 se encuentra asociada a las posibilidades de calidad de vida que brinda la formación, el uso de nuevas tecnologías, la capacidad de innovación. Sin embargo, los docentes consideran que estas acciones casi siempre están limitadas por la ausencia de recursos y la negligencia de los gobiernos de turno. Para ellos, existen algunos avances para el abordaje de una situación de emergencia por inundación debido a la intervención del anterior gobierno local, una Agencia de Cooperación y una Organización No Gubernamental; ellos recuerdan las actividades que desarrollaron. No obstante, de acuerdo con la información suministrada, el trabajo no continuó y el material se encuentra incompleto.

La fuente de información No. 3 relaciona la categoría con el proceso de capacitación y con las ventajas que este tiene en momentos de crisis para romper con los temores.

La fuente de información No. 4, el Rector, respondió la pregunta ¿y qué tipo de pedagogía, qué tipo de procesos desarrollan? asociada a la prevención de los riesgos y a las maneras de afrontar una situación en época invernal, lo que permite evitar desastres y vincular a otras instituciones corresponsables en el momento de la atención de la emergencia y la posemergencia.

Por otra parte, hizo referencia a la selección de los conocimientos que reciben los estudiantes durante una situación de emergencia o posemergencia, a partir de lo propuesto en el plan de estudios y la malla curricular. El Directivo comentó que este ejercicio se encuentra estructurado de forma interdisciplinaria y se trata de un currículo adoptado para épocas de emergencia, como contingencia académica.

La fuente de información No. 5 no reporta nada al respecto.

La fuente de información No. 6 considera que está asociada a procesos pedagógicos flexibles para la formación de los estudiantes en los niveles educativos preescolar a educación media, con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental. La fuente presenta elementos que complementan lo anterior: los valores éticos, el respeto por el medio ambiente, la solidaridad y el equipo de docentes comprometidos con el proceso de formación.

Según ellos, este proceso de formación se encuentra fundamentado en la pedagogía constructivista conceptual, donde la afectividad permite la potenciación del conocimiento y el uso adecuado de estrategias y didácticas coherentes con el contexto y las necesidades de los estudiantes.

Para la fuente de información No. 7 se concentra en la incorporación de las competencias ciudadanas al currículo de la institución educativa, en el desarrollo de actividades que permitan la formación de los padres, y en el conocimiento de sus deberes con el propósito de aportar al mejoramiento de los procesos educativos de los estudiantes y la comunidad.

La fuente de información No. 8 considera que el ser humano tiene gran responsabilidad respecto a los acontecimientos asociados al cambio climático, debido a algunas prácticas erróneas o imprudentes, lo cual lleva al sector educativo a promover normas y políticas asociadas al mejoramiento de estas prácticas desde los ámbitos escolares y comunitarios. Algunas de estas normas están consignadas en el artículo 79 de la Constitución Nacional; el Decreto 2811 de 1974 relacionado con los recursos naturales y su protección; la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación Nacional y el Decreto 1743 de 1994; y la Resolución 4210 de 1996 que dictan orientaciones para incluir en la vida escolar. Para ello, se organizan los Comités Interdisciplinarios de Educación Ambiental CIDEA y la formulación de Proyectos Ambientales Escolares PRAE, los cuales han estado orientados por la Universidad de Córdoba.

Según esta fuente, la institución educativa ha avanzado en la formulación del Proyecto Ambiental Escolar PRAE y su inclusión en el Proyecto Educativo Institucional PEI a través de la educación ambiental en cada una de las áreas de conocimiento.

La fuente No. 9 piensa que la categoría está asociada con actividades diseñadas por los docentes para dar respuesta a situaciones de violencia identificadas dentro y fuera de la institución educativa. La propuesta también incluye temas como el manejo del agua, con el propósito de generar consciencia en los estudiantes sobre las relaciones que construyen con el entorno.

Resiliencia

Se entiende como la habilidad de un sujeto o de una comunidad para retornar a un estado normal o mejorado de funcionamiento o de recuperarse más rápidamente de lo esperado. Sus resultados se encuentran organizados en el Anexo N°. 5, hoja de cálculo N°. 5.12. Resiliencia. A continuación se presenta su descripción.

Para la fuente de información No. 1, la resiliencia se encuentra asociada a la posibilidad de interacción con los pares y con otros docentes en el espacio escolar, donde a través de actividades dirigidas por los docentes se potencian las habilidades de los estudiantes. Por otra parte, hacen referencia a lugares

seguros y acciones realizadas en el momento de una crisis para minimizar el impacto, como por ejemplo llenar sacos con tierra y ubicarlos en las orillas para que no entre el agua. Durante la actividad proponen ser parte del proceso de prevención de las situaciones de emergencia a través de actividades como campañas.

La fuente No. 2 se refiere a la capacidad que tienen los estudiantes y la comunidad para responder a las adversidades del contexto en términos de afectaciones por fenómenos de origen socio-natural y conflictos familiares. De igual forma, considera que también son sujetos resilientes porque viven con la comunidad las crisis, pero también ponen lo mejor de ellos, como profesionales, para sobrepasarlas. La fuente afirma que el diálogo es un elemento fundamental para sobrepasar las diferencias que se presentan como grupo y se considera un buen grupo de docentes.

En relación con las experiencias vividas respecto al fenómeno de la ola invernal, consideran que una manera de hacer frente a esta situación para garantizar el derecho a la educación es la continuidad de las clases a través de lo que han llamado flexibilización del currículo. Sin embargo, este trabajo se encuentra a mitad de camino, tal como lo manifiesta uno de los informantes. Por último, reconocen que el territorio se caracteriza por el calor humano de la gente, por las ganas de salir adelante a pesar de las dificultades y, sobre todo, por la capacidad de sobreponerse a los eventos traumáticos durante una situación límite.

La fuente de información No. 3 la percibe asociada a la ausencia de inseguridad. Las familias y los cuidadores consideran que los docentes protegen y cuidan a sus hijos. Por otra parte, creen que las capacitaciones recibidas les permiten contar con elementos para su protección a través del manejo y la denuncia de situaciones que afectan a la comunidad. Sin embargo, respecto al tema de la ola invernal, a pesar de los esfuerzos que han hecho ante los gobiernos de turno no ha sido posible una respuesta preventiva para el Corregimiento.

La fuente de información No. 4, asocia el tema a las habilidades de adaptación que tiene la población respecto a las inundaciones frecuentes del territorio. Describe las acciones de atención que realizan como institución educativa, entre ellas, organizar el material para evitar que se dañe y hacer uso de aulas temporales. Insiste en que la comunidad se recupera pronto de las crisis y manifiesta que este es el lugar donde están y donde les ha tocado subsistir.

La fuente de información No. 5 no reporta información.

En relación con la fuente de información N°: 6, el horizonte institucional del Establecimiento educativo, considera que bajo una concepción científica y humanista se generan procesos de formación integral en los estudiantes, en los ámbitos personal y social, permitiendo enfrentar los retos y problemáticas propias del medio y la sociedad.

La fuente de información No. 7 no reporta información.

La fuente No. 8 alude al papel que juegan los estudiantes como agentes de posibles cambios a través de prácticas educativas que permitan una adecuada relación con el medio ambiente. Lo anterior se encuentra expuesto como parte de una actividad del Proyecto Ambiental Escolar PRAE.

Por último, la fuente de información No. 9 considera que a través de actividades asociadas al desarrollo de competencias ciudadanas, entre ellas, el reconocimiento de las emociones y su vivencia desde otros lugares, se pueden generar procesos de resiliencia en los estudiantes y en las demás comunidades educativas.

Redes sociales

Es la capacidad de asociación y organización económica, política y social de las comunidades a través de la asistencia mutua. Las redes sociales se caracterizan por el aprovechamiento de los recursos sociales y operan con base en el intercambio recíproco entre iguales. Los resultados se encuentran organizados en el Anexo N°. 5, hoja de cálculo N°. 5.13. Redes sociales. A continuación se presenta su descripción.

Para la fuente de información No. 1, las redes sociales se viven en la institución educativa a partir del reconocimiento que hacen los estudiantes sobre la importancia que tienen sus pares en el proceso de aprendizaje, además del reconocimiento de los docentes como acompañantes del proceso educativo.

Para los estudiantes, las redes sociales se consideran lugares seguros donde se construyen relaciones y se organizan como grupo para prevenir situaciones de riesgo y dar respuesta a emergencias. Los estudiantes perciben a las bandas criminales como grupos organizados que obligan a la comunidad a establecer acuerdos para evitar situaciones límite; consideran que los niños son los más afectados por este tipo de organizaciones criminales.

La fuente de información No. 2 considera que los habitantes del municipio se caracterizan por sus ganas de aprender y su colaboración como comunidad. Además, que los docentes de la institución educativa son colaboradores, responsables y divulgan los distintos conocimientos en función del mejoramiento profesional de todos; resaltan que las diferencias entre colegas se resuelven a través del diálogo.

Manifiestan que la red social ha logrado beneficiar a la institución educativa con su trabajo, como la intervención con Unicef y Opción Legal, la cual permitió el proyecto de construcción de la nueva institución, las nuevas aulas. Sin embargo, consideran que la no continuidad de este proceso pone en riesgo el trabajo adelantado sobre flexibilización del currículo para garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia, porque se sienten abandonados.

Según la fuente de información No. 3, las redes sociales se encuentran asociadas a lazos de afecto que se tejen entre las familias y cuidadores y la institución educativa, debido al cuidado de los docentes hacia los estudiantes y a las experiencias de algunos padres y madres de familia como egresados. Por

esta razón, este grupo insiste en la necesidad de organizarse para minimizar las situaciones que ponen en riesgo a los estudiantes dentro y fuera de la institución educativa.

Consideran que existen otro tipo de redes que perjudican el bienestar de sus hijos, como un grupo de jóvenes que asecha la institución educativa para inducir a los estudiantes al consumo de drogas y a relaciones sexuales tempranas. Opinan que los gobiernos no contribuyen al mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad y, por tanto, solo aportan a la construcción de redes sociales a través de charlas.

Para la fuente No. 4 se concentra en el equipo docente como un grupo de trabajo dispuesto en cualquier momento y ante cualquier situación, que tiene el propósito de garantizar su labor acudiendo a distintas herramientas.

Las fuentes No. 6, 7 y 9 no reportan información.

La fuente de información No. 8 considera que a través de normas, políticas y equipos interinstitucionales relacionados con los procesos de Educación Ambiental se vienen coordinando acciones para la participación de la institución educativa en la red ambiental local, a través de la conformación y dinamización de clubes y comités encargados de identificar y priorizar problemas ambientales.

Situación límite

Según Jaspers citado por Rivadeneyra (2001, p. 3) la define como “el punto desde el cual cambia radicalmente la existencia”. Sus resultados se presentan en el Anexo N°. 5, hoja de cálculo N°. 5.14. Situación límite. A continuación se presenta su descripción.

Para la fuente de información No. 1 consiste en el aislamiento y la falta de oportunidades; por ejemplo, no pueden salir y no pueden hacer deporte cuando se inunda la institución educativa; no cuentan con elementos suficientes para el desarrollo de sus capacidades como material de laboratorios. Ante eventos como las inundaciones se pierde clase y se corren riesgos, entre ellos, los asociados a las bandas criminales.

Reconocen la institución educativa como un espacio inseguro debido a la falta de cercas que impidan el acceso de personas ajenas. Consideran que gran parte del territorio los pone en situaciones límite a diario, por ejemplo, los automóviles no respetan a los estudiantes cuando van en bicicleta para el colegio, y la orilla del río en época de lluvias. Los estudiantes asocian estas situaciones con la emoción de miedo y manifiestan sentir presión debido a estas amenazas.

La fuente No. 2, los docentes, considera que su profesión atraviesa por varias situaciones límite que les impiden el desarrollo de sus actividades con calidad,

por ejemplo, la docente del área de inglés manifiesta que no cuenta con los recursos suficientes para trabajar con los estudiantes. Este mismo caso le sucede a los docentes de química e informática, quienes carecen de espacios adecuados para responder a la garantía del derecho a la educación.

Por otra parte, manifiestan que durante una situación de emergencia ellos ponen en riesgo su vida para dar continuidad a las clases; sin embargo, se han adaptado a esta situación.

En relación con la formación recibida por parte de Unicef a través de Opción Legal, manifiestan su inconformidad porque pese al buen trabajo realizado durante dos años los dejaron abandonados y hasta el día de hoy desconocen las razones por las que se acabó el programa de Educación en Emergencias. Afirman que las políticas educativas del Estado desconocen las realidades de estas comunidades y no contribuyen con la equidad.

Para la fuente de información No. 3, las situaciones límite se asocian a las vivencias de peligro que perciben las familias y cuidadores respecto a sus hijos, por parte de personas ajenas a la institución educativa; estas frecuentan las instalaciones y asechan a los estudiantes para inducirlos a drogadicción y a relaciones sexuales tempranas. Consideran que las situaciones de violencia intrafamiliar son un elemento nocivo para la comunidad y manifiestan temor ante estas expresiones, frecuentes para una gran parte de la población del corregimiento de Nariño. No obstante, a pesar de coincidir en la necesidad de denunciar y poner límites a estas situaciones, se consideran frágiles como

grupo para dar soluciones, en especial, en los temas relacionados con violencia intrafamiliar.

Para la fuente de información No. 4, la situación límite se expresa en el momento de una emergencia por inundación; desde la institución educativa se trata de mantener la calma, prestar auxilio y afrontar la situación con los medios con que cuentan. Sin embargo, ante la agudización de la situación se solicita colaboración de otros organismos como la Cruz Roja.

El Directivo docente considera que ante una situación límite la comunidad es resiliente y se ha adaptado a las condiciones del medio y a las crisis que se presentan de forma constante debido al desbordamiento del río Sinú. Manifiesta que los miembros de la comunidad educativa, en especial los docentes y el directivo docente, cuentan con toda la voluntad para mejorar las condiciones de la comunidad. Sin embargo, la ausencia de recursos impide el cumplimiento real de estos objetivos.

Las fuentes de información No. 5, 7 y 9 no registran información asociada a situación límite.

La fuente de información No. 6 asume la situación límite como una condición humana; propone, desde el enfoque humanista y científico, elementos para enfrentar los retos y problemas que ofrecen el medio y la sociedad.

La fuente No. 8 considera que la humanidad se encuentra en una situación límite debido a las relaciones negativas que ha construido con el medio ambiente, y considera que en la educación está el cambio para modificar las prácticas y reducir los impactos.

Sujeto

La construcción y las prácticas del sujeto se encuentran íntimamente vinculadas a su grado de consciencia dentro de la realidad. El sujeto puede experimentar dos condiciones: la primera, una situación externa generada por una serie de límites que coaccionan las prácticas de los sujetos y en muchos momentos no permiten la emancipación y la cohesión de las comunidades; y la segunda, asociada a la capacidad que tienen los sujetos y las comunidades para crear estrategias de sobrevivencia que les permitan obtener beneficios y crear espacios alternativos en medio del sistema que los oprime y excluye. Los resultados se presentan en el Anexo N°. 5, hoja de cálculo N°. 5.15. Sujeto. A continuación se presenta su descripción.

Para la fuente de información No. 1, la construcción de los sujetos se mide por la interacción con los otros, en especial, con los docentes, sus pares y la familia. Sin embargo, sus prácticas están asociadas a vulnerabilidad debido a las condiciones y concepciones de los niños, las niñas y los jóvenes del medio.

No obstante, se destaca una actitud propositiva para modificar algunas prácticas históricas relacionadas con situaciones de emergencia, como las campañas para la prevención y mitigación.

Para la fuente No. 2, el proceso se concentra en la formación como elemento que permite la mitigación y, en ocasiones, la prevención de situaciones que ponen en riesgo al sujeto, a partir de la articulación de acciones como grupo de profesionales de la educación. Sin embargo, situaciones como el episodio de formación inicial con Unicef y Opción Legal y la no continuidad del programa, ocasionan vulnerabilidad en los sujetos y minimizan su potencial de acción.

Para los docentes, el sujeto en el proceso educativo va más allá del conocimiento académico; manifiestan su preocupación sobre la compleja situación vivida durante la pos-emergencia, cuando la atención de los estudiantes se debería centrar en actividades relacionadas con la recuperación emocional y, posteriormente, en el proceso académico.

La fuente No. 3 considera que algunos estudiantes no tienen comportamientos adecuados y esto incluye el comportamiento de los demás sujetos. Por otra parte, se asumen como sujetos vulnerables ante situaciones como el desbordamiento del río Sinú; algunas mujeres, ante el maltrato por parte de los hombres; estas últimas manifiestan que a partir de capacitaciones que se ofrecen en el municipio vienen aprendiendo sobre el tema, pero aún persiste la problemática.

Para la fuente de información No. 4, el sujeto se encuentra asociado a la capacidad de respuesta ante situaciones de crisis; toman como ejemplo a los docentes de la institución educativa, quienes a pesar de las adversidades continúan con las clases en situaciones de emergencia, utilizando las herramientas que tienen como profesionales. Esto se convierte en un ejemplo de sujeto para los estudiantes.

La fuente No. 5 no reporta información.

Para la fuente No. 6, el sujeto se considera como alguien educable a través de acciones pedagógicas y didácticas encaminadas al desarrollo personal y social, a partir de la potenciación de las competencias investigativas, laborales y ciudadanas, con sólida formación en derechos, valores y conciencia ambiental. De igual forma, reconoce al sujeto como parte de un territorio comunitario, local, departamental, regional y nacional, donde se viven variadas situaciones que ponen a prueba sus capacidades, con el ánimo de mejorar la calidad de vida y del entorno.

Para la fuente No. 7, la construcción de los sujetos desde el ámbito escolar se realiza a través de la incorporación de las competencias ciudadanas de forma transversal en el currículo.

La fuente de información No. 8 considera al sujeto como alguien responsable del estado actual del medio ambiente debido a las acciones erróneas de intervención; plantea que el sujeto debe modificar sus prácticas ambientales a

partir de acciones educativas que permitan fortalecer valores como la democracia, el respeto por la naturaleza y el manejo responsable del entorno, para propiciar la construcción de una sociedad más justa y humana.

La fuente de información No. 9 reconoce al sujeto como alguien que debe formarse en competencias ciudadanas a través de estrategias relacionadas con su cotidianidad como la violencia intrafamiliar y las problemáticas ambientales, que evidencien el conflicto y las posibles formas de solución.

Territorio

Según Álvarez, R. y Rendón, J. (2010, p. 39): se refiere no solo al espacio sino a los elementos que los integran, es decir, en el territorio intervienen factores de corte social, político, institucional, ambiental, que lo hacen una unidad compleja, donde estos elementos interactúan para determinar dinámicas propias y diferenciadoras que los caracterizarán dentro de los mercados globales. Los resultados se presentan en el Anexo N°. 5, hoja de cálculo N°. 5.16. Territorio. A continuación se presenta su descripción.

La fuente de información No. 1 conoce y reconoce su territorio y hace énfasis en sus vivencias, como las zonas complejas para transitar y los lugares que consideran seguros e inseguros. Durante la intervención se presentan elementos asociados a amenazas, vulnerabilidades y capacidades de los estudiantes en el territorio; entre las amenazas se señalan los grupos armados y las situaciones de emergencia vividas por el desbordamiento del río Sinú.

Los docentes, fuente No. 2, reconocen el territorio detalladamente y los elementos asociados con las amenazas y vulnerabilidades, entre ellas, los momentos relacionados con situaciones de emergencia por inundación y las actividades que han tenido que desarrollar para garantizar el derecho a la educación en emergencias.

Algunos docentes manifiestan que incluyen dentro de sus cátedras actividades relacionadas con el entorno como por ejemplo, la riqueza natural de flora y fauna y las situaciones asociadas con las inundaciones. Sin embargo, declaran que el proceso relacionado con la flexibilización del currículo se encuentra incompleto y que requieren un apoyo externo para poder continuar con su elaboración.

Consideran que existen varias investigaciones relacionadas con este territorio que no responden a la realidad porque fueron escritas lejos de la vivencia de una situación de emergencia y del conocimiento del territorio.

La fuente de información No. 3 conoce y reconoce su territorio y realiza comparaciones con otros territorios respecto a las situaciones de riesgo relacionadas con fenómenos de origen socio-natural, como las avalanchas en Medellín. Considera que las inundaciones son una amenaza frecuente para la población, sin embargo, no es tan compleja como la del ejemplo.

Gran parte del grupo considera que son pocos los escenarios inseguros dentro de la comunidad y manifiesta que existen actividades para orientar a niños y

jóvenes que se han convertido en problema para la comunidad, para salir de la drogadicción. Informan que los hogares son espacios inseguros debido al maltrato de algunos hombres hacia las mujeres, a pesar de las capacitaciones recibidas.

La fuente No. 4 informa que la población conoce las particularidades del medio y que se ha adaptado a estas condiciones, por ejemplo, los niños y las niñas aprenden a nadar desde temprana edad.

Considera que la población ha modificado algunas prácticas para evitar los riesgos, como la construcción de obras más altas para impedir que la inundación afecte los bienes y paralice la realización de las clases. Sin embargo, la población es tan consciente de la dinámica del territorio, que ya sabe cómo actuar ante una emergencia: por ejemplo, en el colegio se levanta todo el material y la gente colabora con la construcción de los tambos.

La fuente No. 5 reconoce los riesgos más frecuentes que se presentan en las instituciones educativas del municipio, entre ellos, el conflicto armado y las olas invernales (inundaciones en establecimientos educativos).

La fuente de información No. 6 reconoce las particularidades del territorio y nombra los corregimientos de influencia, Palo de Agua y Nariño; socializa el tipo de formación que ofrece, educación regular con énfasis en ciencias naturales y medio ambiente, a través de prácticas pedagógicas flexibles orientadas y fundamentadas en competencias investigativas, laborales y ciudadanas.

La fuente de información No. 8 describe detalladamente las particularidades del territorio de Palo de Agua y Nariño y enfatizando en la importancia de este programa para la formación de la comunidad educativa. En este sentido, el documento aporta elementos asociados con el manejo del territorio que se encuentran asociados a problemática de orden mundial como por el ejemplo, el cambio climático, lo cual ha generado la firma de pactos, proyección de normas y políticas para prevenir y mitigar estas situaciones desde varios sectores, entre ellos, el educativo.

Desde esta perspectiva se viene generando en el departamento de Córdoba una serie de alianzas a través del Comité Interinstitucional de Educación Ambiental CIDEA, en las que participan entidades como la Corporación Autónoma Regional de los Valles del Sinú y San Jorge CVS, en convenio con la Fundación Universitaria Luis Amigó, dentro del programa Producción ética para la sustentabilidad, que busca la producción de alimentos limpios, medicinas sanas, conocimiento y amor familiar desde los patios hogareños.

Por otra parte, el Plan de Ordenamiento Territorial POT 2002 -2010 se planteó como objetivo “Establecer el equilibrio armónico entre el recurso humano loriquero y la naturaleza que lo rodea, para el logro de la sostenibilidad ambiental como equivalente de la explotación de los recursos naturales”; esto responde a una de las alternativas de solución de la problemática ambiental local. Para lograrlo, se consideró como elemento necesario la educación a

través de los Proyectos Ambientales Escolares PRAES y los Proyectos Comunitarios Ambientales PROCEDAS.

La fuente de información No. 9 considera que los docentes reconocen las particularidades del territorio y proponen actividades que permitan el desarrollo de competencias ciudadanas y competencias básicas a partir de dos elementos: uno relacionado con el manejo del conflicto y el otro asociado al manejo del agua dentro de la comunidad.

La fuente No. 7 no presenta información.

Territorios – lugares inseguros

De acuerdo con la postura de Marc Augé (1982, p. 93) se pueden entender como “un espacio que no puede definirse como relacional ni como histórico, definirá un no lugar”. Donde sus habitantes no cuentan con las posibilidades y capacidades de hacerlo. Los resultados se presentan en el Anexo No. 5, hoja de cálculo N°. 5.16.1. Territorios – lugares inseguros. A continuación se presenta su descripción.

De acuerdo con la fuente de información N°. 1, relacionado con los estudiantes, considera que existen varios lugares inseguros, los cuales son generados por emociones asociadas al miedo y el terror, entre esos espacios sobresalen las veredas donde hacen presencia grupos armados y bandas criminales; y la

Institución Educativa donde se presenta episodios de violencia entre los estudiantes. El grupo considera como otro lugar inseguro dentro del territorio, las vías grandes por donde deben transitar algunos de ellos en bicicleta para ir al colegio o las casas, consideran que no son respetados por los conductores y esto ha causado accidentes.

En relación con los demás elementos asociados al medio, como por ejemplo: el Río Sinú, sólo es percibido como un lugar inseguro en el momento que se presentan situaciones de emergencia debido al desbordamiento.

Respecto a la fuente de información N°. 2, el grupo de los docentes considera que en el territorio existen lugares inseguros para los estudiantes como los hogares, donde se presentan problemas familiares. Otro grupo de docentes correspondiente a otras sedes educativas, consideran que la sede educativa principal de la Institución es un lugar inseguro debido a las frecuentes inundaciones de la región.

Los docentes reconocen otros municipios del departamento como espacios inseguros, por ejemplo: San Bernardo del Viento, quien también vive situaciones de emergencia a causa de la “Ola invernal”. En este sentido, consideran que las acciones que vienen adelantando para garantizar la educación en emergencias sirven como referente para otras Instituciones Educativas.

La fuente de información N°. 3, considera que los alrededores de la Institución Educativa son lugares no seguros para sus hijos(as), de hecho manifiestan que algunas personas ajenas han ingresado sin ningún problema, debido a la ausencia de cercado. Este grupo considera que este tema es una responsabilidad del gobierno, insisten sobre las amenazas y las situaciones que se pueden generar y plantean algunas soluciones al respecto.

Consideran que las casas son lugares inseguros para las mujeres debido a la violencia que ejercen algunos hombres, consideran que aunque se puede denunciar existe miedo por las represarías que puedan tomar los victimarios. El grupo coincide en que el Corregimiento de palo de Agua presenta más lugares inseguros que el Corregimiento de Nariño.

En relación con las fuentes de información N°. 5, 6, 7, 8 y 9, no se encontró información relacionada.

Territorio - lugares seguros

Entendidos como aquellos en los que sus habitantes construyen socialmente su territorio, potencian su capacidad de auto organización y cohesión, conscientes de su identidad y capaces de transformarse en sujetos de su propio desarrollo. Los resultados se presentan en el Anexo No. 5, hoja de cálculo N°. 5.16.2. Territorios – lugares seguros. A continuación se presenta su descripción.

Para la fuente de información No. 1, los lugares seguros asociados al territorio están mediados por el cuidado de los docentes, las familias y los miembros de la comunidad. Asocian los lugares seguros a la prevención de situaciones que pueden ocasionar riesgos como la precaución al transitar por vías grandes. Se consideran parte de la solución y opinan que pueden realizar campañas preventivas y preparativas ante una emergencia a través de la coordinación con los docentes, el rector y el Consejo Directivo de la institución educativa.

La fuente No. 2 considera que los territorios seguros se encuentran asociados con la capacidad que tiene la comunidad de la Unión para sobrepasar las situaciones de crisis, a través de la educación como elemento asociado al mejoramiento de las condiciones de calidad de vida y la disposición de los docentes para atender las distintas problemáticas.

En este sentido, la institución educativa se considera un lugar seguro en el territorio; se comentan los avances actuales de mejoramiento de la planta física, la cual se ajusta a las condiciones del medio (ante una inundación). Consideran que ante una situación de emergencia, la institución educativa y la iglesia serán tomadas como albergue por la comunidad.

La fuente de información No. 3 considera que la institución educativa es un lugar seguro debido al cuidado que tienen los docentes con los estudiantes y a la comunicación permanente con las familias para ayudar a los niños. En este mismo sentido, piensan que la nueva construcción del colegio permitirá sobrellevar situaciones asociadas con emergencias. El grupo reconoce a la

institución educativa como un lugar que permite a sus hijos otras opciones de vida, como la vinculación de algunos estudiantes a la universidad gracias a su desempeño deportivo, y las alianzas entre las instituciones. Consideran que gran parte de los lugares del corregimiento de Nariño son seguros.

Las fuentes No.4, 5, 6, 7, 8 y 9 no reportan información.

Vulnerabilidad

Según Cardona (1993), se entiende como “la predisposición o susceptibilidad que tiene un elemento a ser afectado o a sufrir una pérdida”. Pine (2006, p. 14) considera que este concepto debe centrarse no solamente en aspectos físicos sino que debe incluir las dimensiones políticas, económicas y sociales, pues los desastres no solamente generan pérdidas humanas sino que puede afectar los ecosistemas y las estructuras políticas y económicas. Los resultados se presentan en el Anexo No. 5, hoja de cálculo N°. 5.17. Vulnerabilidad. A continuación se presenta su descripción.

La fuente de información No. 1 se considera vulnerable ante las distintas amenazas del medio relacionadas con fenómenos de origen socio-natural como la ola invernal; ante grupos armados y bandas criminales en sus veredas; ante la violencia intrafamiliar en sus casas; y por la ausencia de material didáctico y de instalaciones adecuadas para su formación en la institución educativa.

Durante las situaciones de emergencia se agudiza la vulnerabilidad de los estudiantes puesto que se exponen a accidentes, reclutamiento y, en algunos casos, a ausencia de protección por parte de los docentes y la comunidad. Estas situaciones generan emociones asociadas con miedo y con debilidad.

La fuente de información No. 2 considera que la vulnerabilidad está asociada al grado de debilidad y dificultad de las personas y sus objetos. De acuerdo con la fuente de información la comunidad se encuentra ubicada en una zona con características geográficas complejas. Por esta razón consideran que ante situaciones de emergencia son mínimas las capacidades de la comunidad.

Respecto a su ejercicio como docentes, se consideran vulnerables por la falta de espacios y materiales adecuados para el desarrollo de su práctica profesional. Algunos integrantes del grupo pertenecientes a otras sedes educativas consideran que el traslado que tiene programado el directivo de sus sedes a la sede principal pone en riesgo su desarrollo profesional y puede generar vulnerabilidad para los estudiantes por la interrupción de clases, debido a las frecuentes inundaciones de la zona donde se encuentran las instalaciones de la sede principal.

Manifiestan sentirse excluidos por parte del gobierno respecto a la distribución de los recursos financieros y a la falta de continuidad de los programas, como el realizado con Unicef y Opción Legal; las acciones quedaron inconclusas y no entienden por qué no continuaron el proceso.

La fuente No. 3 percibe la vulnerabilidad como la poca o nula capacidad que tienen como comunidad para responder ante situaciones que generan riesgo para sus hijos y para ellos como la drogadicción y el asecho de hombres mayores que buscan a las niñas del colegio. Dentro de las veredas se presentaban algunos episodios de atracos y robos que ponen en un lugar vulnerable a la comunidad. Sin embargo, esta situación no se volvió a presentar debido a las medidas tomadas por grupos armados.

La fuente de información No. 4 asocia la vulnerabilidad con la ausencia de las autoridades para responder de forma adecuada a la afectación de una emergencia.

La fuente No. 5 la encuentra asociada a la falta de sostenibilidad de los procesos debido a los cambios de gobierno; es el caso de la capacitación y el acompañamiento a las instituciones en el tema de la Educación en emergencia, la cual se desarrolló durante el gobierno pasado, se conformó un comité y se hicieron acuerdos; sin embargo las acciones quedaron inconclusas.

Las fuentes No. 6, 7 y 8 no reportan información.

Para la fuente de información No. 9, la vulnerabilidad de la comunidad responde al mal uso de los recursos naturales, en especial del agua.

8. Análisis

El presente capítulo contiene el análisis de los resultados en torno a la construcción social del riesgo de la comunidad educativa de la Institución Educativa la Unión afectada por la emergencia de la ola invernal entre los años 2009 – 2012 en Lórica- Córdoba, a partir de la cual se exploró el sentido y significado de “educación en emergencia” y “educación para la gestión del riesgo” en nuestra investigación.

La Institución Educativa “La Unión”: Un lugar de interacción

La sede principal de la Institución Educativa “La Unión” fue construida de común acuerdo por los pobladores de los corregimientos de Palo de Agua y Nariño en el año de 1976 con el propósito de atender a las necesidades de educación de las comunidades.

Los corregimientos de Palo de Agua y Nariño, se encuentran ubicados en la parte central del municipio a lo largo del Río Sinú, y se caracterizan por su topografía plana y susceptible a inundaciones.

Junto a los corregimientos de Mata de caña, Cotocá arriba, Cotocá abajo, Los Gómez, San Nicolás de Bari, Santa Lucía y La Doctrina, ocupan una extensión de 284.67 km² aproximadamente, equivalente al 27.53% del municipio.

Las actividades económicas de la población están asociadas al sustento diario, no responden a grandes mercados y entre ellas se destacan los cultivos de maíz, plátano, arroz, yuca y ñame; pesca pequeña y el comercio de víveres.

Actualmente la población de los corregimientos de Palo de Agua, Nariño, Cotocá Arriba, Castilleral, El Guanábano, Campo Alegre, Manantial, Remolino, Campano de los Indios, El Lazo y Los Gómez, vienen trabajando en la propuesta de certificación de los corregimientos como un sólo municipio, el cual han pensado llamar “La Unión del Sinú” como símbolo del esfuerzo y el trabajo conjunto de la población interesada en su constitución. Para la comunidad, la Institución “La Unión” se convertiría en el principal centro educativo de la localidad. Sin embargo, la voluntad política del departamento y el municipio de Lorica han impedido que esta propuesta avance.

Respecto a la historia sobre la fundación de la Institución Educativa “La Unión”: el día 6 de junio de 1976 se reúnen los representantes de la Asamblea integrada por un número igual de pobladores de los dos corregimientos. Durante la reunión deciden como nombre “Colegio Cooperativo La Unión” y definen su carácter cooperativo y no oficial debido a la experiencia de la comunidad de corregimiento de Nariño durante el año 1975 cuando su primera institución educativa oficial tuvo que ser cerrada por abandono del gobierno.

De acuerdo con las narraciones de los pobladores las primeras clases se hicieron en una casa de palma sin paredes, la cual se encontraba en un espacio pantanoso que se *inundaba* en épocas de invierno. Este lugar fue

construido en medio de los dos corregimientos por las familias, docentes y estudiantes de las dos comunidades.

No obstante a pesar de los esfuerzos financieros de la Asamblea, con el paso del tiempo, en el año 1978, el Establecimiento Educativo “La Unión” pasó de Colegio cooperativo a Institución Educativa oficial.

Actualmente la Institución Educativa “La Unión” cuenta con seis (6) sedes educativas, 59 docentes, 3 directivos docentes y 1.049 estudiantes.

Como veremos, a pesar de su historia, el crecimiento de población atendida, la ampliación de la infraestructura y la organización institucional, las prácticas culturales de la comunidad durante las inundaciones continúan teniendo un peso importante sobre el manejo del riesgo y la emergencia en la institución educativa.

¿Cómo perciben el riesgo?

A través de los resultados es posible observar varias situaciones relacionadas con la percepción del riesgo por parte de la comunidad educativa:

- La comunidad ha normalizado los desastres de origen natural y los considera parte de sus procesos vitales. No se diferencian como actores que influyen o participan en la prevención o reorganización del territorio.

Señora Luz (representante de familias y/o cuidadores): Nos da tiempo de usted alzar su nevera, de usted ir alzando sus cositas, uno va como va el agua, si ve que ya el agua ya se subió arriba, usted coge unos bloquecitos, se los coloca a su

neverita y hasta ahí puede usted quedarse, se pone usted unas tablitas, se crea un tambo, y hasta uno se queda ahí, porque eso lo hemos vivido nosotros (Tomado de la transcripción del taller con representantes de familias y/o cuidadores, trabajo de campo 28 de abril de 2014, p.5).

En el texto anterior podemos observar, según Maskrey et al, que los desastres se encuentran asociados al grado de vulnerabilidad de las comunidades, es decir que su impacto puede ser mayor o menor dependiente de las capacidades de los sujetos.

Para el caso, se observa como la comunidad reconoce que esta situación afecta su cotidianidad. Sin embargo, se limitan a convivir con ella, no desarrollan alternativas para minimizar o prevenir la situación, tampoco se preguntan por las causas asociadas al fenómeno, las responsabilidades de la población y el papel del sector educativo.

Los estudiantes consideran que las inundaciones afectan su cotidianidad, pero coinciden en que se trata de un *fenómeno natural* que no puede ser controlable, y proponen realizar acciones preparativas para atender la situación de emergencia.

Esta posición se repite en los demás actores, docentes, directivos y funcionarios de la Secretaría de Educación Municipal, quienes consideran que esta situación hace parte de la dinámica histórica del territorio y donde la única alternativa es preparar a la comunidad para responder a este tipo de eventualidades.

De acuerdo con Pine (2006), la comunidad educativa se concentra en procesos relacionados con la gestión de la emergencia, los cuales se caracterizan por la construcción de acuerdos y acciones relacionadas con la preparación, respuesta y atención de la emergencia. Este tipo de dinámicas limitan la comprensión del territorio por parte de la comunidad y sus posibilidades.

Para el construccionismo la comprensión sobre la forma como los miembros de una comunidad comunican el mundo a los nuevos miembros es crucial para el desarrollo de este grupo humano. Por ello, asuntos como las creencias cotidianas y los conocimientos comunes hacen parte del análisis de la herencia cultural y la construcción curricular.

En este sentido, el docente es visto como un agente dinámico que impulsa cambios dentro del ámbito escolar y comunitario de forma deliberada, planeada y con visión de futuro.

- Existen distintas percepciones sobre las amenazas y situaciones de riesgo entre los miembros del territorio ¿El riesgo es subjetivo?, ¿cuáles son los riesgos que se perciben como colectivos?

Todos los participantes asocian el riesgo a situaciones donde su vida se encuentra en peligro y donde el territorio es un lugar inseguro, es decir una situación límite. Tal como lo plantea Rivadeneyra (2001) una situación límite es “un punto en el cual cambia radicalmente la existencia”, sin embargo, las

amenazas de algunos se convierten en elementos protectores para otros.

Veamos:

De acuerdo con los resultados, los estudiantes consideran que los grupos al margen de la ley son una amenaza para ellos, porque cohíben y limitan su expresión y el derecho a la libre ciudadanía. Sin embargo, para los representantes de las familias y/o cuidadores(as), este grupo de organizaciones mantiene el orden en las comunidades y castiga a quienes están asociados a temas como: consumo de sustancias psicoactivas, abusos sexuales y hurto.

Para los representantes de los docentes y el directivo docente, la percepción del riesgo se concentra en las situaciones que se generan después de una emergencia, como por ejemplo: la deserción escolar, los problemas sanitarios, el daño de los bienes de la institución y las distintas acciones que ponen en riesgo su vida para garantizar el derecho a la educación durante y después las situaciones de emergencia.

En este sentido, se afirma que el riesgo es subjetivo y su percepción depende de la relación entre la resiliencia y vulnerabilidad de los sujetos respecto a la amenaza.

No obstante, a partir de lo mencionado en los resultados es importante resaltar que a pesar de tratarse de un evento subjetivo, habita dentro de la lógica

colectiva algunos indicios objetivos, como por ejemplo: la necesidad de preservar la vida y la organización.

Siguiendo los postulados de Dewey, este tipo de acciones responden a la metáfora de la sociedad como ser vivo, donde la educación ocupa un lugar vital en momentos donde la vida se pone en juego, como una necesidad de vida de la misma sociedad, como un vehículo para subsistir.

Desde esta perspectiva, la relación educación - comunicación propuesta por Dewey se hace evidente en las relaciones y actuaciones de los estudiantes. Respecto a las situaciones de emergencia los hábitos de pensar, sentir y hacer de los adultos se reflejan en las propuestas de los miembros más jóvenes de la comunidad. Propiciando proceso de organización y autoorganización. Al finalizar este capítulo profundizaremos más en las relaciones enunciadas en Dewey.

Atendiendo a las preguntas propuestas por la presente investigación, podemos decir que los miembros de la comunidad se han encargado de comunicar la emergencia a los miembros más pequeños de su grupo, pero han indagado poco sobre el riesgo y sus causas generando un conocimiento superficial sobre el territorio.

Por esta razón, las percepciones son variadas y sólo se logran visibilizar como mentalidad colectiva y como grupo organizado durante el momento de la

emergencia; mientras tanto, cada miembro resuelve la vida como puede, es decir no existe colectivo.

De acuerdo con lo anterior, este tipo de prácticas se fortalece con procesos educativos como “la educación en emergencia”, la cual se concentra en el desarrollo de actividades para responder al momento de crisis, desconociendo a la historicidad de los sujetos en el territorio y las posibles causas de la emergencia. Podemos afirmar que la educación es asumida como un fin y no como medio.

- Las inundaciones no son consideradas una amenaza, son una oportunidad.

Para la población las inundaciones son percibidas como la oportunidad de contar con la respuesta del estado en tiempo record para garantizar los derechos fundamentales de alimentación, educación, salud y vivienda entre otros. También son algo que no sucede en situaciones ordinarias y en muchos casos como una posibilidad de ascenso social a través de beneficios de largo plazo como reconstrucción de las viviendas o vivienda nueva en otro lugar. La comunidad reconoce que no solo ellos se benefician de la situación, algunos funcionarios del gobierno regional, local, las organizaciones no gubernamentales y los organismos de cooperación internacional, también ganan.

De acuerdo con Lomnitz (2001), los sistemas formales sobreviven gracias a los sistemas informales y este tipo de alianzas se hacen necesarias para permanecer dentro del sistema.

En concordancia con lo anterior, estas mentalidades se mantienen gracias a las prácticas de corrupción que abundan en el sistema tanto formal como informal, pasando desde espacios comunitarios hasta escenarios de orden internacional.

En el contexto de una situación de emergencia se pone en riesgo no solo la vida de los sujetos que se encuentran involucrados; se pone a prueba la capacidad de la comunidad para direccionar su vida social para no repetir las situaciones de crisis. Esto depende de la capacidad de aprendizaje, de la plasticidad, en palabras de Dewey, de convertirse en seres de experiencia, lo cual supone que el proceso de educación debe responder a una reconstrucción y transformación continua.

¿Cómo ven su territorio dentro de los ciclos de riesgo de la naturaleza?

De acuerdo con los resultados es posible observar varias situaciones relacionadas con la comprensión de la comunidad respecto al territorio y a los ciclos de riesgo de la naturaleza:

- La comunidad se debate entre el invierno y el verano

De acuerdo a los resultados los participantes coinciden en que prevalecen dos sistemas sobre el territorio: invierno y verano. La llegada del uno u el otro genera cambios en la dinámica de la comunidad, por ejemplo, para el caso de

la Institución Educativa se finalizan las clases presenciales o se atienden en otros espacios donde no hay inundación.

Esta postura responde a una mirada primaria sobre el territorio, la cual invisibiliza interrogantes relacionados con el ¿por qué de las inundaciones?, ¿a qué obedecen?, ¿son tan naturales como se ha dicho históricamente?, ¿tiene alguna responsabilidad la comunidad sobre este fenómeno?

De acuerdo con Garciandía (2005), podemos decir que existe un corto circuito entre la comunidad y el territorio. No hay sistema, la comunidad no cuenta con una comprensión estructurada sobre el territorio, las lecturas sobre éste son básicas y no logra entenderse como parte de él, tampoco logra entenderse que el territorio es parte constitutiva de la comunidad.

Algunos ejemplos de esta relación son 1) el uso del Río Sinú para el sustento de algunos miembros de la comunidad. La comunidad usa el territorio, pero no logra entender sus lógicas y 2) poco conocimiento de algunos miembros de la comunidad sobre temas como el cambio climático, el calentamiento global y las acciones que pueden desarrollar las comunidades para minimizar los impactos y cuidar el medio ambiente.

De acuerdo con lo anterior, las acciones de educación en emergencia perpetúan la lógica de adaptación de la comunidad al medio, pero no han estimulado a la comunidad para producir respuestas asociadas a cambios culturales que favorezcan la comprensión y relación con el territorio.

Para Álvarez (2010), el territorio va allá de un espacio, se trata de un escenario de interacciones donde se movilizan acontecimientos de tipo social, cultural, económico y ambiental que inciden en la construcción de los sujetos y la comunidad.

El territorio es una construcción social que implica capacidad de auto-organización para pasar de una comunidad segmenta e inanimada a una comunidad capaz de transformarse en eje de su propio de desarrollo.

- ¿La comunidad se asume como vulnerable ante los fenómenos asociados a riesgos de origen natural?

Atendiendo a lo antes mencionado sobre el corto circuito entre la comunidad y el territorio, podemos considerar que esta situación obedece a la mirada que tienen algunos miembros respecto a si mismos y a las situaciones asociadas a su vulnerabilidad, en especial, durante la exposición a una amenaza, una situación de emergencia o una post-emergencia.

Según la información suministrada en los resultados, los miembros de la comunidad en general se consideran vulnerables, pero su mayor fragilidad no obedece a los efectos de los fenómenos de origen natural sino a las situaciones no necesariamente asociadas. Veamos. Para los estudiantes la mayor preocupación se concentra en las posibilidades que tienen los grupos al margen de la ley para reclutar y usar niños, niñas y jóvenes durante una

situación de emergencia; de igual forma, les preocupa la suspensión de las clases y el abuso de algunos adultos durante la post-emergencia.

Para el grupo de docentes se relaciona con la impotencia frente a la ausencia del estado para garantizar una educación de calidad y un trato digno a los profesionales de la educación; además de la pérdida de confianza sobre las intervenciones que realizan algunos miembros de organizaciones no gubernamentales debido a experiencias relacionadas con el incumplimiento de compromisos en situaciones anteriores.

Para el caso de las familias y/o cuidadores(es) la impotencia se asocia con la ausencia de colegio durante las inundaciones porque implica el aumento de responsabilidades sobre el cuidado de los niños, las niñas y los jóvenes en época de crisis. Este grupo suelen ocupar la Institución Educativa como albergue.

En este sentido, y siguiendo a Cardona (1993), la vulnerabilidad es entendida como la predisposición o susceptibilidad que tiene un sujeto o elemento a ser afectado. De acuerdo con los resultados podemos afirmar que los miembros de la comunidad no se consideran vulnerables solamente ante los fenómenos de origen natural: su mayor vulnerabilidad radica en las situaciones asociadas con el antes o después de la emergencia.

¿Cómo se relacionan en el territorio?

De acuerdo con los resultados es posible observar varias situaciones asociadas con las relaciones que se tejen en el territorio:

- Redes sociales: Alianzas verticales y horizontales

De acuerdo con Lomnitz (2001), la comunidad educativa ha construido diversas formas de relación en el territorio a partir de alianzas formales e informales, las cuales se hacen más evidentes durante una situación de emergencia.

Este tipo de alianzas tiene como propósito principal obtener algún beneficio relacionado con el estatus social, el poder, el prestigio político, la caridad religiosa o el altruismo laico, para el caso del Estado representado en todos sus niveles (central, regional y local), las organizaciones no gubernamentales y la cooperación internacional.

Para el caso de la comunidad, el propósito principal es su reconocimiento como víctimas de la situación de emergencia pues con ello consigue su inclusión dentro del sistema a través de la provisión de los servicios del Estado durante y después de la emergencia. En ocasiones algunos de estos pueden volverse vitalicios, como es el caso de la entrega de viviendas nuevas o la reparación de estas.

Estas transacciones suscitan relaciones de tipo vertical u horizontal, y consideran el territorio y la situación como medios que posibilitan el intercambio.

Durante las transacciones se reafirman o de-construyen las alianzas, el mapa es cambiante y todo depende del costo y beneficio de la transacción. Estamos seguros que existen dos perdedores, los estudiantes y el territorio. Veamos algunos ejemplos asociados a las transacciones y ganancias durante una situación de emergencia:

De acuerdo con el testimonio del directivo docente, la Institución Educativa se ha visto beneficiada de las intervenciones de la cooperación internacional y una organización no gubernamental, a través de la entrega de bienes como camillas, bicicletas, chalecos salva vidas, entre otros elementos.

Para las autoridades locales del sector educativo, las situaciones de emergencia han permitido visibilizar las problemáticas que tiene el municipio ante el gobierno nacional y la poca capacidad técnica y financiera para su atención. Por otra parte, algunos funcionarios públicos aprovechan este momento para sumar adeptos a sus campañas políticas entregando suministros o víveres recibidos como parte de las donaciones en nombre de algún político y solicitando a cambio lealtad durante los próximos comicios.

El Estado (nivel central), la cooperación internacional y las organizaciones no gubernamentales, ganan reconocimiento, prestigio y estatus social, entregando

a la población los derechos que tienen por ley, los cuales se ven reducidos por el recorte estatal, el modelo económico y las macro políticas.

Teniendo en cuenta este panorama, podemos afirmar que los estudiantes y el territorio son los únicos que no ganan en esta transacción de bienes y servicios. Los primeros, los niños, las niñas y los jóvenes, se convierten en la población vulnerable durante una situación de emergencia y post-emergencia, tal como lo expresaron algunos de ellos durante el taller, de la cual hace uso el sistema formal e informal para seguir ganando.

En relación al territorio, consideramos que el desconocimiento, la baja apropiación y empoderamiento por parte de la comunidad para reconfigurar las relaciones, el abandono y uso indiscriminado del mismo, lo condenan y lo llevan a una situación límite de corte negativo.

Según Jaspers citado por Rivadeneira (2001), es una situación que incita y obstaculiza; limita y destruye, es dudosa e insegura.

En todos los casos se pueden observar relaciones verticales y horizontales, las cuales se encuentran asociadas a las posiciones en el juego. Este tema será ampliado a continuación a través de las relaciones entre oprimidos y opresores y hacia el final del este capítulo.

- **En espera del Estado benefactor: Preguntas nuevas, respuestas viejas**

De acuerdo con Freire (1991), existe una constante tensión entre los sujetos debido a la posición y a las relaciones que se establecen en el campo dependiendo de su espacio de enunciación social, es decir: como oprimidos u opresores. Esta dinámica genera un orden simbólico y propicia una situación límite, que dependiendo de la consciencia máxima del oprimido puede llegar a liberarlo y liberar al opresor “Hegelianamente diríamos: la verdad del opresor reside en la consciencia del oprimido” (p. 12).

La comunidad como opresora del Estado se puede evidenciar en la poca capacidad de auto-organización y movilización interna, y la espera de las soluciones por parte del Estado, con o sin situación de emergencia. Respecto al Estado como oprimido se evidencia en la modernización, el recorte presupuestal, la poca capacidad de intervención y el desbordamiento de su acción debido a la complejidad de las situaciones.

Por otra parte, se encuentra la relación comunidad como oprimida y estado como opresor. Durante esta relación la comunidad se asume como víctima del Estado por su ausencia en el territorio y la poca efectividad de los gobiernos locales para suplir las necesidades y demandas de la comunidad. Al respecto el Estado como opresor, legitima sus acciones a través del modelo administrativo y económico justificando la reducción del aparato y la atención de la población como usuarios y no como ciudadanos. Esto se visibiliza en las prácticas asociadas a los derechos fundamentales: salud, alimentación, vivienda y educación.

- **El equilibrio de la balanza:**

La siguiente información responde a la relación oprimido – oprimido y opresor – opresor, en el contexto de análisis de las relaciones que se establecen en el territorio.

Este tipo de relaciones entre el estado y la comunidad, donde ambos se encuentran situados en la misma posición, como oprimidos o como opresores, abre la puerta para la construcción de nuevas transacciones donde participan otros actores, como: la cooperación internacional y las organizaciones no gubernamentales.

Durante el momento oprimido – oprimido, el Estado se beneficia de la alianza porque recibe apoyo de la cooperación internacional y las organizaciones no gubernamentales en términos de ayuda humanitaria y asistencia técnica para la población que se encuentra en situación de emergencia o post-emergencia. En relación con la comunidad como oprimida, recibe durante esta transacción la atención y satisfacción de sus necesidades básicas, producto no sólo de la situación de emergencia.

Por último, para cerrar la transacción se encuentran las ganancias de los nuevos participantes, la cooperación internacional y las organizaciones no gubernamentales, quienes reciben el reconocimiento a su ayuda las comunidades y apoyo al Estado.

Respecto a la relación Estado – comunidad, opresor – opresor, consideramos que el Estado actúa como opresor porque está siendo oprimido por otros actores, como por ejemplo: el orden mundial en cabeza de los tratados y acuerdos firmados a nivel internacional.

En este sentido, consideramos que la comunidad actúa como opresora para responder a la necesidad de sentirse incluida en el sistema que la excluye y donde ella se autoexcluye, a partir de prácticas como delegar sus responsabilidades sobre el territorio y la construcción de comunidad a otros. A continuación profundizaremos en ello en la diferencia entre educación en emergencia y educación para la gestión del riesgo.

Emergencia o gestión ¿El espacio de la educación?

En nuestro enfoque la educación juega un lugar central. No se trata simplemente de superar una emergencia educativa; sino de transformar pedagógicamente una experiencia socialmente traumática de una comunidad, de un “sistema inteligente” que tiene una profunda capacidad de adaptación. Tal es la diferencia entre la emergencia y la gestión.

A partir de los postulados de Dewey y Freire podemos comprender la profunda diferencia entre sobrevivir la emergencia y asumirla pedagógicamente, esto es subvertir la relación opresor-oprimido.

En primer lugar Dewey plantea que una de las funciones de la educación es la supervivencia social. En la diferenciación entre emergencia y gestión, claramente la gestión ahonda en la posibilidad de una sociedad que sobrevive a través de su capacidad de adaptación. No se trata de acciones **reactivas** o adaptativas sino de acciones transformadoras y, en este sentido, la comunidad educativa se organiza para transformar la realidad física y social.

Claramente esta posibilidad no es simple. De hecho como se identifica en nuestra investigación nuestras comunidades se adaptan y no se transforman en el sentido aquí propuesto. El reto de los responsables y administradores regionales y nacionales, Secretaría de Educación y Ministerio de Educación Nacional es precisamente transformar esta mirada.

En segundo lugar, siguiendo a Dewey, la educación adopta una función social. En nuestro trabajo, esta función se materializa en el cómo se transmiten en forma y fondo las experiencias de quienes han afrontado la emergencia en un momento determinado a las nuevas generaciones, de tal manera, que se establece “socialmente” un estilo particular de afrontamiento y supervivencia.

Lo que se identifica es que se ha establecido no “la gestión social” sino “la reacción” frente a la crisis y de esta manera el afrontamiento de la emergencia se ha mantenido como una “tradición”.

En tercer lugar encontramos la educación como dirección. En nuestra investigación se observa que el fenómeno analizado implica que las comunidades educativas, en particular los docentes y los directivos docentes (micro sistema) y las Secretarías de Educación y el Ministerio de Educación Nacional (macro sistema), se orienten de forma efectiva, esto es direccionen, la tendencia de la comunidad hacia la auto-organización en pro de su fortalecimiento y proyección. Sin embargo, se identifica una comunidad centrada en la adaptación y se beneficia de ella.

Por último, la educación como crecimiento, en nuestro caso, no se evidencia en la comunidad educativa, puesto que no afrontan la crisis ni reorganizan su futuro con los recursos y medios con los que cuentan. Ejemplo de ello es la reducida mirada frente a la prevención. Ahora bien, esto no significa que no existe la posibilidad. Es claro que la comunidad educativa ha encontrado la forma de proyectarse para atender la emergencia. Sin embargo, entre la emergencia y gestión existe un profundo vacío entre los discursos y las prácticas.

De acuerdo a lo anterior, podemos afirmar que la educación aporta y juega un papel cada vez mayor frente a la comprensión y a la acción en la atención en emergencia y en la gestión del riesgo.

9. Conclusiones

A partir del estudio realizado se concluye lo siguiente respecto a las preguntas trazadas al inicio de la investigación, como aporte al estudio sobre las lógicas de relación Estado – Situaciones Límite mediada por la política pública:

En relación a la pregunta principal ¿De qué modo la perspectiva de educación en emergencia ha derivado en una comprensión de la educación para la gestión del riesgo en el contexto de la ola invernal entre los años 2009 – 2012, en la Institución Educativa La Unión en Lórica – Córdoba?

- Se afirma que las intervenciones hechas a partir de la perspectiva de la educación en emergencia no han derivado en la comprensión de una educación para la gestión del riesgo por parte de la comunidad educativa, por el contrario, este tipo de experiencias reproducen las mentalidades de pobreza, vulnerabilidad y fragilidad en el país; y son aprovechadas por todas las partes para obtener beneficios.

De acuerdo con los aportes de la Antropóloga Lombniz L., este tipo de situaciones asociadas al riesgo se convierten en una oportunidad de visibilización de las siguientes prácticas. Veamos: 1) atención de la comunidad por parte del Estado, la cooperación internacional y las organizaciones no gubernamentales, 2) estatus de la cooperación internacional y las organizaciones no gubernamentales debido a la ayuda prestada, y, 3) presencia y garantía de derechos por parte del Estado a través de recursos propios y apoyo de la Cooperación. Durante

este momento todos los actores realizan transacciones y la mayoría se beneficia.

- La educación como derecho durante una situación en emergencia visibiliza la ausencia del Estado en el territorio en términos de la garantía de los derechos fundamentales de la población civil. Al respecto podemos decir que las intervenciones referenciadas en este documento estuvieron centradas en la educación como fin y no como medio, en la preparación para atención de la crisis, desvirtuando el potencial de la educación como vehículo de transformación social.

Desde esta perspectiva, se desconoce la historicidad de los hechos y los sujetos que habitan el territorio, y se legitiman las mentalidades asociadas al Estado beneficencia, la comunidad vulnerable y la necesidad de contar con la intervención de la cooperación internacional para planear y ejecutar las políticas educativas y la organización de las comunidades.

- El ejercicio evidencia los escasos estudios académicos desde el campo de las ciencias de la educación sobre emergencia y riesgo, y la poca comprensión del fenómeno por parte del sector y las entidades corresponsables.

Esta ausencia influye en las relaciones que han establecido las partes: Estado, comunidad educativa, cooperación internacional y organizaciones no gubernamentales durante una situación de emergencia; y genera dos situaciones, la primera, incapacidad de prevenir el riesgo o contar una mirada estructurada sobre el territorio por parte de la comunidad educativa; y la segunda, la repetición histórica del episodio a pesar de las múltiples intervenciones.

De acuerdo con lo anterior, podemos reafirmar la premisa sobre la importancia del estudio de la Educación en Emergencias y de la Educación para la Gestión del riesgo, puesto que es un escenario propicio y fértil para la comprensión de la interacción entre el Estado y sus instituciones, las agencias de cooperación y las comunidades educativas en situaciones límite.

Esta situación invita a reconocer la importancia de analizar las lógicas y las mentalidades de las partes, y reorientar algunas de los abordajes propuestos a través de la política educativa.

Respecto a las sub-preguntas se concluye lo siguiente:

1. ¿Cuáles fueron las políticas que se implementaron desde las perspectivas de educación en emergencias y/o la educación para la gestión del riesgo durante los años 2009 – 2012 en Colombia?

- Las políticas educativas implementadas sobre la perspectiva de emergencia y gestión del riesgo en el sector educativo, ponen en evidencia la crisis del modelo del Estado para dar respuestas a este tipo de problemáticas que generalmente desbordan su capacidad y comprensión sobre el fenómeno. Se observa que en la gran mayoría de los casos las respuestas se concentran en la atención de la crisis y omiten la planeación del futuro como lo propone Dewey. En otros casos, se generan respuestas que no corresponden a las preguntas de los contextos.
- La política de educación en emergencias responde a los compromisos asumidos por el país en el marco de algunos tratados internacionales. La cooperación ha actuado como asesora para el desarrollo de las actividades. Sin embargo, en ocasiones, sobrepasa sus competencias y asume en las regiones una imagen asociada al Estado benefactor, lo cual le permite adquirir estatus y acogida dentro de las comunidades; situación que generalmente le resta autoridad y legitimidad al Estado.
- La gestión del riesgo es un tema incipiente en el país, existen normas relacionadas y un par de intentos tímidos sobre su relación con el sector educativo. De lo anterior podemos concluir que no existe una política de educación para la gestión del riesgo, existen acciones relacionadas con la educación en emergencia y dentro de ellas actividades asociadas a la gestión del riesgo. Dicha situación desvirtúa el potencial de la educación y lo reduce al papel de actividades durante una situación de emergencia.

De acuerdo con lo anterior, las intervenciones del país desde el sector educativo se concentran en la educación en emergencia, caso distinto de países como: Perú, Ecuador y Venezuela, quienes hacen parte de la Proyecto Apoyo a la Prevención de Desastres en la Comunidad Andina PREDECAN y han estructurado un modelo de intervención centrado en la gestión del riesgo y la relación educación – comunicación.

2. ¿Cuáles fueron las acciones de las Instituciones del Estado y las Agencias de Cooperación Internacional durante los años 2009 – 2012 en Colombia?

- La intervención de la cooperación internacional y las organizaciones no gubernamentales contribuyeron en la expansión de la política de educación en emergencia. Sin embargo la disonancia de discursos con otras instituciones del Estado, como por ejemplo: El Sistema Nacional para la Gestión del Riesgo ha generado contradicciones, tensiones y confusiones en todos los niveles de gestión, facilitando la reproducción de mentalidades asociadas a la vulnerabilidad.
- Las acciones desarrolladas por algunas agencias de cooperación y organizaciones no gubernamentales son intermitentes, generalmente se encuentran asociadas al momento de crisis, un ejemplo de ello es la inconformidad de los docentes de la comunidad educativa de la Institución “La Unión”, quienes manifiestan descontento y frustración

debido a la no continuidad del proyecto, y a la ausencia de una respuesta formal por parte de estas entidades.

3. ¿Cuál ha sido la construcción social del riesgo de la comunidad educativa de la Institución Educativa la Unión afectada por la emergencia de la ola invernal entre los años 2009 – 2012 en Loricá-Córdoba?

- La inundación es una situación límite que se convierte en oportunidad para la comunidad. Está ha normalizado los desastres de origen natural y los considera parte de sus procesos vitales, sus miembros no se diferencian como actores que incluyen en la organización del territorio y la prevención del riesgo.
- El riesgo es subjetivo. Existen variadas percepciones sobre las amenazas y situaciones de riesgo entre los miembros de la comunidad. Sin embargo, dentro de la lógica colectiva la preservación de la vida y la organización son dos elementos familiares para la comunidad.
- La comunidad usa el territorio, pero no logra entender sus lógicas. No hay sistema entre la comunidad y el territorio, la comunidad no cuenta con una comprensión estructurada sobre el territorio, sus lecturas son básicas, no logra entenderse como parte de él, y tampoco logra entender que este es parte constitutiva de la comunidad.

- Los miembros de la comunidad en general se consideran vulnerables, pero su mayor fragilidad no obedece a los efectos de los fenómenos de origen natural sino a las situaciones asociadas a estos, como por ejemplo: el reclutamiento forzado de los niños, las niñas y jóvenes con o sin situación de emergencia.
- Las acciones de educación en emergencia perpetúan la lógica de adaptación de la comunidad al medio, pero no estimulan la producción de respuestas asociadas a cambios culturales que favorezcan la comprensión sobre la prevención, la organización, la participación y la relación con el territorio.
- Durante una situación de emergencia se activan las redes sociales y las alianzas verticales y horizontales, algunas formales y otras informales. Este tipo de relaciones se concretan en transacciones y generan beneficios para la gran mayoría de los miembros de la comunidad y las instituciones. Las transacciones reafirman o de-construyen las alianzas, el mapa es cambiante, todo depende del costo y beneficio.
- Existe una constante tensión entre los sujetos debido a la posición y las relaciones que se establecen en el campo, dependiendo del espacio de enunciación social, como: oprimidos u opresores. Esta dinámica genera un orden simbólico en el territorio que no favorece su desarrollo.

- En necesario superar la mirada de la educación en emergencia pues esta connota un represamiento del potencial pedagógico de las comunidades. Se requiere fortalecer la educación para la gestión del riesgo como un elemento que potencializa las comunidades educativas, puesto que permite la garantía y calidad del derecho a la educación sin o con situación de emergencia, a través de acciones como el reconocimiento y apropiación del territorio, el direccionamiento, el crecimiento y la organización.

10. Bibliografía

Arias, S. y Morales, R. (2012). *Guía recursos para la implementación de educación en emergencias: Módulo 3: Herramientas de aplicación y talleres de intervención*. Ministerio de Educación Nacional MEN, Protecting Through Education RET y Unicef.

Aldana, M. F., Bagarrán, D., Carvajal, D., Hoyos, J. y Mejía, A. (2011). *Sistematización del proyecto Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas afectadas por la emergencia invernal en Córdoba*. Centro de Investigación y de Formación en Educación CIFE, Universidad de los Andes. Educación Compromiso de Todos.

Álvarez, R. D. y Rendón, J. A. (julio-diciembre, 2010). El territorio como factor del desarrollo. *En: Revista Semestre Económico*, Vol.13, p. 39-62. Medellín, Colombia.

Augé, M. (1992). *Los no lugares: espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. España: Editorial Gedisa.

Brenes Torres, A. (2007). Elementos conceptuales y desarrollo histórico de la concepción de gestión del riesgo y los desastres. *Revista Reflexiones* 86(2), 75-91. Universidad de Costa Rica.

Castillo, M. Camargo, M. y Morales, R. (2012a). *Guía decisiones acertadas en educación en emergencias: Módulo 1: Dirigido a secretarios, gobernadores, alcaldes y rectores*. Ministerio de Educación Nacional MEN, Protecting Through Education RET y Unicef.

Castillo, M. Camargo, M. y Morales, R. (2012b). *Guía decisiones acertadas en educación en emergencias: Módulo 2: Dirigido a la comunidad educativa*. Ministerio de Educación Nacional MEN, Protecting Through Education RET y Unicef.

Colectivo Mesa Nacional de Educación en Emergencia (2007). Diapositivas. [file:///C:/Users/w/Downloads/balance%20de%20gestin%202011%20eee%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/w/Downloads/balance%20de%20gestin%202011%20eee%20(1).pdf). Recuperado el 12 de febrero de 2014.

Colombia. Congreso de la República. Ministerio de Educación. Ley 115 de 1994.

Colombia. Congreso de la República. Ley 715 de 2001.

Colombia. Congreso de la República. Ley 1523 de 2012 *Sistema Nacional para la Gestión del Riesgo*.

Colombia. Constitución Política de 1991.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Plan Sectorial de Educación 2010-2014*. Educación de calidad: El camino a la prosperidad.

Conferencia Mundial sobre la Reducción de los Desastres del 18 a 22 de enero de 2005, Kobe, Hyogo, Japón. *Marco de acción de Hyogo 2005-2015: Aumento de la resiliencia de las naciones y las comunidades ante los desastres*.

Cardona Arboleda, O. D. (2001). *Estimación holística del riesgo sísmico utilizando sistemas dinámicos complejos*. (Tesis doctoral de la Universidad de Barcelona).

Cuadrado, B. J., Saraza, D. C. y Forero, J. E. (julio-diciembre, 2013). El agenciamiento social en contexto de emergencia: comunidades educadoras de Altos de la Florida en el municipio de Soacha. *Revista Athelia* 5(2), 152-169. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Chávez, N. (2001). *La cartografía social: un procedimiento para la planeación participativa en el nivel local*. Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca. Santiago de Cali: Litocencia.

Dynes, R. R., Quarantelli, E. L. and Kreps, G. A. (1972). *A Perspective on Disaster Planning*. Columbus, Ohio: Disaster Research Center. The Ohio State University.

Dewey, J. (1916). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Editorial Morata.

Drabek, T. E. (2004). *Social dimensions of disaster*. Emmitsburg, Maryland: Emergency Management Institute, Federal Emergency Management Agency.

Foro Mundial de Educación de Dakar (2000). Marco de Acción. *Informe final*.

Freire, P. (2006). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

García de Vicente, L., Diz, M^a la O, Alonso, D., y López, Mónica. (1998). El sociodrama como técnica de intervención socioeducativa. En: Cuadernos trabajo social N^o. 11, p. 165 – 180. Facultad de Trabajo Social, Universidad Complutense. Madrid, España.

González, S. C. y Torres, M. P. (2008). *Diseño de un instructivo para la elaboración de planes escolares para la gestión del riesgo en instituciones de educación inicial en Bogotá*. (Tesis de especialización en Planeación Educativa). Facultad de Educación, Universidad Javeriana. Bogotá.

García J. (2005). *Pensar sistémico: una introducción*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Gutiérrez, D. (2012). *Aproximación para una cartografía desde el poder colectivo. Los municipios autónomos y rebeldes zapatistas (Chiapas, México)*. <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/interticios>. Recuperado el 19 de abril de 2014.

Herrera Gil, L. F., Sepúlveda Arango, I. y Calderón Serna, H. (2012). *Derecho a la educación en emergencias: Guía para la reflexión y la acción*. Ministerio de Educación Nacional, Corporación Región y Unicef.

Infante, G. A. (2011). *Características de la educación en emergencia en sociedades postconflicto*. (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás.

Lavell, A. (2003). *La red de estudios sociales en prevención de desastres en América Latina: Su formación y contribución al concepto y la práctica de la gestión del riesgo*. CEPREDENAC.

Lomnitz, de. L. A. (2001). *Redes sociales, cultura y poder: Ensayos de antropología latinoamericana*. (2^a. ed.). Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México: FLACSO.

Lomnitz, de. L. A. (2003). *Cómo sobreviven los marginados*. (2^a. ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.

Maskrey, A. (1988). *Navegando entre brumas, la aplicación de los sistemas de información geográfica al análisis de riesgo en América Latina*. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina. Recuperado el 17 de marzo de 2014 de www.desenredando.org.

McEntire, D. A. (2004). Development, disasters and vulnerability: a discussion of divergent theories and the need for their integration. *Revista Disaster Prevention and Management* 13(3), p. 193-198.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN. Directiva Ministerial 12 de 2009.

MEN. Directiva Ministerial 16 de 2010.

Medina, B. (2011). La escuela en tiempo de crisis: puntos de fuga para reinstaurar la esperanza en contextos post-desastres. *Revista Folios* 34, p. 22-35. Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Interior y de Justicia, Dirección Nacional de Gestión del Riesgo y Banco Mundial (2010). *Guía plan escolar para la gestión del riesgo*.

Normas INNE. Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia.

[http://www.unicef.org/lac/MinimumSEduc_in_Emergencies_report_Esp.\(3\).pdf](http://www.unicef.org/lac/MinimumSEduc_in_Emergencies_report_Esp.(3).pdf)

Recuperado el 2 de marzo de 2014

Ospina, M. C. (2013). *Las familias colombianas: sistemas interaccionales y construcciones dialógicas, sociales, históricas y culturales*. Módulo de circulación restringida al programa de Maestría en Desarrollo Social y Educativo, CINDE.

Pine, J.C. (2007). The contributions of management theory and practice to emergency management. En McEntire, D. (Ed.). *Disciplines, disasters, and emergency management*. C.C. Thomas Publishers.

Proyecto CAN-UE: Prevención de desastres en la Comunidad Andina PREDECAM. Artículo 4: Educación y comunicación.

<http://www.comunidadandina.org/predecan/> Recuperado el 13 de marzo de 2014.

Proyecto Esfera. <http://www.sphereproject.org/sphere/es/sphere/es/noticias/el-proyecto-esfera-e-inee-renuevan-acuerdo-de-colaboracion/> Recuperado el 5 de enero de 2014.

Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas 64/90 de 2010. <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/8206.pdf?view=1>. Recuperado el 14 de enero de 2014.

Rivadeneira, J. Situación límite. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura VII* (1), p. 301-303.

<http://www.sicht.ucv.ve:8080/bvirtual/doc/analisis%20de%20coyuntura/contenido/volumenes/2001/1/x4-Rivadeneira.pdf>. Recuperada el 10 de mayo de 2014.

Romo López, A. P. (2006). *La educación democrática en John Dewey: una propuesta pedagógica de transformación social en México*. Universidad de Navarra, Pamplona.

Silva, F. y Pelachano, V. (1979). *La entrevista*. Facultad de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.

Tomaševski, K. (2004). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. Informe 2011. E/CN.4/2004/45/Add.2, 17 de febrero de 2004. Colombia. Recuperado de Internet el 14 de abril de 2014.

Vallejo Chocue, M. A. (2008). *La Gestión del riesgo en Colombia como herramienta de gestión pública (1998-2008)*. Ecuador: Flacso. (hdl.handle.net/10469/1999).

Valderrama Rengifo, J. (2008). *Guía 34. Ruta para el mejoramiento institucional*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Colombia.

Wiggn, J. H. (agosto, 1972). *The balanced risk concept: new approach to earthquake building codes civil engineering*. ASCE.

Wijkman, A. Timberlake, I. (1988). *Natural disasters: act of god or act of man?* Filadelfia, Estados Unidos: Earthscan Book New Society Publishers.

Wisner, B., Blaikie, P., Canon, T. and Davids, I. (2003). *At risk: Natural Hazards, people's vulnerability and disasters*. Routledge.

Zakour, M. J. Gillespie, D. F. (2013). *Community disaster vulnerability: Theory, research, and practice*. Springer, New York.

Zuluaga Trujillo, G. A. (enero-diciembre, 2013). Experiencias significativas de educación en emergencia en el departamento de Boyacá (2002-2008). *Heurística. Revista digital de historia de la educación* 13(16), 104-115.

11. Anexos

11.1. Anexos 1. Mapa de relaciones

CATEGORIAS	ÁREAS DE GESTIÓN	PROCESOS	COMPONENTES	INDICADORES	Revisión documental	Taller NNI	Taller familias y/o cuidadores(as)	Taller docentes	Entrevista Directivo Docente	Entrevista Secretaria de Educación		
Educación en emergencia - Educación para la gestión del riesgo	Gestión Directiva	Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	Misión, visión y principios, en el marco de una institución integrada	¿Qué tipo de sujeto forma la institución?, ¿El horizonte institucional proporciona una mirada de construcción social del riesgo?	x PEI Horizonte institucional							
			Conocimiento y apropiación del direccionamiento	¿La Institución utiliza el conocimiento del territorio como parte de la propuesta educativa?			x					
		Gestión estratégica	Articulación de planes, proyectos y acciones	¿Cómo se concibe la construcción social del riesgo desde los diferentes planes, proyectos y acciones de la Institución Educativa?						x	x	
			Uso de información (interna y externa) para la toma de decisiones	¿Cómo usan la información para generar una dinámica de construcción social del territorio y riesgo?	¿Qué tipo de			x		x	x	
		Gobierno Escolar	Consejo Directivo	Comité de convivencia	¿En la agenda del consejo aparece el tema?, ¿Qué tipo de decisiones se toman? (estrategias y coyunturales)? ¿Cómo construye los problemas asociados a la gestión del riesgo?						x	
				Comité de convivencia	¿El comité de convivencia permite construir una mirada de ciudadanía y el reconocimiento de los derechos?: ¿Democratiza las relaciones?		x		x	x		
			Consejo estudiantil	¿Qué concepciones tienen los NNAJ con relación a la construcción social del riesgo? ¿Los NNAJ movilizan el tema dentro de esa instancia?		x						
			Consejos de padres	¿Qué concepciones tienen las familias o cuidadores con relación a la construcción social del riesgo? ¿Las familias y cuidadores movilizan el tema dentro de esta instancia?		x						
			Cultura institucional	Mecanismos de comunicación	Identificación y divulgación de buenas prácticas	¿Se comunica el riesgo?, ¿Cómo se comunica?, ¿Qué tipo de mecanismos se utilizan?, ¿A quienes esa dirigido y por qué?		x	x			x
		Identificación y divulgación de buenas prácticas			¿Existen buenas prácticas relacionadas con el construcción social del riesgo?, ¿Quién(es) han trabajado en ellas?, ¿Cómo se articulan estas buenas prácticas con el PEI?				x		x	
		Relaciones con el entorno	Padres de familia	Padres de familia	¿Qué concepciones tienen las familias o cuidadores con relación a la construcción social del riesgo?, ¿qué prácticas se promueven?			x				
				Autoridades educativas	¿Qué concepciones tienen las autoridades educativas con relación a la construcción social del riesgo?, ¿las políticas educativas departamentales y/o municipales se reconocen las particularidades del territorio?, ¿Qué tipo de acciones se desarrollan?							x
			Otras instituciones	¿Qué concepciones tienen las otras instituciones respecto a la relación escuela, comunidad y riesgo?, ¿qué acciones se ejecutan?, ¿cómo se articulan a la vida escolar?							x	x
			Sector productivo	¿Qué concepciones tienen el sector productivo en relación al territorio y el riesgo?						x	x	
			Gestión Académica	Diseño pedagógico (curricular)	Plan de estudios	¿El tema tienen lugar en el plan de estudios?, ¿Cómo se aborda (cuáles son concepciones, enfoques y metodologías), ¿Se reconocen las características del territorio dentro del diseño curricular?, ¿Existen investigaciones educativas relacionadas con el tema?						
	Recursos para el aprendizaje	¿Existen orientaciones especiales para los diferentes										
	Formación de docentes	¿Cómo se dinamiza el tema a través de las prácticas de aula?										
	Gestión de aula	Evaluación en el aula	Evaluación en el aula			x		x				
			Evaluación en el aula									
	Gestión Administrativa - Financiera	Administración de la planta física y de los recursos	Mantenimiento de la planta física	¿Las condiciones de la planta física son las adecuadas?, ¿Las condiciones de la planta física responden a las características del territorio?						x	x	
			Seguridad y protección	¿Se articula el tema de la seguridad y la protección del entorno con la gestión académica?, ¿Cómo?					x		x	
		Talento humano	Formación y capacitación	¿El tema y sus elementos asociados (gestión del riesgo: riesgo, vulnerabilidad, resiliencia, amenazas, emergencia) hace parte de los procesos de cualificación del recurso humano de la Institución?, ¿Cómo?					x	x	x	
	Gestión Comunitaria	Accesibilidad	Atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad	necesidades de la población y las características del territorio?								
			Proyectos de vida	¿El apoyo al desarrollo de los proyectos de vida e los		x	x	x	x	x	x	
		Proyección a la comunidad	Escuela familiar	Escuela familiar	¿El tema hace parte de la escuela de familia?, ¿Cómo se aborda?, ¿Quién o quienes lo orientan?, ¿Cómo lo asumen las familias o cuidadores?			x			x	
				Oferta de servicios a la comunidad	¿La comunidad educativa reconoce sus riesgos?, ¿Qué tipo de relaciones establece la Institución Educativa con la comunidad en el marco de la investigación?, ¿El tema			x			x	x
			Uso de la planta física y de los medios	¿Cuáles son o han sido los usos de la planta física por parte de la comunidad?			x				x	
		Servicio social estudiantil	Servicio social estudiantil	Servicio social estudiantil	¿Se vincula o se han vinculado al servicio social estudiantil el tema?, ¿Cómo?, ¿Cuáles han sido resultados?					x	x	
				Servicio social estudiantil								
		Participación y convivencia	Participación de los estudiantes	Participación de los estudiantes	NNJ, docentes, directivos docentes, familias, cuidadores, personal administrativo, vecinos, sector productivo y demás miembros de la comunidad) entre		x	x	x	x	x	
Participación de las familias												
Prevención de riesgos		Prevención de riesgos físicos	Prevención de riesgos físicos	¿Cuáles son los riesgos detectados por la comunidad educativa?, ¿Existen estrategias para la prevención de los posibles riesgos?, ¿Cuáles son las estrategias?		x						
	Prevención de riesgos psicosociales											
Programas de seguridad	Programas de seguridad	Programas de seguridad										
		Programas de seguridad										

11.2. Anexos 2. Instrumentos utilizados durante los talleres y las Entrevistas

Taller con estudiantes

<p>I. Datos de identificación:</p> <p>Fecha: 28/Abril/2014</p> <p>Lugar: Institución Educativa “La Unión” Lórica – Córdoba.</p> <p>Objetivo: Documentar la construcción social del riesgo de la comunidad educativa</p> <p>Tiempo de desarrollo: 4 horas</p> <p>Participantes: 10 jóvenes de educación media, grados 11.</p>
<p>II. Ruta (Preguntas orientadoras del facilitador):</p> <p>Gestión Comunidad:</p> <p>Accesibilidad:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿La propuesta educativa de la Institución responde a las necesidades de la población y las características del territorio?• ¿El apoyo al desarrollo de los proyectos de vida de los NNJ guarda alguna relación con las características del territorio?, ¿Cómo asumen los NNJ las particularidades del territorio en sus proyectos de vida?, ¿Los NNJ relacionan las características del territorio con sus proyectos de vida? <p>Participación y convivencia:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Existe alguna relación para la comunidad educativa (NNJ, docentes, directivos docentes, familias, cuidadores, personal administrativos, vecinos, sector productivo y demás miembros de la comunidad) entre convivencia, cultura ciudadana y gestión del riesgo?, ¿Se promueven actividades al respecto?, ¿Cuáles? <p>Prevención de riesgos:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles son los riesgos detectados por la comunidad educativa?, ¿Existen estrategias para la prevención de los riesgos?, ¿Cuáles son las estrategias?, ¿Quién las coordina?, ¿Quién realiza el monitoreo?, ¿Cuál es la periodicidad del proceso de monitoreo?, ¿Se articulan con otras instituciones para dar respuesta integral a los riesgos?, ¿Con cuáles? y ¿Por qué? <p>Gestión Académica:</p> <p>Diseño pedagógico (curricular)</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿El tema tienen lugar en el plan de estudios?, ¿Cómo se aborda (cuáles son concepciones, enfoques y metodologías), ¿Se reconocen las características del territorio dentro del diseño curricular?, ¿Existen investigaciones educativas

relacionadas con el tema?

- ¿ Existen orientaciones especiales para los diferentes niveles educativos?, ¿Cuáles y cómo funcionan?, ¿Qué papel juegan los proyectos transversales?

Prácticas de aula:

- ¿Cómo se dinamiza el tema a través de las prácticas de aula?

Gestión Directiva:

Mecanismos de comunicación:

- ¿Se comunica el riesgo?, ¿Cómo se comunica?, ¿Qué tipo de mecanismos se utilizan?, ¿A quiénes esa dirigido y por qué?

Consejo directivo, consejo estudiantil:

- ¿Qué concepciones tienen los NNAJ con relación a la construcción social de la gestión riesgo?, ¿Los NNAJ movilizan el tema dentro de esa instancia?

Consejo directivo, comité de convivencia:

- ¿El comité de convivencia permite construir una mirada de ciudadanía y el reconocimiento de los derechos?: ¿Democratiza las relaciones?

Direccionamiento estratégico y horizonte institucional:

- ¿Qué tipo de sujeto forma la institución?

III. Técnicas metodológicas: Cartografía social y sociodrama

IV. Agenda:

Numera l	Actividad	Tiempo	Guion	Responsabl e	Materiales
1	Bienvenida	10 minuto s	Presentación de la facilitadora y el objetivo del taller Intervenciones de los(as) participantes respecto a la intervención anterior	Facilitadora	
2	Dinámica de presentación	20 minuto s	1. Presentación del nombre y el objetivo de la dinámica.	Facilitadora	Pelota pequeña

			<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: La pelota preguntona • Objetivo: presentación de cada uno de los participantes. <p>2. Instrucciones de la dinámica</p> <ul style="list-style-type: none"> • El facilitador invita a los y las participantes a sentarse en círculo. • Comenta a los participantes que entregará una pelota, colocará música y cuando la música deje de sonar la persona que tenga la pelota tendrá que presentarse y contar ¿qué es lo más le gusta y lo que es lo que menos le gusta de la escuela y el barrio (vereda)? • El ejercicio se repite hasta completar la presentación de todos y todas. 		
3	Cartografía social	2 horas	<p>1. Presentación del nombre y objetivo de la dinámica.</p> <p>El facilitador informa a los participantes que la</p>	Facilitadora	Seis (3) pliegos de papel periódico Marcadores

		<p>siguiente actividad se llama “Cartografía social” y tiene como objetivo:</p> <p>Conocer las relaciones que establecen los estudiantes de la Institución Educativa “La Unión” con el territorio.</p> <p>2. Desarrollo de la cartografía social</p> <p>Instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se colocan los materiales en el centro y se pide a los participantes ubicarse alrededor de ellos, en forma circular. - La facilitadora explica a los integrantes que para alcanzar el objetivo trazado vamos a desarrollar cuatro sub-actividades: <ol style="list-style-type: none"> 1. Orientada a la conocer la percepción de seguridad e inseguridad en el territorio. 2. Describir y conocer las amenazas 	<p>Lapices</p> <p>Colores</p> <p>Revistas</p> <p>Tijeras</p> <p>Pegante</p> <p>Cinta gruesa y delgada</p> <p>Convenciones (pequeñas)</p> <p>Convenciones (grandes)</p> <p>Se ubican en un lugar visible</p>
--	--	--	---

			<p>3. Descripción de las vulnerabilidades y capacidades asociadas a las situaciones de riesgo por parte la comunidad educativa</p> <p>4. Percepción del nivel de riesgo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para ello la facilitadora solicita al grupo nombrar un moderador(a) para coordinar la participación y los demás actuarán como participantes. - La facilitadora invita al grupo a dibujar un mapa de su comunidad (vereda o municipio), para ello pueden utilizar los materiales entregados antes. - Paralelo al ejercicio del mapa, la facilitadora pregunta a los participantes cómo consideran su lugar (territorio): seguro o inseguro?, ¿por 		
--	--	--	--	--	--

			<p>qué?</p> <p>La facilitador indaga sobre los lugares, personas y situaciones asociadas a la respuesta para aproximarse a la percepción de seguridad e inseguridad de los participantes respecto al territorio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La facilitadora solicita a los participantes ubicar las siguientes figuras en el mapa a partir de las respuestas: <ul style="list-style-type: none">  Lugares seguros  Lugares inseguros - El facilitador pregunta a los participantes sobre ¿qué es para ellos (significa) las siguientes palabras (amenaza, vulnerabilidad, capacidad de respuesta, desastre, 		
--	--	--	--	--	--

			<p>emergencia, riesgo y gestión del riesgo)? y ubica las respuestas en un lugar visible</p> <ul style="list-style-type: none">- La facilitadora invita a los participantes a ubicar a contar y dibujar las amenazas, posteriormente invita a los participantes a  ubicar al lado de cada una de ellas el siguiente símbolo: <p>Amenaza</p> <p>Durante este momento se la facilitadora indaga sobre lo propuesto por los participantes en términos de actores involucrados, acciones desarrolladas y su relación con la percepción de seguridad e inseguridad.</p> <ul style="list-style-type: none">- La facilitador pregunta a los participantes sobre las respuestas de la comunidad ante las amenazas; así: ¿Cómo actúa la comunidad ante las amenazas?, ¿Quiénes lideran la actuación?,	
--	--	--	--	--

			<p>¿Qué aspectos se podrían mejorar en función de la respuesta?, ¿Cuáles consideran que son elementos o cosas a favor de la comunidad ante las amenazas?</p> <p>De acuerdo con las respuestas se ubican los siguientes símbolos para representar las vulnerabilidades y las capacidades:</p> <p> Vulnerabilidades</p> <p> Capacidades</p> <p>- Por último la facilitadora motiva a los participantes para conversar sobre todo el ejercicio y les propone clasificar el nivel de riesgo de su territorio, usando los siguientes símbolos:</p> <p> Nivel de riesgo alto</p>	
--	--	--	---	--

			 Nivel de riesgo medio  Nivel de riesgo bajo <ul style="list-style-type: none"> - El facilitador pregunta a los participantes solicita a los participantes comentar el ejercicio e indaga por lo siguiente: ¿Se abordan los tema de riesgo en el colegio (dentro o fuera de las clases?, ¿Quién lo aborda?, ¿Cómo lo hacen?, ¿Cómo participan los estudiantes?, ¿Qué propuestas se les ocurre a partir de la actividad? 		
4	Receso	10 minutos	Los participantes reciben el refrigerio	Facilitadora	Diez (10) refrigerios
5	Sociodrama	Total: 1 hora y 30 minutos	El facilitador informa al grupo que el siguiente ejercicio consiste en representar el durante, después y antes de una situación de		Guion

		10 minutos	emergencia.		
		5 minutos	La facilitadora entrega a cada participante un personaje que deberá interpretar durante los tres momentos de la obra. Esta información se entrega al azar.		<p>Roles:</p> <p>Docentes</p> <p>Niños(as) y jóvenes</p> <p>Padres y madres de Familias</p> <p>Rector</p> <p>Organismos de rescate</p> <p>Otras instituciones</p>
		15 minutos	<p>Posteriormente inicia la narración de la primera parte de la obra, la situación de emergencia.</p> <p>Parte I: Situación de emergencia</p> <p>Facilitadora: Muy buenas días nos encontramos en el lugar de la noticia, en el municipio de Lórica, departamento del Córdoba, más exactamente en la IE La Unión donde aproximadamente desde las 2 de la mañana no para de llover. Vamos a ver qué</p>		Guion

			está sucediendo?		
		10 minutos	Los participantes se reúnen y preparan la presentación atendiendo a la pregunta de la facilitadora ¿Qué está sucediendo?		
		5 minutos	Los participantes actúan		Cámara fotográfica
		5 minutos	<p>La facilitadora presenta la segunda parte de la obra: la situación después de la emergencia (pos emergencia)</p> <p>Parte II: Situación de postemergencia</p> <p>Facilitadora: Muy buenas tardes, los saludamos desde la IE La Unión, recuerdan que hace dos semanas se presento una situación de emergencia debido a las fuertes lluvias, lo cual generó (se relaciona con lo presentado por el grupo)</p> <p>A continuación vamos a conversar con algunos de los integrantes de la comunidad para que nos cuente sobre lo que ha pasado durante este tiempo, cómo va el tema de las clases?</p>		Guion

		7 minutos	El grupo se prepara para representar la situación de postemergencia. Es importante que el facilitador articule la escena anterior con esta.		Guion
		5 minutos	El facilitador actúa como periodista y realiza algunas entrevistas a los participantes: rector, docente, padre o madre de familia, Organismos de rescate, alcalde y joven.		Guion
		15 minutos	La facilitadora interviene generando conversación con los participantes respecto a las representaciones anteriores. Aportando a la reflexión y proyección quedan como fruto la construcción de la prevención.	Facilitadora	Guion En este punto la facilitadora debe agudizar la mirada para recoger algunos elementos asociados con la prevención.
6	Cierre del taller	15 minutos	La facilitadora agradece a los participantes y propicia un espacio para intervención, con el ánimo de conocer sus opiniones y vivencias respecto a la actividad.	Facilitadora	

I. Datos de identificación:

Fecha: 28/04/2014

Lugar: Institución Educativa “La Unión” Lórica – Córdoba.

Objetivo: Documentar la construcción social del riesgo de la comunidad educativa de la IE “La Unión”

Tiempo de desarrollo: 3 horas y 20 minutos

Participantes: Ocho (8) docentes, dos (2) por cada nivel educativo

II. Ruta (Preguntas orientadoras del facilitador):

Gestión Comunidad:

Accesibilidad:

- ¿La propuesta educativa de la Institución responde a las necesidades de la población y las características del territorio?
- ¿El apoyo al desarrollo de los proyectos de vida de los NNJ guarda alguna relación con las características del territorio?, ¿Cómo asumen los NNJ las particularidades del territorio en sus proyectos de vida?, ¿Los NNJ relacionan las características del territorio con sus proyectos de vida?

Proyección a la comunidad:

- ¿Se vincula o se han vinculado al servicio social estudiantil el tema?, ¿Cómo?, ¿Cuáles han sido resultados?

Participación y convivencia:

- ¿Existe alguna relación para la comunidad educativa (NNJ, docentes, directivos docentes, familias, cuidadores, personal administrativos, vecinos, sector productivo y demás miembros de la comunidad) entre convivencia, cultura ciudadana y gestión del riesgo?, ¿Se promueven actividades al respecto?, ¿Cuáles?

Prevención de riesgos:

- ¿Cuáles son los riesgos detectados por la comunidad educativa?, ¿Existen estrategias para la prevención de los posibles riesgos?, ¿Cuáles son las estrategias?, ¿Quién las coordina?, ¿Quién realiza el monitoreo?, ¿Cuál es la periodicidad del proceso de monitoreo?, ¿Se articulan con otras instituciones para dar respuesta integral a los posibles riesgos?, ¿Con cuáles? y ¿Por qué?

Gestión Administrativa y Financiera:

Administración de la planta física y de los recursos:

- ¿Se articula el tema de la seguridad y la protección del entorno con la gestión académica?, ¿Cómo?

Talento humano:

- ¿ El tema y sus elementos asociados (gestión del riesgo: riesgo, vulnerabilidad, resiliencia, amenazas, emergencia) hace parte de los procesos de cualificación del recurso humano de la Institución?, ¿Cómo?, ¿Quiénes están vinculados)

Gestión Académica:**Diseño pedagógico (curricular)**

- ¿El tema tienen lugar en el plan de estudios?, ¿Cómo se aborda (cuáles son concepciones, enfoques y metodologías), ¿Se reconocen las características del territorio dentro del diseño curricular?, ¿Existen investigaciones educativas relacionadas con el tema?
- ¿ Existen orientaciones especiales para los diferentes niveles educativos?, ¿Cuáles y cómo funcionan?, ¿Qué papel juegan los proyectos transversales?

Gestión de aula:

- ¿Cómo se dinamiza el tema a través de las prácticas de aula?

Gestión Directiva**Direccionamiento estratégico y horizonte institucional**

- ¿Qué tipo de sujeto forma la institución?, ¿El horizonte institucional proporciona una mirada de construcción social del riesgo?
- ¿La Institución utiliza el conocimiento del territorio como parte de la propuesta educativa?

Gestión estratégica:

- ¿Cómo usan la información para generar una dinámica de construcción social del territorio y riesgo?

Gobierno escolar:

- ¿El comité de convivencia permite construir una mirada de ciudadanía y el reconocimiento de los derechos?: ¿Democratiza las relaciones?

Cultura institucional:

- ¿Existen buenas prácticas relacionadas con el construcción social del riesgo?, ¿Quién(es) han trabajado en ellas?, ¿Cómo se articulan estas buenas prácticas con el

PEI?

III. Herramienta metodológica: Cartografía social y sociodrama

IV. Agenda:

Numeral	Actividad	Tiempo	Guion	Responsable	Materiales
1	Bienvenida	10 minutos	Presentación de la facilitadora y el objetivo del taller Intervenciones de los(as) participantes respecto a la intervención anterior	Facilitadora	
2	Dinámica de presentación	20 minutos	3. Presentación del nombre y el objetivo de la dinámica. <ul style="list-style-type: none">• Dinámica: La pelota preguntona• Objetivo: presentación de cada uno de los participantes. 4. Instrucciones de la dinámica <ul style="list-style-type: none">• El facilitador invita a los y las participantes a sentarse en círculo.• Comenta a los participantes que entregará una pelota, colocará música y cuando la música deje de sonar la persona que tenga la	Facilitadora	Pelota pequeña

			<p>pelota tendrá que presentarse y contar ¿qué es lo más le gusta y lo qué es lo que menos le gusta de la escuela y el barrio (vereda)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • El ejercicio se repite hasta completar la presentación de todos y todas. 		
3	Cartografía social	2 horas	<p>3. Presentación del nombre y objetivo de la dinámica.</p> <p>El facilitador informa a los participantes que la siguiente actividad se llama “Cartografía social” y tiene como objetivo:</p> <p>Conocer las relaciones que establecen los estudiantes de la Institución Educativa “La Unión” con el territorio.</p> <p>4. Desarrollo de la cartografía social</p> <p>Instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se colocan los materiales en el centro y se pide a los participantes ubicarse alrededor de ellos, en forma 	Facilitadora	<p>Seis (3) pliegos de papel periódico</p> <p>Marcadores</p> <p>Lapices</p> <p>Colores</p> <p>Revistas</p> <p>Tijeras</p> <p>Pegante</p> <p>Cinta gruesa y delgada</p> <p>Convenciones (pequeñas)</p> <p>Convenciones (grandes)</p> <p>Se ubican en un lugar visible</p>

			<p>circular.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La facilitadora explica a los integrantes que para alcanzar el objetivo trazado vamos a desarrollar cuatro sub-actividades: <ol style="list-style-type: none"> 5. Orientada a la conocer la percepción de seguridad e inseguridad en el territorio. 6. Describir y conocer las amenazas 7. Descripción de las vulnerabilidades y capacidades asociadas a las situaciones de riesgo por parte la comunidad educativa 8. Percepción del nivel de riesgo <ul style="list-style-type: none"> - Para ello la facilitadora solicita al grupo nombrar un moderador(a) para coordinar la participación y los demás actuarán como participantes. - La facilitadora invita al grupo a dibujar un mapa 		
--	--	--	--	--	--

			<p>de su comunidad (vereda o municipio), para ello pueden utilizar los materiales entregados antes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paralelo al ejercicio del mapa, la facilitadora pregunta a los participantes cómo consideran su lugar (territorio): seguro o inseguro?, ¿por qué? <p>La facilitador indaga sobre los lugares, personas y situaciones asociadas a la respuesta para aproximarse a la percepción de seguridad e inseguridad de los participantes respecto al territorio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La facilitadora solicita a los participantes ubicar las siguientes figuras en el mapa a partir de las respuestas: 	
--	--	--	--	--

			 Lugares seguros  Lugares inseguros <ul style="list-style-type: none"> - El facilitador pregunta a los participantes sobre ¿qué es para ellos (significa) las siguientes palabras (amenaza, vulnerabilidad, capacidad de respuesta, desastre, emergencia, riesgo y gestión del riesgo)? y ubica las respuestas en un lugar visible - La facilitadora invita a los participantes a ubicar a contar y dibujar las amenazas, posteriormente invita a los participantes a  ubicar al lado de cada una de ellas el siguiente símbolo: Amenaza 		
--	--	--	--	--	--

			<p>Durante este momento se la facilitadora indaga sobre lo propuesto por los participantes en términos de actores involucrados, acciones desarrolladas y su relación con la percepción de seguridad e inseguridad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La facilitador pregunta a los participantes sobre las respuestas de la comunidad ante las amenazas; así: ¿Cómo actúa la comunidad ante las amenazas?, ¿Quiénes lideran la actuación?, ¿Qué aspectos se podrían mejorar en función de la respuesta?, ¿Cuáles consideran que son elementos o cosas a favor de la comunidad ante las amenazas? <p>De acuerdo con las respuestas se ubican los siguientes símbolos para representar las vulnerabilidades y las capacidades:</p>		
--	--	--	--	--	--



			<p>Vulnerabilidades Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por último la facilitadora motiva a los participantes para conversar sobre todo el ejercicio y les propone clasificar el nivel de riesgo de su territorio, usando los siguientes símbolos: <ul style="list-style-type: none">  Nivel de riesgo alto  Nivel de riesgo medio  Nivel de riesgo bajo <ul style="list-style-type: none"> - El facilitador pregunta a los participantes solicita a los participantes comentar el ejercicio e indaga por lo siguiente: ¿Se abordan los tema de riesgo en el colegio (dentro o fuera de las clases?, ¿Quién lo aborda?, ¿Cómo lo hacen?, ¿Cómo 	
--	--	--	---	--

			participan los estudiantes?, ¿Qué propuestas se les ocurre a partir de la actividad?		
4	Receso	10 minutos	Los participantes reciben el refrigerio	Facilitadora	Ocho (ocho) refrigerios
5	Sociodrama	Total: 1 hora y 30 minutos	El facilitador informa al grupo que el siguiente ejercicio consiste en representar el durante, después y antes de una situación de emergencia.		Guion
		10 minutos			
		5 minutos	La facilitadora entrega a cada participante un personaje que deberá interpretar durante los tres momentos de la obra. Esta información se entrega al azar.		Roles: Docentes Niños(as) y jóvenes Padres y madres de Familias Rector Organismos de rescate Otras instituciones
		15 minutos	Posteriormente inicia la narración de la primera parte de la obra, la situación de emergencia.		Guion

		<p>Parte I: Situación de emergencia</p> <p>Facilitadora: Muy buenas días nos encontramos en el lugar de la noticia, en el municipio de Lórica, departamento del Córdoba, más exactamente en la IE La Unión donde aproximadamente desde las 2 de la mañana no para de llover. Vamos a ver qué está sucediendo?</p>		
	10 minutos	Los participantes se reúnen y preparan la presentación atendiendo a la pregunta de la facilitadora ¿Qué está sucediendo?		
	5 minutos	Los participantes actúan		Cámara fotográfica
	5 minutos	<p>La facilitadora presenta la segunda parte de la obra: la situación después de la emergencia (pos emergencia)</p> <p>Parte II: Situación de postemergencia</p> <p>Facilitadora: Muy buenas tardes, los saludamos desde la IE La Unión, recuerdan que hace dos semanas se presento una situación</p>		Guion

		<p>de emergencia debido a las fuertes lluvias, lo cual generó (se relaciona con lo presentado por el grupo)</p> <p>A continuación vamos a conversar con algunos de los integrantes de la comunidad para que nos cuente sobre lo que ha pasado durante este tiempo, cómo va el tema de las clases?</p>		
	7 minutos	El grupo se prepara para representar la situación de postemergencia. Es importante que el facilitador articule la escena anterior con esta.		Guion
	5 minutos	El facilitador actúa como periodista y realiza algunas entrevistas a los participantes: rector, docente, padre o madre de familia, Organismos de rescate, alcalde y joven.		Guion
	15 minutos	<p>La facilitadora interviene generando conversación con los participantes respecto a las representaciones anteriores.</p> <p>Aportando a la reflexión y proyección quedan como fruto la construcción de la prevención.</p>	Facilitadora	<p>Guion</p> <p>En este punto la facilitadora debe agudizar la mirada para recoger algunos elementos asociados con la</p>

					prevención.
6	Cierre del taller	15 minutos	La facilitadora agradece a los participantes y propicia un espacio para intervención, con el ánimo de conocer sus opiniones y vivencias respecto a la actividad.	Facilitadora	

Taller con familias y/o cuidadores(as)

<p>I. Datos de identificación:</p> <p>Fecha: 29/04/2014</p> <p>Lugar: Institución Educativa “La Unión” Lórica – Córdoba.</p> <p>Objetivo: Documentar la construcción social del riesgo de la comunidad educativa.</p> <p>Tiempo de desarrollo: 4 horas</p> <p>Participantes: 6 padres, madres o cuidadores de los niños, las niñas y los jóvenes de la Institución Educativa.</p>
<p>II. Ruta (Preguntas orientadoras del facilitador):</p> <p>Gestión Comunidad:</p> <p>Accesibilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿La propuesta educativa de la Institución responde a las necesidades de la población y las características del territorio? • ¿El apoyo al desarrollo de los proyectos de vida de los NNJ guarda alguna relación con las características del territorio?, ¿Cómo asumen los NNJ las particularidades del territorio en sus proyectos de vida?, ¿Los NNJ relacionan las características del territorio con sus proyectos de vida?

Proyección a la comunidad:

- ¿El tema hace parte de la escuela de familia?, ¿Cómo se aborda?, ¿Quién o quienes lo orientan?, ¿Cómo lo asumen las familias o cuidadores?
- ¿La comunidad educativa reconoce sus riesgos?, ¿Qué tipo de relaciones establece la Institución Educativa con la comunidad en el marco de la investigación?, ¿El tema hace parte de la agenda?
- ¿Cuáles son o han sido los usos de la planta física por parte de la comunidad?

Participación y convivencia:

- ¿Existe alguna relación para la comunidad educativa (NNJ, docentes, directivos docentes, familias, cuidadores, personal administrativos, vecinos, sector productivo y demás miembros de la comunidad) entre convivencia, cultura ciudadana y gestión del riesgo?, ¿Se promueven actividades al respecto?, ¿Cuáles?

Prevención de riesgos:

- ¿Cuáles son los riesgos detectados por la comunidad educativa?, ¿Existen estrategias para la prevención de los posibles riesgos?, ¿Cuáles son las estrategias?, ¿Quién las coordina?, ¿Quién realiza el monitoreo?, ¿Cuál es la periodicidad del proceso de monitoreo?, ¿Se articulan con otras instituciones para dar respuesta integral a los posibles riesgos?, ¿Con cuáles? y ¿Por qué?

Gestión Directiva**Gobierno escolar:**

- ¿Qué concepciones tienen las familias o cuidadores con relación a la construcción social del riesgo?
- ¿Las familias y cuidadores movilizan el tema dentro de esta instancia?

Cultura Institucional:

- ¿Se comunica el riesgo?, ¿Cómo se comunica?, ¿Qué tipo de mecanismos se utilizan?, ¿A quiénes esa dirigido y por qué?

Relaciones con el entorno:

- ¿Qué concepciones tienen las familias o cuidadores con relación a la construcción social del riesgo?, ¿qué prácticas se promueven?

III. Herramienta metodológica: Cartografía social (enfoque IAP) y sociodrama**IV. Agenda:**

Numera l	Actividad	Tiempo	Guion	Responsabl e	Materiales
-------------	-----------	--------	-------	-----------------	------------

1	Bienvenida	10 minutos	<p>Presentación de la facilitadora y el objetivo del taller</p> <p>Intervenciones de los(as) participantes respecto a la intervención anterior</p>	Facilitadora	
2	Dinámica de presentación	20 minutos	<p>5. Presentación del nombre y el objetivo de la dinámica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: La pelota preguntona • Objetivo: presentación de cada uno de los participantes. <p>6. Instrucciones de la dinámica</p> <ul style="list-style-type: none"> • El facilitador invita a los y las participantes a sentarse en círculo. • Comenta a los participantes que entregará una pelota, colocará música y cuando la música deje de sonar la persona que tenga la pelota tendrá que presentarse y contar ¿qué es lo más le gusta y lo que es lo que menos le gusta de la escuela y el barrio 	Facilitadora	Pelota pequeña

			<p>(vereda)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • El ejercicio se repite hasta completar la presentación de todos y todas. 		
3	Cartografía social	2 horas	<p>5. Presentación del nombre y objetivo de la dinámica.</p> <p>El facilitador informa a los participantes que la siguiente actividad se llama “Cartografía social” y tiene como objetivo:</p> <p>Conocer las relaciones que establecen los estudiantes de la Institución Educativa “La Unión” con el territorio.</p> <p>6. Desarrollo de la cartografía social</p> <p>Instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se colocan los materiales en el centro y se pide a los participantes ubicarse alrededor de ellos, en forma circular. - La facilitadora explica a los integrantes que para alcanzar el objetivo trazado vamos a 	Facilitadora	<p>Seis (3) pliegos de papel periódico</p> <p>Marcadores</p> <p>Lapices</p> <p>Colores</p> <p>Revistas</p> <p>Tijeras</p> <p>Pegante</p> <p>Cinta gruesa y delgada</p> <p>Convenciones (pequeñas)</p> <p>Convenciones (grandes)</p> <p>Se ubican en un lugar visible</p>

			<p>desarrollar cuatro sub-actividades:</p> <p>9. Orientada a la conocer la percepción de seguridad e inseguridad en el territorio.</p> <p>10. Describir y conocer las amenazas</p> <p>11. Descripción de las vulnerabilidades y capacidades asociadas a las situaciones de riesgo por parte la comunidad educativa</p> <p>12. Percepción del nivel de riesgo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para ello la facilitadora solicita al grupo nombrar un moderador(a) para coordinar la participación y los demás actuarán como participantes. - La facilitadora invita al grupo a dibujar un mapa de su comunidad (vereda o municipio), para ello pueden utilizar los materiales entregados 	
--	--	--	--	--

			<p>antes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paralelo al ejercicio del mapa, la facilitadora pregunta a los participantes cómo consideran su lugar (territorio): seguro o inseguro?, ¿por qué? <p>La facilitador indaga sobre los lugares, personas y situaciones asociadas a la respuesta para aproximarse a la percepción de seguridad e inseguridad de los participantes respecto al territorio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La facilitadora solicita a los participantes ubicar las siguientes figuras en el mapa a partir de las respuestas: <p> Lugares seguros</p> <p> Lugares inseguros</p>		
--	--	--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> - El facilitador pregunta a los participantes sobre ¿qué es para ellos (significa) las siguientes palabras (amenaza, vulnerabilidad, capacidad de respuesta, desastre, emergencia, riesgo y gestión del riesgo)? y ubica las respuestas en un lugar visible - La facilitadora invita a los participantes a ubicar a contar y dibujar las amenazas, posteriormente invita a los participantes a  ubicar al lado de cada una de ellas el siguiente símbolo: Amenaza <p>Durante este momento se la facilitadora indaga sobre lo propuesto por los participantes en términos de actores involucrados, acciones desarrolladas y su relación con la percepción de seguridad e inseguridad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La facilitador 		
--	--	--	--	--	--

			<p>pregunta a los participantes sobre las respuestas de la comunidad ante las amenazas; así: ¿Cómo actúa la comunidad ante las amenazas?, ¿Quiénes lideran la actuación?, ¿Qué aspectos se podrían mejorar en función de la respuesta?, ¿Cuáles consideran que son elementos o cosas a favor de la comunidad ante las amenazas?</p> <p>De acuerdo con las respuestas se ubican los siguientes símbolos para representar las vulnerabilidades y las capacidades:</p> <p> Vulnerabilidades</p> <p> Capacidades</p> <p>- Por último la facilitadora motiva a los participantes para conversar</p>	
--	--	--	--	--

			<p>sobre todo el ejercicio y les propone clasificar el nivel de riesgo de su territorio, usando los siguientes símbolos:</p> <p> Nivel de riesgo alto</p> <p> Nivel de riesgo medio</p> <p> Nivel de riesgo bajo</p> <p>- El facilitador pregunta a los participantes solicita a los participantes comentar el ejercicio e indaga por lo siguiente: ¿Se abordan los tema de riesgo en el colegio (dentro o fuera de las clases?, ¿Quién lo aborda?, ¿Cómo lo hacen?, ¿Cómo participan los estudiantes?, ¿Qué propuestas se les ocurre a partir de la</p>	
--	--	--	---	--

			actividad?		
4	Receso	10 minutos	Los participantes reciben el refrigerio	Facilitadora	Seis (6) refrigerios
5	Sociodrama	Total: 1 hora y 30 minutos	El facilitador informa al grupo que el siguiente ejercicio consiste en representar el durante, después y antes de una situación de emergencia.		Guion
		10 minutos			
		5 minutos	La facilitadora entrega a cada participante un personaje que deberá interpretar durante los tres momentos de la obra. Esta información se entrega al azar.		Roles: Docentes Niños(as) y jóvenes Padres y madres de Familias Rector Organismos de rescate Otras instituciones
		15 minutos	Posteriormente inicia la narración de la primera parte de la obra, la situación de emergencia. Parte I: Situación de emergencia Facilitadora: Muy buenas días nos encontramos en el lugar		Guion

		de la noticia, en el municipio de Lórica, departamento del Córdoba, más exactamente en la IE La Unión donde aproximadamente desde las 2 de la mañana no para de llover. Vamos a ver qué está sucediendo?		
	10 minutos	Los participantes se reúnen y preparan la presentación atendiendo a la pregunta de la facilitadora ¿Qué está sucediendo?		
	5 minutos	Los participantes actúan		Cámara fotográfica
	5 minutos	La facilitadora presenta la segunda parte de la obra: la situación después de la emergencia (post emergencia) Parte II: Situación de postemergencia Facilitadora: Muy buenas tardes, los saludamos desde la IE La Unión, recuerdan que hace dos semanas se presento una situación de emergencia debido a las fuertes lluvias, lo cual generó (se relaciona con lo presentado por el		Guion

			grupo) A continuación vamos a conversar con algunos de los integrantes de la comunidad para que nos cuente sobre lo que ha pasado durante este tiempo, cómo va el tema de las clases?		
		7 minutos	El grupo se prepara para representar la situación de postemergencia. Es importante que el facilitador articule la escena anterior con esta.		Guion
		5 minutos	El facilitador actúa como periodista y realiza algunas entrevistas a los participantes: rector, docente, padre o madre de familia, Organismos de rescate, alcalde y joven.		Guion
		15 minutos	La facilitadora interviene generando conversación con los participantes respecto a las representaciones anteriores. Aportando a la reflexión y proyección quedan como fruto la construcción de la prevención.	Facilitadora	Guion En este punto la facilitadora debe agudizar la mirada para recoger algunos elementos asociados con la prevención.
6	Cierre del	15 minutos	La facilitadora agradece a los participantes y	Facilitadora	

	taller	s	propicia un espacio para intervención, con el ánimo de conocer sus opiniones y vivencias respecto a la actividad.		
--	--------	---	---	--	--

Entrevista Directivo Docente

<p>I. Datos de identificación:</p> <p>Fecha: 29/04/2014</p> <p>Lugar: Institución Educativa “La Unión” Lórica – Córdoba.</p> <p>Objetivo: Documentar la construcción social del riesgo de la comunidad educativa IE “La Unión”</p> <p>Tiempo de desarrollo: 1 horas</p> <p>Participante: Directivo docente de la IE</p>
<p>II. Ruta (Preguntas orientadoras del facilitador):</p> <p>Gestión Directiva</p> <p>Direccionamiento estratégico y horizonte institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de sujeto forma la institución?, ¿El horizonte institucional proporciona una mirada de construcción social del riesgo? <p>Gestión estratégica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se concibe la construcción social del riesgo desde los diferentes planes, proyectos y acciones de la Institución Educativa? • ¿Cómo usan la información para generar una dinámica de construcción social del territorio y riesgo? <p>Gobierno escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En la agenda del consejo aparece el tema?, ¿Qué tipo de decisiones se toman? (estrategias y coyunturales?; ¿Cómo construye los problemas asociados a la gestión del riesgo?

- ¿El comité de convivencia permite construir una mirada de ciudadanía y el reconocimiento de los derechos?: ¿Democratiza las relaciones?

Cultura institucional:

- ¿Se comunica el riesgo?, ¿Cómo se comunica?, ¿Qué tipo de mecanismos se utilizan?, ¿A quienes esa dirigido y por qué?
- ¿Existen buenas prácticas relacionadas con el construcción social del riesgo?, ¿Quién(es) han trabajado en ellas?, ¿Cómo se articulan estas buenas prácticas con el PEI?

Relaciones con el entorno:

- ¿Qué concepciones tienen las otras instituciones respecto a la relación escuela, comunidad y riesgo?, ¿qué acciones se ejecutan?, ¿cómo se articulan a la vida escolar?
- ¿Qué concepciones tienen el sector productivo en relación al territorio y el riesgo ?

Gestión Académica:

Diseño pedagógico (curricular)

- ¿El tema tienen lugar en el plan de estudios?, ¿Cómo se aborda (cuáles son concepciones, enfoques y metodologías), ¿Se reconocen las características del territorio dentro del diseño curricular?, ¿Existen investigaciones educativas relacionadas con el tema?
- ¿Existen orientaciones especiales para los diferentes niveles educativos?, ¿Cuáles y cómo funcionan?, ¿Qué papel juegan los proyectos transversales?

Gestión de aula:

- ¿Cómo se dinamiza el tema a través de las prácticas de aula?

Gestión Administrativa y Financiera:

Administración de la planta física y de los recursos:

- ¿Las condiciones de la planta física son las adecuadas?, ¿Las condiciones de la planta física responden a las características del territorio?

Talento humano:

- ¿El tema y sus elementos asociados (gestión del riesgo: riesgo, vulnerabilidad, resiliencia, amenazas, emergencia) hace parte de los procesos de cualificación del

recurso humano de la Institución?, ¿Cómo?, ¿Quiénes están vinculados)

Gestión Comunidad:

Accesibilidad:

- ¿La propuesta educativa de la Institución responde a las necesidades de la población y las características del territorio?
- ¿El apoyo al desarrollo de los proyectos de vida de los NNJ guarda alguna relación con las características del territorio?, ¿Cómo asumen los NNJ las particularidades del territorio en sus proyectos de vida?, ¿Los NNJ relacionan las características del territorio con sus proyectos de vida?

Proyección a la comunidad:

- ¿El tema hace parte de la escuela de familia?, ¿Cómo se aborda?, ¿Quién o quienes lo orientan?, ¿Cómo lo asumen las familias o cuidadores?
- ¿La comunidad educativa reconoce sus riesgos?, ¿Qué tipo de relaciones establece la Institución Educativa con la comunidad en el marco de la investigación?, ¿El tema hace parte de la agenda?
- ¿Cuáles son o han sido los usos de la planta física por parte de la comunidad?
- ¿Se vincula o se han vinculado al servicio social estudiantil el tema?, ¿Cómo?, ¿Cuáles han sido resultados?

Participación y convivencia:

- ¿Existe alguna relación para la comunidad educativa (NNJ, docentes, directivos docentes, familias, cuidadores, personal administrativos, vecinos, sector productivo y demás miembros de la comunidad) entre convivencia, cultura ciudadana y gestión del riesgo?, ¿Se promueven actividades al respecto?, ¿Cuáles?

Prevención de riesgos:

- ¿Cuáles son los riesgos detectados por la comunidad educativa?, ¿Existen estrategias para la prevención de los posibles riesgos?, ¿Cuáles son las estrategias?, ¿Quién las coordina?, ¿Quién realiza el monitoreo?, ¿Cuál es la periodicidad del proceso de monitoreo?, ¿Se articulan con otras instituciones para dar respuesta integral a los posibles riesgos?, ¿Con cuáles? y ¿Por qué?

III. Herramienta metodológica: Entrevista semi - estructurada

IV. Apertura:

- Descripción sobre qué es y cómo se constituye una entrevista semi-estructurada

- Explicación del objetivo de la reunión
- Explicación del procedimiento, uso de la grabadora y confidencialidad
- Presentación del directivo docente. Durante este momento se le pide al directivo docente que se presente (nombre, tiempo de vinculación a la IE “La Unión” y breve socialización de las principales expectativas institucionales”

V. Preguntas orientadoras:

- De acuerdo con el horizonte institucional: ¿Qué tipo de sujetos forma la institución educativa?
- Considera que la propuesta educativa de la institución responde a las necesidades de la población y las características del territorio?
- ¿Considera que la comunidad educativa reconoce sus riesgos?
- ¿Qué entiende el equipo por gestión de riesgo?, Se desarrollan actividades alrededor del tema de gestión de riesgo?
- Este tipo de temas se abordan en el consejo directivo, o en otro espacio institucional? ¿Cuál es ese espacio y qué temas discuten?
- ¿Cómo planea la Institución la prevención y la atención de la emergencia? Cuenta con plan para la gestión del riesgo?
- ¿Qué papel juegan los proyectos transversales en el tema de educación para la gestión del riesgo?
- El tema tiene lugar en el Plan de Estudios y el Plan de Mejoramiento Institucional?
- A partir de la experiencia que ustedes han tenido con el tema de la ola invernal en el año 2007 y el año 2010, que afectado la Institución Educativa, cuáles han sido los aprendizajes, las fortalezas del proceso y las oportunidades de mejoramiento?

Entrevista Funcionario de la Secretaría de Educación Municipal

I. Datos de identificación:

Fecha: 30/04/2014

Lugar: Institución Educativa “La Unión” Lórica – Córdoba.

Objetivo: Documentar la construcción social del riesgo de los y las docentes de la IE “La Unión”

Tiempo de desarrollo: 1 horas

Participante: Representante de la Secretaría de Educación Municipal

II. Ruta (Preguntas orientadoras del facilitador):

Gestión Directiva

Gestión estratégica:

- ¿Cómo se concibe la construcción social del riesgo desde los diferentes planes, proyectos y acciones de la Institución Educativa?
- ¿Cómo usan la información para generar una dinámica de construcción social del territorio y riesgo?

Relaciones con el entorno:

- ¿Qué concepciones tienen las autoridades educativas con relación a la construcción social del riesgo? , ¿las políticas educativas departamentales y/o municipales se reconocen las particularidades del territorio?, ¿Qué tipo de acciones se desarrollan?
- ¿Qué concepciones tienen las otras instituciones respecto a la relación escuela, comunidad y riesgo?, ¿ qué acciones se ejecutan?, ¿cómo se articulan a la vida escolar?
- ¿Qué concepciones tienen el sector productivo en relación al territorio y el riesgo ?

Gestión Académica:

Diseño pedagógico (curricular)

- ¿El tema tienen lugar en el plan de estudios?, ¿Cómo se aborda (cuáles son concepciones, enfoques y metodologías), ¿Se reconocen las características del territorio dentro del diseño curricular?, ¿Existen investigaciones educativas relacionadas con el tema?
- ¿ Existen orientaciones especiales para los diferentes niveles educativos?, ¿Cuáles y cómo funcionan?, ¿Qué papel juegan los proyectos transversales?

Gestión Administrativa y Financiera:

Administración de la planta física y de los recursos:

- ¿Las condiciones de la planta física son las adecuadas?, ¿Las condiciones de la planta física responden a las características del territorio?
- ¿Se articula el tema de la seguridad y la protección del entorno con la gestión académica?, ¿Cómo?

Talento humano:

- ¿ El tema y sus elementos asociados (gestión del riesgo: riesgo, vulnerabilidad,

resiliencia, amenazas, emergencia) hace parte de los procesos de cualificación del recurso humano de la Institución?, ¿Cómo?, ¿Quiénes están vinculados)

Gestión Comunidad:

Accesibilidad:

- ¿La propuesta educativa de la Institución responde a las necesidades de la población y las características del territorio?
- ¿El apoyo al desarrollo de los proyectos de vida de los NNJ guarda alguna relación con las características del territorio?, ¿Cómo asumen los NNJ las particularidades del territorio en sus proyectos de vida?, ¿Los NNJ relacionan las características del territorio con sus proyectos de vida?

Proyección a la comunidad:

- ¿La comunidad educativa reconoce sus riesgos?, ¿Qué tipo de relaciones establece la Institución Educativa con la comunidad en el marco de la investigación?, ¿El tema hace parte de la agenda?
- ¿Cuáles son o han sido los usos de la planta física por parte de la comunidad?
- ¿Se vincula o se han vinculado al servicio social estudiantil el tema?, ¿Cómo?, ¿Cuáles han sido resultados?

Participación y convivencia:

- ¿Existe alguna relación para la comunidad educativa (NNJ, docentes, directivos docentes, familias, cuidadores, personal administrativos, vecinos, sector productivo y demás miembros de la comunidad) entre convivencia, cultura ciudadana y gestión del riesgo?, ¿Se promueven actividades al respecto?, ¿Cuáles?

III. Herramienta metodológica: Entrevista estructurada

IV. Apertura:

- Descripción sobre qué es y cómo se constituye una entrevista estructurada
- Explicación del objetivo de la reunión
- Explicación del procedimiento, uso de la grabadora y confidencialidad
- Presentación del representante de la Secretaría de Educación Municipal. Durante este momento se le pide al representante que se presente (nombre, tiempo de vinculación a la SEM y breve socialización de las principales expectativas de la SEM respecto al tema”

V. Preguntas orientadoras:

- ¿Cuáles son los riesgos más frecuentes del municipio?
- ¿Cuáles han sido las experiencias respecto al tema?
- ¿Qué tipo de acciones promueve la SE para la prevención, mitigación y atención de los riesgos?

- ¿Con que entidades se articula para movilizar el tema dentro de los Establecimientos Educativos?, ¿qué acciones se ejecutan?
- ¿Se han implementado acciones específicas en la IE “La Unión”?, ¿cuáles?
- ¿Cuáles son los logros de la SE respecto al tema?, ¿Cuáles las oportunidades de mejoramiento?

11.3. Anexos 3. Trabajo de campo

Registro fotográfico

Municipio de Lorica, Córdoba:



Corregimiento de Palo de Agua:



Institución Educativa “ La Unión”:

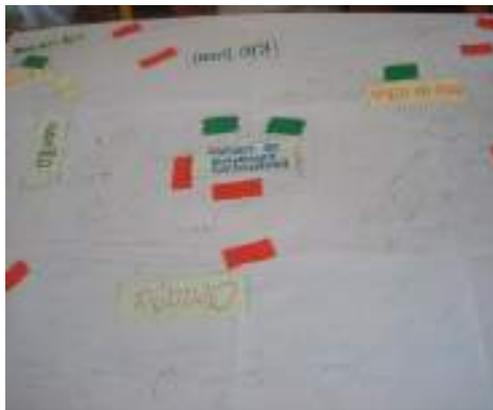




Inundación del año 2010: Fotografías correspondientes al archivo de la institución Educativa “La Unión”:



Taller con Estudiantes:



Taller con Docentes:



Taller con familias y /o cuidadores(as):



11.4. Anexo 4. Documento oficiales de la Institución Educativa “La Unión”

- **Horizonte Institucional IE “La Unión”:**

Misión:

La Institución Educativa la Unión es una entidad de carácter oficial que ofrece formación en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental a los niños, niñas y jóvenes de la zona de influencia de los corregimientos de Nariño y Palo de Agua; generando líderes con valores éticos, respetuosos del ambiente, tolerantes, responsables, solidarios, colaboradores; desarrollando competencias investigativas, laborales, y ciudadanas mediante un currículo y una prácticas pedagógicas flexibles orientadas por docentes idóneos y comprometidos; favoreciendo el acceso y la permanencia de los estudiantes a la educación, aun en situaciones de emergencia; de modo que puedan desempeñarse como ciudadanos competentes en el ámbito local, nacional y regional.

Visión:

La Institución Educativa la Unión será para el año 2015 reconocida en el ámbito regional y nacional por la formación de personas competentes respetuosas de la diferencia, tolerantes, comprometidas con el desarrollo de su comunidad que se destaquen por su capacidad de liderazgo, sólida formación en derechos, valores democráticos y conciencia ambiental.

Filosofía:

Bajo una concepción humanística y científica se propicia la formación integral del educando Unionista, en lo personal y en lo social para que sea capaz de enfrentar los retos y problemas que le ofrece el medio y la sociedad, con su capacidad investigativa, responsable, solidaria y autónoma que busca contribuir en el desarrollo del Municipio, departamento, región y País, con el fin de mejorar la calidad de vida y del entorno.

Objetivos:**Objetivo General.**

La institución educativa la unión Brindará una educación inicial de calidad en el marco de una atención integral, desde un enfoque diferencial, de inclusión social y con perspectiva de derechos a niños, niñas y jóvenes. Garantizando la permanencia, pertinencia y calidad de los procesos de aprendizaje.

Objetivos específicos.

Crear, favorecer y mantener las condiciones pedagógicas eficientes y eficaces para satisfacer las necesidades vigentes de enseñanza-aprendizaje de nuestros estudiantes como seres competentes y proactivos.

Adquirir, mantener, innovar y asegurar los recursos y servicios complementarios a la gestión educativa para apoyar eficiente y eficazmente la gestión e interrelación de los procesos directivos, académicos y de convivencia.

Evidenciar y fortalecer el direccionamiento estratégico coherente a nuestro Proyecto Educativo Institucional “La Unión, un espacio de convivencia y tolerancia”, el marco legal vigente y las demás oportunidades de mejoramiento de la calidad contempladas en el PMI de la institución.

Fomentar entre los miembros de nuestra comunidad educativa la cultura de la mejora continua de los resultados de la gestión de los procesos a través de indicadores.

Realizar actividades basadas en el sistema “P.H.V.A” (planeo, hago, verifico, actúo) que propendan por el cumplimiento de las metas y objetivos institucionales

Modelo pedagógico:

Constructivista significativo conceptual, *“Educar es llevar de la mano con tacto pedagógico a nuestros pupilos al mundo civilizado en el amor y el conocimiento, encontrando estrategias y didácticas aptas para el contexto en el que nos desenvolvemos como docentes, dejando en ellos la huella palpable de nuestra existencia, entrega y amor por la educación convirtiéndolos en nuestra biografía viviente”*. Lic. en Pedagogía Ma. Angélica Barzola Lumbreras ENSEP Puebla; Puebla México Angie Barzola Lumbreras :: barzolamaryangmail.com.

- **Proyecto Escolar Ambiental: Se presenta a continuación una muestra de la información consultada**

Fundamentación

Dentro de los referentes legales de la Educación ambiental, y en especial para el PRAE, existen normas internacionales, nacionales, regionales y locales, es así como en el marco internacional está la Conferencia de Estocolmo donde la agenda de trabajo consistió en analizar el estado del ambiente y el hábitat. En esta conferencia la discusión central giró en torno a la protección del ambiente y su relación con el desarrollo, cabe destacar que se enfatizó en el carácter global de la crisis ambiental. Algunos de sus apartes, proclaman que:

1. El hombre es a la vez obra y artífice del medio que lo rodea, el cual le da el sustento material y le brinda la oportunidad de desarrollarse intelectual, moral, social y espiritualmente...
2. La protección y mejoramiento del medio humano es una cuestión fundamental que afecta al bienestar de los pueblos y al desarrollo económico del mundo entero, un deseo urgente de los pueblos de todo el mundo y un deber de todos los gobiernos.
3. El hombre debe hacer constantemente recapitulación de su experiencia y continuar descubriendo, inventando, creando y progresando. Aplicando errónea o imprudentemente, el mismo poder puede causar graves deficiencias, nocivas para la salud física, mental y social del hombre, en el medio por él creado, especialmente en aquel en que vive y trabaja.
4. En los países en desarrollo, la mayoría de los problemas ambientales están motivados por el subdesarrollo. En los países industrializados, los problemas ambientales están generalmente relacionados con la industrialización y el desarrollo tecnológico.

El Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), realizó el coloquio de Belgrado, cuya importancia radica en que allí se elaboró un marco teórico preliminar para ubicar los objetivos y principios que debían orientar la dimensión ambiental en el campo educativo. En la Conferencia Intergubernamental Sobre Educación Ambiental, la concepción de ambiente fue planteada con mayor claridad desde una visión integral y global, fundamentada en la interacción que existe entre el medio social y natural. El Programa o agenda 21, documento más importante de la Conferencia, tiene como uno de sus ejes el desarrollo de la sensibilización, de la formación y de la educación relativa al ambiente. Colombia no ha sido ajena a toda esta dinámica en materia de educación ambiental, ya que se han derivado lineamientos políticos a nivel nacional, regional y local con miras a desarrollar propuestas mucho más específicas y localizadas que respondan a las necesidades del país.

A nivel nacional, es importante señalar los esfuerzos legislativos que en materia de educación ambiental se han realizado en el país: el Código Nacional de los Recursos Naturales y Renovables y de Protección del Medio Ambiente, expedido en diciembre de 1974, estipula en el título II de la parte III las disposiciones relacionadas con la educación ambiental.

En la Constitución de 1991 se establece con mayor claridad algunos parámetros legales que abren espacios al trabajo en educación ambiental, demostrando así que el país ha ido adquiriendo progresivamente una conciencia más clara sobre los propósitos del trabajo con el ambiente. De igual forma en su artículo 79 ordena al Estado fomentar la educación para garantizar la participación comunitaria en las decisiones que puedan afectar al ambiente, así como hacer efectiva la obligación de proteger su diversidad e integridad y conservar las áreas de especial importancia ambiental.

La Ley 99 de 1993, por la cual se crea el Ministerio del Ambiente, establece como parámetro la concertación (adopción conjunta) entre dicho Ministerio y El Ministerio de Educación en relación con las acciones que en materia de educación ambiental, tanto formal como no formal, se adelanten en el país.

El decreto 2811 del 18 de diciembre de 1974 por el cual se dicta el Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente. Establece en su artículo 1: El ambiente es patrimonio común. El Estado y los particulares deben participar en su preservación y manejo, que son de utilidad pública e interés social. La preservación y manejo de los recursos naturales renovables también son de utilidad pública e interés social.

En su artículo 2 establece que: Fundado en el principio de que el ambiente es patrimonio común de la humanidad y necesario para la supervivencia y el desarrollo económico y social de los pueblos, este Código tiene por objeto:

☑ Lograr la preservación y restauración del ambiente y la conservación, mejoramiento y utilización racional de los recursos naturales renovables, según criterios de equidad que aseguren el desarrollo armónico del hombre y de dichos recursos, la disponibilidad permanente de estos y la máxima participación social, para beneficio de la salud y el bienestar de los presentes y futuros habitantes del territorio nacional.

☑ Prevenir y controlar los efectos nocivos de la explotación de los recursos naturales no renovables sobre los demás recursos. 3. Regular la conducta humana, individual o colectiva y la actividad de la administración pública, respecto del ambiente y de los recursos naturales renovables y las relaciones que surgen del aprovechamiento y conservación de tales recursos y de ambiente

La Ley General De Educación (Ley 115 de 1994) y el Decreto 1743 de 1994, introducen la educación ambiental como obligatoria en los planteles públicos y privados de educación formal, tanto a nivel de preescolar, básica y media; enfocada como una dimensión de la formación humana donde se maneje un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, saberes y procesos que contribuyen a la formación integral de los estudiantes en el contexto del Proyecto Educativo Institucional.

De igual forma el decreto 1743 de 1994, establece que obligatorio para las instituciones educativas, formular Proyectos Ambientales Escolares que permitan, de manera holística, dar soluciones a problemas ambientales que afronte una región o zona determinada.

La Resolución 4210 de 1996 establece el Servicio Social Estudiantil Obligatorio entre otros en Educación Ambiental.

En el plano regional, el PRAE viene trabajando para incorporar el proyecto “Construcción de cultura ambiental desde las escuelas y comunidades cordobesas CAEC”, desarrollado por la Corporación Autónoma Regional de los Valles del Sinú y San Jorge – CVS, en convenio con la Fundación Universitaria Luis Amigó, dentro del programa “Producción ética para la sustentabilidad”, que busca desde los patios hogareños, la producción de alimentos limpios, medicinas sanas, conocimiento y amor familiar.

Retomando la Política Nacional de Educación Ambiental la cual plantea que para hacer de la Educación Ambiental un componente dinámico, creativo, eficaz y eficiente dentro de la gestión ambiental es necesario generar espacios de concertación y de trabajo conjunto entre las instituciones de los diferentes sectores y las organizaciones de la sociedad civil, involucrados en el tema.

En este sentido, una de las estrategias fundamentales para la apropiación de procesos de Educación Ambiental que en el marco de las políticas nacionales ambientales y de las políticas nacionales educativas se viene promoviendo es la conformación y consolidación de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental, CIDEA, a nivel departamental y local.

Este comité se crea a partir del Decreto 1743 de 1994 con el fin de diseñar, asesorar, orientar, acompañar y evaluar el Plan de Educación Ambiental, atendiendo a los intereses y necesidades de las respectivas instituciones.

El CIDEA es un propulsor de los Proyectos Ambientales Escolares, PRAE, y de los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental, PROCEDA, en el municipio.

Los planes educativos que diseñe el CIDEA serán incorporados a los planes de desarrollo del municipio, para que obtengan recursos financieros que garanticen su sostenibilidad, en el contexto de la descentralización y la autonomía local.

El CIDEA establece sus propios criterios y normas de funcionamiento y de proyección, de acuerdo con las dinámicas (planes de acción, planes de gestión, e intencionalidades educativo - ambientales) de las instituciones u organizaciones que los conforman.

A nivel local, en el Plan de Ordenamiento Territorial – POT 2002 - 2010, se plantea como objetivo ambiental: “Establecer el equilibrio armónico entre el recurso humano loriquero y la naturaleza que lo rodea, para el logro de la sostenibilidad ambiental como equivalente de la explotación de los recursos naturales”¹; el planteamiento anterior responde a una de las alternativas de solución de la problemática ambiental local. Para lograrlo, es necesario establecer una serie de acciones que deben estar ligadas con la educación, pues desde la escuela se gestiona y construye el conocimiento que permite ser propositivos en la relación hombre – naturaleza. El PRAE interviene de manera directa en la dinámica de ejecución del POT, pues favorece los procesos de autoformación y gestión de saberes.

Por otro lado, el Plan de Desarrollo Municipal de la vigencia 2008 – 2011, en la dimensión ambiental, contempla como compromiso: *“promover la preservación y restauración de los recursos naturales, el equilibrio ecológico y el medio ambiente sano, para contribuir al desarrollo humano sostenible de Santa Cruz de Lorica”*², aquí se evidencia una

conceptualización de ambiente que no articula la relación hombre – naturaleza porque el enfoque no es sistémico, a diferencia de lo planteado en el POT.

- **Resumen ejecutivo del PMI: Se presenta a continuación una muestra de la información consultada**

Proyecto	Tipo de Proyecto	Descripción	Ubicación	Población Beneficiaria	Beneficiarios	Estado	Valor Económico
...
...
...

...
...
...

11.5. Anexo 5. Relación de resultados por categorías.

Se presenta una muestra de la información por la magnitud de la información.

RELACION DE RESULTADOS (Módulo de competencias) - Nivel Medio de formación de bachillerato

SEMANA Nº 1	SEMANA Nº 2	SEMANA Nº 3	SEMANA Nº 4	LOGROS ALC.	CUMPLE ALC.	PROFIC Nº 1	PROFIC Nº 2
<p>El alumno es capaz de identificar los elementos de la familia, los tipos de enlaces químicos y las propiedades físicas y químicas de los compuestos orgánicos sencillos.</p>	<p>El alumno es capaz de identificar los elementos de la familia, los tipos de enlaces químicos y las propiedades físicas y químicas de los compuestos orgánicos sencillos.</p>	<p>El alumno es capaz de identificar los elementos de la familia, los tipos de enlaces químicos y las propiedades físicas y químicas de los compuestos orgánicos sencillos.</p>	<p>El alumno es capaz de identificar los elementos de la familia, los tipos de enlaces químicos y las propiedades físicas y químicas de los compuestos orgánicos sencillos.</p>				

RELACION DE RESULTADOS (Módulo de competencias) - Nivel Medio de formación de bachillerato

SEMANA Nº 1	SEMANA Nº 2	SEMANA Nº 3	SEMANA Nº 4	LOGROS ALC.	CUMPLE ALC.	PROFIC Nº 1	PROFIC Nº 2
<p>El alumno es capaz de identificar los elementos de la familia, los tipos de enlaces químicos y las propiedades físicas y químicas de los compuestos orgánicos sencillos.</p>	<p>El alumno es capaz de identificar los elementos de la familia, los tipos de enlaces químicos y las propiedades físicas y químicas de los compuestos orgánicos sencillos.</p>	<p>El alumno es capaz de identificar los elementos de la familia, los tipos de enlaces químicos y las propiedades físicas y químicas de los compuestos orgánicos sencillos.</p>	<p>El alumno es capaz de identificar los elementos de la familia, los tipos de enlaces químicos y las propiedades físicas y químicas de los compuestos orgánicos sencillos.</p>				

